

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Edemir Jose Pulita¹

RESUMO

O debate sobre o valor da ciência e do conhecimento científico tem sido destacado em toda a modernidade. Atualmente, a reflexão sobre a construção do conhecimento tem sido inflamada diante de novos padrões e paradigmas trazidos pela efervescência e profusão das mídias comunicacionais. As Ciências Humanas e Sociais que já brigavam pela cientificidade dos seus objetos, processos e resultados são impactadas sobremaneira. A pesquisa em educação, em suas diferentes dimensões, mostra-se acanhada, necessitando formulações que busquem explicar e respaldar suas ações. Diante disso, este artigo pretende problematizar questões que julgamos essenciais para a pesquisa na área da educação, apresentando uma proposta epistemológica para a construção de conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Epistemologia. Construção do conhecimento.

ABSTRACT

The debate about the value of science and scientific knowledge has been highlighted throughout modernity. Currently, the reflection on the construction of knowledge has been ignited before new standards and paradigms brought by effervescence and profusion of communication media. The humanities and social sciences who have fought for their scientific objects, processes and results are impacted greatly. Research in education, in its different dimensions, it shows narrow, requiring formulations that seek to explain and justify their actions. Thus, this article aims to discuss issues that we consider essential for research in the field of education , with an epistemological proposal for the construction of knowledge.

Keywords: Education . Epistemology . Construction of knowledge.

PROLEGÔMENOS

Vivemos um colapso paradigmático generalizado (e generalizável?) que (ultra) *perpassa* o campo das discussões da cientificidade do saber produzido. Para uma Academia calcada em valores e numa tradição de pesquisa científica sólida, neutra e objetivamente comtiana e cartesiana, essa liquidação de paradigmas esta solapando estruturas e fundamentos antes inimagináveis. O mundo econômico está em franca

¹ Graduado em Filosofia (UNIOESTE) e Psicologia (UEL), Mestre em Engenharia de Mídias para Educação (CONSÓRCIO EUROMIME - França, Portugal e Espanha; revalidado pela Faculdade de Educação da UnB) e Doutorando na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. E-mail: edemirjose@hotmail.com

bancarrotas diante da crescente desigualdade globalizada, onde as antigas promessas neoliberais não funcionam a olhos vistos. A esfera política (e pública) se confronta com discursos iluministas, da revolução francesa e dos direitos dos homens (e das mulheres) diante de cenários caóticos de marginalizações e genocídios. O mundo religioso se vê às portas do inferno com um Papa capitulando e homens (as mulheres não tiram nem a burca) indo à guerra pela paz divina. O universo cultural se vê líquido, gasoso, sólido e não sei quantos estados mais diante das mudanças dinamicamente em movimento. O espaço, o tempo, a realidade, o homem, a linguagem e o conhecimento criados pelo homem para explicar-se, parecem ter se voltado contra ele, numa batalha sangrenta e impossível de não deixar vítimas entre criatura e criador.

A tradição ensinou (dogmatizou, impôs) uma epistemologia de compreensão da totalidade que por um lado refletia o alcance da cientificidade de cada época e por outro lado tentou dar conta desta totalidade, apropriando-se dela e tirando os devidos proveitos.

A história da humanidade nos mostra que conhecer é um ato criativo e prazeroso e que tal característica levou o *australopithecus* à sapiência, passando por inovações tecnológicas, avanços filosóficos e modernização das linguagens. Seja de acordo com os meios disponíveis (oral, imagético, escrito ou digital), seja seguindo a estrutura dominante (proprietários, monarcas, igrejas, capitalistas) o ato de conhecer (per)segue o homem na sua busca de (sobre)vivência.

Sem entrar no mérito do processo de humanização do *Homo*, temos que admitir a longa sobrevivência diária de nossos ancestrais como uma conquista, se não científica, mas de um conhecimento que logrou transformações e mudanças objetivas e eficazes para a espécie. Das descobertas do fogo e da roda às revoluções agrícola e domesticação dos animais, das elaborações míticas gregas e egípcias à filosofia também grega e oriental, vemos a humanidade avançando seus conhecimentos. A profusão contemporânea de teorias, marcos teóricos, visões, interpretações praticamente nos cegam diante de um caleidoscópio de conhecimentos, de suas histórias de construção e de seus modelos paradigmáticos. Os próprios modelos de formação e de pesquisa acadêmica não contribuem nem para conceber e muito menos superar visões dicotômicas: uma compreensão da totalidade – sob crítica de subjetividade e amplitude

demasiada -, nem uma compreensão objetiva – sob acusação de monologismo e redução teórica.

