

## ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

### EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS FOR THE UNDERSTANDING OF PROCESSES OF LEARNING

Carolina Alves Fé Em Deus<sup>1</sup>

Dilmara Pereira de Almeida<sup>2</sup>

Grasiele Camapum<sup>3</sup>

Jamila Danielle Centurião<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma perspectiva de análise epistemológica para a compreensão dos processos de aprendizagem operacional e formação humana nas modernas organizações produtivas e de serviços e, a partir de uma fundamentação metateórica construtivista, examina a validade destes para melhorar a ação que seus membros realizam para alcançar suas metas e objetivos. Ao mesmo tempo, questiona a forma atual de formação voltada para a lógica técnica instrumental baseada em uma epistemologia pedagógica lógico-empirista. No caso de uma proposta de design para um modelo socioeducativo conforme o exposto, ele se introduz necessariamente no desenvolvimento de conversas em torno do conhecimento e das formas de adquiri-lo, tema que no atual desenvolvimento da filosofia da ação comunicativa e das ciências cognitivas ativas são objeto de discrepâncias e controvérsias no campo da pedagogia. Por isso, a justificativa para o desenho de um modelo inevitavelmente nos leva a entrar na perspectiva epistemológica que lhe dá fundamento. Desta forma o referencial teórico será uma tentativa de estabelecer qual é a posição epistemológica construtivista que desenvolveremos na compreensão do processo de aprendizagem organizacional, para situar o artigo no contexto de uma investigação psicopedagógica. Por fim, são propostos uma proposta metodológica e um procedimento de pesquisa derivados da abordagem epistemológica construtivista e social.

1239

**Palavras-chave:** Educação. Empirismo. Psicopedagogia.

**ABSTRACT:** This article presents a perspective of epistemological analysis for the understanding of operational learning and human formation processes in modern productive and service organizations and, from a constructivist meta-theoretical foundation, examines their validity to improve the action that their members perform to achieve your goals and objectives. At the same time, it questions the current form of training focused on instrumental technical logic based on a logical-empiricist pedagogical epistemology. In the case of a design proposal for a socio-educational model as explained above, it necessarily introduces itself into the development of conversations around knowledge and ways of acquiring it, a theme that in the current development of the philosophy of communicative action and of the cognitive sciences active activities are the object of discrepancies and controversies in the field of pedagogy. Therefore, the justification for designing a model inevitably leads us to enter the epistemological perspective that underlies it. In this way, the theoretical framework will be an attempt to establish the constructivist epistemological position that we will develop in the understanding of the organizational learning process, in order to place the article in the context of a psychopedagogical investigation. Finally, a methodological proposal and a research procedure derived from the constructivist and social epistemological approach are proposed.

**Keywords:** Education. Empiricism. Psychopedagogy.

<sup>1</sup>Graduação em Teologia, Sistema Vinha de Ensino -Goiânia. Graduação em Pedagogia, Faculdade Evangélica do Piauí, Cuiabá. Especialista em Educação Infantil-INVEST -FAC. Ciência e Tecnologia Cuiabá.

<sup>2</sup>Graduação em pedagogia, Universidade-UNIC. Especialista em educação infantil, Especialista em psicopedagogia clínica, Universidade UNIC. Licenciatura História Universidade Federal de Mato Grosso.

<sup>3</sup> Pós-graduação em Educação infantil-FATEC. Graduação em pedagogia pela UNIC.

<sup>4</sup> Licenciatura plena em Pedagogia. Promovida pela Unic.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade propor uma investigação para fundamentar e desenhar um modelo de intervenção socioeducativa de abordagem construtivista, para sua aplicação na educação. Existem, a nosso ver, duas grandes ordens de problemas que se colocam hoje a escola moderna (ou pós-moderna) que justificam investigar como estes impactam nos processos de aprendizagem formal ou informal que nela ocorrem.

A primeira está relacionada ao processo de globalização da economia mundial e a segunda está ligada às mudanças epistemológicas que a ciência em geral e as ciências sociais em particular vêm manifestando de forma cada vez mais acentuada nos últimos cinquenta anos. Quanto a estes últimos, são datados por mais tempo do que o espaço temporário indicado.

O que é importante destacar é que essas mudanças que se traduzem em mudanças nas metodologias, no que diz respeito às ciências da educação, seu impacto sobre elas é mais lento e, em particular, não se traduzem tão rapidamente no desenvolvimento de técnicas que dão suporte aos processos de aprendizagem.

Os processos de aprendizagem são afetados pela enorme complexidade gerada no mundo moderno por mudanças de paradigma na ciência e mudanças nas

formas de integração da economia mundial. Talvez este sejam fatores determinantes na crise vivida pelos sistemas educacionais de muitos de nossos países.

Essa crise se expressa, entre outros aspectos, no fato de que o leque de saberes e práticas sociais que demandam não é totalmente adquirido nas instâncias formais de aquisição de aprendizagem. Isso determina que o processo de aprendizagem deve ser concluído na forma de desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o desempenho dos alunos no “mundo real”.