SISTEMATIZAÇÃO DE REFLEXÕES

Na busca pelas origens do conhecimento e da ignorância, bem como nos critérios de demarcação da ciência e verificação das fontes de conhecimento confiáveis, Popper (1982) marca seu pensamento pelo racionalismo crítico e por um tom otimista do fazer científico, baseado na indução baconiana e aristotélica, na maiêutica socrática e no método cartesiano (p. 42). Deposita toda sua confiança de que a crítica é a possibilidade concreta e teórica que garante o avanço do saber científico. Admitindo que nosso conhecimento é finito e nossa ignorância infinita (p. 57), Popper afirma que devemos “abandonar a ideia das fontes últimas do conhecimento, admitindo que todo conhecimento é humano – que se mescla com nossos erros, preconceitos, sonhos e esperanças: o que podemos fazer é buscar a verdade, mesmo que ela esteja fora do nosso alcance.” (p. 58)

Os princípios da observação e da indução - pressupostos do discurso metodológico empirista; as querelas entre prescrição e descrição - sistemas explicativos; e as bases para se chegar às conclusões e às generalizações levam Bacon a consubstanciar uma teoria e afirmar que “conhecimento e poder humanos são sinônimos.” (BACON, Aforismo 3, p. 107 In: OLIVA, 1990, p. 19). Porém, para Bacon, nossas observações – via sentidos, não estão imunes e necessitam fazer frente (crítica) a quatro ordens de ídolos: da tribo (vinculados à natureza humana), da caverna (natureza do indivíduo), da vida pública (relacionados à linguagem) e da autoridade (ligados aos dogmas de sistemas filosóficos). Bacon faz uma releitura da dúvida metódica cartesiana, mas em termos práticos, seguindo o esquema: observação – indução – rejeições e exclusões (pp. 25-26).

O Empirismo Lógico dos Círculos culturais de Viena e Berlim estava preocupado com os problemas do método científico, da lógica e da teoria do conhecimento. Para esta corrente o grande desafio está em como “especificar o tipo de significado construído pelo tipo de discursividade que elabora com vistas a ter conhecimento da realidade. Na verdade, esse desafio é feito a todos os que pretendam conhecer.” (OLIVA, 1990, p. 57) Schlick sintetiza esta problemática questionando

como os enunciados são verificados frente à realidade e como esta verificação é relacionada com o *sentido*. (SCHLICK, 1975, p. 60)

Para garantir a objetividade científica, Popper afirma ser necessário evitar o subjetivismo psicológico, quando um enunciado ganha força tomado de convicções ou crenças pessoais. Para evitar tal contradição, ele propõe que “a *objetividade* dos enunciados científicos reside na circunstância de eles poderem ser *intersubjetivamente submetidos a teste*”. (POPPER, 1993, p. 46) Na mesma argumentação, Carvalho afirma que, segundo Popper, “uma teoria científica revela sua cientificidade exatamente na medida em que pode mostrar-se incompatível com a experiência, na medida em que pode revelar-se falsa.” (1990, p. 61)

Popper afirma que o problema de demarcação entre o que é e o que não é ciência se resolveria com a falsificabilidade da teoria. Se por um lado esta teoria é atraente na medida em que determina que todo enunciado deve ser submetido a hipóteses empíricas para ser aceito, por outro dá margem de crítica sobre como e até quando efetuar tais procedimentos. Carvalho (1990) afirma que, segundo Popper,

a teoria mais falseável é a que tem maior potencial explanatório e preditivo, devendo, por conseguinte, merecer a nossa preferência. Ela é, em princípio, também a mais corroborável. Caso resista aos intentos de falseá-la, receberá um grau de corroboração maior do que uma teoria concorrente, menos falseável. (p. 94)

Khun (1996) percebe, a partir da História da Ciência, que as revoluções científicas acontecem pela mudança de paradigmas. Esta mudança se dá por constatações de anomalias no produzir ciência e, conseqüentemente, os critérios de escolha de problemas se (re)estabelecem a partir de tais modificações (p. 60).

O debate entre Popper e Khun foi extremamente produtivo para a compreensão da lógica e a estrutura das descobertas e das pesquisas científicas. Dentre muitas interpretações, concordamos com Epsteim (1990) que a concepção de cientificidade de ambos era diferente, “Popper é normativo e Khun descritivo”. (p. 116)

Lakatos também faz uma brilhante análise comparativa de Popper e de Khun e acaba aderindo ao primeiro diante da descrição/diferenciação dos falseacionismos em ingênuo, dogmático e metodológico.

Para Lakatos (1979),

a reconstrução do progresso científico como proliferação de programas rivais de pesquisa e transferências progressivas e degenerativas de problemas fornece uma imagem da atividade científica que é de muitas maneiras diferente da imagem proporcionada pela sua reconstrução como uma sucessão de teorias ousadas e seus dramáticos derrubamentos. (p. 222)

Sendo otimista como Popper, Lakatos afirma que “a imaginação criativa tem probabilidades de encontrar uma nova evidência corroboradora até para o programa mais ‘absurdo’, se a busca for convenientemente orientada.” (p. 233) Concluindo, Lakatos vislumbra que somente na estrutura de uma Metodologia de Programas de Pesquisa é que podem ser resolvidos os principais problemas da lógica da descoberta. (p. 161)

Esta breve digressão realizada a partir de Popper, Bacon, Schlick, Khun e Lakatos permite visualizar, ainda que de maneira resumida, as questões fundamentais envolvidas nas reflexões trazidas por estes autores, considerados clássicos na discussão da cientificidade e do saber científico. No tópico a seguir problematizaremos tais elementos a partir da leitura do referencial teórico adotado em nossa pesquisa.

PERSPECTIVAS DE PROBLEMATIZAÇÃO

As temáticas e problematizações levantadas a respeito das possibilidades do fazer científico em primeiro lugar sugerem uma série de questionamentos: Quem é o sujeito pesquisador?, Quais suas formas de conhecer (e de ignorar)?, Como pode se aproximar do objeto estudado e da realidade?, Qual seu mundo interior (e como pode acessá-lo)?, Qual o seu mundo exterior (e como acessá-lo)?, Quais os sentidos dos enunciados e de suas afirmações?, Que tipo de proposições é possível fazer?, O que e como o conhecimento pode ser comunicado?, Qual o papel e as possibilidades da experiência?, Qual a finalidade de qualquer pesquisa pretensamente científica?

Tais são algumas das questões as quais o pesquisador responde de diversas formas: coerente, paradoxal, contraditória e/ou efetivamente... Em nossa perspectiva de análise, tais respostas, dadas consciente ou inconscientemente, se darão a partir das

delimitações paradigmáticas, epistemológicas, metodológicas, estéticas e éticas da pesquisa.

Quantas escolhas de paradigma e metodologia científicas se dão menos por opção do que para evitar uma interrogação profunda da epistemologia e dos princípios de ciência em termos de dialética, materialismo histórico, complexidade entre outros, sem uma busca de princípios filosóficos e epistemológicos que garantam sua consistência. Percebemos que muitas decisões se dão menos por opção paradigmática e epistemológica e mais para evitar uma interrogação epistêmica da ciência baseada em preceitos metodológicos e de uma busca de cientificidade.

Na área da Educação, detectamos um falta gritante na formação acadêmica e na orientação prática de pesquisas seja na Graduação ou na Pós-Graduação, provocando pesquisas medíocres e resultados pífios e desarticulados.

Especificamente na área de Educação, Tecnologias e Comunicação, encontramos um problema concreto e que problematizamos na reflexão deste trabalho, qual seja: como a temática da Educação Tecnológica está sendo tratada uma vez que, ao nosso entender, tal problemática se encontra na convergência paradoxal de dois paradigmas contraditórios em termos epistemológicos e científicos: a educação herdeira de um debate sociohistorico-dialético e calcado basicamente nos paradigmas das Ciências Humanas e Sociais e as Tecnologias desenvolvidas e ancoradas majoritariamente na tradição das Ciências Naturais e Exatas.