É para esta dimensão da aprendizagem que o desenvolvimento de um modelo socioeducativo pode contribuir. É por isso que os desenvolvimentos e mudanças que ocorrem no campo da pedagogia e da psicopedagogia devem ser levados em consideração ao propor desenhos de modelos de aprendizagem.

Isto é particularmente relevante quando são aplicados no espaço de formação onde muitos transformaram em slogan a afirmação amplamente utilizada hoje de que as pessoas que perduram no tempo são aquelas que aprendem. Mas esta afirmação não é acompanhada pelos esclarecimentos conceptuais anteriores que a tornam compreensível, tanto a concepção de um modelo de formação educativa, como o seu desenvolvimento e aplicação prática como metodologia pedagógica.

Um processo de aprendizagem ocorre através da interação entre várias pessoas. Desta forma, é quase óbvio que só aprende se seus membros aprendem: sem aprendizagem individual não há aprendizagem salutar e a aprendizagem não se expressa automaticamente quando seus membros aprendem, ela aprende não apenas porque alguns de seus membros realizam melhor suas tarefas, mas também quando, em relação ao resultado dessa melhoria, são observados efeitos em outros membros.

Em suma, a aprendizagem é socialmente interativa, ocorre em um contexto intersubjetivo. Por outro lado, para que um modelo de aprendizagem contribua e seja eficaz, é necessário especificar em qual processo do sistema produtivo ou de serviços o desenvolvimento de habilidades e competências focará seu interesse, desenvolver condições de aprendizagem e então definir os parâmetros que a definirá em termos teóricos, metodológicos e metateóricos.

Em que processo um modelo socioeducativo pode focar? Trata-se de um complexo social que evoluiu no tempo histórico para adquirir uma conotação que exige uma análise de seu alcance e dimensões no mundo atual.

## 2. O ENQUADRAMENTO METATEÓRICO E TEÓRICO

A proposta de desenho de um modelo socioeducativo aplicado às organizações produtivas é 1241 apresentada à luz da definição dos avanços da pesquisa psicopedagógica neste campo.

A pesquisa socioeducativa é definida como animação sociocultural propriamente dita. Defende-se que se trata de uma abordagem de transformação humana e social com uma intenção claramente definida e posta em prática com uma metodologia participativa e grupal (SAUL, 1988).

Aponta-se também que no futuro as práticas típicas dessa abordagem de intervenção, como a mediação, terão que ser incorporadas ao tecido social, viabilizando programas específicos que procurem identificar os significados e interpretações que os atores envolvidos nos conflitos constroem por meio de a comunicação ternária.

Por fim, defende que esta abordagem permite aos sujeitos uma atitude permanente em relação à mudança. A natureza de uma proposta de modelo de intervenção social importa um posicionamento implícito ou explícito quanto à perspectiva científica que se adota para o seu desenho e aplicação (SOUZA, 1995).

A proposta para o desenvolvimento de um modelo socioeducativo neste artigo é proposta a partir de uma perspectiva construtivista nas ciências sociais. Esse caminho explicativo nos obriga a fazer um percurso que, para fundamentar a proposta, necessariamente nos levará a entrar

no domínio próprio de uma reflexão epistemológica. Por que seria válido e necessário propor uma perspectiva epistemológica em uma investigação, para realizar uma proposta de ação no campo das ciências da educação? Em nossa opinião, há três ordens de considerações para realizar esta etapa. A primeira é claramente de natureza epistemológica. A presente proposta de desenvolvimento de um modelo socioeducativo será considerada a partir de uma perspectiva construtivista na ciência.

Uma proposta dessa natureza tem a ver com os processos de aprendizagem ou aquisição de conhecimento, este último campo da epistemologia. Portanto, apresentar-nos ao discurso epistemológico nos colocará necessariamente dentro das ciências cognitivas, nome pelo qual se designa hoje a análise científica do conhecimento em todas as suas dimensões (LUCKESI, 2000).

Os processos de aprendizagem seguem um curso de desenvolvimento semelhante, pois de alguma forma apontam para a mesma coisa. As teorias de aprendizagem operam como uma réplica da teoria da ciência. Isso confere a este artigo um caráter interdisciplinar. A segunda é de natureza mais precisamente disciplinar. A proposta é o desenvolvimento de um modelo socioeducativo no âmbito das escolas resolvendo incontornável fazer referência ao debate epistemológico mais específico dentro das ciências psicológicas e sua relação com as ciências cognitivas (GOULART, 1987).

1242

Em primeiro lugar, é necessário explicitar a partir de uma perspectiva epistemológica o estatuto interventivo dos modelos teóricos e das metodologias pedagógicas e psicopedagógicas aplicadas nos espaços educativos para que possam ser geradores de diálogo social.

Em segundo lugar, permitir que os agentes educacionais expliquem como reconhecem e integram as bases epistemológicas que legitimam os diferentes modelos teóricos em ciências da educação, tornando transparentes os diversos aspectos metodológicos que desenvolve em sua ação pedagógica, para não os confundir ou separá-los dos aspectos ideológicos (ENGUITA, 1989).