Tal problemática nasce da reflexão e verificação das pesquisas como, por exemplo, sobre a Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação, que apontam ora um otimismo messiânico no poder salvífico das tecnologias ora um desespero pessimista frente a uma realidade que demonstra que tais tecnologias não respondem, na prática, aos seus desígnios.

Tais verificações nos levam a hipótese de que é necessária uma nova epistemologia para compreensão do fenômeno midiático contemporâneo vinculado às mudanças paradigmáticas nas linguagens, nas culturas, nos modos de produção e socialização dos conhecimentos e nas formas de ensinar e aprender, de ler e de escrever. Nossa reflexão/proposta parte do princípio de que a área que “nasceu” na interface entre Educação e Tecnologias (Educação Tecnológica, Tecnologia da Educação, Mídias Educacionais, Educação às/com Mídias e assim por diante) carece de uma

epistemologia uma vez que é consequência de dois paradigmas não diríamos ambivalentes, pois disso dependeria do ponto de vista, mas historicamente tratados como separados, quais sejam, os paradigmas das ciências naturais (exatas) e humanas (sociais). Buscaremos explicitar no ponto adiante o que concebemos por esta nova epistemologia e quais elementos/categorias são imprescindíveis para sua compreensão/elaboração.

QUAL EPISTEMOLOGIA BUSCAMOS?

A pergunta-título (ou seria título-pergunta?) deste tópico sintetiza e busca formalizar a reflexão deste texto: Quais evidências nos indicam que a opção epistemológica de abordagem sócio-histórica é coerente com a temática que propomos na interface entre Educação e Tecnologias, bem como a coerência de sua problematização, de sua implementação metodológica e a proposta de sua formulação teórica?

Antes de prosseguirmos na análise e resposta a estas questões, convém definirmos e situarmos em que acepção trataremos o conceito de epistemologia.

Etimologicamente, a palavra epistemologia vem do grego e significa estudo ou discurso sobre a ciência ou o conhecimento. Esta concepção é proveniente da Filosofia, mais especificamente da Filosofia da Ciência, onde a Epistemologia também é conhecida como Teoria do Conhecimento. Nossa perspectiva não caminha na direção de uma argumentação filosófica abstrata, muito pelo contrário. Desta forma, nosso interesse se vincula principalmente às questões que, histórica e filosoficamente este campo do saber procurou responder: o que é o conhecimento e o que podemos conhecer? Qual a origem e o que garante um conhecimento verdadeiro? Tais questões, em nossa reflexão, procuram uma articulação entre pressupostos filosóficos, epistemológicos, antropológicos, metodológicos e pedagógicos, bem como éticos e estéticos. Tal articulação é fundamental para coerência interna na pesquisa em seus diversos momentos e movimentos de construção.

Partimos de uma afirmação já realizada na pesquisa de mestrado², onde correlacionamos às mídias comunicacionais e a educação:

Neste sentido nosso trabalho se justifica em duas bases diferentes, porém equidistantes e paralelas, quais sejam, de um lado o conceito e a finalidade da engenharia educativa (fundamento do Mestrado) e, de outro, a realidade educacional em constante mutação diante das inovações tecnológicas, não somente da técnica em si, mas de todas as consequências trazidas por ela nos campos da linguagem, da comunicação e da produção do conhecimento e, com isso, a necessidade de uma reflexão teórica e prática para criação de referenciais de análise e de uma práxis pedagógica que garanta a democratização de acesso ao saber, também – e não somente - por meio das novas tecnologias. (PULITA, 2012, pp. 26-27)

Tal pesquisa nos permitiu visualizar as complexas relações existentes entre Educação e Tecnologias, às quais urge novas formas de abordagem. Tal observação se verifica na vasta literatura existente a respeito dos usos das tecnologias, principalmente aquelas envolvendo a Educação a Distância, sob um caráter profundamente tecnológico e técnico, em detrimento de uma reflexão em termos seja de apropriação, seja de compreensão das formas diferentes de funcionamento que ocorrem em se utilizando mídias educacionais pedagogicamente.

Partimos da premissa de que a garantia, em Educação, de que a epistemologia utilizada numa pesquisa produz/contribui para o avanço da ciência e garante a cientificidade do trabalho ocorre na medida da demonstração clara das posturas e dos conceitos do pesquisador no que se refere a *Cultura*, a *Conhecimento*, a *Ciência*, a *Sociedade*, a *Homem*, a *Educação*, a *Tecnologia*, a *Linguagem*, a *Sujeito*, a *Objeto* e a *Método* entre outros. Tais opções não são únicas, mas são necessárias para coerência e lógica interna (da epistemologia e) da pesquisa.

Neste ponto, outra enunciação fundamental é de qual visão/diferenciação partimos de Ciências Naturais (físicas) e de Ciências Humanas (sociais). Nosso pressuposto de análise se distancia de Popper (2006) quando afirma que as Ciências Naturais e Sociais possuem a mesma lógica científica e o mesmo método, que buscaria

² Mestrado Europeu em Engenharia de Mídias para Educação, Consórcio EUROMIME, Programa Erasmus Mundus (Universidade de Poitiers, França; Universidade de Lisboa, Portugal; e Universidade Nacional de Educação a Distância, Espanha).

“experimental tentativas de solução para seus problemas” (p. 95) e a objetividade seria garantida pela “objetividade do método crítico” em ambas as situações. (p. 96)

Nossa visão se aproxima à de Habermas (1983) quando este autor afirma as diferenças entre “legalidades”. “De um lado temos as leis naturais como regularidades empíricas no âmbito dos fenômenos da natureza e da história; de outro lado, temos as normas sociais, isso é, um conjunto de regras e preceitos que regulam o comportamento humano.” (p. 276) Os critérios para aceitação das leis naturais e das normas sociais se assentam em princípios independentes e diferenciados. Tais “lógicas”, segundo Habermas, determinarão diferenças metodológicas no tratamento dos objetos de cada ciência. Num debate com conceitos popperianos, Habermas questiona basicamente quão social é/pode ser a ciência e quão científica é/pode ser a sociologia.

Em nossa perspectiva, valorizamos as diferenças apontadas, entre os paradigmas das ciências exatas e das ciências naturais, sintetizadas por Bakhtin (2010) na medida em que apontam para uma opção epistemológica que se justifica pela natureza da opção metodológica realizada.

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (p. 400)

As conseqüências desta diferenciação/delimitação se transfiguram em termos práticos na pesquisa em questões, como por exemplo: Quem é o sujeito e quem é o objeto? Qual o papel da linguagem na investigação? Qual o papel e o *status* do investigador?

Amorim (2007) afirma que, diante da sociedade neoliberal e do sujeito pós-moderno, em Ciências Humanas as dimensões ética e estética conjugadas dão origem a uma nova dimensão: a epistemológica. Para esta autora, o olhar do pesquisador nunca irá ser o mesmo do olhar do pesquisado, daí a necessidade de uma aproximação: “é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador (...) dá de

seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar.” (p. 14). As categorias de alteridade, de exotopia e de polifonia provenientes desta análise não eximem o pesquisador do trabalho de análise e nem permite uma renúncia a teoria. A objetivação e a conceitualização se ancoram justamente nestes pontos.

Congruente com essa perspectiva vemos a relação entre sujeitos na pesquisa e a importância da linguagem neste processo.

Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem. (Freitas, 2007, p. 29)

A autora citada chama de “pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico” esta forma de abordagem na qual sujeito e objeto estão numa interação dialógica constante. Não se pode perder de vista o *zoom* que se faz no particular, porém, tendo em vista que este sempre está inserido na totalidade, busca-se compreender o sujeito envolvido na investigação a partir do seu contexto.

Diante disso a *práxis* (reflexão+ação) da pesquisa científica e acadêmica se faz imprescindível atualmente para responder às questões eminentes diante da crise paradigmática que vivemos.