Em terceiro lugar, que os agentes educativos demonstrem estar em condições de dispor dos elementos conceptuais-metodológicos mínimos que lhes permitam distinguir o campo de saber que selecionam na sua prática profissional e na linha de investigação em que se inserem.

Entre as questões centrais que os epistemólogos tentam responder estão:

Para J. Dancy, quais crenças são justificadas e quais não são? Se há algo que podemos saber, o que é? Qual é a relação entre ver e saber? Em W. V. Quine dirá que sua resposta epistemológica para fundamentar ou questionar a base da ciência é uma consequência de sua teoria do significado e da tradução (DAMASCENO, 1987).

Para Bateson, por sua vez, suas respostas epistemológicas giram em torno das regras que regem o funcionamento da cognição humana. Alguns autores buscarão

formas de evitar uma definição "in strictu sensu", dado o paradoxo da variedade de visões "epistemológicas" a partir das quais a epistemologia é definida.

Eles escolherão o caminho mais curto de busca da origem etimológica do termo epistemologia. Esta é de origem grega e é constituída com o prefixo "epi" que significa "para cima", "fora" ou "em cima" e a palavra histamein que significa "permanecer", e dessa forma, seguindo essa interpretação, a epistemologia associada ao conhecimento, da expressão grega, sugere a capacidade ou habilidade de "ficar acima ou acima" do objeto do conhecimento (LUCKESI, 2008).

Esse espaço ou distância seria uma condição prévia à resposta à pergunta sobre o conhecimento, ou seja, como sei o que sei? Nessa perspectiva analítica, a epistemologia seria o saber do saber. No entanto, também é comum reconhecer a origem grega da palavra, mas traduzida como episteme, "conhecimento" e logos, "teoria".

Se essa disciplina continua sendo traçada não apenas em seu significado, mas em seu desenvolvimento como disciplina, esse é o uso mais comum da palavra, entendendo-a como um ramo da filosofia que trata dos problemas filosóficos que cercam a teoria do conhecimento.

Nesse contexto de compreensão, a epistemologia trata da definição do conhecimento e dos conceitos relacionados, das fontes desse conhecimento e dos critérios, dos tipos de conhecimento possíveis e do grau em que cada um pode produzir certezas epistemologia é estabelecer a relação exata entre o conhecedor e o objeto conhecido (HOFFMANN, 2006).

Seguindo essa preocupação é que o problema fundamental que a epistemologia explica é o da relação sujeito-objeto. Nessa compreensão da epistemologia, o ser cognoscente é chamado de "sujeito" e qualquer processo ou fenômeno sobre o qual o sujeito eleva sua atividade cognitiva é chamado de "objeto". Dessa forma, o problema epistemológico se apresenta na relação entre quem sabe e o que é cognoscível. Em suma, trata-se da natureza, das propriedades específicas e do caráter da relação cognitiva, bem como das características dos diferentes elementos que intervêm nessa relação.

Há uma coincidência nos estudos sobre o desenvolvimento da epistemologia, no fato de que esta, como disciplina, inicia seu processo de autonomia em relação à

filosofia e adquire seu status de teoria do conhecimento a partir de Descartes (1596-1650). No entanto, nos últimos tempos surgiram vozes que questionam se tal autonomia foi alcançada e afirmam que a tentativa de passar da opinião (doxa) ao conhecimento (episteme) falhou (HADJI, 2001).

Richard Rorty, (1967) por exemplo, sustenta que a filosofia derivou da preocupação de estabelecer uma separação entre o que é dado pelo mundo e o que a mente lhe acrescenta. Trata-se,

ele aponta, de estabelecer a objetividade das alegações de conhecimento das diferentes disciplinas empíricas. Acrescenta que pensar que o conhecimento constitui um problema e que devemos ter uma teoria sobre ele pressupõe a ideia de que o conhecimento é uma representação do mundo. Essa investida que abala a epistemologia tem uma direção clara. Aponta para o lugar que a concepção cartesiana alcançou na história da epistemologia e que deu origem à moderna filosofia da mente ou da consciência.

De fato, Descartes (citado em Rorty 1967) e depois em *Principia Philosophia* desenvolve a oposição radical entre espírito e matéria, entre *res cogitans* e *res extenso*. Essas dimensões como substâncias completas estão no homem com uma conexão, não relativa à constituição de seu ser, mas apenas operacional, o que dá origem à teoria psicológica da interação. Um conjunto de desenvolvimentos teóricos críticos e de objeções de várias origens subtraíram gradualmente a força inicial o rigor dos fundamentos básicos da "concepção herdada". Assim, a ideia de "reconstrução racional", o pressuposto empirista da noção de "objetividade", a concepção de que a ciência é apenas um sistema de enunciados, e fundamentalmente a restrição ao contexto da justificação, vêm recebendo, seja em conjunto ou separadamente, questões críticas de vários campos teóricos (JOSÉ, 1999).

O debate epistemológico de nosso tempo foi construído sobre esse cenário. Para chegar ao ponto em que está hoje, é preciso acompanhar esse debate. Essa não é uma tarefa fácil, pois, como aponta muitos autores, como temos vindo a apreciar, a história da filosofia é marcada pela rebelião dos filósofos contra as práticas dos filósofos precedentes e pelas tentativas de transformá-la em Ciência. Ou, em uma disciplina em que existem procedimentos de decisão universalmente reconhecidos para provar teses filosóficas". Em Descartes, em Kant, em Hegel, em Husserl, no *Tractatus* de Wittgenstein e, novamente, nas Investigações filosóficas, o mesmo tipo de desgosto é encontrado diante do espetáculo de filósofos engajados em um debate interminável sobre o mesmo tipo de questões (MAZARAKIS, 2004).

O remédio típico para esta situação consiste na adoção de um novo método: por exemplo, o método das "ideias claras e distintas", o "método transcendental" de Kant, a "redução" de Husserl, a primeira tentativa de Wittgenstein de mostrar a falta de sentido das teses filosóficas tradicionais, atendendo à sua forma lógica, e a segunda, para mostrar o absurdo dessas teses, diagnosticando as causas para as quais foram propostas. Então faz-se uma afirmação insinuando o que constituirá sua posição final e que o levará a propor a superação da epistemologia: significado próprio de "filosofia" a realização de uma certa tarefa sutil através da aplicação de um certo conjunto de orientações metódicas (PIAGET, 1973).

No entanto, o debate continua e gira em torno de duas tradições explicativas que disputam o palco da ciência. Jonathan Dancy (1985) aponta que a posição mais influente na epistemologia é aquela que domina o "fundamentalismo clássico", uma posição que geralmente é traduzida para o português como "fundacionismo" ou "fundacionalismo" para moderar a carga semântica que a tradução literal de Inglês implica. Essa posição dá expressão a um pressuposto central do empirismo, a visão de que todo o nosso conhecimento deriva da experiência.

Por outro lado, em sua compreensão da epistemologia como o estudo do conhecimento e da justificação das crenças e em oposição ao fundacionalismo, há um conjunto de teorias que agrupa sob o nome de teorias da coerência, uma proposição é verdadeira ou justificada se somente se for membro de um conjunto coerente de crenças (VYGOTSKY, 2000).

Seguindo na linha da superação da epistemologia e refletindo sobre o que ele chama de "o beco sem saída do conhecimento individual", o psicólogo Kenneth Gergen (1996) aponta que sua disciplina enfrenta um impasse, está em um ponto em que tanto o as cláusulas de conhecimento especializado e a abordagem individualista do conhecimento que elas sustentavam deixaram de ser convincentes. É necessária uma concepção alternativa de conhecimento formas relacionadas de prática social, acrescenta. Desenvolve o seu trabalho de investigação em torno da exploração de uma alternativa construcionista social para as ciências sociais e humanas. Defende que não se pode manter o otimismo de que a herança do Ocidente, que dá centralidade ao indivíduo singular e suas instituições concomitantes, possa continuar a prevalecer em um mundo de crescente interdependência (SKINNER, 2003).

1245

Com esta atribuição, a psicologia tenta, na medida do possível, fornecer à cultura intuições e conceitos úteis nos processos de aquisição e uso do conhecimento, fornecer à cultura o meio mais eficaz através do qual as pessoas podem obter conhecimento de seus ambientes, coletar e armazenar informações, considerar contingências em detalhes, lembrar fatos necessários, resolver problemas, fazer planos racionais e colocar esses planos em ação. Todas as instituições auxiliares, desde educação, direito e economia até religião e vida familiar, devem estar vigilantes para se beneficiar desses insights e conceitos, no entanto, como podemos apontar como resultado de suas investigações, não são nada otimistas. Tributária da pesquisa científica ocidental, a ciência psicológica se nutriu das duas tradições que indicamos: a tradição empírica e a racionalista ou lógica (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Desde a segunda metade do século passado, a psicologia acolheu o empirismo e apoiou o desenvolvimento dominante do behaviorismo nessa fase de sua história. No final desse mesmo período, a tradição racionalista faz sua entrada, tomando forma nas correntes cognitivas que, em

suas diversas manifestações, têm preeminência até hoje no campo da ciência psicológica. O construcionismo social propõe que, esgotados os impulsos epistemológicos da tradição, surgem perspectivas que se abrem para novos discursos sobre o conhecimento as ciências humanas e a abertura par uma prática social e cultural transformadora.

Avançaremos examinando os desenvolvimentos avaliativos sobre o estatuto do conhecimento individual, porque vêm do campo da psicologia, mas também, porque essa disciplina é uma dessas que buscou o maior desenvolvimento como cientista sistemático e aceitou o desafio de fornecer relatos válidos e confiáveis de processos mentais individuais. Essa reflexão o leva a expressar como uma compreensão epistemológica pode ser proposta a partir da psicologia como área temática, visto que o construcionismo social compartilha o discurso rortiano de desconstrução da tradição epistemológica moderna do fundacionalismo clássico (FONTANA, 1997).

Indo atrás da resposta à questão do conhecimento, a investigação enfrenta uma aporia. Partindo do pressuposto de que essa busca superar o estado de ignorância, quem inicia a partir daí a jornada para encontrar uma resposta, e parte de um certo conhecimento: ele sabe que não sabe. Essa situação de "ironia deslocadora" que confronta tanto a psicologia como disciplina, quanto o sujeito cognoscente que quer dar conta de como o conhecimento individual é adquirido e o deixa levantado da seguinte maneira. Como não sabemos como o sujeito adquire conhecimento, à medida que esse processo avança, superamos o estado de ignorância. Ao afirmar que o processo de pesquisa gera conhecimento, os cientistas afirmam o “saber do conhecimento”. Mas, por outro lado, se um sujeito não sabe nada sobre o conhecimento, como ele é adquirido, como é usado, ele não estará em condições de afirmar que sabe ou sabe (BRUNER, 1976).

E, se, ao contrário, afirma ter acesso privilegiado ao conhecimento, se declara que sabe que sabe, deve-se presumir que tal afirmação se baseia no conhecimento do processo de geração do conhecimento. Concluiu-se neste ponto, observando que os psicólogos têm afirmado a necessidade de investigar esse aspecto central do funcionamento do ser humano, a resposta à pergunta sobre o conhecimento: como sei o que sei? Como forma de amenizar o impacto dessa “ironia”, mas extraindo as demandas de conhecimento de outras fontes, de qualquer forma, essa coincidência, que pode ser buscada explicitamente, implica que ela possa ocorrer nas premissas desenvolvidas, mas não necessariamente em todas as suas conseqüências. O desenvolvimento é particularmente interessante na medida em que, na tentativa de responder às demandas de justificação do conhecimento, os psicólogos construíram o que ele chama de órgãos auxiliares ou de apoio ao discurso das ciências psicológicas (AUSUBEL, 1980).



O autor supracitado aponta que estes têm sido principalmente de duas variedades: uma metateórica e outra metodológica. Num primeiro contexto como corpo auxiliar ou suporte do discurso metateórico, coloca as explicações e entendimentos da filosofia da ciência, particularmente os desenvolvimentos dos empiristas lógicos.

A psicologia recolhe nesta fonte não só o entendimento ditado pelo senso comum, mas também as duas grandes tradições filosóficas: a tradição analítica anglo-saxônica e o racionalismo continental. Num segundo contexto, como corpo auxiliar, vale-se do fato de que ambas as tradições se basearam na lógica da metodologia empírica e, portanto, no experimento de laboratório. Essa explicação adquire maior coerência se nos situarmos no período histórico em que se dá esse processo de desenvolvimento das ciências psicológicas, ou seja, no esplendor das ciências naturais e a atribuição de seu sucesso à aplicação do método empírico. Um fato que não foi superado até hoje, aquele para o qual os psicólogos têm convergido em suas explicações da vida mental, tanto metateóricas quanto metodológicas (CURY, 2008).

Do nosso ponto de vista, a contribuição mais importante e significativa dessa leitura sobre o conhecimento é dada pelo próximo passo que relaciona-se com a consideração de cada um desses corpos auxiliares de discurso nas ciências psicológicas, isto é, teoria psicológica, metateoria científica e teoria da metodologia, como constituintes do que ele chama de "núcleo de inteligibilidade", propondo que se trata de um corpo de proposições inter-relacionadas compartilhadas pelos participantes de um enclave científico, proporcionando a seus membros um sentido de explicação e/ou descrição e podemos prosseguir afirmando que “participar no cerne da inteligibilidade é “interpretar/dar sentido” através dos critérios de uma determinada comunidade”(FERNANDEZ, 1999).

No caso da psicologia, uma teoria da vida mental, uma teoria da ciência ou uma teoria do método formam um conjunto de proposições inter-relacionadas que conferem a uma comunidade de interlocutores um sentido de descrição e/ou explicação dentro de um determinado campo. Este nos parece um conceito fértil o suficiente para contar com ele e desenvolver a partir dele o que seria uma compreensão epistemológica de um modelo de aprendizagem. As práticas discursivas que sustentam a atuação no campo das ciências psicológicas e que também são assumidas pela psicopedagogia e pela própria pedagogia, apresentam-se como inteligíveis sem mostrar os vínculos com eventos que ocorrem fora desse núcleo. Essas disciplinas, em seu desenvolvimento atual, continuam ligadas ao fundacionalismo, ou seja, assumem o a priori de representações mentais que posteriormente se vinculam ao empirismo (LOPES, 2003).

Este é o componente metateórico do núcleo de inteligibilidade que nunca é questionado e então funciona como um pressuposto subjacente à metodologia e à teoria que a sustenta. Esses núcleos de inteligibilidade epistemológica (doravante NIE) mantêm altos níveis de autonomia, mas podem se relacionar em aspectos que não ocorrem em sua própria prática discursiva. No entanto, eles não exigem que esses vínculos permaneçam válidos, como no caso da teoria da evolução das espécies e da seleção natural que hoje encontra fortes questionamentos, sem deixar de ser aprendida e ensinada no campo pedagógico. A teoria da comunicação mantém o mesmo status de prática discursiva, tributária da teoria dos sistemas abertos, que operam com entradas e saídas, que aparece questionada em investigações cibernéticas de segunda ordem que operam com a concepção de sistemas fechados (GOULART, 1998).

Apesar da capacidade de autovalidação que os NIEs desenvolvem, eles contêm simultaneamente em si o potencial de sua dissolução. Respondendo à pergunta de por que isso acontece, podemos nos basear na afirmação da primeira em seu desenvolvimento do conceito de razão prática, na medida em que o que "deve" ser feito deixa aberta a possibilidade de agir contra esse "dever". Na medida em que uma compreensão do ser exige uma compreensão simultânea do não-ser ou da ausência. Este argumento visa mostrar que a construção de um NIE depende do que ele não é, ou seja, adquire seu sentido e sentido do que não é ou, geralmente, de seus opostos e ausências. Portanto, a proposição de qualquer teoria, filosofia do conhecimento ou teoria de uma metodologia implica, ao mesmo tempo, expor as razões e os argumentos do desafio (BARBOSA, 2013).

1248

Diante desse raciocínio e seguindo esta linha de pensamento que achamos necessário realizar uma abordagem epistemológica prévia à concepção de um modelo de aprendizagem, independentemente do espaço em que é aplicado. A tomada de posição epistemológica no campo da pedagogia define como a relação entre o conhecedor e o objeto conhecido é concebida em um modelo. Ao mesmo tempo, especifica quais serão as características específicas da relação cognitiva e quais elementos mediarão essa relação. Defendemos que, pelas características do debate epistemológico ao nível das ciências sociais no mundo de hoje, esta é uma zona cinzenta na atividade pedagógica e eventualmente responsável por grande parte da crise educativa nas nossas sociedades.

### 3. VOLTAS EPISTEMOLÓGICAS

Assumimos como principais mudanças devido ao seu enorme impacto nas ciências psicopedagógicas, aquelas conhecidas sob o nome de “viradas” epistemológicas, assumindo como centrais: a chamada “virada linguística” e aquela

que seus teóricos mais relevantes chamam de “virada antológica” volta da modernidade” e convergência entre os dois. Tangencialmente, também nos referiremos nesta análise a duas outras “viradas” que, segundo nosso entendimento, ocorrem justamente pelo que indicamos, em termos da natureza simultânea e paralela dessas mudanças radicais na epistemologia e que são conhecidas como a “virada hermenêutica” e “virada pragmática” (SILVA, 2009).

A história da filosofia no contexto de um referencial teórico para a fundação de um modelo de aprendizagem, começaremos examinando os pressupostos da virada linguística, que ressignifica a discussão da teoria do conhecimento, e as distinções tradicionais como sujeito-objeto, representação, consciência, por meio de uma reformulação linguística dos termos do problema. A virada da linguagem é entendida como o empreendimento da análise linguística para a análise de problemas filosóficos tradicionais, de uma forma que não seria possível sem o uso explícito da linguagem. A virada da linguagem sustenta a tese de que é possível, então, formular problemas na linguagem de uma forma que não seria possível, se a própria linguagem não for considerada na formulação do problema (SAVIANI, 2011).

Existe atualmente um acordo em considerara novidade, que a virada da linguagem se estendeu por duas tradições filosóficas: a continental e a analítica. A tradição analítica é considerada a mais importante no mundo anglófono. É dentro da tradição analítica que se dá o debate dos cientistas cognitivos sobre o conceito de mente. Os fatores que impulsionaram essas discussões referem-se basicamente, por um lado, ao uso da lógica simbólica como instrumento de análise e, por outro, ao interesse pela linguagem o uso da linguagem.

Assim, a Filosofia Analítica da Linguagem tem sido entendida como um arcabouço no qual se propõe que é possível estabelecer absolutamente o sentido, a referência, o conteúdo e a estrutura de uma língua em uma língua de fundo. Quanto à tradição continental, ela se interessou menos pela análise lógica da linguagem e direcionou seus desenvolvimentos para a busca de uma descrição mais completa das características essenciais da existência humana (LÜDKE, 1996).

É nessa direção que se costuma mencionar que surgiram na tradição continental duas escolas de pais que colocaram a experiência humana no centro de seu interesse: a escola fenomenológica e a escola existencialista. Desde o final do século XIX, o criador e principal expoente da primeira é, sem dúvida, o filósofo E. Husserl. Sua atenção se concentrou na análise da experiência em termos de seu conteúdo e dos processos em que essas experiências estão se configurando. Sua influência foi decisiva no surgimento da escola existencialista, cujos maiores expoentes foram Heidegger e Sartre, que, mais do que conteúdo, se concentraram na análise do contexto da experiência.

No seio da tradição continental, surgiu recentemente um movimento emergente que tem vindo a ganhar cada vez mais importância, dando forma à “escola hermenêutica”, maioritariamente associada a Gadamer e recentemente ao filósofo francês Jacques Derrida. Sua crescente importância se dá pelo interesse pelo processo de interpretação de textos, bem como pela tradição hermenêutica histórica, mas estendendo essa interpretação à cultura em geral (GOUVEIA, 1976).

Centralmente, esta escola, que também marca uma “virada” importante na filosofia do nosso tempo, afirma que o texto, ou melhor, a cultura deve ser “desconstruída” para acessar os pressupostos fundamentais sobre os quais se apoia. Tais suposições não requerem justificação ou refutação, mas simplesmente ser expostas. Nesse aspecto, a hermenêutica marca uma “virada epistemológica” de grande importância devido à sua convergência com a “virada ontológica”. De qualquer forma, para os propósitos de nossa análise da epistemologia, é sem dúvida a tradição analítica que exerceu a maior influência no desenvolvimento das teorias pedagógicas como metateoria filosófica. Daí surge a importância de analisar a influência da virada linguística nas mudanças epistemológicas da ciência, para observar como elas se manifestam nas teorias e metodologias que a ciência da educação utiliza (GATTI; ANDRÉ, 2011).

É possível observar que tanto a pedagogia quanto a psicopedagogia enquadraram boa parte de seu desenvolvimento em torno da análise filosófica da linguagem. No entanto, não são apenas os filósofos analíticos que se deslocam pela linguagem para encontrar seus aspectos formais e avançar em sua interpretação. As análises dos filósofos diferem, por exemplo, da dos psicólogos mais interessados nos processos mentais que possibilitam o uso da linguagem, ao invés do interesse dos primeiros centrados apenas em estudar a linguagem como um objeto digno de ser analisado por ela mesma. Dessa forma, embora partindo de preocupações diferentes, o interesse investigativo de filósofos da linguagem, linguistas e psicólogos convergem na psicopedagogia e na pedagogia (DEMO, 2003).

Voltando ao exame do desenvolvimento das grandes mudanças na epistemologia, ambas as variantes, a filosofia analítica da linguagem e a hermenêutica desenvolveram as contribuições da “virada da linguagem”, derivada do trabalho inicial de Frege na área. Frege distinguia significado e referência na análise de um termo, na análise clássica de Vênus, estrela da manhã e estrela da tarde. O modelo de análise do significado e a distinção significado e referência constituem os parâmetros do desenvolvimento da teoria do significado. A linha da filosofia analítica levou a Russell e, portanto, a Wittgenstein, Carnap e Hempel, no desenvolvimento da filosofia da linguagem ideal, cujos resultados foram expressos na Concepção Herdada das Teorias.

Em outro sentido o desenvolvimento da virada da linguagem levou Husserl, Heidegger, Gadamer, apontando na direção da filosofia existencial-fenomenológica na direção da hermenêutica.

#### 4. FILOSOFIA DA LINGUAGEM IDEAL

Durante o primeiro período da filosofia analítica, foi a filosofia analítica da linguagem ideal que deu origem a um programa de pesquisa ligado ao positivismo. A filosofia analítica ideal da linguagem é entendida como uma variante da filosofia analítica da linguagem, segundo a qual o significado é estabelecido como resultado da aplicação de um conjunto de regras linguísticas. A partir da abordagem de Russell, sobre a estrutura profunda da linguagem natural, que se refere à formulação de uma linguagem lógica subjacente, a filosofia da linguagem ideal opera no contexto de uma linguagem de fundo ideal (ARANHA, 2003).

Daqui surge o positivismo lógico, que mais tarde deu origem à linha do empirismo lógico e é esta linha da filosofia analítica da linguagem, que está em continuidade com os desenvolvimentos da filosofia analítica da ciência que culminam na concepção herdada das teorias. Se considerarmos essa abordagem referida a um contexto de aprendizagem, é pertinente apontar que os fundamentos metateóricos de um processo de aprendizagem e dos diferentes paradigmas da ciência comprometidos com as premissas e desdobramentos da virada da linguagem na tradição indicada da filosofia analítica da linguagem, (como o problema central que aborda a relação do pedagogo com o sujeito da aprendizagem), está relacionado à elaboração do sentido, ou seja, o que pode ser dito na articulação da linguagem. Dessa forma, essa variante representa os parâmetros dos possíveis desenvolvimentos das teorias do significado (MIZUKAMI, 1996).

Do que foi dito, segue-se que a tendência central da linha da filosofia analítica da linguagem ideal está basicamente centrada no problema do sentido, segundo a tradição da correspondência de referência. Nesta área, questiona-se o papel da linguagem natural, devido à ambiguidade e paradoxos, razão pela qual foi proposta uma linguagem ideal, logicamente perfeita, sob a superfície da linguagem natural. Russell, desenvolveu a teoria da denotação e a teoria das descrições definidas, com as quais foi possível abordar metodologicamente, através da análise lógica dos enunciados, de acordo com sua estrutura lógica subjacente, os problemas da ambiguidade, para estabelecer a referência de termos para o mundo essa forma, o caminho aberto por Frege, ao distinguir significado e referência em um termo, foi continuado ao estabelecer um quadro na linha de especificar um significado esclarecendo a referência dos termos (MINAYO, 2001).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar este artigo, tirarei algumas conclusões que emergem de suas abordagens e desenvolvimentos. Em primeiro lugar, explorarei conclusivamente se é possível responder à questão de saber se é possível fundamentar um modelo socioeducativo a partir de uma perspectiva social construtivista e construcionista, projetá-lo e então observar os resultados de sua aplicação a uma organização produtiva ou de serviços. Segundo, descrever a jornada conceitual metateórica, teórica e prática que leva a uma resposta. Com efeito, o que conduz à compreensão de um modelo, tanto em seu desenho como em sua aplicação, é explicitar um arcabouço conceitual que especifique o contexto teórico-científico em que tal modelo se situará.

De fato, um modelo é usualmente entendido como um esquema teórico de um sistema ou realidade complexa, o como um sistema de proposições, dados e inferências apresentados como uma descrição formal de uma entidade ou de um estado de coisas. Em termos gerais, um modelo é uma articulação de conceitos que instala um quadro de distinções que suportam um conjunto de descrições que de outra forma não poderiam ser sistematizadas. Para responder à exigência de definição e especificação do contexto teórico-científico do modelo, optei por seguir um caminho explicativo que responde às demandas de justificação do conhecimento, ou seja, responde a uma demanda de esclarecimento epistemológico.

1252

O objetivo é, seguindo as distinções de Gergen (1996), explicar o núcleo de inteligibilidade epistemológica em que se baseiam os modelos de aprendizagem mais utilizados, para então entrar em uma fase transformacional e concluir propondo um novo núcleo de inteligibilidade. Essa opção responde ao fato de que, sendo a disciplina psicológica aquela que sustenta os modelos psicopedagógicos, os órgãos auxiliares e de apoio ao discurso científico de natureza metateórica e metodológica são os mesmos utilizados em ambas as disciplinas.

Lembremos que este autor sustenta que este é um corpo de proposições inter-relacionadas compartilhadas pelos participantes de um enclave científico e que fornece a seus membros um sentido de explicação e/ou descrição. Para justificar a pesquisa contida neste artigo, argumenta-se que no mundo da educação coexistem duas formas de conceber, uma como acordo produtivo e outra como modelo social. Nos processos de aprendizagem esta distinção tem um peso muito poderoso.

Aponta-se que as propostas de mudança são marcadas por essas concepções e que, no fundo delas, delineiam-se duas formas de conceber os sistemas sociais. Acrescente que no campo da filosofia e das ciências sociais é onde se trava uma polêmica que tem enorme ressonância no assunto que destaco. Talvez a expressão mais notável dessa controvérsia em nosso tempo seja aquela sustentada por Habermas e Lumhan (1971).

Nessa controvérsia sobre a evolução social, o primeiro sustenta uma concepção evolutiva baseada na reprodução cultural via integração social, enquanto a segunda a questiona por propondo uma concepção evolutiva baseada na reprodução da complexidade via integração sistêmica. É por isso que a pesquisa propõe uma mudança de perspectiva para modificar o processo de desenvolvimento da aprendizagem focado apenas em seus aspectos instrumentais. A tecnologia e o sistema social foram levantados, estabelecem relações de interação entre ambos e se condicionam mutuamente.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna. 2003
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARBOSA, Flavianny Gomes de Moura Botelho. **Encaminhamentos Pedagógicos Sócios Interacionistas para o Ensino Fundamental I**. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.
- BRUNER, J. S. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- CURY, A. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: sextante, 2008.
- DAMASCENO, Maria Nobre. **A relação teórica/prática na ação docente**. In: Revista Educação em Debate, ano 10, nº 13, Fortaleza, UF, 1º semestre, 1987.
- DEMO, Pedro. **Avaliação quantitativa**. São Paulo: ed. Cortez, 2003.
- ENGUITA, Susana Albonoz. **Por uma educação libertadora**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre 1991.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOULART, Iris Barbosa. **A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes. 1998.
- GOULART, Isis Barbosa. **Psicologia da educação –fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1987
- GOUVEIA, A. J. **A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá**. Cadernos de Pesquisa, n. 19, p. 75-9, 1976.

- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2001. HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26ª ed. Porto Alegre: editora Mediação, 2006.
- JOSÉ, Elisabete da Assunção. COELHO, Maria Tereza. **Problemas de Aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ática, 1999
- LOPES, R. de C. S. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. 2003.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 8ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de Aprendizagem Escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAZARAKIS, Renata Rocha. **Aprendizagem sem Fronteiras**. Nova Escola, maio, 2004
- MINAYO, Cecília Maria de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. SP: Vozes. 2001
- MIZUKAMI, M. Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens sobre o processo**. São Paulo: EPU, 1996
- NUNES, Ana; SILVEIRA, Rosemary. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Líber, 2009.
- PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1973
- SAUL, Ana M<sup>a</sup>. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**: São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SILVA, M. A. da. **Os contrapontos da produção acadêmica na emergência da pesquisa qualitativa**. Educativa, v. 12, 2009
- SKINNER, Frederic B. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SOUZA, Clarilza Prado. **Avaliação de rendimento escolar**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000