Queiramos ou não, neste momento complexo e contraditório, momento de rupturas e renegociações de sentidos, de queda de fronteiras e de acirramento de desigualdades, gesta-se e é gestada uma humanidade diferente, que se comunica de uma forma nova, que faz coisas diversas nos espaços e nos tempos que lhe cabem, que vê o mundo a partir de novos dispositivos. É também tarefa dos pensadores da educação e dos pesquisadores deste momento ajudá-la a compreender e a tornar-se melhor. (Ramal, 2002, p. 79)

Para conclusão deste tópico é importante frisar que se tratam de opções tomadas a partir de um referencial teórico específico, tendo em vista as interfaces que trabalhamos (educação, tecnologias e comunicação) e a postura que verificamos ser

necessária para compreender e explicar os fenômenos comunicacionais contemporâneas. Deixamos claro que possam existir outras opções teórico-metodológicas, mais ou menos convergentes com nossa postura, porém, esta vinculação que propomos entre epistemologia, estética, ética, metodologia é que garante coerência, objetividade e cientificidade à pesquisa.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Uma das primeiras verificações/conclusões que chegamos com esta reflexão é uma preocupação com a formação dada aos pesquisadores de pós-graduação e a necessidade das reflexões teórico-filosóficas acerca das questões apontadas. No campo específico da pós-graduação em Educação a preocupação é redobrada diante da pluralidade das temáticas, das abordagens, das problematizações e das análises realizadas o que nos leva a questionar se o título “Doutor em Educação” significa alguma coisa.

Apoiados nesta constatação, a demarcação do campo científico, a questão da objetividade nas ciências, as rupturas e as continuidades entre as ciências naturais (físicas) e humanas (sociais) e, em nosso entender, a honestidade científica, são elementos essenciais na construção de uma epistemologia que embase um projeto de pesquisa coerente e capaz de avançar no conhecimento sobre qualquer objeto em Educação.

Esta conclusão/constatação está ancorada no fato de que o grande desafio de todos os que buscam “conhecer” é o de “especificar o tipo de significado construído pelo tipo de discursividade que elabora com vistas a ter conhecimento da realidade”. (OLIVA, 1990, p. 57). Tanto este autor, quanto Popper, afirmam que a crise, as mudanças e as rupturas não podem ser vistas como limites, mas, pelo contrário, como possibilidades para “emergência do novo” (p. 61).

A segunda conclusão/reflexão que a discussão aqui trazida nos leva é a verificação de um choque de paradigmas quando da convergência das Tecnologias com a Educação em diversas dimensões: tanto cultural (desde a imprensa até a multimodalidade digital), quanto societal (novas relações e organizações) e também em termos científicos (produção e socialização do conhecimento). As tecnologias atuais são fruto da engenharia eletrônica e consequência, principalmente, das pesquisas/saberes da

matemática e da física, carregando consigo as lógicas das Ciências Naturais partindo do pressuposto de que “o meio é a mensagem”. (MCLUHAN, 2007, p. 21) As “ciências da educação” em seus diversos eixos como, por exemplo, políticas públicas, níveis e modalidades, processos envolvidos, sujeitos e etc., provenientes quase totalmente da tradição de pesquisa e de paradigmas das Ciências Humanas e Sociais. As análises de quaisquer interfaces entre tecnologias e educação que prescindam de tais reflexões estarão em falta com um enfoque coerente. Conceitos como cibercultura, hipertexto, mídias comunicacionais nos levam a verificar a necessidade da constituição de uma nova epistemologia que ancore e abarque tais fenômenos.

Percebemos o debate dos caminhos da ciência na “pós-modernidade” realizados por Giddens, Boaventura Santos, Morin, Maturana importantes, porém, a nosso ver não constituem, ainda, um novo paradigma, tanto que Giddens nega a pós-modernidade e Boaventura Santos fala num momento de transição. Destacamos, assumindo/constatando um momento de mudanças, que o “anarquismo epistemológico” e o “pluralismo metodológico” de Feyerabend devem ser problematizados atualmente.

Nossa postura epistemológica, dentre os autores estudados, se aproxima sobremaneira a Gurvitch (s.d.) quando este destaca que

o método dialético é um método de luta contra toda simplificação, cristalização, imobilização ou sublimação, no conhecimento, dos conjuntos humanos reais e, em particular, das totalidades sociais. É o chamar a atenção para o realçar das complexidades, das sinuosidades, das flexibilidades, das tensões sempre renovadas, bem como das viragens inesperadas de que a apreensão, a compreensão e o conhecimento destes conjuntos se devem aperceber, a fim de os não trair. (p. 256)

Vemos uma afinidade entre o que postulamos até então e a relação dialeticamente construída entre objeto, o método e o real, uma vez que a dialética, ainda em Gurvitch, é o método que permite “conhecer adequadamente o movimento das totalidades sociais reais e históricas.” (p. 42) Particularmente em nossa pesquisa o conceito de “hipertexto”, que também pode ser problematizado enquanto método e paradigma à semelhança da Dialética, baseado nas categorias de polifonia, dialogismo, heterogeneidade e não-linearidade de Bakhtin, bem como nas categorias de conexão, heterogeneidade, multiplicidade e ruptura assignificante de Deleuze e Guatarri, se

constitui numa chave de leitura singular que permite a construção de uma nova epistemologia nas interfaces entre Educação e Tecnologias.

Vislumbramos na articulação epistemológica e metodológica entre dialética, totalidade e hipertexto (como conceito, método e paradigma) um modelo de pesquisa científica para as Ciências Humanas e Sociais, especificamente em Educação, capaz de avançar na construção de um conhecimento acadêmico que possibilite o acesso, a produção e a socialização do conhecimento cientificamente elaborado. A atual crise de paradigmas que perpassa todas as ciências mais do que um relativismo e/ou totalitarismo epistemológico nos leva a crer numa reflexão fértil de elementos para uma real inovação, termo já tão cheio de ranços na pesquisa educacional. O *Zeitgeist* atual permite, dependendo da seriedade científica e honestidade intelectual do pesquisador, uma reflexão epistemológica e uma liberdade de escolher os seus caminhos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *A contribuição de Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica*. In: FREITAS, M. T., JOBIM, S. e KRAMER, S. (orgs). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M Fontes, 2010.

CARVALHO, M. C. M. “Karl R. Popper: a falsificabilidade como critério de demarcação do discurso empírico-científico”. In: OLIVA, A. (Org.). Epistemologia: a cientificidade em questão. SP: Papirus, 1990, (p. 35-58).

EPSTEIN, I. Thomas S. Khun: *a cientificidade entendida como vigência de um paradigma*. In: OLIVA, A. (Org.). Epistemologia: a cientificidade em questão. SP: Papirus, 1990, (p. 103-129).

FREITAS, M. T. A. *A perspectiva sócio-histórica uma visão humana da construção do Conhecimento*. I FREITAS, M. T., JOBIM, S. e KRAMER, S. (Orgs) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GURVITCH, G. *Dialética e sociologia*. Lisboa: Dom Quixote, s.d.
 HABERMAS, J. *Teoria Analítica da Ciência e Dialética*. In: BENJAMIN, W.; HABERMAS, J.; HORKHEIMER, M.; e ADORNO T. Textos Escolhido. . Vol. 4. 2ª. Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 4ª ed. SP: Perspectiva, 1996.

LAKATOS, I. *O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica*. In: LAKATOS, I. MUSGRAVE, A. (Orgs.) *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. SP: Cultrix e EdUSP, 1979, (pp. 109-243).

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

OLIVA, A. *Epistemologia: a cientificidade em questão*. SP: Papyrus, 1990.

_____. *Verificacionismo: critério de cientificidade ou crítica à ideologia?* In: OLIVA, A. (Org.). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. SP: Papyrus, 1990 (p. 35-58).

POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. SP: Cultrix, 9ª. Ed., 1993.

_____. *Conjecturas e Refutações*. Tr.: Sérgio Bath. Brasília: UnB. 1982.

_____. *A lógica das ciências sociais*. In: POPPER, K. R. *Em busca de um mundo melhor*. *Coleção Dialética*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHLICK, M. *Positivismo e realismo*. In: SCHLICK, CARNAP e POPPER. *Textos escolhidos*. Vol. 44, SP: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores)