



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO
CIENTÍFICO**

**Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do
título de Doutor em Educação**

Doutoranda: Laélia Carmelita Portela Moreira

Orientador: Professor Doutor Tarso Bonilha Mazzotti

**RIO DE JANEIRO
2007**

LAELIA CARMELITA PORTELA MOREIRA

**PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO
CIENTÍFICO**

**Tese de Doutorado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como
parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Doutor em
Educação.**

Orientador: Professor Doutor Tarso Bonilha Mazzotti

**RIO DE JANEIRO
2007**

Moreira, Laélia Carmelita Portela.

Pedagogia e educação: a construção de um campo científico/ Laélia Carmelita Portela Moreira. – 2007

154 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

Orientador: Tarso Bonilha Mazzotti

Bibliografia: p. 144-151

1. Pedagogia.. 2. Ciências Sociais. 3. Pesquisa Educacional – Teses. I. Título

CDD 370

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
UFRJ

A Tese **“Pedagogia e Educação: A construção de um campo científico”**.
Elaborada por **Laélia Carmelita Portela Moreira**
Orientada pelo(a) **Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti**

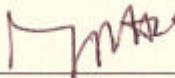
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

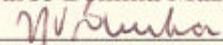
Rio de Janeiro, 26 de abril de 2007.

Banca Examinadora

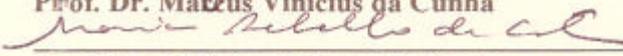
Presidente:



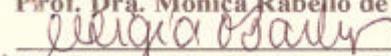
Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti



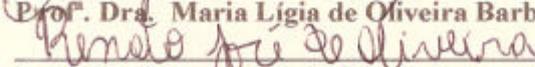
Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha



Prof. Dra. Mônica Rabello de Castro



Prof. Dra. Maria Lígia de Oliveira Barbosa



Prof. Dr. Renato José de Oliveira

À Clara e ao Geraldo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Geraldo, companheiro solidário, grande incentivador e meu primeiro leitor e ouvinte. Cumprida esta tarefa, espero agora poder recompensá-lo por tantas manhãs de sol às quais renunciou para me fortalecer e amparar durante a pesquisa.

Ao Professor Tarso Mazzotti, por ter aceitado, durante certo tempo, a co-orientação, enquanto, de fato, me orientava. Já no posto de orientador, agradeço pelo acompanhamento cuidadoso de meu processo de construção da tese, pela presteza na leitura e devolução de meus textos e, sobretudo, pelos questionamentos e sugestões sempre pertinentes e relevantes.

Agradeço também ao Professor Helcio Gadret, da Universidade Candido Mendes, que enquanto Diretor do Instituto Universitário Candido Mendes – Centro dispensou-me do trabalho algumas manhãs e tardes, quando precisei cursar as disciplinas do Programa, e, posteriormente, em alguns momentos da pesquisa.

Sou grata, ainda, às amigas Maria de Lourdes Russo, Raquel Anna Sapunaru, Tânia Pessanha Paula, Creuza Stephen e Mônica Fernandes pela colaboração em diversos momentos da elaboração deste trabalho, e, especialmente, à professora Sonia Hinds por desempenhar algumas tarefas profissionais em meu lugar, durante o período em que me dediquei à redação final do texto. Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente tornaram possível a realização deste trabalho.

Como a realidade é confusa, precisamos
abordá-la com idéias claras.

Raymond Aron

RESUMO

MOREIRA, Laélia Portela. *Pedagogia e educação: a construção de um campo científico*. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

O presente trabalho trata da trajetória da Educação como área do conhecimento, a partir de três pontos principais: uma discussão teórica sobre critérios de cientificidade, uma revisão analítica da literatura relativa à constituição de uma “Ciência da Educação” baseada em autores estrangeiros e nacionais e uma análise da pesquisa educacional brasileira, na qual se busca estabelecer relações entre a discussão teórica sobre a constituição do campo e os principais problemas metodológicos denunciados pelos estudiosos do assunto. A discussão sobre a demarcação epistêmica da Educação abrange a passagem da pedagogia filosófica, normativa, para a pedagogia científica, o avanço das Ciências da Educação, o declínio do especificamente pedagógico e ainda a discussão contemporânea, com foco na abordagem brasileira. Discute o compartilhamento do campo com as Ciências da Educação e com a Filosofia, a factibilidade de uma “ciência da prática” e a questão metodológica. No capítulo final, apresenta-se uma análise de conteúdo de textos metodológicos relacionados à pesquisa em Educação publicados em *Cadernos de Pesquisa*, no período que vai de 1971 a 2001. Encerra-se o trabalho com uma recontextualização das questões teóricas abordadas nas partes anteriores e com o levantamento de questões que permanecem ainda à espera de respostas.

Palavras-chave: Pedagogia, Ciências da Educação, Pesquisa Educacional.

ABSTRACT

MOREIRA, Laélia Portela. *Pedagogy and education: the construction of a scientific field*. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

This work discusses the trajectory of Pedagogy as a field of knowledge from three main points of view: a theoretical debate about the criteria to establish what is science, a critical review of the literature about the “Science of Education” which includes Brazilian and foreign authors and an analysis of Brazilian research in the field of Education with the purpose of establishing relationships between the theoretical debate about the constitution of the pedagogic area and the most important problems of the research in the educational domain. The demarcation of the educational field comprehends the transformation of the philosophical and normative Pedagogy into a scientific discipline, the development of the Sciences of Education, the decline of the pedagogic itself and still the contemporary debate, mainly on the Brazilian approach. The thesis also presents considerations about the relationships between the Pedagogy, Social Sciences, and Philosophy. It discusses some methodological issues and the Pedagogy as a Science of Practice. The final chapter presents an exam of the texts published in *Cadernos de Pesquisa* from 1971 to 2001 about the methodological problems of educational research. To conclude, we arise some questions to which there are no answers yet.

Key-words: Pedagogy, Sciences of Education, Educational Research.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DA METODOLOGIA	12
2 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A DISCUSSÃO	22
2.1 O PROBLEMA DA DEMARCAÇÃO	23
2.1.1. A Crítica à Indução Como Método	25
2.1.2 A Nova Filosofia da Ciência: Kuhn e Feyerabend	31
2.1.3 Um Método Para as Ciências Sociais	35
3 A PEDAGOGIA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA	
3.1 BREVE HISTÓRICO	39
3.2 DEFINIÇÃO DO ESCOPO DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	42
3.2.1 Uma Ciência Empírica da Educação	44
3.2.2 Uma Ciência Filosófica em Sua Estrutura	50
3.3 A DISCUSSÃO BRASILEIRA	53
3.3.1 Arte Científica ou Ciência Aplicada?	55
3.3.2 A Natureza e a Especificidade da Educação	62
3.4 PEDAGOGIA, FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	67
3.4.1 Um Lugar para a Filosofia da Educação	68
3.5 CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	77
3.5.1 Pedagogia e Ciências da Educação	79
3.5.2 Pedagogia Como Ciência da Educação	81
3.5.3 Pedagogia Como Ciência Crítica da Educação	87
3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
4 TEORIA E MÉTODO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	97

4.1 OS BALANÇOS	103
4.2 SOBRE OS TEMAS DAS PESQUISAS	106
4.3 TEORIA E METODOLOGIA: PROBLEMAS E PROPOSTAS	110
4.3.1 Pobreza Teórica e Metodológica	112
4.3.2 As Propostas	117
5. PROBLEMAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	127
5.1 SOBRE UMA POSSÍVEL CIÊNCIA DA PRÁTICA	130
5.2 CIÊNCIA DA PRÁTICA E O PROBLEMA DA INDUÇÃO	133
6 CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS	145
ANEXO	152

1 INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DA METODOLOGIA

Uma aproximação, mesmo superficial, da reflexão brasileira sobre a identidade epistemológica da Educação revela um campo multifacetado e controvertido em que é possível encontrar, tanto a defesa da constituição de uma ciência autônoma da educação, quanto a ênfase em seu caráter relacional e, até certo ponto, dependente das Ciências Sociais que elegem temas educacionais como objeto de estudo.

Esta não é uma discussão recente. No Brasil, tem ocorrido de maneira intermitente nas últimas seis décadas e, em discussões mais focalizadas, desde os meados da década de 1990 aos dias de hoje. Constam da pauta de discussão, a partir desse último período, não apenas a especificidade da Pedagogia, suas vinculações com as Ciências da Educação, a identidade profissional do pedagogo, mas também a necessidade do estabelecimento de marcos teóricos e critérios metodológicos necessários para firmar a Pedagogia¹ no campo científico. Contudo, não se identificam facilmente evidências de avanços, nem de consenso, entre os autores envolvidos na discussão, a respeito do campo de estudo da Pedagogia e sobre seu estatuto de cientificidade. Tampouco se verifica uma discussão explícita sobre a concepção de ciência na qual se assentam os reclamos de cientificidade da área, o que evidencia fraca conexão entre esse debate e a reflexão metodológica realizada no âmbito das publicações relacionadas à pesquisa na área da Educação.

As implicações do relacionamento da Pedagogia com as Ciências da Educação não se limitam apenas à questão da autonomia do campo educacional; ramificam-se em uma

¹ Para efeito deste trabalho, utilizaremos de forma indistinta os termos Educação e Pedagogia, para designar a área de conhecimento, em contraposição à prática educativa, (educação) que será grafada com a inicial minúscula.

discussão metodológica, mais característica dos anos 2000, e inclui, ainda, a relação da Pedagogia com a Filosofia. Dentre os autores que têm tratado do assunto recentemente, no Brasil, há mais dissensos do que consensos. Entretanto, Mazzotti, (1996, 2000) Mazzotti e Oliveira, (2000) Pimenta, (1996, 2000) Brandão (1997, 2002), Henriques (1993, 2004), Libâneo (1996, 2000) Franco (2003, 2004), e Xavier (2004), dentre outros, apresentam em comum o reconhecimento da necessidade de que se defina o estatuto epistemológico desse campo e seu objeto.

Os estudos a respeito da pesquisa em Educação, por outro lado, têm sido marcados, nas últimas décadas, por intensas discussões sobre a adequação dos métodos e critérios de validade, e sobre a relevância e confiabilidade dos conhecimentos obtidos nessa área. Quais as características de tais discussões? Qual a relação entre a reflexão sobre a cientificidade da Educação e a metodologia da pesquisa educacional? Como estas duas áreas se relacionam e entrecruzam?

A institucionalização da pesquisa em Educação no Brasil teve início no final da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e desdobrou-se, a partir da década de 1950, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com seus vários centros regionais,² nos quais se estabeleceram, segundo Gatti (2002), as bases iniciais da pesquisa com fundamento empírico no Brasil. No entanto, é apenas a partir do final dos anos 1960 e do deslocamento das atividades investigativas para a universidade que a produção científica nessa área começa a se firmar. Cunha (1979) demarca o ano de 1971 como o início da fase em que os programas de pós-graduação passam a representar preponderante papel na produção da pesquisa educacional, cuja expressão se dá na forma de pesquisas de discentes — dissertações e teses — e pesquisas de docentes.

² No Rio Grande do Sul, em Pernambuco, São Paulo, na Bahia e em Minas Gerais.

Ao lado do substancial crescimento que esse deslocamento acarretou e da significativa diversificação de abordagens metodológicas e de temáticas que ocorreu, notadamente, a partir da década de 1980, também se verificou expressivo aumento da produção de textos, especialmente artigos, dedicados às questões metodológicas. Ganham força crescente, nesse período, que se alonga até meados da década de 1990, tanto a defesa da pesquisa qualitativa, mais apropriada, segundo seus defensores, à investigação do fenômeno educacional, quanto as críticas ao que se convencionou designar, genericamente, “paradigma positivista de pesquisa”³.

Se até a década de 1970 não se questionava a utilização da abordagem empírico-analítica como modelo único e a concepção de pesquisa adotada inspirava-se na metodologia utilizada na pesquisa em Ciências da Natureza, a década seguinte caracteriza-se, no âmbito da pesquisa educacional, pelo enfoque de variadas questões metodológicas e pela introdução de um novo elemento na pauta das discussões sobre o assunto: a busca por um método mais apropriado à compreensão dos fenômenos educacionais. Inaugura-se, assim, a estruturação de uma nova forma de pesquisar — a pesquisa de metodologia qualitativa — baseada, segundo seus idealizadores, em abordagem antagônica ao paradigma positivista. Este modelo alternativo recebe denominações variadas, dentre elas, pesquisa-ação, pesquisa-participante, estudos do cotidiano e pesquisa etnográfica. Verifica-se, ainda, a recorrência na literatura relacionada à pesquisa educacional, particularmente a partir do final da década de 1970, do tema da existência de uma crise na área, centrada, fundamentalmente na questão do método.

O tema da crise foi inicialmente acentuado por Gatti ⁴ (1992, p. 106), que toma como referência artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos

³ Na literatura de pesquisa educacional, “pesquisa positivista” é comumente identificada com os estudos que utilizam métodos quantitativos.

⁴ Embora Gouveia, já na década de 1970, apontasse deficiências na produção da área educacional.

Chagas, durante duas décadas. A autora caracteriza como “questões de teoria e método” a problemática, no período analisado, de 39% dos trabalhos sobre pesquisa educacional, e assinala o ano de 1984 como o da configuração do que denominou “crise quanto à qualidade da pesquisa produzida e seu impacto”. No mesmo texto, demonstra que “[...] o universo heterogêneo dos métodos e técnicas da pesquisa educacional comporta propostas de grande diversidade”. Questiona, ainda, a apropriação e emprego desses métodos, em sua concepção, “muitas das vezes aligeirada” (GATTI, 1992, p.109).

Também merece destaque a publicação, no final da década de 1980 e início de 1990, de dois livros dedicados à metodologia da pesquisa educacional, organizados por Ivani Fazenda⁵ e do livro de Lüdke e André⁶ que, talvez, juntamente com os artigos dos *Cadernos de Pesquisa*, tenham representado a influência mais importante na área da investigação educacional naquele período.⁷

Cientificidade da Pedagogia e métodos na pesquisa em Educação são temas cuja discussão, mesmo desenvolvendo-se separadamente, apresenta como pano de fundo a preocupação metodológica com a confiabilidade dos conhecimentos produzidos nessa área do conhecimento. Considerando-se a juventude da pesquisa educacional e os temas em pauta, não é de todo inexplicável que a literatura da área expresse a existência de uma crise de teoria e de método. Nenhum domínio científico define seu objeto e método de modo separado. No

⁵ Trata-se dos livros *Metodologia da pesquisa educacional*, (1991), e *Novos Enfoques da pesquisa educacional*, (1992), ambos publicados pela Editora Cortez.

⁶ Cf. Lüdke, Menga; André, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Cf. referências.

⁷ A partir do final da década de 1990, a discussão começou a se diversificar e o número de textos publicados sobre a pesquisa educacional cresceu substancialmente. De 1998, destacamos a obra *O método nas ciências naturais e sociais*, de Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewansznajder. Nesse livro, Alves-Mazzotti presta relevante contribuição ao aspecto aplicado da pesquisa qualitativa, além de promover discussão epistemológica na qual aborda idéias de alguns dos autores tratados nessa tese, como Popper, Feyerabend e Kuhn, e ainda aspectos da “Teoria Crítica”. Optei, entretanto, por tratar o trabalho desta autora preferencialmente a partir dos artigos que publicou em *Cadernos de Pesquisa*, ainda que constem de forma modificada e ampliada no livro, pelo fato de fazerem parte do conjunto de textos publicados nesse periódico selecionados para análise.

caso da Educação, entretanto, constata-se, no contexto brasileiro, significativo hiato entre as discussões sobre a constituição do objeto e sobre os métodos apropriados à investigação.

A discussão metodológica tem como principais veículos de divulgação os periódicos *Cadernos de Pesquisa* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, bem como os encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). A discussão da cientificidade da Educação, por outro lado, centraliza-se, no âmbito brasileiro, na produção de livros e artigos de profissionais como Mazzotti (1996, 2000), Pimenta (1996, 2000), Libâneo (1996, 2000), Brandão (2002) e Franco (2003, 2004) dentre outros, das áreas da Didática, Filosofia e Sociologia da Educação, e pode-se registrar, a partir do início da década em curso, expressivo incremento nas publicações sobre o tema, como atestam os recentes trabalhos de Henriques (2004), Xavier (2004) e outros, disponíveis no sítio “Educação On-line”.⁸

É inegável que a pesquisa em Educação, mesmo em sua vertente mais aplicada, visa, de alguma maneira, extrapolar os limites do simples instrumentalismo para a prática e freqüentemente funda-se em considerações teóricas de ordem variada. Discute-se a pertinência de esquemas conceituais prévios na abordagem da realidade pelo pesquisador, afirma-se, nos textos resultantes ou orientadores da pesquisa etnográfica a propriedade, ou não, da utilização do método indutivo e utiliza-se, com freqüência, a expressão “teorização”, o que nos possibilita reiterar que o avanço dessa área deve caminhar passo a passo com a discussão da cientificidade da Pedagogia e da delimitação de seu objeto, evidenciando a importância e a oportunidade do estudo do tema.

⁸ Este é um assunto, ao que tudo indica, de livre abordagem. Uma busca na base de dados *Thesaurus*, do INEP, possibilita encontrar, em vários estados do Brasil, em diferentes periódicos e épocas, artigos esparsos de autores que, ao que consta, não estudam sistematicamente o tema. Apenas a título de exemplos, cito: Benincá, Elli. Em busca de um método para a ciência pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: V. 5, N. 1, P. 129-153, Dez. 1998; Markert, Werner. Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: v.. 67, n. 156, P. 306-319, maio/ago., 1986. Longhi, Solange Maria. Pedagogia, ciência pedagógica : O reconhecimento necessário na área e campo da educação. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: v. 10, n. 2, P. 34-47, jul./dez., 2003 Wachowicz, Lílian Anna. A epistemologia da educação. *Educar Em Revista*, Curitiba: n. 19, P. 53-72, /2002.

Desse modo, seria correto afirmar que, no caso da pesquisa educacional, *grosso modo* os embates restringem-se ao aspecto metodológico mais aplicado, com raríssimas incursões no campo da discussão propriamente epistemológica, não obstante a utilização freqüente do termo “epistemologia”. No âmbito do tratamento da especificidade da Pedagogia, por outro lado, mesclam-se referenciais metodológicos, filosóficos e epistemológicos, e discute-se ainda a questão da inter-relação da Educação com as demais ciências sociais e com as humanidades, aí incluída a Filosofia. A partir da constatação de que esta é uma discussão em que os aspectos epistemológicos e metodológicos estão estreitamente interligados, torna-se necessário explicar o fato de a discussão evoluir de forma independente, com referenciais diversos e interlocutores diferentes.

Enquanto, para a teoria da Pedagogia, além do problema de definição da relação entre a Pedagogia e as Ciências da Educação, existe o do estabelecimento de critérios para a constituição de conhecimentos confiáveis nessa área, no campo da pesquisa educacional, faz-se necessária uma discussão teórica que permita a superação de dicotomias como qualidade *versus* quantidade e simplificações como teoria *versus* prática. Sobretudo é preciso examinar qual a concepção de ciência implícita na abordagem dos diversos autores envolvidos na discussão do tema.

É com base na constatação da ausência de pesquisas propriamente teóricas que situem as questões recorrentes desse debate num quadro de referência mais amplo que se insere o presente estudo. Como fundamento teórico, pretende-se amparar a discussão na Filosofia da Ciência anglo-saxônica do século passado, trazendo para o debate autores como Popper, Kuhn, Feyerabend, que abordaram importantes questões relacionadas ao desenvolvimento da ciência durante as décadas de 1960 e 1970 ⁹, e ainda Laudan, que pretende apresentar uma

⁹ O resultado deste debate, do qual participaram, ainda, Watkins, Lakatos, Masterman e outros, foi organizado por Lakatos e Musgrave (1965) no volume traduzido no Brasil com o título de *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. Ver referências.

solução para o impasse relativismo *versus* fundacionismo, tema presente, mesmo de modo implícito, em vários âmbitos da produção teórica no campo da Educação.

Comumente pensa-se que a Filosofia da Ciência, cujos temas originam-se primordialmente do campo das *Hard Sciences*, pouca contribuição poderia oferecer às Ciências Sociais. Registram-se, porém, significativas análises baseadas nesses referenciais na Economia, na Psicologia e na Psicanálise, da mesma maneira que ocorre com os recentes estudos sobre a Nova Retórica, que têm obtido grande receptividade não apenas nos estudos jurídicos, mas também no campo das Ciências Econômicas.

Em Educação, na esteira da crítica do positivismo, constata-se, em grande parte da literatura metodológica, uma forte rejeição, especialmente a partir da expansão dos programas de pós-graduação na área, nas últimas décadas, à aberta discussão epistemológica, ao exame das várias propostas metodológicas existentes, a qualquer procedimento que exija controle, rigor, regras e métodos definidos, como se, de antemão, já se assumisse a existência de um método único de abordagem da problemática educacional: qualquer método que se oponha ao “positivismo”¹⁰, geralmente confundido com quantificação. Não é difícil verificar, entretanto, que, independentemente dessa negação, o discurso educacional encontra-se recheado de referências, não apenas a alguns dos principais filósofos da ciência do século passado, como Kuhn, Bachelard, Feyerabend e Popper, mas também à idéia de validação de conhecimentos obtidos via investigação científica, esse um dos grandes temas da Filosofia da Ciência, além dos aspectos lógicos, sociológicos e históricos do empreendimento científico.

Com o intuito de contribuir para esclarecer a abordagem de tão complexo e controvertido tema, pretende-se apresentar a discussão em dois planos: o da constituição de

¹⁰ Azanha (1992) critica a imprecisão “talvez não intencional” desse rótulo, por revelar mais aversão ideológica do que conhecimento dessa tradição, que não só evoluiu ao longo das décadas, como comportava enorme variedade de posições, muitas vezes conflitantes, decorrentes das várias correntes internas ao movimento.

uma possível epistemologia da Educação e o da análise das questões metodológicas da investigação nesse campo.

As questões abaixo nortearam a pesquisa que será apresentada nos capítulos que se seguem:

1-É possível uma ciência da educação? Que peculiaridades fazem da constituição científica desse campo um empreendimento tão controvertido e problemático?

2 O que propõem os autores brasileiros?

3-A discussão metodológica favorece a definição do objeto da ciência da educação ou revela a existência de problemas conceituais a demandarem solução?

A tese estrutura-se em quatro seções principais, além das obrigatórias Introdução e Conclusão.

No Segundo Capítulo, apresentam-se alguns pressupostos teóricos necessários para a discussão que compõe as partes subseqüentes. Apresentaremos, nesse capítulo, uma breve discussão sobre a questão da demarcação, a partir da epistemologia de Karl Popper, que inclui sua crítica ao método indutivo, e de algumas idéias de Kuhn e Feyerabend sobre o desenvolvimento da ciência. Também trataremos da especificidade metodológica das Ciências Sociais.

O Capítulo Três trata da definição do escopo da disciplina a partir de dois pontos principais:

1- A apresentação da concepção de Wolfgang Brezinka, que defende a viabilidade de uma ciência empírica da educação, e de Dias de Carvalho, que entende a disciplina estruturalmente filosófica;

2-Uma recuperação da discussão brasileira em seus vários desdobramentos, que incluem, dentre outros, a relação entre a Pedagogia e as Ciências da Educação e a defesa da factibilidade de uma ciência

autônoma da educação: a Pedagogia. Acrescenta-se ainda, uma breve abordagem do lugar da Filosofia da Educação, tratando-se dos limites possíveis entre os domínios filosófico e epistemológico.

O Quarto Capítulo apresenta uma discussão sobre a metodologia da pesquisa no campo da Educação, com base na análise de um conjunto de textos produzidos entre 1970 e 2001. Serão examinados os problemas, as propostas, e ainda as críticas ao que se convencionou chamar “paradigma positivista” da pesquisa em Educação, utilizando-se como referência teórica a idéia de “Problemas Conceituais”, de Laudan (1977), útil, tanto para a elucidação dos debates metodológicos no âmbito da pesquisa educacional, quanto para a abordagem das várias tendências que tratam da cientificidade da Pedagogia.

A escolha dos textos recaiu sobre os autores mais representativos que publicaram artigos sobre o assunto no periódico *Cadernos de Pesquisa*, do primeiro ao número 113, publicado em 2001. A seleção dos artigos de *Cadernos de Pesquisa* justifica-se pela importância do periódico da Fundação Carlos Chagas para a divulgação sistemática das questões metodológicas da pesquisa educacional. Também foram analisados os artigos que compõem o número 31 (1986) de *Em Aberto*, dedicado exclusivamente ao tema da pesquisa em Educação e alguns textos avulsos de Gatti, Gouveia e Cunha¹¹, por estarem diretamente relacionados ao assunto, embora publicados em outros periódicos.

Outras fontes utilizadas para ajudar a esclarecer a discussão foram os dois livros de Azanha, *O conceito de experimentação educacional* (1972) e *Uma idéia de pesquisa educacional* (1992), as coletâneas *Metodologia da pesquisa educacional e Novos enfoques da pesquisa educacional*, organizadas por Ivani Fazenda, e *Pesquisa em educação*, de Lüdke e André.

¹¹ Todos os artigos que compuseram a matéria-prima da parte empírica da pesquisa estão referenciados separadamente, em um “Anexo”, após as referências.

Os livros de Azanha constituem referências importantes, pelo pioneirismo e profundidade no tratamento da questão; as coletâneas organizadas por Ivani Fazenda pelo panorama diversificado que apresentam num momento em que a questão metodológica começa a ser discutida, e o livro Lüdke e André por ser, possivelmente, o primeiro a tratar exclusivamente de abordagens qualitativas como metodologia de investigação.

O Quinto Capítulo, que encerra o trabalho, retoma os principais aspectos discutidos tanto na literatura que trata da constituição da Educação como disciplina científica, quanto na que discute questões metodológicas da pesquisa educacional, com a finalidade de identificar as principais dificuldades relativas à definição do objeto e método de uma possível ciência da educação.

Pretende-se, dessa maneira, contribuir para esclarecer o nexos necessário entre a discussão do estatuto de cientificidade da Pedagogia e aquela relacionada à crise de teoria e método da pesquisa educacional, que revelam uma preocupação implícita ou explícita com a confiabilidade dos conhecimentos produzidos nesse campo, embora apareçam como duas abordagens totalmente desvinculadas.

Nessa perspectiva, acredita-se que o aperfeiçoamento dos métodos da pesquisa educacional pode contribuir para enriquecer a discussão epistemológica que ora se desenvolve, da mesma forma que essa discussão de caráter mais teórico contribuirá para o desenvolvimento dos aspectos metodológicos desse campo científico.

2 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A DISCUSSÃO

No single science has an eternally fixed ‘essence’ graven in stone” A so-called scientific field is nothing but an arbitrarily demarcated and constructed conglomeration of problems and attempted solutions. (Brezinka)

A reflexão sobre a identidade do campo educacional, conforme já assinalamos em passagem anterior deste trabalho, não se constitui um fenômeno recente. O resultado, entretanto, tem-se mostrado, ao longo da história da Educação, descontínuo e fragmentado, fato que revela ausência de discussão acadêmica sólida e relevante sobre o assunto. Este não é um tema sobre o qual a literatura se revele consensual.

O que se pretende quando se reclama cientificidade para o campo da Educação? Alçar a disciplina a um *status* mais respeitável relativamente a outros saberes disciplinares? A obtenção de conhecimentos confiáveis e passíveis de generalização e transferência? A produção de teorias essencialmente pedagógicas elaboradas pelos professores ou pelos pedagogos? Ou, ainda, uma prática fundamentada nos saberes oriundos de outras disciplinas científicas?

A Pedagogia, como bem lembra Brezinka (1992), é uma disciplina da qual se espera que atenda a muitas e divergentes expectativas. Assim, tanto pode ser entendida como uma disciplina mista, de caráter dual, normativa e descritiva, quanto como uma disciplina filosófica ou, ainda, como uma disciplina puramente empírica. Neste caso, diferentemente de uma praxiologia, que serviria de guia para a ação docente, visa produzir conhecimento científico, hipotético, bem fundado e possível sob certo ponto de vista.

Dados os recorrentes “pedidos de cientificidade”¹² presentes na literatura da área, torna-se necessária uma breve incursão teórica sobre alguns critérios que podem distinguir o conhecimento científico de outras formas de saber, de modo que possamos dispor de um referencial a nos guiar na discussão sobre o estatuto de cientificidade da Pedagogia, com foco na discussão brasileira.

2.1 O PROBLEMA DA DEMARCAÇÃO

Desde sua fundação, no século XVII, a ciência tem sido tomada como objeto de investigação por diferentes correntes e autores. Primeiramente no âmbito das teorias clássicas do conhecimento, no século XIX, pelo positivismo de Augusto Comte, e, no século XX, por meio de estudos realizados no âmbito da Filosofia, da Lógica, da Sociologia e da História da Ciência.

Tratando-se a ciência de uma, dentre outras formas de saber, este um conceito mais amplo, ganham centralidade na definição dessa forma de conhecimento os critérios com base nos quais se demarca um enunciado científico de outros. O problema da demarcação consiste em distinguir a ciência dos discursos não científicos que também pretendem fazer afirmações verdadeiras sobre o mundo. Ao longo da história, diferentes concepções filosóficas têm apresentado pontos de vista discordantes acerca desses critérios.

A epistemologia clássica demarca a atividade científica separando-a da pseudociência, da Teologia e da Metafísica e concebe as teorias científicas como o produto da acumulação de conhecimentos obtidos por meio da observação e experimentação e da justificação de teorias resultantes da utilização do método indutivo proposto por Francis Bacon no século XVII.

Os filósofos empiristas admitiam como científicos apenas os conceitos derivados da experiência. A indução constituiria o método das ciências empíricas, ao passo que a

¹² Expressão utilizada por José Alberto Correia (1998) em *Para uma teoria crítica da educação*.

pseudociência e a Metafísica teriam como característica fundamental a utilização do método especulativo. Nessa perspectiva, a indução representa um modelo de investigação que possibilitaria descobertas capazes de fornecer efetivo controle sobre a natureza, por meio de um processo em que da observação e acúmulo de fatos particulares é possível chegar a verdades gerais.

O problema da demarcação foi tratado posteriormente pelos positivistas lógicos do “Círculo de Viena”¹³, cujo projeto consistia em tentar a unificação do conhecimento científico por meio da descoberta de um critério de demarcação que distinguisse ciência e metafísica e de um método, comum a todas as ciências, que possibilitasse reduzir todo o conhecimento a determinações observáveis. Encontraram-no na verificabilidade, entendida como comprobabilidade por via de enunciados de observação (POPPER, 1993b). Nasceu assim o movimento filosófico conhecido como “positivismo lógico”, que aprofunda a crítica ao papel da Metafísica no empreendimento científico e erige o princípio da verificabilidade à posição de demarcador da significação dos enunciados.

O verificacionismo como comprovação por meio da observação, o esforço para delimitar o domínio das linguagens empíricas e em descrever o estatuto das ciências positivas, particularmente presentes no “Círculo de Viena”, foram contestados por Popper, que apresenta, em *Logik der forschung*, publicado em fins de 1934, seu método crítico de tentativa e erro. No centro de sua teoria da ciência, a demarcação entre ciência e conhecimento pseudocientífico, entre o pensamento dogmático e o crítico, e a crítica ao valor do método indutivo para o empreendimento científico.

¹³ Grupo filosófico de grande importância cultural na Europa, entre as duas guerras mundiais, constituído pelos integrantes do seminário conduzido por Moritz Schlick e que incluía Rudolf Carnap, Otto Neurath, Viktor Kraft, Hans Hahn, Herbert Feigl, Ernst Mach, entre outros. Os integrantes do Círculo empenharam-se em propor uma nova concepção de mundo fundada nas últimas descobertas e na distinção entre Ciência e Metafísica. Nasceu assim o movimento filosófico conhecido como “positivismo lógico”, que tem como ferramenta fundamental o princípio da verificação.

Designa-se, no plano epistemológico, racionalismo crítico e, no plano metodológico, hipotético-dedutivo, a proposta de Popper. Entre indução e dedução, o autor adota o método dedutivo e rompe com a “[...] concepção prevalecente de que as hipóteses seriam teorias ainda não comprovadas, e de que teorias seriam hipóteses estabelecidas ou comprovadas” (POPPER, 1993b, p.88.). Popper concebe as teorias como sistemas hipotético-dedutivos e, conseqüentemente, afasta-se da tradição indutivista/observacionista de raízes baconianas que caracteriza o positivismo do já mencionado “Círculo de Viena”. Para este autor, o conhecimento, entendido como teorias apresentadas à discussão, é objetivo, hipotético e conjectural. E teorias melhores são as de maior poder explicativo e que melhor resistiram à possibilidade de serem falseadas.

Em substituição ao princípio da verificabilidade, que representou a tradição dominante no correr dos séculos e identifica conhecimento com enunciados comprovados, Popper propôs a refutabilidade (ou falseacionismo) como critério de cientificidade. A refutabilidade consiste em submeter criticamente à prova teorias, não com o intuito de confirmá-las, mas de selecionar comparativamente as melhores a partir de severas tentativas de refutá-las, deduzindo o que aconteceria se determinados eventos que as põem em risco acontecessem. Nesse sentido, o enunciado científico deve ser explícito em proibir, sob pena de invalidar a hipótese, que determinados eventos ocorram.

De acordo com essa concepção, o progresso científico não resulta da acumulação de observações, mas da substituição de teorias menos satisfatórias por outras de maior conteúdo e de maior poder explicativo.

2.1.1 A Crítica à Indução Como Método

O “problema da indução”, tratado por Popper em *The logic of scientific discovery* e em outros textos, constitui um dos aspectos de sua obra mais estreitamente relacionados a este

trabalho, visto que tal tema também é abordado direta ou indiretamente na discussão brasileira. No primeiro caso, pelos autores que defendem a factibilidade de uma ciência da prática, como Mazzotti e Mazzoti e Oliveira; no segundo, por todos os autores que, em textos sobre a metodologia da investigação educacional, sugerem a possibilidade de se abordar a realidade empírica sem que hipóteses sejam previamente estabelecidas.

O “problema da indução”, como é conhecido na Filosofia, consiste em saber se é possível, e em que condições, justificar inferências indutivas. Vários autores buscaram solução para esse problema, dentre os quais, Kant e Popper. Entretanto, não existe consenso em relação às propostas apresentadas. Não há resposta satisfatória aos questionamentos de Hume quanto à legitimidade de se inferir do conhecido para o desconhecido, e do presente para o futuro, o que torna este um problema ainda aberto ao debate.

Popper é um dos autores que procurou encontrar uma solução para este problema a partir da formulação de Hume. Aquela autor critica os cientistas que separam a ciência das pseudociências empíricas com base no método indutivo e constata a existência, entre cientistas, da noção fortemente enraizada “desde Bacon” de que as ciências naturais são indutivas e de que a indução seria um processo de justificação de teorias mediante a observação e o experimento. Afirma que não há o método indutivo (1993b p. 93-94), pois não se constroem argumentações passando dos fatos à teoria e que teorias universais não são dedutíveis de enunciados singulares, embora possam ser refutadas por fatos observáveis. Toda experiência pressupõe sempre um horizonte de expectativas que desempenha o papel de uma moldura, ou quadro de referências, que confere sentido às experiências e observações.

Popper considera as dificuldades da lógica indutiva intransponíveis, e argumenta que a idéia de probabilidade não resolve o problema, pois deverá ser fundamentada por um princípio de indução que, por sua vez, deverá ser justificado, e assim por diante, conduzindo ao apriorismo.

Para Popper, o princípio da indução tem implícito um enunciado universal, pois se sua verdade decorresse da experiência, surgiriam os problemas que levaram à sua formulação. Assim, a tentativa de fundamentá-lo na experiência fracassa, pois conduz a uma regressão infinita. Nessa perspectiva, a lógica indutiva não proporciona adequado critério de demarcação que nos habilite a distinguir entre as ciências empíricas, de uma de uma parte, e a Matemática e a Lógica, bem como os sistemas metafísicos, de outra. Popper opõe à lógica indutiva o método dedutivo de prova ou a concepção segundo a qual uma hipótese só admite prova empírica após ser formulada. (POPPER, 1993).

O problema da indução fundamenta-se na idéia de Hume da impossibilidade de justificar uma lei pela observação ou experimento. Baseia-se na suposição de que a ciência propõe e utiliza leis o tempo todo e, ainda, no princípio do empirismo, que atribui à observação e ao experimento o poder de decidir sobre a aceitação ou rejeição de enunciados científicos. Na concepção de Popper, entretanto, tal problema só existe porque a crença na indução obscurece a idéia de que a aceitação de leis e teorias é provisória, e tem sido mal formulado pela tradição filosófica. Esse autor tenta demonstrar que o aparato da indução torna-se desnecessário, caso admitamos a falibilidade do conhecimento humano ou o seu caráter conjectural ou hipotético. À crença de Hume no poder psicológico da indução, Popper contrapõe a negação de que a indução é um fato e de que é necessária. O que usamos, segundo o autor, é o método de ensaio e erro, que embora pareça com a estrutura lógica da indução é totalmente diferente.

Segundo Popper (1953, p.5), o problema da indução, em Hume, apresenta duas faces incompatíveis: **a lógica**, segundo a qual é impossível justificar inferências não experimentadas de repetições experimentadas, por maior que seja o seu número, e a **psicológica**, que nos condiciona pela repetição, pelo hábito ou pela lei da associação. Hume admite uma forte incompatibilidade entre essas duas partes da filosofia do senso comum.

Entretanto, mesmo assumindo que emocionalmente é impossível abrir mão do realismo considera-o uma consequência do hábito, que pode ser abandonado pela adesão aos resultados críticos da teoria do conhecimento.

Na visão de Popper, a crítica de Hume do problema lógico está correta, mas sua explicação do problema psicológico nos leva à conclusão inaceitável de que agimos irracionalmente. Como saída propõe uma solução que satisfaz "o princípio da primazia da solução lógica" ou "o princípio da transferência": a solução do problema lógico da indução, longe de chocar-se com o problema psicológico ou pragmático pode, com certo cuidado, ser transferido diretamente para ele. E, como resultado, não há choque, nem consequências irracionais. Sugere, em vez da indagação de como justificar racionalmente a indução, a seguinte reformulação para o problema lógico: podemos justificar racionalmente de instâncias ou contra-instâncias que experimentamos para a verdade ou falsidade de leis correspondentes (POPPER, 1953, p.6)? Sua resposta é que não podemos justificadamente inferir de uma instância para a verdade da lei correspondente. Mas, podemos justificadamente inferir de uma contra-instância para a falsidade da lei universal correspondente. Em outras palavras: do ponto de vista puramente lógico, a aceitação de um contra-exemplo para todos os cisnes são brancos implica a falsidade da lei todos os cisnes são brancos.

Em síntese, a indução é logicamente inválida, mas a refutação ou falsificação é um meio logicamente válido de argumentar de um contra-exemplo singular contra a lei correspondente. Assim, Popper assegura que continua a concordar com os resultados negativos de Hume, porém os amplia. A tese central é que, aceitando-se a natureza conjectural do conhecimento, o problema da indução muda de caráter completamente, pois não há mais a necessidade de dotar o conhecimento humano de validade derivada de observações repetidas. O problema de indução é, então, substituído pelo da comparação entre teorias rivais (hipotéticas) melhores ou piores que se propõem. O resultado negativo de um contra-exemplo

elimina a possibilidade de teorias positivas sobre a forma como, de modo puramente racional, preferimos uma conjectura a uma sua competidora.

Mas, é possível elaborar uma teoria lógica da preferência, e se há conjecturas preferíveis, em face de outras, existe a possibilidade de crescimento ou de aperfeiçoamento do nosso conhecimento conjectural. Propõe, então, alguns princípios de seleção entre teorias competidoras, dentre os quais a idéia de verdade. Buscamos teorias verdadeiras e por isso eliminamos as falsas. Entretanto, queremos também verdades interessantes, e isso nos leva à idéia de aumento de conteúdo informativo e à seguinte regra metodológica: direcionar-se às teorias mais ousadas e com grande conteúdo informativo, deixando-as competir, discutindo-as criticamente e testando-as severamente. No caso do problema psicológico, enfrentamos hipóteses competidoras que podem ser chamadas crenças. Algumas são eliminadas, outras sobrevivem. Transferindo-se a solução do problema lógico para o psicológico, o problema de Hume desaparece.¹⁴

Popper adverte que é possível que alguns teóricos não concordem com este método e continuem procurando a verdade. Entretanto, de um ponto-de-vista racional não podemos nos apoiar em qualquer teoria, pois não são verdadeiras. Devemos preferir, como base para a ação, a que foi mais bem testada, "the best so far". A decisão racional é sempre testar métodos críticos que tenham sido, eles mesmos, severamente criticados. Se a indução é indutivamente válida levará quase sempre a falsas conclusões, portanto é indutivamente inválida.

Não é incomum, na literatura que trata da constituição da Pedagogia, da pesquisa educacional, e mesmo na relacionada à formação de professores, referências à possibilidade e necessidade de "teorização a partir da prática" e de "explicitação das teorias implícitas na

¹⁴ Não é pacífico, na Filosofia da Ciência, o entendimento de que Popper teria resolvido o problema da indução. Um dos argumentos é que este autor teria tratado o problema da indução a partir de pressupostos dedutivos; outro é que apesar de desqualificar a indução, seu método hipotético-dedutivo de prova, em última análise não prescinde da indução. Sobre isto, ver Santos (2001) e Themóteo (2006).

prática”. Tais noções levam-nos a indagar se, no primeiro caso, as teorias resultariam, por meio de um processo indutivo, da observação dos fatos e, no segundo, se já existem na própria realidade, independentemente, em ambas as possibilidades, de hipóteses ou quadros teóricos elaborados pelo pesquisador.

A possibilidade de constituição do que alguns autores brasileiros denominam “ciência da prática”, bem como a noção de elaboração de teorias a partir da atividade docente remetem-nos, à primeira vista, à idéia de uma ciência empirista que estes mesmos autores pensam criticar.¹⁵ Trata-se do “baconismo” denunciado por Azanha,¹⁶ que implica a indução como método privilegiado ou, apenas, como afirma Dias de Carvalho (1996), de reivindicação, por parte da elite dos práticos, da prerrogativa da teorização a partir de seu saber empírico? Que concepção de ciência e de método essas afirmações pressupõem?

Segundo Azanha (1992, p. 36), é possível identificar, já na *Didática Magna* de Comênio, “o Bacon da Pedagogia”, a transposição das idéias mestras de Bacon para os estudos pedagógicos. Por meio da comparação de várias passagens do *Novum Organum* e da *Didática Magna*, aquele autor mostra que a “arte de ensinar tudo a todos” representa, no campo pedagógico, a implantação da reforma pretendida por Bacon no domínio das ciências. Afirma ainda que o baconismo em Educação atravessa o final do século XIX, todo o século XX, e ganha expressão em várias áreas relacionadas à educação, por meio de autores como Dewey, Montessori, Decroly e Piaget, dentre outros, principalmente pela centralidade da questão metodológica. Em *Uma idéia de pesquisa educacional* (1992), Azanha critica o que denominou “o legado persistente e nefasto de Bacon” na pesquisa educacional brasileira, e considera o “baconismo”, juntamente com o “abstracionismo pedagógico”, seu reverso, os

¹⁵ Este problema tende a desaparecer, na medida em que se esclareça o conceito de ciência e de teoria utilizados.

¹⁶ Ver *Uma idéia de pesquisa educacional* (Azanha, 1992).

dois mais graves problemas metodológicos da pesquisa educacional. Argumenta que roteiros metodológicos são inúteis para quem não define perspectiva teórica e defende a necessidade de estudos mais rigorosos, que apresentem adequada interação entre a teoria e os dados e recortem sua problemática a partir dos problemas concretos da educação brasileira e não dos últimos modismos, quaisquer sejam os tipos e procedências.

Resta saber que ideal de cientificidade a prática e o campo da Educação comportam.

2.1.2 A Nova Filosofia da Ciência: Kuhn e Feyerabend

A crítica do ideal empirista da ciência, iniciada por Popper, foi radicalizada pela chamada “Nova Filosofia da Ciência” que tem em Kuhn, com sua idéia de paradigma, e Feyerabend, com o anarquismo epistemológico, seus principais representantes. As teses de Kuhn e Feyerabend opõem-se às principais idéias do pensamento popperiano. Para estes autores, a compreensão adequada da ciência deve levar em consideração a prática efetiva dos cientistas, com base no que a história da ciência revela.

Tanto Kuhn quanto Feyerabend procuram mostrar que o estabelecimento de teorias, como provam os abundantes exemplos históricos que trazem, principalmente em *Estrutura das revoluções científicas* e em *Contra o método*, obedece também a outros critérios, que não os de uma escolha racional. Feyerabend chama atenção para a questão da propaganda e outros meios de convencimento, enquanto Kuhn denuncia o jogo de poder e a interferência de fatores extracientíficos e irracionais na prática científica, negando assim o caráter puramente lógico e a-histórico da proposta popperiana.

Para Kuhn, os fatos históricos mostram que não existem diretrizes metodológicas objetivas que ditem regras e normas a que a prática científica deva ser submetida, nem que existam critérios seguros de avaliação de resultados. Com a publicação de *A estrutura das revoluções científicas*, em 1962, Kuhn popularizou a idéia de paradigma, um modelo de

pensamento e ação transmitido pela educação e pela aprendizagem, que impõe uma tradição normativa nos planos social e cognitivo e caracteriza-se ainda pela incompatibilidade com outro paradigma.

Dois elementos compõem uma disciplina científica, segundo Kuhn: ciência normal e revolução científica. Um paradigma governa os períodos de ciência normal, isto é, uma ciência aceita sem questionamentos quanto às suas aquisições, resultados, conceitos e normas e durante os quais os cientistas limitam-se a resolver quebra-cabeças. Nessa perspectiva, a ciência não vive, como na concepção de Popper, em estado de “revolução permanente”, e só consegue pôr suas hipóteses e teorias à prova por ocasião de crises excepcionais ou de revoluções. A crítica, na epistemologia de Kuhn, só ocorre em períodos anteriores à afirmação de um paradigma ou em momentos de crise. Nesse momento, ocorrem as disputas entre defensores de teorias rivais, nas quais os participantes de cada escola baseiam seu discurso em conjuntos diferentes de fundamentos. À medida que um paradigma se torna hegemônico, passa a se constituir como a base fundamental de toda a tradição de pesquisa daquele domínio.

No contexto da chamada “crise de teoria e método” da pesquisa em Educação, a idéia de paradigma constitui uma das referências principais, embora se constate certo reducionismo na utilização do termo,¹⁷ vinculado unicamente ao aspecto instrumental da pesquisa (quantidade *versus* qualidade). Em outras áreas do campo, não é difícil constatar que aquele conceito tem encontrado bastante receptividade¹⁸ e penetrado também no campo do currículo

¹⁷ Alves-Mazzotti (1996, p. 16) critica a simplificação do termo nessa literatura e afirma que sua redução à oposição quantidade *versus* qualidade, “[...] deu margem a inúmeros equívocos, com reflexos negativos sobre a qualidade da produção do conhecimento na área.”

¹⁸ A utilização do conceito de paradigma no campo da Educação brasileira teve seu auge na discussão ocorrida no início dos anos 1990, no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, na qual se revelou uma apropriação bastante elástica do termo. Mencionem-se ainda, dentre outros trabalhos da área educacional que utilizam o conceito de paradigma, os textos de Veiga Neto, “A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica”, e, de Marcus Vinicius

e no da Filosofia da Educação, ao contrário do racionalismo crítico popperiano, descartado como positivista¹⁹ e praticamente ignorado no debate metodológico. Não são poucos, porém, os autores que criticam a inadequação da utilização indiscriminada da epistemologia kuhniana no campo das ciências sociais.²⁰

Feyerabend, por seu turno, defende, em *Contra o método*, que o procedimento a - metódico, anarquista, tem maior possibilidade de alcançar êxito do que um bem definido conjunto de padrões, regras e prescrições. De acordo com sua epistemologia, “o anarquismo epistemológico”, nenhuma teoria tem o direito de vangloriar-se de ter qualquer privilégio de verdade sobre as outras. A ciência não se sustenta em bases racionais e, na medida em que o saber científico e outros sistemas de saber são incomensuráveis,²¹ não há critérios objetivos com base nos quais se possa afirmar que a ciência é melhor e mais eficaz que qualquer outro sistema. Assim, a única coisa que não inibe o progresso da ciência é a proliferação de teorias. “Tudo vale”. E os fatos históricos mostram que as infrações metodológicas estão na base das grandes mudanças que ocorrem no processo de construção do saber.

No que se refere a Feyerabend, encontram-se, com certa frequência, no campo da Educação, referências a algumas de suas idéias, particularmente ao auto-proclamado

da Cunha, “A psicologia na Educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais”, além da publicação do livro organizado por Brandão e Mendonça *A crise dos paradigmas e a Educação*.”

19 Em sua *Autobiografia intelectual* (Cf. referências), Popper afirma que ser chamado de positivista é um equívoco antigo que atribui às suas relações intelectuais com alguns membros do Círculo de Viena e à sua participação em muitos dos debates que ali tinham lugar. Levanto a hipótese de que a omissão à contribuição metodológica de Popper, bem como a ignorância de sua estatura como filósofo, na discussão metodológica educacional, deve-se menos a uma contestação fundamentada de sua epistemologia e mais a uma rejeição ideológica, não por conhecimento de sua crítica à cientificidade do marxismo, mas fundamentalmente, por suas idéias liberais e por vagas notícias da existência de seus *social works*, como, por exemplo, *A sociedade aberta e seus inimigos* e *A miséria do historicismo*.

²⁰ Cf. Assis, 1993.

²¹ Incomensurabilidade significa, no âmbito da Filosofia da Ciência, a impossibilidade de as teorias serem comparadas diretamente porque são baseadas em suposições incompatíveis que não permitem o uso padrões gerais.

anarquismo epistemológico comumente interpretado como um “vale-tudo” metodológico.²² É inegável a contribuição que Feyerabend apresenta à discussão sobre os critérios de validação do conhecimento científico, entretanto, na literatura metodológica, por desconhecimento ou deliberação, o mote “vale tudo” é geralmente apropriado de maneira excessivamente simplificada, minimizando-se, mesmo que involuntariamente, a participação do autor no contexto da Filosofia da Ciência do século XX. Recordemos que *Contra o método* foi produzido tendo por referência os cânones, o que é diferente de certa idéia vulgar de vale qualquer coisa, e ainda, que a crítica daquele autor às epistemologias fundacionistas e racionalistas, ao cientificismo e progressivismo, tem como um dos alvos a obra de Karl Popper, referência central, como adesão ou contestação, do já mencionado debate anglo-saxão de meados do século passado.

Ao abordarmos o relativismo de Kuhn²³ e Feyerabend, pretende-se, não tanto discutir o que propriamente propunham no momento em que escreveram *A estrutura das revoluções científicas* e *Contra o método*, respectivamente, mas o efeito deste relativismo mal apropriado no campo da Educação, especialmente no âmbito da discussão metodológica. Moraes (2004) assinala os efeitos nefastos do ceticismo epistemológico no campo da Educação, especialmente na pesquisa educacional, dentre estes, o “recuo da teoria”. Critica ainda a legitimação do imediatismo, do pragmatismo, da superficialidade e a redução dos temas das pesquisas educacionais a "micro-objetos".

22 Embora não seja trivial, também é possível encontrar, no campo da Educação, menções à apropriação acrítica de idéias de Feyerabend. Alves-Mazzotti (2001) critica o vale-tudo praticado por pesquisadores que, ao tentar fugir do modelo tradicional de ciência, mostram-se desorientados e terminam por abraçar o relativismo.

²³ A identificação de Kuhn com o relativismo epistemológico não é assunto pacífico no âmbito da Filosofia da Ciência. Os críticos de Kuhn, dentre eles Popper, identificavam um viés relativista em suas posições, mas este só parcialmente se assume como tal, e teria, posteriormente à “Estrutura das Revoluções Científicas”, acompanhado com certo desconforto a apropriação e radicalização de suas idéias. Sobre isso, ver Oliveira (2004). Cf. Referências.

Diante desses dois modos de entender o desenvolvimento do conhecimento e das duas diferentes abordagens do problema da demarcação, representadas pelo racionalismo crítico popperiano e pelo relativismo epistemológico representado, fundamentalmente, pelas idéias de Kuhn e Feyerabend, impõe-se a questão da viabilidade de entender a Educação a partir desses modelos, ambos inspiradas na Física.

A busca por uma solução simplista, ou resposta categórica, certamente nos levaria a descartar, de pronto, ambas as propostas, se as entendêssemos como mais do que são, ou seja, referenciais a partir dos quais talvez se possa entender o que se passa na discussão sobre a especificidade da Pedagogia e de seus métodos de produção de conhecimento. Ademais, uma análise, mesmo superficial, do percurso da Pedagogia e da literatura da pesquisa educacional revela a presença tanto do que Azanha designou “baconismo”, quanto de um acentuado relativismo. Neste último caso, especialmente nos escritos dos adeptos do “construtivismo social”, como Guba e Lincoln, que têm inspirado algumas das posições antipositivistas mais radicais na discussão metodológica nacional e internacional.²⁴

Essa questão será retomada no capítulo quatro, quando discutiremos questões metodológicas da pesquisa educacional.

2.1.3 Um Método Para as Ciências Sociais

O estabelecimento de uma metodologia própria à Ciência da Educação exige a inserção desse campo no âmbito mais geral das Ciências Sociais, marcadas pelas polêmicas explicação *versus* compreensão e fato/valor, reduzidas, nos textos da pesquisa educacional brasileira, à dicotomia qualidade *versus* quantidade e à cruzada antipositivista.

A concepção epistemológica positivista, que estende o método das ciências naturais às sociais, delinea-se já no século XVIII e atravessa todo o século XIX, quando se iniciam as

²⁴ Cf. Paradigm dialog (1990) e Lüdke e André (1986).

tentativas de teorização das peculiaridades metodológicas das Ciências Sociais. Origina-se na “ciência positiva” de Augusto Comte a idéia de que todas as ciências devem utilizar-se dos métodos da observação e experimentação, próprios das ciências naturais, e a tentativa de constituição de uma ciência positiva da sociedade, a Física Social (DIAS, 1988). Contra o positivismo comteano, passam a se ocupar do tema as correntes hermenêutica, a partir da obra *Introdução às ciências do espírito*, de Dilthey, e historicista, fundamentada em Karl Marx.

Dilthey busca dotar as ciências do espírito de um método mais adequado à investigação dos fenômenos sociais e humanos, o método compreensivo, segundo o qual o sujeito cognoscente compreende cientificamente as objetivações de cujo surgimento ele também participa. (DIAS, 1988) Em Marx, a ênfase reside no reconhecimento dos fundamentos históricos dessas ciências e seu ponto de vista central, unificador e totalizador. Na concepção de ciência de Marx, o homem é um “sujeito-objeto” que atua, e como tal, é objeto para outros sujeitos atuantes. Deve-se apreender o objeto sob a forma de atividade humana sensível (práxis), o que implica que o homem deve tomar consciência de si próprio como ser social, sujeito e objeto do devir histórico. O historicismo marxista, ao conceber o conhecimento humano como uma relação entre as idéias do homem e as condições históricas, conduz à negação de princípios absolutos.

A polêmica metodológica esteve também no centro dos debates das principais epistemologias do século XX, dentre as quais se incluem o positivismo lógico do Círculo de Viena, a teoria da ciência de Popper, e as concepções dos autores vinculados à nova Filosofia da Ciência, como Kuhn e Feyerabend, já tratados anteriormente. Abordar o campo da metodologia das ciências sociais implica, portanto, a inserção em um debate acirrado e inconcluso, em que os contendores agrupam-se como favoráveis ou desfavoráveis à extensão dos métodos das ciências da natureza às Ciências Sociais e Humanas.

Foge aos propósitos deste trabalho apresentar uma visão histórica do problema e a repercussão desse debate no campo educacional, entretanto, é possível constatar, a partir da constante crítica e rejeição ao positivismo, a presença subjacente, no campo educacional, dos temas do monismo e pluralismo metodológicos, que representam dois modos antagônicos de abordar a questão metodológica das Ciências Sociais.

Encontrar um critério aceitável de cientificidade nos põe diante do desafio metodológico de, ao mesmo tempo, fugir do objetivismo das abordagens positivistas e construir soluções que evitem resvalar para o relativismo e para a marginalização, no que se refere à observância de qualquer padrão de justificação epistêmica. Oliva (2001, p. 26), ao comentar a crise de identidade epistemológica das Ciências Sociais, assinala as dificuldades acentuadas pelo seu caráter duplamente reconstrutivo, visto que buscam dar conta de fatos que já são pré-interpretados. Em suas palavras:

Ora, se uma teoria de primeira ordem, que estuda fatos que não têm compreensão de si mesmos, já envolve forte carga de construtividade, o que dizer das teorias de segunda ordem que se vêem obrigadas a lidar também com a construtividade presente no próprio material empírico a estudar?

Nessa perspectiva, a utilização de requisitos de cientificidade como os da verificabilidade ou falseabilidade, no campo de uma possível ciência pedagógica, apresenta-se como um desafio quase intransponível, vez que não se lida, nessa área do conhecimento, com a realidade propriamente dita, mas com as interpretações construídas pelos agentes, nos processos de interação social, o que implica configurar as possíveis teorias desse campo como metateorias, ou teorias de segunda ordem.

De outra parte, o relativismo resultante das análises sociológicas e históricas da ciência também se revela problemático para inspirar a discussão sobre a demarcação epistêmica da Pedagogia. À medida que qualquer critério de demarcação é abolido, as diversas formas de conhecimento niveladas e a noção de verdade reduzida à de hegemonia e

consenso, alimentam-se teses irracionalistas e reforça-se o vale-tudo metodológico. Por esse prisma, sendo a ciência uma forma de conhecimento sem *status* privilegiado perante outros tipos de representação da realidade, sob qual justificativa reclama-se cientificidade para a Pedagogia? Estaremos, então, diante de um falso problema?

3 A PEDAGOGIA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA: A DISCUSSÃO BRASILEIRA

A ciência da educação tem de enfrentar sempre não só enigmas como utopias. (Dias de Carvalho)

3.1 BREVE HISTÓRICO

Com modestos resultados e abundantes controvérsias datam de mais de duzentos anos os esforços de constituição de uma pedagogia científica.²⁵ Enquanto no campo da prática essa é uma discussão praticamente ignorada, no âmbito da meta-discussão encontramos, tanto autores que defendem a necessidade de uma ciência da educação, quanto aqueles para quem uma ciência da educação não é possível, nem necessária²⁶.

Constatadas as divergentes direções em que a discussão se desenvolve e a ambigüidade com que o termo “ciência” é utilizado pelos diferentes autores que tratam do tema, a reconstituição do percurso da Pedagogia como disciplina científica representa tarefa de difícil concretização. Brezinka (1992), em alentada obra sobre o conhecimento educacional, muito apropriadamente reconhece que o caráter científico da Educação ainda está em disputa e que muitos autores duvidam do valor, para a prática, dessa empreitada.

25 Segundo Brezinka (1992, p. 15), a primeira tradição de conhecimento sistemático sobre a área (do século XIX) apresenta-se como uma combinação de enunciados descritivos, explicativos e preditivos sobre a realidade educacional, forjada num momento em que não havia ainda uma estrita distinção entre teorias científicas e não científicas, descoberta e validação dos fatos, descrição e julgamentos de valor, enunciados existenciais e prescrições normativas. Metodologicamente, pode-se dizer que a pedagogia não teria avançado muito além do senso comum. Para o autor, mesmo no início do século XX, era um pouco mais que a *colorful mixture of practical educational teachings*. Verifica-se, assim, a tendência a sempre se começar novamente a discussão, em função da falta de acordo sobre objetivos e métodos.

²⁶ Brezinka (1992) afirma que esta seria a posição prevalecente nos países de Língua Inglesa e também na Alemanha.

Independentemente dessas considerações, pode-se considerar consensual, até certo ponto,²⁷ a demarcação da pedagogia científica a partir da obra de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que concebe uma “ciência filosófica” elaborada pela colaboração da Psicologia e da Ética e que conjuga teoria e prática. É consensual, ainda, a tentativa, no século seguinte, de constituição desse campo como uma ciência positiva, experimental, que rompe com as concepções religiosas e metafísicas e, além da ancoragem na psicologia experimental, encontra na Sociologia de Durkheim e na Filosofia de John Dewey seus principais fundamentos.

Em Durkheim, concentra-se o esforço epistemológico mais estruturado para fundamentar o estatuto de uma ciência pedagógica, diversa, tanto das disciplinas que se ocupam do dever-ser e do dever-fazer, quanto do fazer da arte pedagógica (CORREIA 1998, p. 31-2). Nessa concepção, a Pedagogia distingue-se da prática e da arte educativa, e envolve reflexões que tomam a forma de teorias. Brezinka (1992) assinala que, em 1911, Durkheim já fazia diferença entre ciência teórica e ciência prática da educação. A primeira explica os fatos; a segunda inclui regras de procedimento para educadores e é denominada Pedagogia.

No Brasil, a discussão sobre o assunto caracteriza-se pela dispersão e escassez de fontes, bem como pela falta de parâmetros a partir dos quais os poucos trabalhos existentes possam ser avaliados. O esforço de constituição de uma comunidade científica no âmbito da Educação, no país, é fenômeno recente, o que implica falta de tradições sólidas de pesquisa. Assim, no que se refere à meta-discussão do campo, apenas retrospectivamente é possível identificar pontos comuns nos escritos sobre a Pedagogia sem que se constate, contudo, a existência de tendências nitidamente configuradas ou de diálogo entre os vários autores sobre o tema, no passado ou no presente. A consequência mais visível é certa dose de arbitrariedade

²⁷ A expressão “até certo ponto” justifica-se, pois quando confundida com uma teoria da instrução, temos de retroceder a Comênio, “o Bacon da Pedagogia”. (Cf. Franco, 2003).

nas publicações esparsas que são encontradas sobre o assunto. Este é um domínio marcado pela falta da atitude crítica, de que nos fala Popper, que favoreça o estabelecimento de teorias solidamente construídas.

A passagem do conceito de arte para o de ciência é apresentada por M.A.S. Franco²⁸ (2003), que, ao esboçar o percurso da disciplina, demonstra a maneira pela qual, na tentativa de tornar o campo científico, o tratamento do tema desloca-se da educação como um processo global para focalizar mais precisamente o processo de instrução,²⁹ propiciando, segundo sua apreciação, o progressivo distanciamento da Pedagogia de “sua verdadeira vocação epistemológica”, privando-a de seu caráter crítico-reflexivo.

Franco (2003) menciona as obras de Pedro Anísio, de 1934, e de Andrade Filho, de 1957, que apresentam em comum a definição de Pedagogia como uma ciência da educação teórico-prática, na qual se inclui uma dimensão artística. Na medida em que configuram iniciativas individuais, julgamos mais adequado demarcar o início da discussão a partir da contribuição de Anísio Teixeira, vinculada ao projeto de constituição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), na década de 1950.

Em “Ciência e Arte de Educar” e “Ciência e Educação”, dentre outros escritos, Teixeira expõe a concepção de Educação que fundamentou o projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (BRANDÃO; MENDONÇA, 1997), que tinha por objetivo possibilitar a reconstrução da educação em bases científicas, por meio de ampla reforma educacional e da colaboração entre cientistas sociais e educadores. Inaugura-se, naquele momento, um movimento de redefinição e de valorização do campo educacional em que se

²⁸ Duas autoras de sobrenome “Franco” são citadas direta e indiretamente neste trabalho. Para efeito de clareza, acrescentarei as iniciais dos prenomes antes dos sobrenomes sempre que houver a possibilidade de se confundirem as duas autoras. Da mesma forma, no capítulo quatro, grafarei “E. Vieira” para Evaldo Vieira, a fim de distinguir este autor de Sofia Lerche Vieira.

²⁹ A autora adverte, contudo, que a recepção dessas idéias deu-se de forma mais intensa na pedagogia americana à qual se oporia a tradição alemã ainda fortemente enraizada na filosofia (Cf. p. 35)

aprofunda o ideário escolanovista, rompendo-se com a idéia de uma ciência pedagógica especulativa e normativa de bases católicas, fundamentada nas idéias de Herbart que dominou o cenário educacional brasileiro até o final dos anos 1920.

Uma característica fundamental da abordagem de Teixeira é sua concepção de educação como arte informada cientificamente, autônoma apenas nessa condição, visto que seu *corpus* teórico dependeria ainda do desenvolvimento das Ciências Sociais envolvidas com a prática educativa, designadas, como em Dewey, “ciências-fonte”.

Em que pese a contribuição dos autores que se ocuparam dessa temática após o fechamento dos Centros e entre as décadas de 1970 e o início dos anos 1990, foi somente a partir de meados desse último período que a discussão ganhou certa visibilidade no trabalho de autores como Mazzotti, Mazzotti e Oliveira, Franco, Pimenta e Libâneo, dentre outros, tornando-se possível, a partir daí, reconhecer o esboço de uma nova linha de investigação, cujo foco principal é a retomada da idéia de uma ciência pedagógica autônoma, mas distinta, tanto das concepções herbartianas e católicas dominantes, no país, até o final da década de 1920, quanto da proposta escolanovista e cebeiana, visto que postula uma disciplina enraizada na prática e que tem por objeto de estudo a educação. Retoma-se o assunto, dessa feita, em chave epistemológica.

3.2. DEFINIÇÃO DO ESCOPO DA DISCIPLINA

A falta de acordo sobre o caráter de uma ciência da educação, a Pedagogia, prende-se a dois aspectos principais: o conceito de ciência subjacente às várias propostas e discussões e o compartilhamento do objeto com as Ciências Sociais³⁰ e com a Filosofia. Como observa Osório (2006, p. 93) “Na realidade, a Pedagogia nunca chegou a se constituir em ciência que

³⁰ Nesse momento, estamos utilizando o termo indistintamente para designar as ciências-fonte, na terminologia deweyana adotada por Anísio Teixeira, e também as ciências da educação, expressão que, no Brasil, apenas a partir do final da década de 1970 passou a ser utilizada.

desse conta dos problemas da educação em cada época.” Historicamente a Pedagogia esteve sempre sob o império de uma área do saber ou, mais recentemente, de uma ou mais das chamadas Ciências da Educação, artificialmente agrupadas, cujas formulações não-educacionais servem mais aos campos dos quais essas disciplinas são originárias do que ao pedagógico.

Dias de Carvalho (1992) enfatiza a necessidade de esclarecimento de uma identidade de base da Pedagogia, identificando retrocesso nessa área, na medida em que os teóricos demitem-se de suas tarefas, ao mesmo tempo em que os práticos reivindicam exclusividade na teorização do campo. Ao abandonar a pedagogia filosófica sem, ainda, afirmar uma Ciência da Educação autônoma restaram a pedagogia ou sociológica ou psicológica, que se inserem num domínio em que uma nova ciência demora a instalar-se. O autor concorda com Michel Tozzi, que identifica na Pedagogia três lógicas, cuja integração, muitas vezes, revela-se tumultuada e contraditória: a epistemológica (do conhecimento), a pragmática (da eficácia) e a axiológica (do sentido e dos valores).

Do mesmo modo, Brezinka (1992, p. 24) sugere a divisão das tarefas pedagógicas entre três campos de atividades (três sistemas de enunciados), a saber:

- 1- Uma ciência da educação empírica e descritiva;
- 2- A Filosofia da Educação;
- 3- Uma pedagogia prática.

Para aquele autor, existem mais esforços teóricos na área de Filosofia da Educação do que na construção de uma ciência da educação e, sob o termo Pedagogia, esconde-se uma mistura de elementos descritivos, hipotéticos, normativos e dogmáticos. Defende, então, o desenvolvimento de uma ciência da educação especializada, não para substituir a pedagogia tradicional por uma ciência pedagógica empírica, visto que nesse domínio também emergem os problemas filosóficos e os práticos, e não apenas os científicos, mas que tenha um âmbito

de atuação específico. A ciência da educação proposta pelo autor, se não nega o espaço da Filosofia da Educação e de uma praxiologia, tampouco se reduz a qualquer desses dois outros planos.

Dias de Carvalho e Brezinka apresentam, cada qual a seu modo, um projeto de ciência da educação. Contudo, enquanto Brezinka defende explicitamente uma ciência empírica da Educação, que não se confunde com a intervenção prática (que o autor denomina praxiologia), Dias de Carvalho, ao postular a pesquisa-ação como o método privilegiado da Pedagogia, deixa de reconhecer uma dimensão exclusivamente cognitiva do conhecimento educacional, passível de ser apreendida por meio de uma ciência empírica da educação. A discussão que se segue terá como referência teórica fundamental a proposta de Ciência da Educação daqueles dois autores.

3.2.1. Uma Ciência Empírica da Educação

Brezinka (1992) atribui a falta de acordo a respeito do caráter da ciência da educação ao fato de muitas coisas diferentes serem esperadas desse campo e à existência de visões divergentes sobre as relações entre as teorias educacionais e a praxis e entre ciência e ideologia. Quando se aborda a possibilidade de construção de teorias no campo educacional nunca se sabe, segundo o autor, em que sentido se está concebendo o termo “teoria”. Afirma que teorias educacionais, no sentido lato, existem desde que a educação existe. Nesse sentido significam a estrutura do pensamento subjetivo dos educadores, baseada em suas próprias observações e nas informações adquiridas dos outros. No sentido estrito, ao contrário, são posteriores à prática e significam visão teórica relativamente a um objeto. Assim, uma ciência da educação, no sentido estrito, teria como objetivo a busca de conhecimento científico, hipotético, bem fundado e possível sob certo ponto de vista. O tratamento normativo, nesse caso, seria deixado para a Filosofia da Educação que, por meio de teorias normativas, tem por objetivo a formulação de guia para a prática.

As teorias práticas³¹ e as científicas diferem entre si pela finalidade. A teoria científica descreve “o que é”, a prática “o que deve ser” e “o que deve ser feito”. Uma ciência educacional deveria, segundo o autor, compreender os fatos, não necessariamente influenciar diretamente a atividade educacional, esta uma tarefa da praxiologia. Adverte, entretanto, que a severidade do julgamento deve-se à adoção de um rigoroso conceito de ciência, segundo o qual “O objetivo da ciência é descobrir regularidades nomológicas e projetar teorias que podem servir de base para explicações e predições e usadas para resolver problemas técnicos”. (BREZINKA,1992, p.17). Desse modo, argumenta que a Pedagogia tem muito do que a ciência não é, pois faltam informações sobre a realidade educacional sobrando, em lugar disso, definições essencialistas, normas, julgamentos de valor, profissões de fé, programas políticos e exortações para a ação. Enunciados factuais, postulados normativos e *wihsfull thinking* são, comumente e tão ingenuamente misturados que se torna difícil, em alguns momentos, saber com qual deles estamos lidando³². A raiz dessa confusão, afirma, é a dependência que a Pedagogia tem de visões de mundo.

Uma teoria científica, para Brezinka (1992, p. 23) “[...] é um sistema logicamente estruturado de enunciados mais ou menos confirmados sobre uma dada área da realidade. Embora possam conter valores, não pretendem ser valorativas e normativas”. Note-se que as formulações de Brezinka fundamentam-se em claros critérios de demarcação entre enunciados científicos, não científicos e pseudocientíficos, identificando-se, dessa forma, com a concepção popperiana de ciência, a quem, em mais de uma passagem, cita explicitamente. A ciência, para o autor, refere-se a um sistema de enunciados sobre uma área particular ou

³¹ Na literatura brasileira sobre o tema não é possível esclarecer se “teoria prática” e “teoria da prática” têm o mesmo sentido.

³² Brezinka lembra que está se referindo à situação da Alemanha, mas acrescenta que a situação aparentemente não é muito diferente nos Estados Unidos (onde alguns americanos chegam a comparar a Pedagogia com folclore e com literatura), no Japão e em outros países europeus. No caso brasileiro, a coletânea “Pensamento e Linguagem” (1975) organizada por Nagle (1976) trata, mesmo de forma indireta, do assunto.

espectro de problemas. Esse sistema de enunciados, por seu turno, é adquirido por meio da aplicação das regras gerais do método científico e de técnicas especializadas de pesquisa (BREZINKA, 1992, p. 87). Uma ciência empírica da educação deve, não apenas descrever ações e instituições educacionais e objetivações físicas, mas também medi-las e descrevê-las criticamente como meios para atingir fins (ou como condições necessárias para isso). Por essa razão, a pesquisa experimental é necessária na ciência educacional. De uma maneira simplificada, seu objetivo é descobrir as causas de sucessos e fracassos. O núcleo duro de uma ciência da educação consiste dos problemas tecnológicos que devem ser resolvidos para que os objetivos educacionais sejam atingidos. E progresso teórico significa que regularidades tipo leis serão descobertas, permitindo explicar os fatos existentes e contribuindo para prever o que ocorrerá no futuro sob certas circunstâncias.

Um problema, entretanto, apresenta-se para o autor, qual seja, o de decidir se é possível produzir enunciados nomológicos, nesse campo, dificuldade que não se restringe apenas a uma possível ciência da educação, mas atinge também as Ciências Sociais em geral. Reconhece que a grande complexidade dos contextos psíquicos, culturais e sociais, a particularidade de cada situação, a variabilidade de personalidades, grupos, instituições e normas, bem como suas condições e inter-relações tornam mais complicada a tarefa de encontrar leis para o comportamento humano. Isso resulta em certa arbitrariedade nas interpretações dos fenômenos sociais e lança dúvidas sobre a possibilidade de se construir explicações confiáveis ou mesmos previsões.

Brezinka admite que o fenômeno sócio-cultural que forma o objeto das Ciências Sociais pertence ao mundo conforme nós o experimentamos; tem significado unicamente naquele mundo e representa totalidades de experiências que não podem ser fragmentadas. Assim, não podemos esperar encontrar regularidades na forma de leis naturais universais nomológicas.

A construção de teorias nomológicas válidas na ciência educacional é extremamente complexa e composta por incontáveis fontes potenciais de erro. Devemos contentar-nos, então, com regularidades estatísticas, ou seja, com enunciados que têm validade espacial e temporal limitada. Argumenta, contudo, que conhecimento insuficientemente confirmado é melhor que nenhum conhecimento e que a grande quantidade de conhecimento nomológico em ciências sociais atesta a produtividade da pesquisa nessa área.

Como em qualquer ciência social, e em muitas ciências naturais, as teorias educacionais carecem de completude³³ e de fechamento³⁴. Acrescenta, entretanto, que este é um problema enfrentado por quase toda teoria. A situação deve encorajar humildade, mas não resignação. Como em qualquer outra ciência, o progresso depende da substituição de enunciados vagos e não-testáveis por outros mais claros e testáveis.

Mesmo admitindo que, na busca por enunciados nomológicos no campo educacional, não seja possível chegar além de generalizações empíricas, cuja validade é contingente no tempo e espaço, Brezinka acredita que isso representa grande progresso em relação ao conhecimento superficial, casual e assistemático do dia-a-dia. Argumenta que nosso conhecimento prévio da educação vem predominantemente da experiência cotidiana e da prática educacional docente, que resume e organiza os *insights* da experiência diária. Esse conhecimento repousa em conceitos relativamente fracos em conteúdo, em idéias altamente simplificadas sobre a realidade educacional e em pressupostos não confiáveis sobre a complexa rede de relações que afetam a educação. Os sistemas de enunciados que expressam esse saber educacional já são, eles mesmos, resultados de construção teórica. Formam teorias provisórias que são usadas como ponto-de-partida para a obtenção de teorias, que não apenas

³³ Completude significa que nenhuma variável que tenha realmente influência e cuja descoberta implicaria a mudança da teoria é omitida.

³⁴ Fechamento significa que os fatores designados pelos conceitos de uma dada teoria existem apenas em relação uns com os outros e não com outros fatores externos ao escopo daquela teoria.

são mais bem confirmadas, mas também mais ricas em conteúdo informacional³⁵. Nós só podemos progredir de conhecimentos inexatos para mais exatos quando a inexatidão é reconhecida como tal e tentativas são feitas de apreender mais precisamente o fenômeno em questão. A ação que leva a este fim é geralmente chamada de descrição.

Outro aspecto da proposta de Brezinka que importa ressaltar é a forma como entende a relação de uma possível ciência da educação com as outras Ciências Sociais. Para o autor, muitas áreas do conhecimento, como a Medicina, por exemplo, podem ser objeto de várias ciências. Este é o caso da Educação, cuja ação pode ser baseada no conhecimento originado de diferentes disciplinas. Nesse sentido, o objeto que a Pedagogia reivindica já pertence a outras áreas científicas. A educação é fenômeno social, histórico e psicológico, portanto essas disciplinas devem cuidar dele. No entanto, a ciência da educação difere da Sociologia e da Psicologia pelo ponto de vista a partir do qual investiga o objeto comum às duas áreas. As questões formuladas são diferentes. Assim, um dos meios de tentar eliminar tal confusão é distinguir objeto material e formal da ciência da educação.

Cada ciência caracteriza-se por seu objeto formal. Já o objeto material pode ser comum a várias ciências. Desse modo, é preciso abandonar a idéia de que a Pedagogia tem um objeto completamente diferente do das ciências vizinhas. Isso é tão equivocado quanto supor que ela tem método próprio. Os que defendem tais idéias, para o autor, provavelmente não estão falando de Pedagogia como uma ciência empírica, mas como uma subárea da Filosofia.

Como qualquer outra área em que estão implicadas ações sociais, a ciência da educação está sujeita a variadas questões de pesquisa e pode ser objeto de mais de uma

35 Gauthier (1998), mesmo postulando uma teoria da Pedagogia mais próxima de áreas como o Direito, um conhecimento educacional que denomina “jurisprudência validada” do saber dos professores, compartilha, de certo modo, do otimismo de Brezinka quanto à possibilidade de produção de conhecimento educacional válido, diferentemente dos autores que crêem que o caráter contingente da prática educacional impede a formulação de enunciados passíveis de algum nível de generalização.

ciência social; a dispersão da Pedagogia naquelas não é conseqüência disso. Entretanto, há razões práticas para a defesa do desenvolvimento de uma ciência da educação especializada. Essas incluem a expectativa de que, tanto as formulações teóricas, quanto a pesquisa pertinente serão mais produtivas e progredirão se todos os problemas essencialmente educacionais e as tentativas para resolvê-los forem cuidadosamente distinguidos das Ciências Sociais e Humanas. A única maneira de proteger a Ciência da Educação da dispersão é delimitar o objeto a um pequeno número de importantes problemáticas claramente definidas.

Cabe ressaltar um último aspecto do trabalho de Brezinka (1992) considerado importante para os propósitos desta tese. Trata-se da demarcação que traça entre ciência e ideologia. O autor distingue ciência pedagógica de pseudociência e das pedagogias ideológicas. Em direção divergente de alguns autores que tratam do tema da epistemologia da Educação no Brasil, o autor faz dura crítica à noção de uma ciência engajada e denuncia o artifício comum de redefinir o conceito de ciência para caber a ideologia. Afirma que Habermas, mais do que ninguém, tem tentado encontrar uma justificativa histórico-filosófica para a decisão dos neomarxistas de redefinir a palavra “ciência”, de modo a incluir enunciados ideológicos e especulações filosóficas, e que esses referenciais levariam à chamada “pedagogia emancipatória”, “ciência educacional crítica” ou “pedagogia crítica”, na qual a objetividade é dispensada e partidarismo e engajamento político são defendidos juntamente com a dissolução das fronteiras que separam conhecimento e ação, teoria e prática. Nessa perspectiva, a ciência educacional como teoria crítica deve ser necessariamente uma permanente forma de crítica social ou aliar-se a isso.

Na literatura brasileira que trata da demarcação da Pedagogia como área de conhecimento, não são incomuns as críticas de conceitos de ciência tão demarcados quanto o de Brezinka, exposto nas linhas anteriores, e que revelam clara inspiração popperiana. Do mesmo modo, é possível identificar alguns autores que se alinham implícita ou explicitamente

à teoria crítica, como Pimenta e M. A. S. Franco. A referência comum é marxista, mas não necessariamente a partir do próprio Marx. Não são muito explícitas, contudo, as referências à Escola de Frankfurt e a Habermas, na literatura específica da qual estamos tratando, embora “pedagogia crítica”, “teoria crítica” e a idéia de “emancipação” sejam expressões triviais, especialmente no trabalho de Franco (2003), a ser analisado posteriormente.

3.2.2 Uma Ciência Filosófica em sua Estrutura

Dias de Carvalho, após contundente crítica à hegemonia das chamadas Ciências da Educação, instaladas em espaço antes destinado à pedagogia filosófica tradicional e não preenchido por uma ciência da educação a ser ainda construída, apresenta seu entendimento do que pode vir a ser uma ciência que respeite o caráter multifacetado do objeto.

O autor assinala a ambigüidade da expressão ‘Ciências da Educação’ e define este agrupamento como um arranjo interdisciplinar que não teria ultrapassado o estado de ciências latentes ou protociências. Argumenta que aparentemente essas ciências emprestam estatuto de cientificidade à Educação, mas constituem, de fato, especializações de cada uma das Ciências Humanas, definidas prévia e independentemente à sua atuação na investigação de fenômenos educacionais. Configuram-se, desse modo, como um prolongamento das Ciências Sociais e Humanas, e não como uma nova área científica.

Dias de Carvalho reconhece que as contribuições trazidas pelas Ciências da Educação para o campo educacional são importantes, mas o preço, agora, lhe parece muito alto, pois ao mesmo tempo em que teriam propiciado um alargamento de horizontes da Pedagogia, retardaram a definição de um objeto próprio desse campo. Desse modo, argumenta, por que não falar em uma ciência específica da educação que permita o tratamento relativamente autônomo da problemática educacional?

Como mais uma das Ciências Humanas, a ciência da educação proposta pelo autor é necessariamente transdisciplinar e inaugura um novo grupo do qual será, de momento, a única

representante. A ciência da educação de Dias de Carvalho, ao mesmo tempo em que é autônoma, contemplará abordagens diversificadas (sociológicas, psicológicas, etc.), remetidas, entretanto, para as finalidades próprias da educação.

Diferentemente de Brezinka, Dias de Carvalho não admite a possibilidade de uma ciência da educação que seja unicamente descritiva, visto que sua finalidade não é apenas decifrar enigmas, mas também buscar utopias. Nega, ainda, qualquer pretensão de configurar o objeto da ciência da educação nos cânones de “um objetivismo forte”, cujos custos considera demasiadamente elevados, pois “[...] constrangeria e esvaziaria, em última análise, o necessário desenvolvimento das teorias e das práticas educativas” (DIAS DE CARVALHO, 1992, p. 104).

O autor critica tanto os modelos explicativos quanto os compreensivos na abordagem das Ciências Sociais. Os explicativos pelo formalismo e utilização da quantificação e experimentação; os compreensivos, por duas razões: a permanência no âmbito de um objetivismo forte, por imitação às Ciências da Natureza, e o subjetivismo e o relativismo, fruto da rejeição a esse mesmo modelo. Sugere, assim, a investigação-ação como método para a ciência pedagógica que propõe. Por não estar voltada apenas para a produção de conhecimentos, essa modalidade de pesquisa propiciaria a conciliação e a superação de oposições como teoria/prática e contribuiria para a transformação dos grupos humanos abrangidos pela Pedagogia, atendendo, dessa forma, à especificidade dessa disciplina.

Dias de Carvalho esclarece que esse método “integrativo” permite um tratamento da problemática educacional considerada em três níveis: o institucional, o dos movimentos pedagógicos e o dos programas de investigação científica. Na formulação do conceito e do objeto da ciência da educação, “[...] desempenham papel fulcral as teorias educativas as quais circunscrevem os campos de análise, de acordo com os projetos pedagógicos que encerram”. Reconhece, assim, uma dimensão ideológica inevitável, que compete à Filosofia da Educação

pôr em confronto com outras visões de mundo e “[...] explorar o sentido de seus pressupostos sem se preocupar com a **verificabilidade** ou **falsificabilidade** positivas das conseqüências destes.” (DIAS DE CARVALHO, 1992, p. 104-105; grifos no original).

O autor postula ainda uma ciência da educação que abrigue e polarize a tensão de diferentes modelos pedagógico-filosóficos em confronto. Nesse sentido, a validação e aplicação de uma teoria no âmbito dessa ciência decorreriam das “[...] convicções de seus mentores, da coerência interna de suas premissas [...] das deduções que ela permite e da capacidade dinamizadora e superadora de seu projeto”. Isso, segundo o autor, não invalidaria *a priori* a sua cientificidade, pois “[...] o abandono total ou parcial de uma teoria educativa se gera em grande medida no cadinho das controvérsias ideológicas que o pluralismo filosófico radicaliza precisamente no âmbito da ciência da educação” (DIAS DE CARVALHO, 1992, p. 105).

É clara, na proposta do autor, a rejeição tanto do modelo positivista clássico da verificabilidade quanto do critério de falseabilidade popperiano. Evidencia-se também o papel que reserva à dimensão filosófica, como parte integrante da Ciência da Educação, não como fundamentadora, formuladora e inventariante de princípios, mas como disciplina que traz para o campo da investigação as controvérsias inerentes aos processos educativos, de modo a evitar sua transformação em instrumentos “a serviço do poder político instituído”. (DIAS DE CARVALHO, 1992, p. 210).

A Filosofia da Educação, afirma Dias de Carvalho (1992, p. 211):

[...] contribui para a não-ideologização integral da investigação científica [...] e para a passagem –ainda que incompleta- das filosofias implícitas (que, enquanto tal, correm igualmente o risco de se afundarem no domínio das ideologias) para a área das filosofias explícitas, isto é, das filosofias que, conscientemente, apostam na prossecução de um determinado conjunto de valores e de certa visão do mundo, com a maior independência possível em relação ao poder instituído.

Em síntese, a Ciência da Educação que o autor propõe constitui-se como uma ciência humana de caráter transdisciplinar, que tem como método privilegiado a investigação-ação e, ao lado de reconhecer a legitimidade de uma dimensão filosófica, busca livrar-se, a um só tempo, tanto de modelos metafísicos absolutos e dogmáticos, quanto de pretensões objetivistas e reducionistas ancoradas nas Ciências da Educação.

Para os propósitos desta tese, entretanto, resta importante ponto para discussão, relacionado com a proposta metodológica de Dias de Carvalho. A idéia da dissolução de fronteiras entre teoria e prática, como resultado de sua proposta metodológica, ao lado de representar legítima preocupação com a relevância e a aplicabilidade dos conhecimentos obtidos, finda por limitar a pesquisa unicamente à sua modalidade prática e legitimar o imediatismo. Além disso, ao mesmo em tempo que restringe o conceito de pesquisa, alarga o de ciência.

3.3 A DISCUSSÃO BRASILEIRA

A compreensão da natureza e da especificidade do campo da Educação, a partir de critérios científicos, tem ocupado, no Brasil, educadores e cientistas sociais há pelo menos meio século. Ao longo desse período, algumas questões têm-se mostrado recorrentes: a das relações da Educação com as Ciências Sociais, bem como a da possibilidade, essa uma discussão mais recente, de reconstituir-se a Pedagogia como a Ciência da Educação. Tal reflexão implica considerar a questão metodológica e torna necessária uma discussão conceitual que possa contribuir para o estabelecimento de um diálogo entre os diversos autores que se têm ocupado do tema mais recentemente.

Laudan, em *Progress and its problems* (1977), ressalta que, num dado domínio científico, há uma dimensão que nada tem a ver com a capacidade empírica de resolver problemas de uma teoria, mas com o seu encaixe num *framework* conceitual. Assim, tão importante quanto a resolução de problemas empíricos são os problemas conceituais. Como

assinalou Brezinka (1992), com propriedade, a constituição de uma ciência da educação poder ou não utilidade para a prática. Contudo, à medida que se verificam a retomada recente do tema e a recorrência da reivindicação de um estatuto científico para o campo, impõe-se, na discussão, um esclarecimento conceitual que possibilite uma base para o diálogo entre os diversos autores envolvidos no tratamento da questão.

Os problemas conceituais, na teoria de Laudan, podem ser de natureza interna ou externa ao domínio de uma disciplina e desempenham importante papel na avaliação da racionalidade das teorias científicas. São internos, quando a teoria exhibe inconsistência, pois suas categorias básicas de análise são vagas, confusas ou ambíguas; e externos, quando uma teoria encontra-se em conflito com uma outra do mesmo domínio.

Enquanto os problemas empíricos pretendem falar sobre o mundo e surgem no contexto de investigação de uma teoria, os problemas não-empíricos, ou conceituais, são problemas de segunda ordem, que surgem das teorias em uma das seguintes circunstâncias:

- a) Quando uma teoria é internamente inconsistente ou quando o mecanismo que postula ambíguo;
- b) Quando produz enunciados sobre o mundo que se chocam com outras teorias, ou contra as assunções metafísicas predominantes, ou quando defende idéias, sobre o mundo, que não podem ser garantidas pela epistemologia nem pelas doutrinas metodológicas predominantes;
- c) Quando viola princípios da tradição de pesquisa da qual faz parte;
- d) Quando falha em utilizar conceitos de outras teorias mais gerais às quais deveriam ser logicamente subordinadas.³⁶

³⁶ Utilizamos a idéia de “problemas conceituais”, de Laudan, nesta tese, com a consciência de que realizamos uma transposição arriscada, posto que, na obra de Laudan, o tratamento dado aos problemas conceituais refere-se ao confronto entre “grandes teorias”, já formuladas, que disputam espaço no mesmo domínio, ponto a que ainda não chegamos no campo educacional. Nessa área, mesmo o conceito de teoria utilizado por diversos autores ainda carece de esclarecimento. A contribuição de Laudan, assim, deve ser tomada como um recurso heurístico para melhor compreender as dificuldades pelas quais passa o campo na discussão da constituição de seu objeto.

Gatti, em trabalho recente (2006, p. 2), denuncia a diversidade conceitual existente em várias subáreas da Educação e as dificuldades que as escolhas terminológicas “[...] sem que se tenha muita clareza do porquê [...]” acarretam, não apenas na interlocução intra-áreas, como também no diálogo com outras áreas e com as instituições. Saliente-se que, já na década de 1970, Nagle (1976, p. 25) denunciava o caráter de “[...] generalizada imprecisão do discurso pedagógico e outras confusões conceituais, como, por exemplo, a “[...] mistura de padrões descritivos com padrões prescritivos e exortativos”, e a associação de questões de conhecimento com curso de ação, este último aspecto também assinalado por Brandão (2002) e Azanha (1972, 1992).

Do mesmo modo, verificamos que o surgimento de uma linha de pesquisa que defende a constituição de uma Ciência da Educação autônoma, a partir da década de 1990, a par de trazer para o debate no campo educacional brasileiro importantes pontos para discussão, acusa também a presença significativa de imprecisões e ambigüidades a merecerem atenção por parte dos estudiosos do assunto. Dentre estas, os conceitos de ciência e de teoria.

A seguir, analisaremos a trajetória da constituição da Educação como área de conhecimento, a partir das várias abordagens presentes na literatura do campo, com foco especial na discussão brasileira.

3.3.1 Arte Científica ou Ciência Aplicada?

Uma cronologia da discussão tem como ponto de partida a contribuição de Anísio Teixeira, que em “Ciência e Arte de Educar” (1957) e “Ciência e Educação” (1960) dentre outros escritos, expõe a concepção de educação que fundamentou o projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. (BRANDÃO; MENDONÇA, 1997). Sob a direção do autor, o CBPE tinha como objetivo fundamental possibilitar a reconstrução da educação em bases científicas, por meio de ampla reforma e da colaboração entre cientistas sociais e educadores.

No âmbito da mesma tradição, insere-se o artigo “A Ciência Aplicada e a Educação Como Fatores de Mudança Cultural Provocada”, de Florestan Fernandes, (1959), no qual o autor define as bases da interação entre educadores e cientistas sociais no tratamento científico das questões educacionais, de modo a possibilitar a modernização do país, o progresso, e o fortalecimento da democracia.

O *status* de arte informada cientificamente, de Teixeira, bem como a idéia de ciência aplicada defendida por Florestan Fernandes, ambas as proposições centradas na noção de colaboração entre cientistas sociais e educadores dispensam a necessidade de uma ciência pedagógica.

Nos escritos já mencionados, dentre outros, Anísio Teixeira define a educação como arte. Apenas concebida nesse sentido é que pode ser considerada autônoma, como autônomas são todas as artes. Diferentemente do Direito, que é uma arte formal, a educação é uma arte material, à maneira da Medicina e da Engenharia. E, assim como não há ciência nem de curar nem de construir, mas arte fundada em conhecimentos de várias ciências, o mesmo ocorre com a educação. Trata-se de submeter esta prática, que antes do método científico progredia por tradição, ao crivo do estudo objetivo e promover o desenvolvimento cumulativo e contínuo do ato de educar. Desse modo, educar tornar-se-ia uma atividade menos empírica e intuitiva por meio dos conhecimentos das “ciências-fonte” que estabelecem as condições científicas para o tratamento dos currículos, dos métodos de ensino e da administração de escolas. A proposta principal do autor consiste em tomar os resultados do progresso da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia como instrumentos intelectuais para elaborar técnicas, processos e modos de operação apropriados à função prática da Educação.

Para que as ciências práticas, como a educação, pudessem beneficiar-se do progresso científico, seria preciso que as disciplinas que lhes servem de fontes antes se desenvolvessem como as grandes ciências organizadas. A educação, por seu turno, transformaria esses

conhecimentos, nunca os aplicando diretamente. Nessa concepção, os cientistas sociais buscam no campo da prática escolar os seus problemas, mas isso não os torna educadores; da mesma forma, professores são artistas práticos, não cientistas. É preciso distinguir o conhecimento teórico, objeto da ciência, da regra prática, produto da tecnologia e da arte.

Os problemas dos cientistas sociais que trabalham na área da Educação são problemas de ciência, desligados de interesse imediato, e visam ao estabelecimento de teorias. São originados da prática educacional, mas não de prática educacional, destinam-se a descobrir fatos e suas relações para formulação de princípios e leis. Não é seu objetivo fornecer regras práticas.

Verifica-se, desse modo, a existência de clara distinção entre o campo da ciência em si e o de sua aplicação, como seria o caso da educação, visto que a prática não produz ciência. O que a ciência oferece à prática são recursos intelectuais, nunca regras diretas de ação e de arte. Descobrir o conhecimento é tarefa dos cientistas. Aos educadores compete descobrir possibilidades de aplicação.

Brandão (2002, p. 77) afirma que Anísio Teixeira via as relações da educação³⁷ com o campo científico de forma muito peculiar e que a concepção de arte científica distinguiria sua noção de educação, baseada na presunção de uma espontânea habilidade e de talento para educar. A complexidade da prática educativa combinaria, assim, saber (conhecimento científico) e sabedoria (experiência), de modo que os educadores, de posse dos conhecimentos proporcionados pelas ciências-fonte pudessem abordar as situações que a prática pedagógica suscita. Conhecimento e ação seria a essência dessa arte-científica chamada educação.

No âmbito da mesma reflexão sobre a relação entre Ciências Sociais e Educação e, no contexto das reflexões sobre as mudanças sociais requeridas pela sociedade brasileira em

³⁷ Note-se que educação, no tratamento de Teixeira é entendida como prática e não como área de conhecimento, dada a impossibilidade, segundo sua concepção, de autonomia.

função do desenvolvimento científico e tecnológico, na época citada, Florestan Fernandes, em “A Ciência Aplicada e a Educação como Fatores de Mudança Cultural Provocada”, critica a concepção tradicional de ciência aplicada, que, por se basear no divórcio entre teoria e aplicação, considera pré e anticientífica. Argumenta que a aplicação deixou de ser um mero processo técnico, passando a requerer também “[...] a previsão proporcionada pela teoria, mais o conhecimento objetivo dos efeitos, provocados concretamente pelas tentativas de intervenção” (FERNANDES, 1959, p. 33). O autor defende as relações de interdependência dos cientistas sociais e educadores, bem como a necessidade de os primeiros abrirem mão de estudos unicamente teóricos, como forma de contribuir para a mudança social planejada e, os segundos superarem a precariedade de sua visão dos problemas educacionais, baseada unicamente na prática.

Diferentemente de Anísio Teixeira, que define o *status* da Educação como área de conhecimento, embora pela negação, Fernandes analisa os aspectos pragmáticos dessa possível interação, a partir da constatação de que mesmo experiências vitoriosas de mudança, quando não são intencionais e planejadas, resultam freqüentemente em frustração e/ou interrupção prematura, por conta de fatores conjunturais que independem tanto da vontade dos educadores quanto dos cientistas sociais.

É comum aos dois autores a crença na impossibilidade de uma ciência da educação dotada de autonomia. Fernandes trata, preferencialmente, da inter-relação dos educadores e sociólogos, de modo a deixar claro o papel da Sociologia como fonte do conhecimento para os trabalhadores práticos da educação. Educadores e cientistas sociais teriam como tarefa comum a adaptação da educação aos recursos oferecidos pela ciência e às exigências da sociedade. A formação excessivamente livresca e carente de “[...] domínio do autêntico ponto de vista científico” (FERNANDES, 1959, p. 35), por parte dos educadores, representaria significativo entrave às possibilidades de manipulação da educação como fator racional de

mudança e de progresso social. Fernandes admite que muitos dados da ciência só podem ser utilizados convenientemente pelos próprios educadores. No entanto, diante das modificações ocorridas no ambiente social, alguns problemas devem ser solucionados com a colaboração íntima e contínua dos cientistas sociais, que, diante da situação peculiar dos países subdesenvolvidos, são chamados a exercer o papel de agentes de mudança cultural.

Em suma, a gravidade dos problemas sociais nos países subdesenvolvidos envolveria os cientistas sociais em complexa teia de interesses sociais aos quais eles não poderiam ser indiferentes. (FERNANDES, 1959, p. 61). Assim, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais representaria, para o autor, oportunidade de conhecimento sistemático e tratamento objetivo das questões educacionais, como se pode verificar no trecho seguinte:

Uma instituição como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais dá aos educadores a oportunidade de pensar em seus projetos de intervenção, não só em termos de requisitos técnicos e dos alvos ideais do processo educacional, mas também tendo em vista a importância sócio-cultural relativa das necessidades educacionais a serem atendidas e a capacidade da sociedade brasileira em absorver, de fato, as inovações educacionais mais ou menos urgentes (FERNANDES, 1959, p 70-1).

Nesse sentido, os cientistas sociais dariam aos educadores assistência especializada na escolha e viabilidade dos fins e dos meios da educação. Isso não os transformaria em homens de ação, inseridos na prática, cabendo aos educadores a definição dos problemas prioritários a serem tratados com a colaboração dos especialistas. Verifica-se, aqui, a corroboração das idéias de Teixeira no que se refere ao intercâmbio dos profissionais da prática educacional e cientistas sociais. Entretanto, não há, da parte de Florestan Fernandes, referências explícitas à demarcação epistêmica do campo educacional. As idéias do autor apresentam-se em perfeito acordo com os pressupostos filosóficos e metodológicos da tradição pragmatista e experimentalista que caracteriza parte da produção vinculada à tradição de pesquisa³⁸do

38 Laudan, em *Progress and its problems* (1977), apresenta o conceito de Tradições de Pesquisa que significa um conjunto de assunções gerais sobre entidades e processos, em um campo de estudo, e

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Essa abordagem, ao defender a aplicação do método científico à educação, traz como principal implicação o seu caráter de prática subordinada e dependente das Ciências Sociais, não obstante as ambigüidades que muitas vezes podem ser depreendidas da forma como se expõe o intercâmbio desejável, especialmente nas reflexões de Anísio Teixeira. A ambigüidade reside também no fato de que, ao mesmo tempo em que esses autores trazem para o campo da Educação a idéia de cientificidade, enfatizam seu caráter subordinado relativamente às chamadas ciências-fonte.

A proposta do CBPE insere-se no projeto de institucionalização da pesquisa (empírica e experimental) na área das Ciências Sociais³⁹ e da Educação, que por sua vez é parte de um projeto global de modernização do país. Representa a continuação do esforço de Anísio Teixeira, que, segundo Mendonça e Brandão (1997, p. 16), se empenhava, desde a década de 1930,

[...] em buscar as condições de formação de uma *intelligentsia* na área da educação, que fundamentada em pesquisas empíricas consistentes, pudesse intervir no processo de planejamento do sistema de ensino, de forma a superar os problemas do fracasso no atendimento adequado da população que recorria ao sistema público.

Do ponto de vista filosófico, essa é uma tradição que recebe, por meio da produção de Anísio Teixeira, grande influência da concepção pragmatista de John Dewey, uma filosofia fundamentalmente voltada para as necessidades práticas do cotidiano escolar, caracterizada pela pesquisa empírica e pela observação prática das atividades educativas. É importante, entretanto, registrar que reinava nos Centros, apesar da mencionada influência pragmatista,

sobre os métodos apropriados para investigar os problemas e construir as teorias de um domínio. Uma pesquisa posterior poderá investigar se a experiência do CBPE, malgrado sua curta duração, pode ser considerada uma Tradição de Pesquisa, de acordo com a conceituação de Laudan. Desse modo, as expressões “tradição” e “tradições de pesquisa”, nesta tese, são utilizadas em sua acepção comum.

³⁹ Note-se que o compartilhamento do campo, nesse momento, dá-se fundamentalmente com as Ciências Sociais, especialmente a Sociologia e a Psicologia. Referências às ciências da educação ocorrem apenas posteriormente, na pesquisa vinculada à Universidade.

certa pluralidade de posições e orientações, permeadas por tensões muitas vezes explícitas. A necessidade de investigações experimentais e empíricas consistentes era um horizonte genérico, que comportava divergências entre os autores quanto ao significado de “experimental” e “empírico” no âmbito das Ciências do Homem.

Mesmo abrigando a já mencionada pluralidade, a tradição do CBPE pretende inaugurar um movimento de redefinição e de valorização do campo educacional. Nesse sentido, aprofunda o ideário escolanovista que rompe, por sua vez, com a idéia de uma ciência pedagógica especulativa e normativa de bases católicas e fundamentadas nas idéias de Herbart que dominou o cenário educacional brasileiro até o final dos anos 1920. Com o CBPE configura-se ainda, de acordo com Xavier (1999), um novo padrão de investigação sociológica que se distingue do anterior, tanto pelo universo temático das pesquisas quanto pelo emprego de métodos de pesquisa empírica como estudo de caso, enquetes, *surveys*, técnicas de histórias de vida, dentre outros.

Essa tradição caracteriza-se, ademais, pela separação entre o campo da produção de conhecimentos teóricos, uma tarefa para sociólogos, antropólogos e psicólogos e o da aplicação, competência exclusiva dos professores. Não se aborda, nessa tradição, a possibilidade de autonomia do campo educacional, origem e destino dos conhecimentos produzidos pelos cientistas sociais. Note-se que, ao tomar a situação educacional por tema ou objeto, os cientistas sociais do CBPE afirmavam-se em suas disciplinas de origem, apresentando em comum, no entanto, a inspiração no modelo de pesquisa das Ciências Naturais, particularmente a Física.

É interessante observar que, nessa concepção, é pacífico o entendimento da educação apenas como campo prático, mesmo em sua dimensão artística. Como consequência, não há conflito entre essa área e as Ciências Sociais que lhes oferecem subsídios teóricos. Sociologia, Psicologia e Antropologia, dentre outras disciplinas, não são consideradas, nesse momento,

“Ciências da Educação”, designação que só vai aparecer posteriormente, a partir do deslocamento da pesquisa educacional do INEP e dos Centros para os programas de pós-graduação das faculdades de educação. Estrela (1998-1999) informa que é, sobretudo, a partir dos anos sessenta que começa a ocorrer uma “secundarização” da Sociologia e da Psicologia a partir de outras ciências, que passaram a tomar a educação como objeto de estudo e trouxeram como resultado, além do desenvolvimento de novas problemáticas e técnicas de investigação, problemas epistemológicos, o principal deles, o de sua identidade.⁴⁰

É contra essa tradição que vai se insurgir a pesquisa realizada posteriormente ao do funcionamento dos Centros, localizada nos programas de pós-graduação, período que coincide com o surgimento de novas abordagens metodológicas para tratar o fenômeno educacional.

3.3.2 A Natureza e a Especificidade da Educação

Apesar de demarcarmos a segunda metade da década de 1990 como o início de uma nova linha de investigação sobre a cientificidade da Educação, é importante assinalar que, entre o esquecimento⁴¹ da tradição representada por Teixeira e o CBPE, interrompida nos primeiros anos da década de 1960, e a retomada do tema, na década de 1990, o assunto foi tratado de várias maneiras sem que se discutisse, contudo, de modo explícito, a identidade epistemológica da área. Uma característica comum da produção sobre o assunto referente ao

40 No Brasil, o texto de Gadotti “Ciências da Educação Ano Zero” (In: REZENDE) é de 1979. Uma abordagem histórica poderia confirmar se a coletânea organizada por Rezende representa, de fato, a introdução da abordagem pluralista do campo educacional e a substituição do termo “Pedagogia” e/ou “Ciência da Educação” por “ciências da educação”.

41 Mendonça e Brandão (1997), em *Por que não lemos Anísio Teixeira*, defendem a tese do esquecimento da tradição de pesquisa do CBPE com o deslocamento das atividades de pesquisa para a universidade, principalmente a partir da década de 1970. As autoras apresentam como explicação principal para esse esquecimento a identificação do pensamento de Anísio Teixeira com o liberalismo.

período pós-CBPE, quando a atividade de investigação científica desloca-se para a universidade, é a ausência do aspecto intervencionista, característico da tradição anterior.

A concepção e os projetos de Anísio Teixeira e seus colaboradores baseavam-se em uma abordagem filosófica que praticamente fundia filosofia e pedagogia e visava, em última análise, à intervenção programada no processo de reconstrução educacional, inserido, por sua vez, em uma concepção de mudança social mais abrangente. A posterior retomada do discurso sobre a educação, ao contrário, caracteriza-se pela ausência de diretrizes práticas para o cotidiano educacional, seja nos escritos que focalizam o discurso da Educação, mais característicos da década de 1970, seja nos grandes quadros teóricos explicativos construídos, nos anos 1980, na Sociologia, na Economia, na Política e na Filosofia da Educação. É o início da configuração da teoria crítica da educação no Brasil, que, nesse primeiro momento, caracteriza-se, no que se refere ao objeto de nossa tese, pelo não reconhecimento do especificamente pedagógico e por referências mais tácitas que explícitas, às Ciências da Educação; ou seja, as análises tinham por fundamento teorias originárias dos campos das várias Ciências Sociais que tomavam a educação como objeto⁴² e não focalizavam uma problemática essencialmente pedagógica, assunto considerado menor, nesse período.

A idéia de uma teoria crítica da educação, nesse contexto, tinha como referência uma releitura do marxismo baseada em fontes diversas, especialmente em Gramsci, e não, como se pode erroneamente imaginar, diretamente na chamada Escola de Frankfurt. É possível, aqui, detectar a utilização de um termo fora da tradição em que foi gerado e, portanto, um problema conceitual de acordo com a concepção de Laudan? Ou não é o caso, visto que a inspiração do texto de Horkheimer “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” também é Marx?

A abordagem do tema da cientificidade da Pedagogia, na década de 1970, é praticamente inexistente. Uma das direções da discussão, mesmo que indireta, encontra-se na

⁴² A expressão “ciências da educação” não era de uso corrente.

coletânea *Educação e linguagem* (NAGLE, 1976), da qual o artigo de Soares e o texto do organizador relacionam-se com que vimos tratando aqui. Nagle denuncia a imprecisão de linguagem presente na literatura educacional e a carência de critérios heurísticos que possibilitassem a distinção entre obras de compilação e de reflexão original e contribuíssem para o enriquecimento da reflexão pedagógica. Destaca a inexistência de análises e estudos intermediários que pudessem representar pontos de ligação entre os temas mais amplos e os específicos, além de apontar os reflexos dessas limitações nas práticas educacionais.

O autor enfatiza, ainda, as características “epistemologicamente insustentáveis” do discurso pedagógico, caracterizado pelo “ensaísmo”, pelos “traços opinativos”, pela associação de “questões de conhecimento com cursos de ação”, e a combinação sem critérios dos usos normativo e informativo da linguagem. No trato com os dados e procedimentos de outros domínios, os estudos pedagógicos seriam deficientes por não questionarem a qualidade desses conhecimentos, tratarem todos os universos discursivos como se fossem iguais, e os métodos como procedimento fixo universal.⁴³ Nesse sentido, as observações do autor corroboram as de Soares (1976), para quem a falta de uma teoria da instrução implicaria a assimilação de estruturas de pensamento e de linguagens “de outras ciências, prescritivas e normativas”, com o sacrifício da compreensão das situações educativas, e, conseqüentemente, renúncia à construção de bases teóricas próprias do campo pedagógico.

Assim, é possível identificar, nesse texto de Soares (1975), o início da discussão que envolve atualmente os autores que defendem certa autonomia do campo educacional e a constituição de uma ciência pedagógica.

43 É interessante observar que críticas à falta de rigor em textos da área da Educação podem ser encontradas, da mesma forma, na produção relacionada à pesquisa educacional nos trabalhos publicados por Gouveia, em 1971 e 1976 no periódico *Cadernos de Pesquisa*. Tais textos iniciam, por assim dizer, a literatura crítica da pesquisa educacional, bastante presente ainda nos dias de hoje e que também focaliza, mesmo que de maneira episódica, a definição do objeto da Educação e dos métodos adequados para tratá-lo.

Na década de 1980, a discussão sobre o campo da Educação foi retomada no número 22 do periódico *Em Aberto*. No entanto, as análises sobre a natureza e a especificidade da Educação centralizaram-se na possível contribuição da escola para a transformação social. Nem o tema da identidade epistemológica nem o das relações da Educação com as diversas Ciências Sociais foram focalizados pelos diversos autores que participaram daquele número do periódico. Note-se, ainda, que a idéia da construção de uma ciência pedagógica, da mesma forma que nos estudos da década anterior, não constava da pauta das discussões mais importantes do período. Entretanto, é possível identificar a presença indireta do assunto no texto de Gadotti (1984), no qual o autor, ao negar a importância da aprendizagem de conteúdos, deixa de reconhecer o domínio do especificamente pedagógico, ao mesmo tempo em que reforça a defesa da pluralidade das Ciências da Educação, posição que já defendera em trabalho publicado na década anterior.⁴⁴

Em síntese, por força da inserção dos autores desse número de *Em Aberto* nos referenciais marxista e neomarxista (gramsciano) da Educação, o ponto alto dos debates era a função da educação como prática social na construção de um espaço de luta contra-hegemônica e, conseqüentemente, o foco a partir do qual se processavam as discussões era político, e não epistemológico. Do mesmo modo, a relação entre as Ciências Sociais e a Educação não se configurava como problemática, posto que os grandes quadros teóricos provinham justamente de algumas das chamadas Ciências da Educação, como a Sociologia e a Economia, e da Filosofia da Educação.

Entre os anos de 1992 e 1994, mais uma vez retoma-se a discussão sobre o campo educacional. Dessa feita, a partir da apropriação do conceito de Paradigma, de Thomas Kuhn, em forma de vários artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, sob a rubrica "Questão em debate: paradigmas em educação". Tais contribuições, entretanto, não

⁴⁴ Cf. Gadotti, In Rezende, 1979.

chegaram a constituir linha de trabalho consistente, no sentido de fazer avançar a produção do conhecimento relativa à cientificidade da Educação, em função das muitas direções abrangidas pelas reflexões, pela apropriação excessivamente elástica do conceito, bem ao estilo de Kuhn, e ainda pela ausência de um debate propriamente dito, considerados os artigos na totalidade.

A publicação de *A Estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn, teve significativa receptividade nas Ciências Humanas e a leitura de sua obra principal explica a disseminação de certo relativismo epistemológico na área da Educação. De acordo com esse autor, é próprio dos campos científicos que não se firmaram e não contam, ainda, com uma teoria hegemônica no domínio, a multiplicidade de referenciais e de teorias em disputa, o que caracteriza o estágio dessas áreas do conhecimento como pré-paradigmático.

Como se estabelecem e são substituídas as teorias no campo da Educação? Muito mais por força de determinações provenientes da dimensão extracientífica, do que de imperativos resultantes do desenvolvimento do campo em si. São, de fato, teorias, ou apenas doutrinas? Dado que ainda se discute a possibilidade de uma ciência da educação autônoma, apresenta-se como até certo ponto descabida a utilização da idéia de Paradigma, no sentido kuhniano, nesse domínio. Isso nos põe diante de um problema conceitual que pode ser equacionado nos seguintes termos:

- a) Entendida a Educação como campo de aplicação de outras disciplinas e considerada a ocorrência de modismos periódicos ou a substituição de teorias aplicadas ao campo por outras, esse é um campo kuhniano no pior sentido do termo, posto que as teorias não são substituídas a partir de uma avaliação criteriosa de sua adequação ou inadequação ao tratamento do objeto, mas por força de outras determinações, dentre estas o já citado modismo. Esta, entretanto, é uma apropriação demasiado banal do referencial baseado em Kuhn;

b) Entendida a Educação como área do conhecimento ainda em busca de estatuto próprio, faltaria ainda definir o que seria uma ciência normal, com método e objeto definidos, a partir da posição hegemônica de determinada teoria.

É dificilmente sustentável a idéia do suposto esgotamento de uma ciência educacional normal ameaçada pelo acúmulo de anomalias, cuja existência só seria possível constatar, caso houvesse constante diálogo entre os defensores de teorias rivais. Talvez a idéia de Tradição de Pesquisa (LAUDAN, 1977), já mencionada, seja mais apropriada à compreensão da sucessão e substituição de referenciais tão característicos do campo educacional.

3.4 PEDAGOGIA, FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ao longo da história da educação, revela-se um tanto ambígua a utilização do termo “pedagogia”, porquanto comporta, ao mesmo tempo, a idéia de uma reflexão sobre a prática, e nesse sentido estaria próxima do que Brezinka (1992) denomina ciência descritiva da educação, e de um conjunto de normas destinadas a orientar a ação do professor, caso em que corresponderia a uma “praxiologia” ou “pedagogia prática”.

Tratando-se a prática educativa de um ofício que mobiliza um repertório de saberes de procedência variada, faz-se necessário demarcar o domínio da disciplina que, por sua natureza de saber fronteiro⁴⁵, compartilha o objeto, no âmbito aplicado, com as Ciências da Educação e, no teórico, com a Filosofia. Essa particularidade do campo e a indiscriminação, na literatura mais tradicional, das diferentes dimensões do objeto produzem acentuadas dificuldades conceituais que perpassam a produção teórica sobre o campo e tornam praticamente inviável a identificação de algum progresso no âmbito dos esforços de demarcação que se tenta empreender.

⁴⁵ Sobre isto, cf. Dal Bosco.

Pimenta (2002) destaca que se observa em diferentes países, desde os anos 1990, significativo esforço de re-significação da didática, da Pedagogia e das Ciências da Educação, “[...] a partir das novas necessidades postas pelas inovações contemporâneas, pelas inovações pedagógicas e de formação de professores, com o objetivo de **melhorar os resultados do ensino.**” (Grifo no original). A resposta à pergunta “Para onde vai a Pedagogia?”, segundo a autora, implica a definição das relações entre Ciências da Educação, Pedagogia e Didática, nas quais devem envolver-se os cientistas da educação, dentre os quais o pedagogo.

Do mesmo modo, entende-se de grande importância abordar o escopo da Filosofia da Educação, na medida em que esta disciplina, a partir do surgimento da Pedagogia científica perde seu papel de fundamentadora. Cumpre então perguntar pela especificidade da Filosofia da Educação, e sobre suas relações não apenas com a Pedagogia, mas também com as chamadas Ciências da Educação.

3.4.1 Um Lugar para a Filosofia da Educação

A complexidade dos estudos teóricos sobre a Filosofia da Educação reside nas próprias características do objeto de que ela se ocupa, seja pela dificuldade de conciliar suas dimensões normativa e descritiva, seja pela posição da Educação no campo mais amplo das Ciências Sociais, e ainda pelos novos desafios postos pela agenda pós-moderna, cujas discussões, penetrando no âmbito dos estudos educacionais, tendem a desqualificar abordagens que ainda tenham como pano de fundo certo fundacionismo no que se refere à produção do conhecimento.

Vinculando-se aos estudos pedagógicos desde os primórdios da educação no Brasil, apenas recentemente a Filosofia da Educação tem sido objeto de uma reflexão explícita sobre sua natureza, sua função e sobre a demarcação de seu objeto, *vis-à-vis* as Ciências Sociais, as chamadas Ciências da Educação e a própria Filosofia.

A abordagem cronológica da questão, do período inicial ao século XX, e as principais transformações ocorridas nessa área de conhecimento têm sido a opção mais comum no Brasil. No entanto, periodizações e tentativas de mapeamento de tendências não permitem responder à questão fundamental sobre o lugar a ser ocupado pela Filosofia da Educação, a partir do momento em que esta disciplina, em face do avanço das Ciências da Educação perdeu seu lugar de fundamentadora da Pedagogia.

Autores como Brezinka (1992) e Dias de Carvalho (1996), dentre outros, empreendem amplo esforço de definição do escopo da disciplina e focalizam, preferencialmente, sua posição no campo mais amplo do conhecimento educacional, no primeiro caso, e em sua inter-relação com as humanidades, no segundo. Considerada a evolução da Pedagogia, verifica-se que esta sempre foi uma área, ou completamente dependente da Filosofia, ou filosófica em sua própria estrutura. A discussão atual apresenta-se necessariamente imbricada com o papel que representam as Ciências da Educação e da natureza de seu relacionamento com a Pedagogia.

Para Dias de Carvalho (1996, p. 83), os precursores das Ciências da Educação ao se limitarem a fazer delas um prolongamento das Ciências Humanas consagradas, sem delinearem uma nova área de cientificidade no que respeita a métodos e objetos, acabaram por provocar múltiplos desajustamentos, dos quais o papel da Filosofia é exemplo. Sendo assim, indaga que lugar ocupa atualmente a Filosofia da Educação. Faz parte das Ciências Humanas ou é uma das Ciências da Educação? Está fora das duas e vai “por arrastamento” para as Ciências da Educação ou para as Ciências Humanas como uma das disciplinas filosóficas?⁴⁶. Filia-se à Filosofia, e dá-se por extensão às Ciências da Educação ou desprende-se da primeira e constitui uma disciplina autônoma?

46 Aqui o autor refere-se à divisão da ciência proposta por Piaget: a) ciências nomotéticas; b) históricas; c) jurídicas e d) disciplinas filosóficas: moral, teoria do conhecimento e metafísica.

Tanto Brezinka quanto Dias de Carvalho discutem, em sua análise da constituição de uma ciência da educação, o lugar da Filosofia da Educação frente à investigação educacional. Independentemente das tendências que acusam a ilegitimidade da reflexão filosófica, valorizando unicamente as epistemologias internas, ambos os autores admitem que haja lugar para a Filosofia da Educação.

Brezinka (1992) demarca para a reflexão filosófica o âmbito normativo, posição que apenas parcialmente identificamos em Dias de Carvalho (1992). Em Brezinka, o nível meta-cognitivo de que, segundo sua proposta, ocupa-se a Filosofia da Educação, distingue-se do descritivo, lugar de uma ciência empírica da educação, e também de uma praxiologia pedagógica, fundamentalmente voltada para o estabelecimento de guias de ação para os educadores.

Dias de Carvalho (1992), por outro lado, além de reconhecer a importância da intervenção filosófica, enfatiza a necessidade de uma interação dialética da Filosofia da Educação com a investigação educacional, os movimentos pedagógicos, e as instituições e agentes que conformam o objeto-projeto que constitui o fenômeno educativo da forma como o concebe.

Na reflexão brasileira, vários filósofos optaram por uma sistematização cronológica e temática das práticas relacionadas à disciplina, a exemplo de Saviani (1985) com seu conhecido texto sobre as correntes e tendências, de Ghiraldelli (2002), que mapeou os grupos que contemporaneamente estudam o assunto e Severino (2002), que traçou uma trajetória da disciplina por meio dos principais estudos publicados na área.

Por esse ângulo de abordagem, já é possível identificar determinado nível de consenso quanto às principais filiações teóricas da disciplina e ao caminho básico percorrido, no Brasil, pelas várias tendências as quais se sucederam, sobrepuseram-se e, em alguns casos, até se enfrentaram, desde a educação de inspiração jesuítica e neotomista que predominou nos

períodos colonial e do Império até o final da década de 1980, quando começam a despontar as novas linhas de investigação que constituem o panorama teórico atual.

A evolução da Filosofia da Educação como disciplina, no Brasil, parte, inicialmente, de uma fase mais especulativa e normativa, característica das primeiras décadas do século passado, que encontra suas fontes no humanismo tradicional, marcado pelo essencialismo. Segundo Ghiraldelli (2002), a corrente humanista surgiu inicialmente com a pretensão de fundamentar os discursos pedagógicos associados com as diferentes teorias que se estabeleceram nos séculos XVII e XVIII, a partir de idéias de Descartes e de Rousseau. Das concepções de infância, destes autores, derivaram-se distintas concepções filosóficas que fundamentaram o saber pedagógico ocidental até o surgimento das pedagogias modernas (GHIRALDELLI, 2002).

A partir dos séculos XIX e XX, com a ampliação do número de instituições educacionais motivada pelas exigências da sociedade industrial, a fundamentação filosófica passou a ser substituída pelas teorias pedagógicas, que, ao contrário de formularem discursos utópicos, passaram, a partir de Durkheim, a construir explicações positivas, e não mais a preocuparem-se com fundamentos filosóficos para a educação. Nasce a vertente cientificista da Filosofia da Educação. Aqui tem início a idéia de que a educação como prática é apenas campo de aplicação, subordinada, portanto, pelo menos neste momento, não a todas as Ciências Sociais, mas à Sociologia e à Psicologia.

Durkheim e Dewey são as principais referências da Filosofia da Educação do período cientificista e sua presença, no Brasil, já pode ser detectada no Manifesto dos Pioneiros. De acordo com a Sociologia da Educação de Durkheim, a Sociologia e a Psicologia teriam a função de, respectivamente, explicar a sociedade para a qual a educação estaria voltada e fornecer os meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Saviani (1985) identifica, na formação da tendência humanista, duas correntes: a tradicional e a moderna. A moderna, liberal e cientificista, distingue-se da primeira em vários aspectos: pelas fontes, pelo caráter leigo, por sua fundamentação na idéia de natureza humana e por basear-se em uma visão de homem centrada na existência, e não na essência. Destaca, ainda, a forma de conceber o ensino, com predominância do psicológico sobre o lógico.

Na perspectiva humanista moderna, baseada fundamentalmente no pragmatismo americano, a Filosofia continua a desempenhar importante papel, porém de uma maneira distinta da fase anterior, visto que não se pretende fundamentadora da Pedagogia. A Pedagogia, no ideário pragmatista, serviria como campo de prova da Filosofia, favorecendo o desenvolvimento dessa disciplina e funcionando também como um campo teórico e não mais apenas como prática. A Filosofia passa, então a desempenhar o papel de uma ou da teoria da educação (GHIRALDELLI, 2002, p.39-40).

No Brasil, o cientificismo e o pragmatismo americano encontram ressonância no trabalho e nos escritos de Anísio Teixeira e expressão institucional no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais com suas várias ramificações regionais, por meio do trabalho de parte de seus pesquisadores.

Nessa tendência experimentalista, inserem-se também as idéias de Piaget, cuja abordagem resulta em uma Filosofia da Educação oriunda do trabalho científico experimental, capaz de organizar discursos explicativos e normativos sobre as formas de aprendizado de conhecimentos e valores. A característica principal dessa abordagem é a identificação quase total entre Filosofia e Pedagogia e seu caráter fundamentalmente prático, voltado para a orientação direta aos professores em sua prática educativa.

A pesquisa de Saviani (1985), que resultou em classificação amplamente conhecida, assinala, ainda, a presença das tendências analítica, cuja articulação tem seu início a partir do recuo da tendência pragmatista, e dialética. A Filosofia da Educação analítica não investiga o

fenômeno educativo como tal. Trata especialmente da análise e a clarificação dos termos do discurso sócio-educacional. A tendência dialética, hegemônica na década de 1980, período da publicação do estudo de Saviani, tem como tarefa a explicitação dos problemas educacionais, sem desvincular essa prática social das condições concretas da sociedade e do projeto de uma formação social que, segundo o autor, estaria sendo gestada no seio da velha formação até então dominante.

A hegemonia da tendência dialética na década de 1980, na Filosofia da Educação, explica a presença de propostas de análise de questões educacionais, a partir da compreensão das relações entre educação e sociedade e, ainda, a apologia da dialética como método e a ênfase no tema da transformação. Já se registra essa abordagem no texto de Cunha (1979) sobre a pesquisa educacional em que este autor critica os vieses metodológicos das pesquisas que analisa. No cerne da análise de todas as tendências que denuncia, a impossibilidade de, utilizando tais metodologias, apreenderem-se as determinações mais gerais da educação, ou seja sua inserção em uma sociedade capitalista, que configura, de certo modo, o fenômeno educacional em suas várias manifestações.

Ghiraldelli (2002) amplia o espectro das correntes que se opõem à abordagem analítica, incluindo na denominação “filosofia social e política” não apenas os marxistas, mas também adeptos da teoria crítica e da fenomenologia, dentre outros. Embora oposta à filosofia analítica, a filosofia social e política tem em comum com esta a rejeição ao pragmatismo e a redução da Filosofia da Educação a uma metafilosofia, caracterizada pela ausência de diretrizes orientadoras da prática educativa.

Os autores citados identificam, na atualidade, alguns grupos temáticos de reflexão sobre a área Filosofia da Educação.

Ghiraldelli (2002) distingue quatro grupos:

- 1- Os estudiosos de Foucault, radicados principalmente no Sul do país, dos quais o autor destaca Veiga Neto e Sílvio Gallo;
- 2- Os estudiosos de Habermas, representados fundamentalmente por José Pedro Bouffleur e Nadja Herman;
- 3- Os estudiosos da Retórica, oriundos da UFRJ, no Rio de Janeiro, os professores Tarso Bonilha Mazzotti e Renato José de Oliveira;
- 4- Os estudiosos inspirados na escola de Frankfurt, os pragmatistas e neopragmatistas, grupo no qual se inclui, e que representa, no Brasil, o pensamento de Richard Rorty .

Severino (2002, p. 286), por sua vez, empreende extensa revisão bibliográfica sobre o tema e abrange não apenas estudos individuais, mas também o que denomina quatro perspectivas filosófico-educacionais que agrupam filósofos, escolas, correntes e vertentes:

- a) A primeira, baseada na idéia de que a participação da educação no processo de humanização do homem ocorrerá se ela realizar-se em harmonia com os processos que regem todos os demais aspectos do mundo natural. Nessa perspectiva, “a polis será construída graças ao estabelecimento e à aplicação de diretrizes do relacionamento social objetivamente conhecidas e positivamente estruturadas em normas jurídicas”;
- b) A segunda, centrada na identidade e autonomia do sujeito e que vê a educação garantindo a humanização do homem na medida em que possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito, que atua livremente. O aprimoramento da sociedade democrática dependerá diretamente da transformação dos sujeitos individuais;
- c) A terceira, caracterizada pela politicidade das relações sociais. Nessa perspectiva, a educação torna-se práxis e o entendimento entre os homens só pode fundar-se na negociação política;
- d) A quarta, pós-modernista, fundada no questionamento radical da centralidade do sujeito e na rejeição ao discurso filosófico da modernidade no campo da ciência e da filosofia. Não há critérios de normatização da existência baseados em qualquer referência de universalidade.

Essas quatro perspectivas, segundo o autor, têm interfaces recíprocas. As três primeiras interpenetram-se integralmente, e a quarta de modo mais restrito. A distinção repousa nas ênfases que são postas na forma mediante a qual a educação desempenha o seu papel, como concebe e utiliza os recursos do conhecimento que estão à sua disposição. Severino afirma que os debates atuais sobre o tema caracterizam-se pela ambigüidade e pela imprecisão, e apenas recentemente a identidade, natureza e contribuição dessa disciplina vêm sendo assumidas e discutidas com mais freqüência, embora permaneça a dificuldade de precisar o escopo da Filosofia da Educação, em função da falta de definição precisa de seu mais óbvio sentido, qual seja, o de refletir filosoficamente sobre a educação.

O atual momento, marcado pelo pluralismo, trouxe novas perspectivas teóricas que se expressam no trabalho dos vários grupos de estudos temáticos. Em linha de continuidade com essa breve trajetória histórica da disciplina, verifica-se, principalmente a partir da década de 1990, uma retomada da discussão sobre o tema, porém não mais com o objetivo de traçar periodizações, visto que os estudos existentes, nessa perspectiva, mesmo com algumas nuances, revelam, no geral, consenso em relação aos principais aspectos que caracterizam as correntes e tendências. Ademais, organizar periodizações, muitas vezes arbitrárias e superficiais, não responde às questões fundamentais sobre a natureza da Filosofia da Educação, de suas relações com a Filosofia propriamente dita e com as Ciências Sociais já estabelecidas.

Mais proximamente vinculada aos propósitos desta tese estão as proposições de Mazzotti, que privilegia, sem incorrer em reducionismos, o aspecto epistemológico da questão. Mazzotti define a Filosofia da Educação como uma disciplina que tem por objetivo a elucidação dos conhecimentos educacionais e das teorias pedagógicas, por meio das análises, lógicas, dialéticas e retóricas “[...] no intuito de avaliar sua adequação, pertinência e aliciamiento” (In: GHIRALDELLI, 2002, p. 186). Abordando a dimensão axiológica, o autor

nega que a Filosofia da Educação determine os valores da educação, tornando os filósofos da educação agentes de propostas éticas e/ou políticas. O terreno da ética, afirma, é o dos homens comuns e, nesse caso, compete à Filosofia da Educação, quando muito, a exposição dos valores que se encontram em conflito e não a determinação desses valores, isso sem esquecermos que os valores educacionais são relativos. O que lhe parece próprio da Filosofia da Educação “[...] é o exame das questões relativas ao conhecimento educacional em seu sentido amplo, no qual se inclui o conhecimento dos valores” (MAZZOTTI, In: GHIRALDELLI, 2002, p. 192). Na perspectiva do autor, a Filosofia da Educação atua no nível dos conhecimentos metapedagógicos, tendo como uma de suas tarefas principais a validação das diversas e, muitas vezes, conflitantes teorias produzidas. Nesse sentido, o aprofundamento da dimensão epistemológica dessa discussão representa uma das principais características de seu trabalho. Afirma, ainda, o autor que as teorias da educação devem ser validadas em seu aspecto antecipatório e inferencial, tanto em suas qualidades lógicas, quanto de adequação ao contexto. (Ibidem, p. 196)

Ao afirmar como uma das tarefas da Filosofia da Educação o exame crítico das regras utilizadas na formulação dos enunciados, o autor foi agrupado, no já mencionado trabalho de Severino, com um dos representantes da filosofia analítica, juntamente com Azanha, Nagle, Trevisan, Guimarães e outros que, na década de 1970, propuseram a clarificação dos conceitos educacionais. Independentemente de se discutir se Mazzotti pode, ou não ser agrupado, juntamente com Azanha e outros no grupo dos representantes brasileiros da filosofia analítica, é necessário esclarecer que distinguem-no dos autores citados dois aspectos:

- a) a idéia de encontrar formas de validação de teorias, muitas vezes conflitantes e de discutir o processo de substituição de uma teoria por outra vai além da tarefa de clarificação de conceitos propostas por aqueles que, segundo Severino, filiam-se à tradição analítica;

b) o papel que Mazzotti atribui à teoria da argumentação como ferramenta para a elucidação das teorias conflitantes insere sua proposta no contexto mais abrangente da relação entre o campo educacional e as Ciências Sociais, perspectiva diversa daquela que fundamentava a corrente da filosofia analítica representada pelos autores já citados.

Em síntese, os impasses da Filosofia da Educação estão relacionados à definição de sua área de competência principal. Definido o escopo da Filosofia da Educação, ou pelo menos traçado seu âmbito de atuação no nível da meta-reflexão, abre-se o espaço para a constituição de uma disciplina descritiva, a saber, a Ciência da Educação.

3.5 CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

A passagem da Pedagogia como uma ciência unitária da educação para uma disciplina plural, resultante da afirmação das chamadas ciências auxiliares, marca a busca por uma redefinição interna desse campo. Alguns autores consideram este processo irreversível; outros, dentre os quais destacamos Estrela, (1998), Dias de Carvalho, (1992), Pimenta, (1996) Libâneo (1996) e Mazzotti (1996) assinalam o caráter problemático dessa interação.

Para Cambi (1999, p. 591), o declínio da Pedagogia como saber unitário acontece a partir da década de 1960, quando a investigação pedagógica experimental alcança grande desenvolvimento e surgem novas disciplinas como a Psicopedagogia e a Sociologia da Educação,

redesenhando todo o horizonte do saber educativo, intervindo-o de conhecimentos científicos e de práticas cognitivas de tipo científico-experimental, encetando aquela passagem da pedagogia para as Ciências da Educação que será plenamente aclamada e assumida como um ponto de não-retorno da pedagogia no curso da segunda metade do século.

Segundo informa Pimenta (2000), as Ciências da Educação surgiram na França, no final da década de 1960, a partir do esgotamento dos modelos pedagógicos vigentes até o

início do século XX e do surgimento de importantes contribuições de áreas do saber aplicadas à educação, especialmente a Sociologia, a Economia e a Antropologia e a Lingüística.

No Brasil, data de 1979 a publicação da coletânea *Iniciação teórica e prática às Ciências da Educação*, (REZENDE, 1979) na qual Gadotti publicou “Ciências da Educação: Ano Zero”. Nesse texto, o autor alinha-se dentre os que, seguindo a tendência européia, (cita, principalmente Mialaret) descrevem da possibilidade de uma ciência da educação e defendem a constituição das Ciências da Educação. Para Gadotti, as Ciências da Educação estão intimamente ligadas às ciências “mães” (as Ciências Humanas) e, como estas, enfrentam o problema da autonomia e da unidade. O fato de ocuparem-se todas do mesmo objeto, o ato/fato educativo, garantiria a unidade, restando ainda o problema da integração, possível por meio da pluri, inter e intradisciplinaridade do objeto.

O autor utiliza a mesma terminologia de Teixeira (“ciências-mãe”) e lança mão da mesma analogia entre Educação e Medicina, ao mesmo tempo em que se reporta a Paulo Freire para defender uma “teoria crítica”. Propõe um conceito de educação alargado, para além da educação escolar, e a unidade dialética entre reflexão e ação, teoria e prática, como princípio fundamental das Ciências da Educação; como tarefa, a de pensar e repensar a educação, “[...] passo a passo com a reconstrução da própria sociedade” (GADOTTI, 1979, p. 20).

O texto de Gadotti antecipa, de certa forma, uma tendência que se tornaria hegemônica na década seguinte e na qual, conforme já assinalamos em passagem anterior deste trabalho, questões relacionadas ao estatuto de cientificidade da Pedagogia não constavam da pauta de discussões. Apenas a partir de meados dos anos 1990 é que o tema passa a ser abordado de modo explícito, por meio da publicação, em artigos e livros, de análises mais contínuas sobre a identidade do campo educacional. Contudo, é possível registrar, em períodos anteriores, diversas menções ao assunto na literatura crítica relativa à pesquisa educacional,

particularmente por parte de autores interessados em analisar os elementos determinantes de uma possível crise de teoria e método nessa área.

Nesse sentido, destacamos Mello (1982) e Warde (1990) que assinalam a necessidade de reestruturação da relação entre as Ciências Sociais e o campo educativo a partir de uma definição mais precisa do objeto da Educação. Denunciam, naquele momento, a presença de certa tensão entre o campo disciplinar e o interdisciplinar, tema a ser retomado posteriormente pelos autores brasileiros que tratam do estatuto de cientificidade da Pedagogia, a partir da década de 1990. Dentre estes, Mazzotti (1996, 2000) e Mazzotti e Oliveira (2000), Brandão (1997, 2002), Libâneo, (1996, 2000) Pimenta, (1996, 2000), Franco (2003, 2004a, 2004b) e ainda Henriques (1993, 2004), que têm em comum o reconhecimento da importância do tema, do qual trataram quase concomitantemente, e a retomada da análise das relações entre a Educação e as Ciências Sociais que partilham o mesmo objeto de investigação. Em relação a este último aspecto, entretanto, existem algumas nuances e divergências a serem tratadas nas seções seguintes.

De saída, é possível constatar a permanência de certa ambigüidade na produção dos autores citados, se considerados como um todo. Por um lado, identifica-se a clara proposta de constituição de uma ciência autônoma da Educação, defendida por Pimenta, Libâneo, Mazzotti e Mazzotti e Oliveira; por outro, Brandão e Henriques optam por destacar a complexidade da discussão e travam uma discussão paralela, cujas conclusões seguramente apontam para uma direção divergente daquela do primeiro grupo de autores. Franco (2003) propõe uma pedagogia crítica engajada, que será tratada na última parte desta seção.

3.5.1 Pedagogia e Ciências da Educação

Com base no reconhecimento da pluridimensionalidade do campo da Educação, e, ao mesmo tempo, de certo acúmulo de conhecimento especificamente pedagógico, Brandão

(1997, 2002) e Henriques (1993, 2004), ao abordarem o tema da cientificidade da Educação, enfatizam a dimensão extrapedagógica do objeto, seja pela defesa de uma tensão necessária entre os campos disciplinar e extradisciplinar, seja por referência às idéias de Anísio Teixeira, que negava ao campo educativo qualquer pretensão de autonomia.

Henriques (2004), partindo do conceito de campo de Bourdieu, ressalta o aspecto relacional da Educação e estranha a reivindicação de autonomia da Pedagogia em momento de interdependência, quando esmaecem as fronteiras entre as disciplinas. Assinala a perda da legitimidade de uma ciência da educação no singular (com base em citações de Plaisance e Mialaret) e indaga se seria o campo em questão uma ciência específica ou projeto que deixa lugar às investigações das ciências-mãe, retomando, assim, a terminologia característica da tradição do CBPE. Para Henriques, não é possível abandonar a dimensão específica interna, nem dispensar a colaboração ou ignorar as formas de tratamento possibilitadas pela dimensão externa. O objeto, complexo e múltiplo, demanda diferentes formas de abordagem, tornando-o irreduzível à dimensão disciplinar.

Em abordagem que busca recuperar as discussões da década de 1950 sobre o assunto, Brandão (2002) discute a concepção de Anísio Teixeira sobre as relações entre educação e ciência que teria servido de base ao projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Segundo a autora, Anísio Teixeira, que não aceitava a autonomia da Educação, entendia as Ciências Sociais como fonte da educação e ressaltava, ao mesmo tempo, a necessidade de integração entre cientistas sociais e educadores que, beneficiando-se desse contato, estudariam os problemas relativos às práticas educacionais. Propõe-se, dessa maneira, a redefinição do campo educacional por meio da inserção em um campo teórico mais amplo.

Para Brandão, a educação como prática profissional atravessada pelas questões sociais tem acumulado, ao longo da história, uma variedade muito grande de problemas, cujo

enfrentamento exige embasamento interdisciplinar, o que tornaria mais complexa não só a reflexão sobre a área, mas também as bases técnicas do trabalho de seus profissionais. A autora constata, na literatura da área, certa indefinição conceitual e registra a existência de autores que negam a autonomia da área. "Pedagogia, Ciências ou Ciência da Educação e até mesmo a negação de uma identidade epistemológica autônoma são algumas das posições encontradas na literatura da área." (BRANDÃO, 2002, p. 75).

Se por um lado as investigações feitas pela Filosofia, História, Psicologia nem sempre se articulam adequadamente com o campo da Educação, por outro, a investigação de questões próprias a esse campo, como por exemplo, como ensinar, preparar e formar especialistas já assegura, de certa forma, a acumulação de conhecimento específico da área. Isso sugere alguma possibilidade de autonomia, embora não garanta consenso sobre a identidade epistemológica. Brandão critica ainda a forma como se têm estabelecido as relações entre a Educação e as Ciências Sociais e destaca a fragmentação do objeto, submetido a diferentes hegemonias disciplinares, como resultado de um processo de agregação e não de integração das várias áreas de conhecimento. Por fim, assinala que o campo da Educação tem se alimentado, a partir da expansão de seus programas de pós-graduação, de referenciais e vocabulário de outras disciplinas, sem, no entanto, desenvolver suficientemente seus referenciais analíticos. A falta de tradição científica da área acarretaria, assim, a ausência de teorias próprias, cujo resultado é uma produção mais caracterizada pelo discurso sobre a teoria, do que propriamente pela utilização crítica dos referenciais teóricos. Nesse ponto, sua posição coincide com a dos autores que defendem a constituição de uma ciência autônoma da Educação.

3.5.2 Pedagogia Como Ciência da Educação

Em 1996, é publicada a coletânea *Pedagogia: ciência da educação?* na qual vários autores reacendem o velho tema da identidade da área e da sua relação com as Ciências

Sociais⁴⁷, defendem certa autonomia do campo e discutem a possibilidade de constituição de uma Ciência da Educação: a Pedagogia.

Por mais enfáticos na abordagem do tema, é importante destacar, dessa obra, o artigo de Pimenta, e "Estatuto de Cientificidade da Pedagogia", de Mazzotti, o primeiro de uma série de textos em que este autor trata do tema da Pedagogia como Ciência da Educação.⁴⁸

Pimenta, baseada em extensa revisão bibliográfica sobre o assunto, lembra que há muito se debate a natureza da Pedagogia e sua especificidade em face das ciências auxiliares. Defende a importância de se discutir o estatuto científico da Ciência da Educação e subscreve a tendência a considerar a Pedagogia como um saber específico, que não se confunde com as Ciências da Educação. Concorda, assim, com as idéias de Mazzotti, a quem cita, quando admite a possibilidade de uma ciência da prática. Reitera a importância da construção de uma ciência da educação com estatuto próprio e de que se defina o irreduzível da Pedagogia, que seria "[...] o ato pedagógico que envolve o aluno, o saber, o professor, a situação institucional [...]" (PIMENTA, 1996, p. 46), ou seja, a análise do comportamento em situação, com base na utilização, possivelmente, de métodos qualitativos e etnográficos. A Pedagogia deve ter com as demais Ciências da Educação uma relação de colaboração, de diálogo e de intercâmbio, e não de passividade. Concebe, finalmente, a educação como um objeto inconcluso, que constitui o sujeito que o investiga é por ele constituído e deve ser captado nas suas diferentes manifestações enquanto prática social.

Na mesma direção, Mazzotti aprofunda a discussão e analisa a dificuldade de se estabelecer uma ciência da prática educativa. Dentre os vários obstáculos ao empreendimento, assinala o fato de a Pedagogia ser tomada ora como ciência, ora como tecnologia, além de ser

⁴⁷ Ciências da Educação, nesse momento.

⁴⁸ Dos autores mencionados, é possivelmente Mazzotti quem apresenta um desdobramento mais contínuo e coerente do tema, o qual retoma posteriormente em livro publicado em colaboração com Oliveira, no ano de 2000, e em vários outros artigos. Cf. referências.

confundida com psicologia ou filosofia aplicadas, e discute criticamente a idéia de que não há ciência autônoma que examine as práticas educativas, já que a Pedagogia seria um conjunto de enunciados baseados em outras ciências ou em uma filosofia. Nessa perspectiva, por ser prática, a Pedagogia seria, quando muito, tecnologia. Ou mesmo arte, tendo em vista que o saber pedagógico não é passível de universalização, dependendo, portanto das habilidades dos indivíduos envolvidos nessa atividade.

Respondendo a essas críticas, afirma que o questionamento da possibilidade de uma ciência da prática apóia-se na negação da lógica indutiva, argumento que contesta com base nos estudos realizados pelo lógico brasileiro Newton da Costa, posição que desenvolve em livro publicado posteriormente com Oliveira, em 2000. A Pedagogia seria, assim, o conjunto de estudos sobre a Educação, a ciência da prática, uma ciência do fazer educativo, que não se confunde com a atividade do educador. Como exame das práticas educativas, desenvolve-se por meio da formalização de teorias sobre estas práticas e por meio de uma crítica fundamentada no exame da lógica subjacente às teorias, com o objetivo de estabelecer um *corpus* de enunciados corretos. O autor ultrapassa os vários tipos de reducionismos que, em síntese, confundiriam a Pedagogia com uma tecnologia, ou com psicologia ou filosofia aplicadas e ainda com uma das variações da política. Distingue também a Pedagogia do fazer pedagógico propriamente dito, campo de atuação dos professores.

Note-se, de saída, uma primeira distinção em relação à concepção de Anísio Teixeira que, embora concebesse a relação entre cientistas sociais e educadores como de estreita colaboração, defendia a separação entre quem produz teoria e quem trabalha no campo prático, mesmo que destacasse a impossibilidade de as Ciências Sociais fornecerem regras práticas de comportamento para professores e trabalhadores da educação, de um modo geral.

É o caso de indagar se, na concepção de Mazzotti, o pedagogo, aquele a quem cabe refletir sobre a prática educativa, desempenharia o papel que caberia aos cientistas sociais na

Tradição do CBPE. Em caso afirmativo, esta representaria uma divergência fundamental da concepção de Teixeira, que deixa para os cientistas sociais a tarefa de teorizar sobre os problemas educacionais, embora tenham de fazê-lo a partir de dados e informações levantadas pelos profissionais da prática educativa *stricto sensu*.

É importante distinguir dois momentos no pensamento de Mazzotti no que se refere à identidade do campo educacional. Os textos em que o foco é a possibilidade de obtenção de conhecimentos confiáveis por meio da indução e as relações entre as Ciências Sociais e a Educação, e aqueles publicados a partir de 2000, em que, além de reiterar as principais idéias defendidas na década anterior, acrescenta à discussão em andamento a defesa da teoria da argumentação como ferramenta indispensável na avaliação dos conhecimentos produzidos no campo educacional.⁴⁹

Em *Ciência(s) da educação* (2000), o autor, em colaboração com Oliveira, avança teoricamente em relação às tentativas anteriores de contribuir para uma epistemologia da Educação. Mazzotti e Oliveira retomam a defesa da validade da lógica indutiva, defendida por Mazzotti em texto anterior (1996), e criticam a fragmentação do objeto da Pedagogia pelas Ciências da Educação, posição à qual aderem praticamente todos os autores que se propõem a discutir o estatuto epistemológico da Pedagogia. É interessante, contudo, observar que vão além da simples constatação do fato, visto que sugerem uma saída. Mazzotti e Oliveira admitem a possibilidade de uma ciência da prática baseada no argumento da validade do método indutivo. Ao mesmo tempo, propõem uma coordenação interdisciplinar. Argumentam que “[...] o fato educacional, objeto daquelas diversas ciências, foi estilhaçado por elas, uma vez que suas próprias teorias estabelecem seus objetos [...]” (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 48), o que vem acarretar a necessidade de constituição de uma Ciência da Educação que,

⁴⁹ O autor prossegue, em texto recente, (Marília, 2006) suas reflexões, focalizando, dessa feita, a tarefa da Filosofia da Educação, que seria, com os instrumentos da retórica, filosofar no âmbito da prática educacional.

sem prescindir da inter-relação com as demais Ciências Sociais, considere a especificidade de seu objeto. Isso, porém, envolve uma redefinição das ciências chamadas ao diálogo e uma coordenação entre elas, na qual a teoria da argumentação representará importante papel. O exame de um mesmo fato educacional sob a perspectiva de diferentes teorias, para os autores, resultaria em uma multiplicidade de informações desconexas e muitas vezes até contraditórias, como afirmam no trecho a seguir, dificultando o estabelecimento de conhecimentos confiáveis.

Durante todo o século XX vimos que as ciências que tomam a educação escolar como objeto mantiveram um não-diálogo entre si. De fato, sociólogos, antropólogos e biólogos, apenas para apresentar os mais salientes, examinaram a educação escolar com os instrumentos teóricos e metodológicos de suas disciplinas [...] presenciamos um embate entre as disciplinas. Este embate faz com que cada uma se apresente como sendo a que é capaz de mostrar o que é efetivo. (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 37).

Assim, a disputa entre teorias envolve a crítica e o exame cuidadoso de seus elementos de oposição e configura uma oportunidade de discussão, por meio do instrumental fornecido pela teoria da argumentação, dos principais problemas envolvidos na constituição de um conhecimento confiável sobre a prática educativa.

Tal proposta distingue-se de outras discussões sobre o assunto por ultrapassar a discussão da tensão entre as Ciências da Educação e a Pedagogia, propondo uma forma específica de funcionamento, uma coordenação interdisciplinar, na qual a teoria da argumentação desempenha importante papel. Distingue-se, por outro lado, da tradição do CBPE por dois pontos principais: a educação passa a ser objeto da Pedagogia, palavra praticamente inexistente na concepção de Teixeira, e reconhece-se a possibilidade de autonomia da ciência pedagógica, negada por Teixeira, que a reduz ao nível de arte informada cientificamente.

Ainda na linha da defesa da autonomia do campo pedagógico, posiciona-se Libâneo (2000), que se empenha em postular a legitimidade da Pedagogia como área com identidade e

problemática próprias. Para o autor, a Pedagogia não é a única área científica a se ocupar da educação, mas há um campo de estudos, o educativo propriamente dito, o qual nenhuma outra disciplina estuda sistematicamente. Libâneo reconhece que a Pedagogia não dispõe de uma estruturação clara e formal de conceitos, conquanto rejeite a posição dos teóricos que propõem a sua substituição pelas Ciências da Educação. Nesse ponto, sua posição identifica-se com a de Mazzotti e a de Pimenta, que também criticam a fragmentação do objeto e o reducionismo das conclusões dos estudos encetados pelas ciências auxiliares, que, em última análise, têm seus campos disciplinares como ponto de partida e de chegada.

Assim como Mazzotti, o autor rebate as argumentações que tentam negar a possibilidade de cientificidade à Pedagogia, seja por se tratar de uma área do conhecimento eminentemente prática, seja por ocupar-se de finalidades e valores, ou, ainda, por tratar de fenômenos singulares. Argumenta que essa é uma dificuldade comum a todas as Ciências Sociais e reforça sua posição contrária a tornar a Pedagogia apenas um campo de aplicação destas ciências.

Para Libâneo (2000), devido à natureza interdisciplinar da Educação, a teorização dos problemas educacionais tem sido fértil em reducionismos. Nesse sentido, profissionais ligados às disciplinas especializadas insistem em negar identidade científica à Pedagogia, uma vez que não há tradição teórica de estudos propriamente pedagógicos, o que tem resultado em uma trajetória oscilante, e na conseqüente desqualificação acadêmica da área. Sintetiza em quatro as concepções que abordam a definição do estatuto epistemológico da Educação e caracteriza essa distinção, basicamente, pela forma como entendem a centralidade ou não da Pedagogia na definição da cientificidade do campo.

A **primeira** abordagem é a que entende a Pedagogia como a única ciência da educação, isto é, Ciência da Educação equivaleria a uma pedagogia geral; baseia-se na idéia da unicidade da ciência pedagógica, que teria as demais Ciências da Educação, as ciências

pedagógicas, como auxiliares. Esta posição merece críticas, por parte do autor, por pretender exclusividade no tratamento científico da educação e ignorar o fato de que a realidade educativa é pluridimensional.

Amparada em origem americana e na psicologia experimental francesa, uma **segunda** posição defende uma Ciência da Educação de enfoque positivista, baseada na experimentação e na tecnologia educacional, resumindo-se à aplicação, no campo educativo, dos princípios de outras ciências. Entende a Ciência da Educação como suporte da tecnologia e aplicação das teorias da aprendizagem comportamentalistas e sistêmicas à prática de ensino. Dilui-se, assim, de acordo com essa abordagem, o caráter ético-normativo da Educação, porque valores e fins não podem ser inferidos cientificamente.

A **terceira** posição, que exclui a Pedagogia das Ciências da Educação, tem origem européia e postura pluridisciplinar. Considera a educação objeto de estudo de alguns conjuntos de ciências e alguns de seus adeptos ignoram o campo de conhecimento da Pedagogia. Defende também a autonomia dos vários ramos, o que leva a uma visão parcial e aos diversos tipos de reducionismos: sociológico, psicológico, dentre outros.

A **quarta** posição (a que autor defende) inclui a Pedagogia dentre as Ciências da Educação que tomam a educação como objeto, cada uma de um ponto específico, compreendendo-a em sua simultânea unicidade e pluralidade. O objeto de estudo das Ciências da Educação, para essa abordagem, é o fenômeno educativo em seu conjunto. E a Pedagogia faz a síntese: recebe a contribuição das várias ciências sociais, sem perder, no entanto, sua autonomia epistemológica.

3.5.3 Pedagogia como Ciência Crítica da Educação

O trabalho de M.A.S. Franco, *Pedagogia como ciência da educação*, merece menção especial, visto tratar-se de estudo que pretende resgatar a unidade da ciência da educação, mas como ciência crítica, uma ciência da práxis. A abordagem da autora sobre as relações entre a

Pedagogia e as chamadas Ciências da Educação difere daquela dos autores citados anteriormente pela ênfase na crítica do que designa “racionalidade científica” de toda a pedagogia ocidental pós-Herbert, que, segundo suas palavras, teria ocasionado:

[...] um fechamento de horizontes à pedagogia de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser pedagogia, ciência da educação, pois este objeto (a educação) foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, a fim de ser apreendida pela racionalidade científica que a pressupunha. (FRANCO, 2003, p. 58)

Franco atribui ao estreitamento do objeto da educação, reduzido à instrução, a perda da dimensão artística e o desvirtuamento dessa disciplina no que se refere à sua tarefa principal, o que teria ocasionado o distanciamento da Pedagogia de sua verdadeira matriz epistemológica.

A autora destaca, em sua análise da trajetória da Pedagogia, três configurações históricas com as quais a Pedagogia “conviveu e convive”, a saber: (a) uma pedagogia filosófica (metafísica, social e idealista-dialética); (b) a pedagogia técnico-científica (positivista); e (c) uma pedagogia crítico-emancipatória, baseada na dialética, na filosofia da práxis e em alguns elementos da teoria crítica da Escola de Frankfurt. (FRANCO, 2003, p. 60-61).

A partir da distinção traçada, Franco afirma sua “opção” “[...] por uma ciência pedagógica que, em seu fazer social, assumo-se como instrumento político de emancipação dos homens na direção de reorganizar condições de maior dignidade e igualdade entre os homens” Propõe-se, então, a “[...] fundamentar o caminho necessário para a estruturação científica das bases que deverão fundamentar o exercício científico da pedagogia”. (FRANCO, 2003, p. 67.)

A tese principal de dessa autora é a de que, ao organizar-se em uma racionalidade técnica, sem explicitar sua intencionalidade, a Pedagogia teria se distanciado de sua

identidade epistemológica, qual seja, a de articular um projeto de sociedade. Numa sociedade de classes, afirma, é preciso indagar a serviço de que interesses alinha-se a Pedagogia.

Franco parte de uma concepção de ciência explicitamente engajada, que tenta esboçar ao longo dos capítulos finais de seu livro. Sua intenção, afirma, é “[...] reconduzir a pedagogia ao seu lugar de ciência da prática, que desempenha um papel político em favor da construção de uma sociedade mais justa e equânime.” Desse modo, “[...] deve tornar-se um processo de formação de consciências, de mediação de interesses e de defesa da criação de mecanismos democráticos, participativos e inclusivos.” Passa, então, a “fundamentar” a ação científica da Pedagogia, a práxis educativa, e a esclarecer os pressupostos metodológicos dessa ciência, por meio da articulação entre objeto e método. (FRANCO, M.A.S. 2003, p. 70 e seguintes).

Os espaços de afirmação da Educação como disciplina científica são, como bem lembra Correia (1998, p.175), “[...] espaços polêmicos e instáveis, susceptíveis de induzirem mudanças de sentido na definição da própria cientificidade”. Referências à idéia de uma pedagogia crítica, transformadora e emancipatória e também a constante menção à oposição expressa pelo binômio racionalidade técnica/racionalidade crítica, no texto de Franco, remetem-nos, embora a autora não assuma explicitamente essa filiação, à teoria crítica propriamente dita, apresentada pela primeira vez no ensaio de Horkheimer, publicado em 1937. Em *A teoria tradicional e a teoria crítica* são lançados os fundamentos da chamada Escola de Frankfurt e apresenta-se a contraposição entre o pensamento cartesiano e o marxista. O primeiro, fundamentado no “Discurso do Método”; o segundo, na “Crítica da Economia Política”.

Nessa primeira versão da teoria crítica, orientada pelo materialismo histórico, a ciência vincula-se com a práxis social, é compreendida historicamente e, juntamente com outras formas de trabalho, não pode ser vista como autônoma e independente. (ARAÚJO, 2002). A teoria crítica afirma-se como um contundente ataque ao positivismo, com desdobramentos

como o confronto entre Popper e Adorno⁵⁰, que teve como eixo o debate sobre a lógica das Ciências Sociais. O caráter conservador do positivismo é atacado, dentre outros aspectos, pela não compreensão do que a ciência representa como instrumento de dominação, visto que as construções teóricas em uma sociedade dividida em classes mantêm relações diferentes com a práxis geral, conforme a sua filiação a um desses grupos ou classes.

Uma teoria crítica da sociedade é esboçada também por Jürgen Habermas, da segunda geração de frankfurtianos, que, a partir de um exame, tanto da Ciência quanto da Filosofia, desenvolve uma teoria dialética da ciência em que parte do pensamento marxista, embora incorpore referências compreensivas e hermenêuticas.

À primeira vista, o trabalho de M.A.S. Franco está referido diretamente à teoria crítica, especialmente se tomarmos como base o conceito de ciência que apresenta, engajado e vinculado ao objetivo da transformação social. Suas referências explícitas, entretanto, são os marxistas Kosik, Vasquez, Gutierrez e outros autores, como Schmied-Kowarzik, adeptos da chamada pedagogia dialética e, com exceção de Kosik, oriundos do campo educacional propriamente dito.

Praxedes (2002), em análise da recepção do marxismo no pensamento educacional brasileiro, destaca a falta de unidade metodológica dessa tendência que, no campo em questão, ter-se-ia desenvolvido sob o signo da polêmica e da controvérsia teórica e política. A penetração dessas idéias, segundo o autor, teria ocorrido pela via dos Departamentos de História e Filosofia da Educação das Faculdades de Educação, e a consequente opção pela metodologia dialética seria resultado de uma estratégia consciente, de alguns grupos de

⁵⁰ No debate que ficou conhecido como “A disputa do positivismo na sociologia alemã.” (Cf. YASBEK, 2004).

pesquisadores⁵¹, à qual teriam chegado, já na maturidade, “por convencimento político”.

Acrescenta que:

[...] tanto a apropriação da obra de Marx e da de seus continuadores, quanto a forma de adaptação desta modalidade de pensamento aos problemas educacionais do Brasil serão influenciadas pela bagagem teórica e filosófica anterior à opção de cada pesquisador pelo marxismo e pela recepção de autores e obras consideradas marxistas originários de outros países, como por exemplo, Lênin, Gramsci e Lukács, Manacorda, Suchodolski e Snyders, entre outros.

A informação de Praxedes corrobora, de certa maneira, a filiação mais indireta do que direta de Franco à matriz frankfurtiana. Registre-se, entretanto, que uma pesquisa sobre a recepção da teoria crítica, suas vertentes e formas de apropriação no campo educacional brasileiro está ainda por ser feita.⁵²

O trabalho de Franco é perpassado por denúncias e propostas. Essas não se referem apenas ao aspecto da constituição de uma ciência pedagógica propriamente dita, mas também às instâncias formadoras de professores e às conseqüências de alguns aspectos da LDB/1996, se aplicados, para a identidade do pedagogo e dos cursos de pedagogia.

No que se relaciona à sua concepção de ciência pedagógica, a autora sugere “inverter a epistemologia” que concebe a Pedagogia subsumida à docência, e, do mesmo modo, substituir a aplicação de teorias de outros campos à prática educativa pela organização de métodos, fundamentos e ações a partir da Pedagogia. Nessa perspectiva, a Pedagogia retira da praxis “a teoria implícita” para “cientificá-la a *posteriori*”.

51 Segundo o autor, estes grupos/pesquisadores seriam: (a) Saviani e Cury como representantes da tendência denominada "pedagogia progressista", ou "pedagogia crítico-social dos conteúdos"; (b) Gadotti, como representante da "concepção dialética da educação"; e (c) a tendência denominada por Saviani como "crítico-reprodutivista", que, entre muitas outras, inclui algumas obras de Cunha e Freitag.

⁵² Segundo Ceppas (2003), a influência da teoria crítica ligada aos teóricos da Escola de Frankfurt começou a se exercer, em âmbito pedagógico, em vários países, há mais de 30 anos, e teria servido para englobar diferentes concepções tanto convergentes, quanto dissonantes, de tradição marxista. No Brasil, entretanto, não teria representado referência significativa até a tradução dos livros de Henry Giroux.

Além do termo “ciência”, outros, no trabalho de Franco, ainda necessitam de esclarecimento. Independentemente da pretensão da autora de contribuir para “reconstituir” a ciência da educação, apenas de modo esparso podemos encontrar, em seus textos, referências à forma como as teorias são construídas e validadas. Com efeito, a utilização do termo “teoria”, em seu trabalho (como também no de vários outros autores brasileiros, tratados nesta tese) carece de univocidade.

Além de atribuir à Pedagogia, dentre outras, a tarefa de esclarecer as “teorias implícitas na prática”; Franco também refere-se, em várias passagens, às “teorias educacionais” e ainda à “teoria educacional”. Visto que ao pedagogo caberia tornar científicas essas teorias e também refletir com os agentes sobre a intencionalidade contida nas práticas e esclarecê-las redirecionando-as para fins relevantes, pode-se inferir que as teorias já existem. E para atuarem sobre elas seria necessário que os agentes as reconhecessem.

Analisando no âmbito da Filosofia da Ciência, estamos diante do empirismo ingênuo, segundo o qual a realidade se revela espontaneamente ao observador. Situando-se a questão na discussão propriamente educacional, é possível considerar a hipótese de que as referências de M.A. S. Franco são, provavelmente, a noção gramsciana, divulgada à larga por Saviani e seus seguidores, de elevar o senso comum à consciência filosófica, a idéia de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, ou as duas. Trata-se, de fato, do conceito alargado de ciência, de que fala Brezinka, e que é explicitamente assumido pela autora, como na passagem seguinte:

Quando pretendo reivindicar à pedagogia ser a ciência da educação, tenho que considerar [...] a ampliação do conceito de ciência, considerando novos pressupostos epistêmicos, compatíveis com a essencialidade do fenômeno educativo delimitado como objeto. (FRANCO, 2003, p. 75-6)

Quando se refere às “teorias educacionais”, a menção da autora, em seu trabalho, é àquelas produzidas pelas diversas Ciências da Educação, que, de acordo com a ciência pedagógica que propõe, não mais deverão ser aplicadas à prática educativa, mas utilizadas sob

a ótica da Pedagogia, tornando, assim, a sua contribuição mais fecunda. Esse talvez seja o ponto de encontro mais nítido entre a autora e os outros de cujos trabalhos já tratamos anteriormente, como Pimenta, Libâneo e Mazzotti, por exemplo.

“Teoria educacional”, no singular, por outro lado, é um conceito problemático, por permitir supor que existe ou pode existir, no campo da Educação, uma teoria hegemônica, a exemplo do que ocorre nas *Hard Sciences*, de cujo modelo a autora tenta fugir.

Do ponto de vista mais especificamente metodológico, M.A.S. Franco vincula a pesquisa à ação à transformação, à crítica e à produção coletiva que inclua os sujeitos da pesquisa.⁵³ Aliando-se a essa a observação de que o ofício docente é um ofício investigativo por excelência, duas indagações:

- a) supõe a autora que a atitude crítica é prerrogativa apenas da profissão do pedagogo e do professor?
- b) admite Franco a possibilidade de “fundamentar” um campo científico, como pretende fazer, negando espaço específico à teoria?

Pode-se concluir que, não obstante a utilização freqüente de termos como “epistemologia” “identidade epistemológica” e “matriz epistemológica”, a autora não discute nesse diapasão. Apresenta, antes, referencial para a compreensão e intervenção na realidade, identifica trabalho pedagógico e educação política e dissolve a fronteira entre discurso científico e ideológico.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas seções anteriores, ao lado de apresentarmos algumas concepções de ciência, discorreremos sobre propostas e discussões relacionadas à constituição de uma Pedagogia autônoma e sintetizamos as idéias de alguns autores brasileiros relacionadas ao tema. Restam,

⁵³ A esse propósito, ampara-se em citação de Perez- Gómez, para quem a pesquisa educacional não deve servir apenas para incrementar o corpo teórico dos conhecimentos, como nas Ciências Naturais, visto que visa ao aperfeiçoamento da prática.

entretanto, alguns aspectos a serem esclarecidos antes que possamos discutir a questão do método de uma possível ciência pedagógica.

No que se refere ao aspecto estritamente metodológico da questão, encontramos, na discussão apresentada:

- a) A caracterização de Brezinka, claramente a favor da viabilidade de uma ciência empírica da educação;
- b) A sugestão apresentada por Dias de Carvalho e Pimenta (a última inspirada em Dias de Carvalho) de adoção da pesquisa-ação como o método privilegiado da ciência da educação;
- c) O reconhecimento, por parte de Libâneo, das dificuldades metodológicas da Pedagogia, a seu ver, iguais à de qualquer ciência social;
- d) A defesa da factibilidade de uma ciência da prática e a discussão da possibilidade de validação das teorias pedagógicas por meio da teoria da argumentação apresentada por Mazzotti e Mazzotti e Oliveira;
- e) A proposta de Franco, de uma ciência engajada.

No mais, a discussão restringe-se a apontar imprecisões e aspectos insatisfatórios resultantes, seja do compartilhamento do objeto da Pedagogia com as Ciências da Educação, seja da indefinição do papel a ser desempenhado pela Filosofia da Educação. De um lado, apresentam-se as propostas segundo as quais não se configura como problemático o compartilhamento do objeto da Pedagogia com as Ciências Sociais. De outro, alinham-se os autores que questionam as relações entre Ciências Sociais e Educação, mesmo que reconheçam o caráter interdisciplinar do campo.

No primeiro caso, encontram-se Brezinka e Franco, embora por razões opostas. O primeiro, por não reconhecer disputas entre a Pedagogia e as Ciências Sociais, posto que a problemática (não o objeto) de que se ocupam é diferente; Franco, por focalizar sua análise

especialmente na defesa da reconstituição de uma Pedagogia centrada no conceito de práxis, cujo objetivo é a prática transformadora e a produção de conhecimento necessário e explicitamente vinculado a uma atuação que conceitua como crítica e emancipatória.

Dias de Carvalho, Pimenta, Mazzotti, Mazzotti e Oliveira, Libâneo e Brandão, discutem criticamente o relacionamento do campo com as diversas Ciências Sociais que tomam a educação como objeto. Os quatro primeiros unanimemente assinalam a necessidade de definição do âmbito específico de atuação de uma possível ciência pedagógica. Depreende-se da abordagem desses autores que é factível demarcar uma problemática especificamente educacional, objeto de uma ciência da educação a ser ainda constituída e que se caracteriza como uma “ciência da prática.” Resta, contudo, esclarecer o sentido que os diversos autores atribuem à expressão “ciência da prática” e a factibilidade de uma ciência dessa natureza.

Abordada pela via da Didática, ciência da prática pode ser entendida como teoria da instrução, presente nos manuais que sistematizam os procedimentos a serem seguidos pelos professores no desempenho de seu ofício. Um conceito mais ampliado passa a abranger uma outra forma de aplicação, mais próxima da ciência experimental, na qual a educação é concebida como campo de prova das ciências-fonte, e assume, portanto, a forma de ciência aplicada. Entretanto, se concebermos “ciência da prática” como um conjunto de teorias resultantes de formalização sobre as atividades educativas, como propõem Mazzotti e Mazzotti e Oliveira, esbarramos no problema da indução, qual seja, o da validade de enunciados gerais formulados a partir da observação.

Ao reivindicar cientificidade para o campo da Pedagogia, pretendem os diversos autores a produção de teorias científicas propriamente ditas, de modo a conferir prestígio ao campo da Educação no confronto com as demais Ciências Sociais e com as Ciências da Educação, ou objetivam apenas a construção de conhecimentos confiáveis, generalizáveis o bastante dentro de limites temporal e espacialmente delimitados?

Quando Brezinka distingue teorias práticas de teorias científicas, pode-se simplificada e distorcidamente entender que este autor desvaloriza as teorias práticas e atribui validade unicamente às primeiras. Acredita-se que não seja este o caso. O esclarecimento deste conceito talvez se constitua um dos pontos cruciais da discussão da demarcação epistêmica da Pedagogia. A depender da concepção de teoria adotada, mudam tanto os critérios de validade, quanto os processos em jogo durante o processo de sua formulação. Trata-se, seguramente, de problema conceitual interno ao campo a demandar formulação precisa e busca de solução.

No que se refere aos critérios de demarcação apresentados na seção dois deste trabalho, resta claro, conforme evidenciam os diversos autores e considerando-se a especificidade da Educação como disciplina científica, a impossibilidade de se conceber o campo educacional a partir da epistemologia excessivamente normativa de Popper. De sua contribuição, entretanto, deve-se reter a defesa da atitude de crítica permanente e conseqüentemente do diálogo entre representantes de diversas teorias. Também a idéia de refutabilidade é importante, porquanto enunciados resultantes do que Azanha chamou de abstracionismo pedagógico são formulados de forma tão vaga e em termos tão imprecisos que dificilmente podem ser contestados ou corroborados.

Do relativismo de Kuhn, por outro lado, bem como da epistemologia de Feyerabend, acentuamos a importância de um olhar mais crítico sobre o ideal de cientificidade. Um caminho possível para uma ciência da educação ou “teoria da pedagogia”, como prefere o autor, talvez seja a proposta de Gauthier de uma jurisprudência validada dos saberes pedagógicos dos professores, o que implica métodos de pesquisa confiáveis e critérios de validação explícitos.

4 TEORIA E MÉTODO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Neste capítulo, examinaremos a questão metodológica do campo da Educação com uma dupla finalidade: inventariar as dificuldades de teoria e método assinaladas pelos principais autores que trataram do assunto, no período analisado, e verificar possíveis pontos de encontro entre esses problemas e aqueles destacados na discussão que trata da demarcação epistêmica do campo. Na seção três, demonstramos a emergência entre os autores brasileiros, de abordagem, ainda que tímida, de uma dimensão metodológica no âmbito da demarcação da Educação como área de conhecimento, desde o início da presente década. Nesse aspecto tal discussão é recente. Na produção teórica sobre a pesquisa em Educação, entretanto, a reflexão metodológica já se desenvolve desde a década de 1970, a partir das avaliações apresentadas em 1971 e 1976, no periódico *Cadernos de Pesquisa*, por Aparecida Joly Gouveia, as quais trataram de aspectos institucionais e metodológicos da investigação, nesse domínio, em dois períodos: de 1965 a 1970⁵⁴ e de 1970 a 1976⁵⁵.

Aos seus textos seguiu-se um conjunto de artigos que focalizaram a pesquisa vinculada às universidades: pesquisas de discentes — dissertações de mestrado e teses de doutorado — e de docentes, nos quais se analisaram, além de aspectos metodológicos, a estrutura, o funcionamento e a identidade dos programas de pós-graduação da área, e tanto seus problemas internos, quanto os decorrentes de suas relações com órgãos de fomento.

⁵⁴ A autora analisou pesquisas concluídas ou em andamento de 1965 até julho de 1970. Baseou-se, principalmente, em “material colhido mediante contato pessoal, direto ou escrito, com pessoas e instituições localizadas nas cidades de Rio de Janeiro e São Paulo”. (Cf. Gouveia, 1971, p.7).

⁵⁵ Nesse período, Gouveia analisou temas e sumários de projetos em andamento ou concluídos a partir de 1970, tomando como base os estudos publicados em *Cadernos de Pesquisa*, do número dois ao dezessete, informações fornecidas por pesquisadores do Estado de São Paulo, comunicações apresentadas em reuniões da SBPC, em 1970 e em 1976, e os projetos financiados pelo INEP de 1972 a 1976. (Cf. Gouveia, 1976)

É comum aos autores que abordaram a pesquisa nas universidades a constatação de que a produção dos programas de pós-graduação do período que analisaram apresentava, não só problemas de qualidade formal, mas também de relevância teórica e social. As deficiências encontradas seriam decorrentes, de forma mais direta ou indireta, dentre outros fatores, da indefinição dos objetivos da pós-graduação entre formar pesquisadores ou professores; de problemas de financiamento, que impediriam a consolidação de grupos de pesquisa e, ainda, de características internas aos cursos. Dentre estas, a pouca integração entre a graduação e a pós-graduação, a organização por departamentos e a existência de áreas de concentração em lugar de linhas de pesquisa, o que, dentre outras desvantagens, favoreceria a dispersão dos assuntos pesquisados e impossibilitaria a capacitação daqueles que se iniciam na pesquisa durante os cursos de mestrado e doutorado.

Diferentemente daquela relacionada às condições institucionais da pesquisa, a análise da problemática metodológica não resulta tão clara, apesar da grande quantidade de textos e do tempo dedicado ao assunto. Anuncia-se, já a partir dos primeiros anos da década de 1980, uma crise “de teoria e método” no setor. Sob a égide da crise, publicaram-se numerosos textos nos principais periódicos do país vinculados à área educacional. Esses, mesmo focalizados prioritariamente no que se convencionou chamar “guerra de paradigmas”, inspiram a formulação de uma série de questões relativas ao método e, longe de circunscreverem-se apenas a uma opção entre as abordagens em confronto, muito revelam das concepções de ciência, dos autores, de seus achados e equívocos, e ainda das fontes de diversos problemas conceituais.

Nossa análise focaliza o tema das dificuldades de teoria e método da pesquisa educacional, bem como as propostas de soluções. Para isso, selecionamos os principais artigos relacionados ao assunto publicados em *Cadernos de Pesquisa*, do primeiro ao número 113 e o número 31 do periódico *Em Aberto*, de 1986, inteiramente dedicado ao assunto.

Outros livros e artigos foram lidos e corroboram as observações aqui apresentadas, embora não tenham sido objetos diretos de nosso escrutínio.

O quadro seguinte relaciona, em ordem cronológica de publicação, os textos analisados:

ARTIGOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE (1970 - 2001)

Autor	Artigo	Periódico nº	Data
GOUVEIA, Aparecida Joly	A pesquisa educacional no Brasil;	n. 1 (CP)	1971
GOUVEIA, Aparecida Joly	Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil.	n. 136 (RBEP) -	1974
FRANCO, M. Laura P. Barbosa; GOLDEMBERG, Maria Amélia.	Prioridades na pesquisa educacional: prós e contras	n. 16 (CP)	1976
GOUVEIA, Aparecida Joly	A pesquisa sobre Educação no Brasil: de 1970 para cá;	n. 19 (CP)	1976
CUNHA, Luiz Antônio.	Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação.	CAPES	1979
ROSEMBERG, Fúlvia	A pesquisa e a democratização do conhecimento	n. 40 (CP)	1982

Autor	Artigo	Periódico nº	Data
MELLO, G. Namó de	Pesquisa em Educação: questões teóricas e questões de método;	n.40 (CP)	1982
REZENDE, Antonio Muniz de	Teoria da pesquisa e pesquisa teórica: fundamentação filosófica	n. 40 (CP)	1982
GATTI, Bernadete A.	Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil: 1978-1981;	n. 44 (CP)	1983
ANDRÉ, Marli E. A. de	Texto, Contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos;	n. 45 (CP)	1983
MELLO, G. Namó de	A pesquisa educacional no Brasil;	n. 46 (CP)	1983
THIOLLENT, Jean-Marie Michel	Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução	n. 49 (CP)	1984
LÜDKE, Menga	A pesquisa qualitativa e o estudo da escola;	n. 49 (CP)	1984
ANDRÉ, Marli E.A de.	Estudo de caso: seu potencial na Educação;	n. 49 (CP)	1984
CAMPOS, Maria M. Malta	Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola	n. 49 (CP)	1984

Autor	Artigo	Periódico nº	Data
GOUVEIA, Aparecida Joly	Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas	n. 49 (CP)	1984
ESTEVES, Oyara Petersen	Pesquisa educacional em crise: ontem-hoje: que caminho tomar?	n.50(CP)	1984
FRANCO, M. Laura P. Barbosa	Pesquisa educacional: algumas reflexões	n.51 (CP)	1984
MELLO, G. Namor de	Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau	n.53(CP)	1985
DEMO, Pedro	Qualidade e representatividade da pesquisa em Educação	n. 55 (CP)	1985
VIEIRA, Sofia Lerche	A pesquisa em Educação no Brasil: conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades.	n.55 (CP)	1985
FRIGOTTO, Gaudêncio	A questão metodológica do trabalho interdisciplinar	n.55 (CP)	1985
GOUVEIA, Aparecida Joly	Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil	n. 55 (CP)	1985
GOERGEN, Pedro	A pesquisa educacional no Brasil: avanços e perspectivas.	n. 31 (EA)	1986
KUENZER, Acácia Zeneida	1- A pesquisa educacional no Brasil: algumas considerações	n. 31 (EA)	1986
BRANDÃO, Zaia	A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. <i>Em Aberto</i> , Brasília, ano 5, n. 31, jul/set. 1986.	n. 31 (EA)	1986

Autor	Artigo	Periódico nº	Data
DAMASCENO, Maria Nobre	Questões teóricas e práticas na pesquisa social e educacional	n. 31 (EA)	1986
GATTI, Bernadete	Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil.	n. 159 (RBEP)	1987
LÜDKE, Menga	Como anda o debate sobre as metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação	n 64 (CP)	1988
LUNA, Sérgio V. de.	O falso conflito entre tendências metodológicas.	n. 66 (CP)	1988
FRANCO, M. Laura P. Barbosa	Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso	n.66 (CP)	1988
VIEIRA, Evaldo	Quando se é específico	n 67 (CP)	1988
WARDE, Mirian	O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação.	n. 73 (CP)	1990
CUNHA, Luiz Antonio	Pós-graduação em Educação: no ponto de inflexão?	n. 77 (CP)	1991
ALVES, Alda Judith	O planejamento das pesquisas qualitativas em educação	n. 77 (CP)	1991
GATTI, Bernadete	Pesquisa em Educação: um tema em debate;	n. 80 (CP)	1992
WEBER, Silke	A produção recente na área da Educação	n.81 (CP)	1992
VELLOSO, Jacques	Pesquisa educacional na América Latina	n.81(CP)	1992
CAMPOS, M. Malta; FÁVERO, Osmar	A pesquisa em Educação no Brasil.	n. 88 (CP)	1994
COSTA, Marisa C. Vorraber	Pesquisa em Educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos	n. 90 (CP)	1994
CARVALHO, José Sérgio F de Carvalho	A teoria da ciência em Weber e as pesquisas em Educação	n. 90 (CP)	1994
ALVES, Alda Judith	O planejamento da pesquisa qualitativa	n. 77 (CP)	1996
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith	Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação	n. 113 (CP)	2001

Autor	Artigo	Periódico nº	Data
GATTI, Bernadete	Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo	n. 113 (CP)	2001
ANDRÉ, Marli E.A.de	Pesquisa educacional: buscando rigor e qualidade	n. 113 (CP)	2001

Conforme o conteúdo predominante, os textos podem ser divididos em três categorias principais: os balanços, as propostas e as análises críticas de aspectos de teoria e método.

Embora a expressão “pesquisa educacional” conste na maioria dos títulos dos artigos, essa aparente unidade temática abriga conteúdo extremamente diversificado e revela uma linha de discussão que se desenvolve, mas não necessariamente progride, por meio de diversas antinomias a partir das quais teorizam seus autores. Dentre estas, uma nuclear: “pesquisa positivista” *versus* “pesquisa qualitativa”, expressão que serve de mote para proposições que variam de quadros de referência teóricos julgados mais apropriados para a compreensão do fenômeno educacional, a procedimentos de coleta e interpretação de dados. Desse modo, algumas categorias gerais foram estabelecidas para guiar a leitura e a coleta de dados nos textos.

Em se tratando de uma área em crise, buscou-se, em primeiro lugar, identificar os principais problemas mencionados pelos autores sobre o assunto e que podem ser agrupados em torno de dois aspectos centrais: a escolha dos temas de pesquisa e os problemas de teoria e método. Procurando transcender a esfera da denúncia, presente em grande parte dos artigos, sistematizamos, ainda, as principais propostas apresentadas para o tratamento do fenômeno educacional.

4.1 OS BALANÇOS

Incluem-se na categoria “balanço”, além das avaliações de Gouveia, já citadas, os trabalhos de Gatti (1983 e 1992) e Warde (1990), que analisam diferentes períodos, em linha

de continuidade, e ainda os artigos de Weber⁵⁶ (1992) e Cunha⁵⁷ (1979), esse, possivelmente, o primeiro autor a analisar dissertações e teses produzidas nos ainda incipientes programas de pós-graduação, diferentemente de Gouveia, que tomou como referência a pesquisa realizada em instituições não-universitárias. Nesses textos, os autores citados, além de analisarem as temáticas predominantes, inventariam vieses metodológicos, apontam modismos teóricos e criticam o pequeno impacto dos produtos da investigação no planejamento da política nacional para a educação.

A contribuição inicial de Gouveia (1971, 1976) tem representado, no âmbito da pesquisa educacional, o ponto de partida para muitas das avaliações de que se tem conhecimento sobre a pesquisa educacional. Os autores que retomaram o tema (Cunha, Gatti; Mello; Warde, André e Weber⁵⁸) focalizam prioritariamente a periodização feita pela autora, no texto de 1971, que abrange a pesquisa educacional realizada no Brasil antes da implantação da pós-graduação. Gouveia, no entanto, já apontava sérias deficiências metodológicas, nos produtos de pesquisas em Educação, além de sinalizar a ambigüidade das relações entre este campo e as Ciências Sociais e ainda problemas de financiamento e de formação dos pesquisadores.

Dentre outras fragilidades dessa produção, a autora critica a flutuação de temáticas e metodologias dos trabalhos de pesquisa produzidos diretamente nas instituições oficiais, ou sob seus auspícios. Afirma que essa flutuação impediu o estabelecimento de tradições de pesquisa e a realização de projetos interdisciplinares. Além disso, chama atenção para a importância de uma política consciente de alocação de recursos, de modo a evitar tanto o

⁵⁶ O artigo de Weber, embora incluído nessa categoria, será mencionado apenas aqui e ali, posto que apenas de modo indireto a questão metodológica se faz presente.

⁵⁷ O texto de Cunha foi incluído nessa categoria com certa licença, já que não foi baseado em pesquisa empírica, como os textos de Gouveia e Gatti, mas, como afirma o autor, da leitura do produto de pesquisas (teses, relatórios, artigos) feita “por dever de ofício”.

⁵⁸ Nos textos publicados, nas datas já citadas em passagem anterior deste trabalho.

imediatismo, quanto a realização de pesquisas movidas apenas por curiosidade intelectual. Na segunda avaliação, que compreende pesquisas realizadas de 1970 a 1976, afirma que, quanto à temática, o quadro não teria se alterado muito de 1970 para 1976.

Seguindo-se aos trabalhos de Gouveia, são publicados dois textos de Gatti: um primeiro⁵⁹, em 1983, sobre o desempenho da pós-graduação no período de 1978 a 1981 e “Pesquisa em Educação: um tema em debate” (1992), em que a autora retoma brevemente a problemática identificada por Gouveia e acompanha as discussões que se desenvolveram a partir do seminário “Alternativas Metodológicas Para a Pesquisa Educacional: Conhecimento e Realidade”, realizado em São Paulo, sob os auspícios do CNPq, em 1982.

No primeiro artigo, analisa uma amostra de dissertações e teses, além de artigos e livros publicados por docentes e discentes dos cursos de pós-graduação em Educação⁶⁰. Em “Pesquisa em educação: um tema em debate”, Gatti examina os textos publicados em *Cadernos de Pesquisa* após 1976. Nessa análise, afirma que a discussão de questões de teoria, método e objeto na pesquisa em Educação é uma constante, “[...] quer sob o ângulo do produto das pesquisas, quer sob o ângulo de seus fundamentos.” (GATTI, 1992, p. 109)⁶¹.

⁵⁹Ver “Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil: 1978-1981”.

⁶⁰ Suas fontes de pesquisa foram a CAPES, FINEP, FAPESP e SEPS-MEC. Também utilizou dados obtidos em seminários realizados em São Paulo (1980, 1981), Recife (1980) e Cuiabá (1981) nos quais estiveram representadas, além de universidades de várias regiões do país, entidades como a Fundação Carlos Chagas e secretarias estaduais, entre outras. A autora também colheu dados por meio de entrevistas e contatos com professores e alunos de pós-graduação.

⁶¹ Em texto mais recente (2001), a autora retoma algumas questões de teoria e método. Reporta-se às discussões travadas na década de 1980 sobre procedimentos de pesquisa e sua validade, discute a questão da aplicabilidade e especula se a consistência das pesquisas teria alguma relação com o pequeno impacto que representam nas práticas e políticas educacionais. Reafirma que as questões de teoria e método discutidas dos anos 80 até meados da década de 1990 não estão resolvidas e que a produção tem se revelado desigual, tanto no aspecto teórico, quanto no que se refere aos procedimentos de coleta e análise de dados, não obstante a consolidação de alguns grupos de pesquisa “de ponta”. Finalmente, Gatti discute a importância da consistência metodológica, assinalando, com propriedade, a possível relação entre os métodos de trabalhos dos pesquisadores, a credibilidade dentro e fora dos meios acadêmicos, e a transformação dos resultados gerados pela pesquisa educacional em ações e práticas.

Mello (1983), Esteves, (1984) Malta e Fávero (1984), Goergen (1986), Kuenzer (1986), Cunha (1991), Alves-Mazzotti (2001), André (2001) e a própria Gatti (2001) retomam esses balanços e acatam suas avaliações. Contribuem, dessa maneira, para estabelecer inequívoco consenso no que se refere aos problemas apontados. Discussões certamente ocorreram nos diferentes fóruns onde muitos destes trabalhos foram apresentados. Os textos, porém, expressam seguramente a visão hegemônica do assunto.

4.2 SOBRE OS TEMAS DAS PESQUISAS

Tomados os artigos em conjunto, são denunciados⁶² o modismo, a descontinuidade e dispersão de temáticas e a irrelevância social.

Para Gatti (2001, p. 70), os “modismos periódicos” são consequência da parca institucionalização e da ausência de tradição de produção científica⁶³ na área no Brasil. Modelos de investigação propostos nos Estados Unidos e na França refletem-se aqui com certo retardo e com “apropriação muitas vezes simplificada quanto aos seus fundamentos” Relacionam-se também às disputas de hegemonia no campo.

Outros autores, como E. Vieira e Warde também abordam o assunto. O primeiro critica a redundância temática e analítica e a superficialidade de “diversas pesquisas universitárias”. Afirma que o modismo teórico substitui o quanto já se escreveu sobre o assunto pela última palavra e pelas últimas obras lançadas. Warde (1990, p. 73) denuncia a prevalência de estudos conjunturais e a diminuição dos historiográficos, e ainda a ênfase na

⁶² Por E.Vieira, (1988), Gatti, (1983 e 2001), M.L.Franco e Goldberg, (1976), Gouveia, (1971, 1976 e 1985), Brandão (1986), (1994), Warde, (1990), M.L.Franco, (1984) e Alves Mazzotti, (2001) e Mello, (1983). Pelo fato de os autores acima citarem um ou mais dos aspectos relacionados e ainda pela grande incidência de remissão e corroboração intertextual, optamos por apresentá-los de uma vez, com a finalidade, também, de tornar a leitura menos enfadonha.

⁶³ Este problema, segundo a autora, passa a ser atenuado com a consolidação de grupos de investigação que se expressam institucionalmente em reuniões como as CBEs, nos anos 1980 e as da ANPED, a partir dos anos 1990.

educação escolar brasileira, motivada pela preocupação com a melhoria da qualidade de ensino.

Do ponto de vista da perspectiva disciplinar a partir dos quais os temas de pesquisa são selecionados, Mello (1983) critica tanto o psicologismo, que entende a educação como processo individual de mudanças comportamentais, quanto o sociologismo, reducionista por limitar-se a focar a dimensão de integração e reprodução social da educação. Esse último viés também é denunciado por Gatti (2001)

Sob a rubrica “irrelevância social” podem encaixar-se, tanto os trabalhos (dissertações e teses, especialmente), que são considerados meros exercícios acadêmicos ou descrição da experiência do pesquisador, quanto as abordagens macro. Essas se limitam, segundo Carvalho (1994, p. 26), à corroboração de teorias tomadas *a priori* como verdadeiras, “[...] sem que o pesquisador disponha de um trabalho de descrição e análise capazes de apresentar as particularidades de cada processo.” Trata-se do fenômeno descrito por Azanha (1992) como “abstracionismo pedagógico”, um estilo de descrever, explicar ou compreender as situações educacionais reais desconsiderando-se as situações concretas e atendo-se a “princípios” ou “leis” gerais pretensamente suficientes para dar conta das situações focalizadas.⁶⁴ (AZANHA, 1992, p. 42)

O “imediatismo” é assinalado por Gouveia (1971), Warde (1990), Alves-Mazzotti (2001), Gatti (2001), Cunha (1991) e André (2001).

Gouveia (1971, p. 9) critica os projetos que se originam da prática e são transformados diretamente em tópicos de pesquisa, sem a elaboração de hipóteses testáveis, e que acabam transformando-se em projetos inacabados dos quais resultam “[...] alguns dados e muitas especulações ou muitos dados e poucas generalizações”. Para esta autora, o interesse pela pesquisa aplicada (participante) põe em dúvida a importância da produção propriamente dita

⁶⁴ O autor adverte que “abstração”, nesse caso, não se refere à operação intelectual inevitável a todo esforço de conhecimento, mas a uma deformação que se resume à “aplicação de referenciais”.

do conhecimento, que passa a ser subproduto, e não a tarefa principal da atividade de pesquisa.

Gatti (2001, p.78) destaca que o imediatismo reflete-se na escolha e na forma de tratamento dos problemas. A autora sugere cautela na utilização da pesquisa-ação, denuncia a ausência de teorização nesse tipo de estudo e lembra, ainda, que a pesquisa não pode estar a serviço da solução de pequenos impasses do dia-a-dia, posto que os “tempos e caminhos” da investigação científica são diferentes dos da gestão e ação educacional. ´

Cunha (1991, p. 650) critica o “populismo pedagógico” segundo o qual “ [...] só valia a pena estudar o que pudesse ser devolvido ‘para a comunidade’ pesquisada, direta e automaticamente, antes mesmo da discussão com os pares, de preferência mediante a pesquisa-ação”.

Warde (1990, p. 72-3), por seu turno, indaga se o que se produz é ciência, política de intervenção, ou as duas. E prossegue:

[...] Parece-nos estar sempre produzindo com vistas à aplicabilidade, à pragmática de nossas idéias [...] precisamos sempre justificar que, apesar das aparências em contrário, o que estamos produzindo tem, em última instância, utilidade social. Não é casual que tenhamos substituído, no discurso, o critério de relevância científica (em razão de sua dubiedade política e ideológica) pelo ainda mais duvidoso critério da relevância social.

A autora também critica o crescente abandono de marcos delimitadores dos campos teóricos e a ausência de um método construtor do objeto e guia de sua interpretação. Ao mesmo tempo em que se estreitam os temas, argumenta, afrouxam-se os métodos.

Alves-Mazzotti (2001) critica a pesquisa de alunos de mestrado, que passam ao largo das discussões teórico-metodológicas de sua área de estudo e derivam seus problemas de pesquisa diretamente da prática profissional, à qual buscam retornar para aplicar imediatamente os resultados. Acrescenta que este tipo de abordagem impossibilita análises mais consistentes teoricamente, por um lado e, por outro, facilita a adesão acrítica a autores da moda.

Por fim, André (2001, p.57) chama atenção para o surgimento, “[...] nos últimos anos de tendência de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção” e critica a supervalorização da prática e desprezo pela teoria. Enfatiza, entretanto, que “sobra espaço para todo tipo de pesquisa, desde que se cuide da sistematização e do controle dos dados”.

No bojo da crítica ao imediatismo, que atravessa três décadas, um dos problemas teóricos mais diretamente imbricados com o da definição da cientificidade da Pedagogia e, possivelmente, um dos mais importantes dessa discussão - a ambigüidade na utilização do conceito de pesquisa, em nosso entender, um problema conceitual interno ao campo. Tal ambigüidade, sempre tangenciada e nunca resolvida, tem representado o móvel de muitas discussões entre defensores de diferentes critérios de demarcação do saber, no campo da Educação. No período aqui analisado, as implicações teóricas do problema são obscurecidas pelo slogan “pesquisa positivista” *versus* “pesquisa qualitativa”, que esconde a negação, não apenas de qualquer critério de demarcação entre ciência e não-ciência, quanto das características do empreendimento científico como gerador de um saber teórico que pode, ou não, ser imediatamente aplicado.

Que disciplina pode reivindicar cientificidade e reconhecimento em âmbito mais geral se não constrói teorias validadas e reconhecidas como tal dentro de determinado domínio? E como se elaboram as teorias se não por meio de um processo de investigação cujo produto passe pela crítica intersubjetiva para que sua confiabilidade, mesmo provisória, seja estabelecida?

Ressalte-se, entretanto, que dentre os autores mencionados, à exceção de André, é consensual a concepção de pesquisa como a investigação que produz conhecimentos

validados no âmbito de determinada disciplina a partir de critérios que tradicionalmente⁶⁵ fazem parte do *ethos* da ciência.⁶⁶

4.3 TEORIA E METODOLOGIA: PROBLEMAS E PROPOSTAS

No período que demarcamos para análise, incluem-se os anos, e, conseqüentemente, os textos que tratam da chamada “crise de teoria e método” da pesquisa educacional, a qual se expressa na qualidade deficiente do produto das pesquisas, tanto as realizadas no âmbito de instituições governamentais, como o INEP e o CBPE, quanto as vinculadas a programas de pós-graduação, especialmente dissertações de mestrado e teses de doutorado.

A oposição quantidade *versus* qualidade representou um dos pontos centrais da discussão metodológica no período analisado nesta tese. A expressão “crise de teoria e método”, entretanto, parece mais abrangente que esse confronto, visto que sua existência é tacitamente reconhecida por defensores de ambas as correntes, juntamente com a necessidade de melhorar a qualidade do produto da investigação educacional. Mas, em que consiste cada “paradigma” segundo seus defensores e/ou críticos? Em oposição a que tipo de pesquisa são propostas as “novas metodologias” ? O que apresentam de realmente novo?

Durante as três décadas que focalizamos, é possível que a busca por métodos mais apropriados para a investigação no campo educacional tenha proporcionado, para além das críticas, resultados positivos, pelo menos em áreas de atuação nas quais alguns grupos de pesquisa conseguiram se firmar e apresentar resultados mais contínuos. No plano conceitual,

⁶⁵ Que se livre o termo do sentido pejorativo comum na literatura da área que confunde tradicional com o que há de pior em pesquisa, como revela a expressão “ciência tradicional”, dentre outras do mesmo teor.

⁶⁶ Sobre o assunto, vale mencionar o texto de Cupani (1988) em que o autor, após análise dos critérios norteadores das atividades dos cientistas propostos por Merton, Bunge e Feyerabend, entre outros, conclui pela importância da atitude científica, mesmo reconhecendo as dificuldades de aplicação de alguns dos critérios clássicos de validação em tempos de revisão da ciência moderna.

entretanto, verifica-se certa circularidade na discussão, ainda bastante marcada pela crítica à qualidade geral do produto.

Considerados os autores que trataram da oposição pesquisa positivista *versus* paradigma qualitativo, encontramos os que apontam suas armas contra o “paradigma quantitativo” ou “pesquisa positivista”, como M.L. Franco, Damasceno, Kuenzer, André e Lüdke, dentre outros; os que focalizam as precariedades da produção da pesquisa educacional do período, como Gatti, Warde, Cunha e Alves Mazzotti, e ainda aqueles que, a partir da constatação de que a produção baseada em métodos qualitativos necessita de maiores cuidados, buscam oferecer orientações práticas. Nesse caso, enquadram-se Gouveia (1984, 1985) Malta (1984), Alves-Mazzotti (1996), André (1983) Lüdke (1984) e Thiollent (1984), que também pode ser incluído na primeira categoria.

Uma interessante incursão teórica sobre o assunto é apresentada por Alves-Mazzotti, no texto “O debate atual sobre os paradigmas da pesquisa em educação”, de 1996, no qual a autora questiona a idéia de que quantidade e qualidade definam um paradigma. Essa oposição, segundo a autora, é fruto de luta pela hegemonia da pesquisa no campo das Ciências Sociais, em particular, na Educação. Ao caracterizarem o positivismo, na “guerra de paradigmas”, seus críticos juntam tradições irreconciliáveis sob o mesmo rótulo e não se referem às correntes caudatárias da tradição positivista, mas a um positivismo ingênuo inexistente. Acrescenta que as Ciências Sociais são multi-paradigmáticas e que o reconhecimento da legitimidade da coexistência de vários paradigmas é uma posição hegemônica no campo educacional.

Na mesma direção, Luna (1988, p. 71) afirma que, exceto por alguns pesquisadores efetivamente engajados no compromisso da análise epistemológica, as referências ao positivismo são feitas muito mais em função de um referente que congregue o que há de pior

na pesquisa do que efetivamente de um conhecimento de causa quanto a uma corrente epistemológica.

4.3.1 Pobreza Teórica e Metodológica

Gouveia (1971), em sua primeira avaliação sobre a pesquisa em educação, classifica a maioria dos estudos realizados de 1965 a 1970, como exploratórios e descritivos e afirma que alguns não passam de simples levantamento de dados “[...] que às vezes se realizam ao mesmo tempo em mais de uma instituição, levando a resultados divergentes, ou a nenhum resultado”. Além disso, acrescenta, os dados produzidos por tais levantamentos “[...] raramente servem a fins teóricos e freqüentemente nem sequer são utilizados para fins práticos” (GOUVEIA, 1971, p. 9). Afirma que as chamadas avaliações não apresentam metodologia condizente com o que pretendem e que a maioria não emprega grupos de controle. Destaca, ainda, as limitações do equipamento de análise dos pesquisadores que, segundo sua avaliação, não utilizam técnicas para determinar a relação entre variáveis, nem recorrem a controles estatísticos.⁶⁷ Na segunda avaliação, que compreende pesquisas realizadas de 1970 a 1976, a autora enfatiza novamente a existência de estudos “[...] descritivos, realizados sem a preocupação com controles metodológicos mais sistemáticos” (Ibidem, p. 75).

No exame dos relatos publicados em *Cadernos de Pesquisa*, constata alguns avanços em relação às caracterizações das fases anteriores, visto que muitos estudos já apresentam relações entre variáveis, indício de que “[...] certo número de pesquisadores brasileiros domina um instrumental de trabalho que não só permite realizar pesquisas mais sistemáticas, como, principalmente, apresenta recursos analíticos mais variados.” (GOUVEIA, 1976 p. 78).

⁶⁷ Sobre isto ver é importante lembrar que Gatti (2004) desmistifica a idéia predominante, durante as décadas de 1980 e 1990, de que a opção pela pesquisa qualitativa representasse, de fato uma ruptura com um modelo quantitativo predominante.

Após as análises de Gouveia identificam-se sob a expressão “pobreza teórica e inconseqüência metodológica”⁶⁸, cunhada por Mello, em texto de 1983, e utilizada subseqüentemente por Gatti (1983, 1992), Warde (1990), Weber, (1992) e Alves-Mazzotti (2001), dentre outros, toda sorte de críticas, que abordam, do descritivismo presente em pesquisas qualitativas à pretensa neutralidade do tratamento de dados em pesquisas quantitativas. E.Vieira (1988), Goergen, (1986), Costa (1994), Alves Mazzotti, (2001), e Gatti, (2001) denunciam os modismos teóricos e metodológicos que resultam da falta de tradição de pesquisa e de teoria educacional.

Para Goergen (1986, p. 10), os modismos teóricos “[...] caem como pedras jogadas nas águas de um lago, formando, primeiro, pequenos grupos, depois sempre maiores círculos, que aumentam até colocar e movimento toda a superfície da água.” A opção por determinada metodologia, para esse autor, assemelha-se mais a adesão de fé ideológica do que a uma escolha do caminho adequado à exploração do objeto. Na mesma linha, Cunha (1991, p. 66) critica o fetichismo de determinado “ponto de vista”, que não se confunde com a necessária “fundamentação teórico-metodológica”, e faz prevalecer o caminho sobre o destino. Tal “ponto de vista”, segundo o autor, levaria à recitação de autores mais por argumento de autoridade do que por assimilação crítica. E. Vieira (1988, p. 58) critica o proselitismo e conclui que “Em muitas oportunidades as contendas e debates no campo educacional não passam de apreciação de falsos problemas, em razão da má utilização do método, da divergência metodológica e, acima de tudo, da ação nociva da ideologia e da alienação.”

Embora parte da crítica metodológica dirija-se às dissertações e teses, que optam, a partir dos anos 1980, pelas metodologias qualitativas, alguns autores, como Gatti e Thiollent, apontam deficiências, tanto em trabalhos quantitativos, quanto qualitativos.

68 Segundo Mello, (1983, p. 68) esses dois aspectos explicariam não apenas a volubilidade temática, mas também as deficiências metodológicas e a incapacidade da pesquisa de contribuir “para uma real transformação de nossa educação [...] e da realidade social [...]”.

Gatti (2001, p. 71-5) afirma que “Nem sempre o esforço de buscar hipóteses mais consistentes, de colocação de perguntas mais densas é encontrado na produção de pesquisas na área educacional, e o fato não ocorre só em nosso país.” Argumenta que isso também se deve à falta de continuidade no trabalho de pesquisadores dedicados a temas preferenciais por períodos mais longos.

Sobre as pesquisas quantitativas, lembra que é necessário o domínio dos instrumentos e técnicas sofisticados, do mesmo modo que nas qualitativas deve-se evitar a banalização. Como principais problemas, relaciona: hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, pouca preocupação com a validade e fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo, de continuidade, intervalo, proporcionalidade, forma de distribuição de valores, entre outros.

Nas pesquisas qualitativas, destaca: interpretações empobrecidas pelo não-domínio do método de análise empregado, observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo conduzidas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias e precariedade na documentação e na análise documental.

Thiollent (1984, p.46) propõe evitar os radicalismos, em geral o quantitativista, “ainda vigente entre positivistas, que consideram que tudo que não pode ser medido inexistente ou é mera especulação que não pode fazer parte da ciência”, e o radicalismo qualitativo, compartilhado por pesquisadores de orientações humanistas que, de modo exagerado, consideram qualquer preocupação de ordem quantitativa necessariamente vinculada ao positivismo enquanto filosofia da ciência e ao conservadorismo, em termos ideológicos.

Define como distorções quantitativas: precariedade das fontes, manipulação das informações sociais e as mesmas dificuldades das abordagens qualitativas, como, por exemplo, parcialidade da abordagem. Como problemas específicos da vertente qualitativa, o autor aponta: problemas de conceitualização (distorções semânticas) e inferências indevidas, entre outras. Acrescenta que as distorções são inevitáveis e só no “positivismo tradicional” se tenta eliminá-las por meio da quantificação.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, manifestam-se Alves (1991), Alves-Mazzotti (2001) e Luna (1988). Alves (1996, p. 54) afirma que o crescente prestígio das abordagens qualitativas não se faz acompanhar, na prática, pela utilização adequada de metodologias que permitam lidar, de maneira competente, com o problema proposto, o que faz com que muitos estudos qualitativos não passem de relatos impressionistas e superficiais, que pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou mudança de práticas correntes. Para esta autora, a variedade de tradições filosóficas, epistemológicas e metodológicas abrigadas pelas abordagens qualitativas, a falta de experiência acumulada no que se refere à transposição dessa abordagem de outros campos para o da Educação e a escassez da literatura específica sobre o planejamento dessas pesquisas, principalmente em Língua Portuguesa, seriam as principais causas destes problemas. Menciona, ainda, a dificuldade de caracterização dessa modalidade de investigação, a começar pelas denominações: naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, ideográfica, ecológica, construtivista, entre outras. Essas diferentes designações revelam origens e ênfases diversas.

Luna, por seu turno, argumenta que a questão das diferenças metodológicas tem sido formulada em termos imprecisos e que a necessária discussão sobre a adequação de métodos qualitativos promoveu caça às bruxas aos métodos quantitativos, como se não houvesse

problemas para os quais esses fossem úteis ou mesmo indispensáveis. No que se refere aos estudos qualitativos, assinala que

Freqüentemente (e cada vez mais) as informações geradas pelos procedimentos de pesquisa consistem de massas de relatos verbais, verdadeiros discursos [...] que em geral não são colocados à disposição do leitor, ou pelo seu volume, ou mesmo pela necessidade de manutenção de sigilo. (LUNA, 1988, p. 72),

Argumenta ainda que a falta de adequada interpretação tem transformado muito do que começou como pesquisa em manifesto ou em romance.

Estreitamente relacionado ao descritivismo, sem que seja possível estabelecer se é causa ou consequência, Alves Mazzotti (2001) critica o que denomina “narcisismo investigativo”, expresso na falta de diálogo com os pesquisadores que trataram do mesmo tempo nas dissertações, teses e trabalhos apresentados em congressos, que sempre estão “inaugurando” o tema que abordam. Seus autores, afirma, ignoram o aspecto coletivo da construção do conhecimento, não fazem comparações críticas, não apresentam corroborações e discordâncias entre o estudo em questão e os anteriores. Como consequência, dificultam-se a acumulação de conhecimentos, a transferência e a formulação de teorias.

O mesmo fenômeno é identificado por Campos e Fávero (1994), que mencionam estudo de Warde (de 1993) ⁶⁹ sobre teses e dissertações da área, no qual a autora constata que a maioria não cita os demais trabalhos já existentes sobre o tema estudado, e ainda por E.Vieira (1988, p. 58). Esse autor critica as pesquisas universitárias feitas como se, “[...] naquele momento tudo estivesse começando, em fictício vislumbre de inovação, com pouco ou nenhum levantamento de estudos anteriores, não levando em conta a contínua acumulação de conhecimentos”.

⁶⁹ Alves Mazzotti já aborda esse tema em 1992, em artigo intitulado “Revisão bibliográfica: meus tipos inesquecíveis” publicado em *Cadernos de Pesquisa*.

4.3.2 As Propostas

São dois os tipos de propostas apresentadas: as que expõem esquemas teóricos a partir dos quais se possa compreender o fenômeno educacional e escolher os métodos adequados para tratá-lo, como as identificadas nos textos de Mello (1982 e 1983), M.L. Franco (1984 e 1988), Frigotto (1985), Esteves (1984), Costa (1994) e Carvalho (1994); e as que apresentam procedimentos metodológicos e técnicos relacionados ou que incluem algum aspecto específico do *design* da pesquisa, como os artigos de André (1983 e 1984), Thiollent (1984), Lüdke (1984), Campos (1984) e Alves (1991).

O primeiro grupo de autores, com exceção de Carvalho, apresenta em comum a crítica à chamada pesquisa positivista, como ponto de partida, além da filiação marxista. Apenas de alguns autores do segundo grupo pode-se afirmar o mesmo; mais adequado, por conseguinte, seria identificá-los pela contribuição concreta que pretendem oferecer para aperfeiçoar a chamada pesquisa qualitativa.

Dos textos de Mello publicados em *Cadernos de Pesquisa* sobre a investigação na área da educação (1982, 1983 e 1985), “A pesquisa educacional no Brasil” (1983) é o que melhor sintetiza suas idéias acerca dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa e permite compreender a influência que exerceu sobre vários autores que escreveram sobre o mesmo assunto posterior ou concomitantemente à publicação daquele artigo. A autora adverte para a necessidade de se entender a natureza própria da educação,⁷⁰ das concepções que inspiram as práticas de pesquisa e a de captar a estrutura e dinâmica do fenômeno educacional. Nesse sentido, critica a utilização do modelo metodológico objetivista, por isolar a subjetividade do sujeito investigador do objeto do conhecimento e carregar como uma de suas conseqüências a idéia de neutralidade. Segundo a autora, o que se procura, com este tipo de metodologia, é

70 Para Mello (1982) a educação é ao mesmo tempo área de conhecimento teórico e atividade prática e tanto a teoria quanto a pesquisa e a prática da educação enfrentam dificuldades decorrentes dessa sua complexidade.

controlar o incontrolável e prever o imprevisível. Acrescenta ainda que inexistem modelos teóricos "[...] que dêem conta da complexidade concreta do nosso fenômeno e [...] que articulem as muitas dimensões constituintes da totalidade da Educação [...] de modo a evitar os vários reducionismos, como o sociológico e o economicista, entre outros". Essa ausência teria como consequência principal a realização de pesquisas em Educação segundo "pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos implícitos", que estariam a exigir sério questionamento, sem o qual não seria possível a superação das suas principais falhas. Critica também os estudos subjetivistas, que negam a realidade objetiva e deixam de "[...] explicitar os determinantes mais abrangentes daquilo que ocorre nas situações de aprendizagem: a estrutura e o funcionamento da instituição escolar, a origem e a destinação social de alunos e professores, entre outros". (MELLO, 1983, p. 8)

Avançando em suas considerações teóricas, Mello destaca a necessidade de uma síntese que incorpore tanto o modelo objetivista quanto o subjetivista de pesquisar, de modo que o pensamento vá além do observado, concretizando-o por abstrações. O esquema analítico que propõe deve reter o primado do mundo objetivo, deixando, entretanto, espaço para a subjetividade humana. Além disso, concebe todo conhecimento como comprometido. Como consequência, torna-se necessário redefinir objetividade. Essa não mais significa a exatidão da descrição ou da previsão, mas a adequação a uma prática sobre o mundo social. Para a autora, "é relativamente óbvio" ser impossível compreender a educação sem uma teoria da totalidade social e sem o entendimento do papel que a prática educativa representa na sociedade. Uma pesquisa transformadora, para Mello, depende da apreensão correta do real, tornada possível por meio das críticas aos modelos vigentes e a proposta de um novo, que tenta esboçar no texto em questão.

Situado em uma época em que as análises da educação eram bastante influenciadas pelos marxismos e pelas teorias críticas, perpassam o texto de Mello a ênfase nos temas da

transformação e da vinculação da Educação com um projeto de sociedade, aspectos também presentes no trabalho de Franco, a ser analisado em seguida.

M.L. Franco (1984) retoma a crítica de Mello aos modelos objetivistas e subjetivistas⁷¹ e constata que, sob a vigência desses modelos, nem a totalidade da educação nem a especificidade da escola teriam sido ainda suficientemente estudadas. Descreve, então, os “postulados teóricos da matriz positivista”, que, segundo sua interpretação:

- a) Admite que “a sociedade pode ser associada epistemologicamente à natureza” e que reina harmonia natural na vida social;
- b) Postula método semelhante ao das ciências da natureza, com as mesmas técnicas pesquisa e observação neutra, objetiva e desligada dos fenômenos;
- c) Utiliza procedimentos sofisticados para garantir fidedignidade, validade dos dados, testes e observações;
- d) Desvaloriza as pesquisas descritivas, testa hipóteses estabelecendo correlação entre variáveis e utiliza como delineamento preferencial o experimental;
- e) Busca a quantificação científica das mudanças comportamentais individuais (nos marcos teóricos do liberalismo, do individualismo e do cientificismo), e ainda a neutralidade, objetividade, e planificação - saber para prever.

Contra tal tipo de pesquisa, M.L. Franco (1984, p. 86-7) afirma que o pesquisador deve contribuir para a problematização e levantamento de questões críticas da prática social, por meio da apreensão da rede de relações sociais e de conflitos de interesses que constituem a sociedade. Para conhecer a realidade, afirma,

[...] é necessário partir do concreto (síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade) para atingir o abstrato, e uma vez claramente

⁷¹ O assunto também é comentado por Warde (1990)

estabelecidos os conceitos, regressar ao concreto para enriquecê-los com toda a complexidade de suas determinações.

Acrescenta ainda que não defende posturas normativas rigidamente pré-determinadas e pré-fixadas pela teoria e alerta para os perigos do academicismo inócuo “[...] onde realizar pesquisa representa apenas *status*, prestígio, poder e a possibilidade de demonstrar competência junto a nossos pares”. O pesquisador comprometido, para a autora, não pode ser neutro e sua tarefa

[...] não é apenas científica, mas também política, no sentido em que aponta para a busca de soluções; orienta a tomada de decisões mais adequadas; denuncia problemas e fornece subsídios para propostas educacionais mais realistas, devemos começar nos indagando *com quem* estamos comprometidos. (FRANCO, 1984, p. 86)

O texto de Franco é bastante esclarecedor, tendo em vista que reitera a importância do comprometimento político do pesquisador, “uma síntese entre o militante de base e o cientista social” (FRANCO, 1984, p. 87), perspectiva que vincula a pesquisa a projetos de transformação da sociedade, idéia também presente nos textos de outros autores incluídos neste mesmo grupo.

Na mesma direção teórica, inclui-se a proposta de Frigotto (1985) expressa em artigo sobre a questão metodológica do trabalho interdisciplinar, no qual analisa o que denomina problema “de fundo teórico-metodológico” da pesquisa educacional. Em face do caráter complexo do fenômeno educativo, que implica a concorrência de diversas Ciências Sociais, adverte o autor para os perigos do ecletismo, que desenvolve em seu bojo o mito da imparcialidade e representa, segundo sua forma de ver, uma acomodação “[...] análoga aos arranjos políticos que se dão no interior da burguesia para salvaguardar os interesses de classe. ” (FRIGOTTO, 1985, p. 70).

Amparado em análise marxista formulada a partir de citações (diretas e indiretas) do próprio Marx, de Gramsci, Kosik, Lowy, Goldman e outros, o autor trabalha com a seguinte

noção principal: posto que a neutralidade e a objetividade não são possíveis, a não ser em uma perspectiva positivista da Ciência, em geral, e das Ciências Sociais, em particular, o pesquisador identificado com os dominados deve evitar o ecletismo e buscar coerência e consistência teórico-metodológica desviando-se, a um só tempo, do relativismo, do idealismo e da ciência hegemônica, por meio de uma crítica radical à ideologia dominante.

Para Frigotto (1985, p. 71), as abordagens educacionais caracterizam-se pela adoção de teorias ingênuas, positivistas, “[...] incapazes de perceber que a estrutura e o funcionamento das instituições escolares [...] estão implicados dialeticamente na estrutura econômico-social que forma a unidade e conexão de todas as esferas da vida social”. Ao contrário, a perspectiva que cientificamente tem mais possibilidade de aproximar-se objetivamente do real é a que parte da visão de totalidade da realidade social. Assim, conclui o autor, retomando o tema da pesquisa interdisciplinar, objeto principal de seu texto, “[...] sem enfrentarmos a questão da postura teórica da investigação social e seu compromisso político social concreto, a famigerada interdisciplinaridade não passará de desconversa, ou, pior que isto, uma forma disfarçada de visão positivista ou neopositivista de pesquisa em educação.”

Sob o signo da crise, e com a pretensão de apresentar algumas saídas, Esteves (1984) propõe um redirecionamento da pesquisa educacional no caminho da construção de uma “praxiologia educacional”. Para aquela autora, a interminável discussão metodológica na pesquisa educacional é explicável pela não compreensão da natureza filosófica do problema metodológico e das características das Ciências Sociais, nas quais se inclui a Educação. Esteves define ciência “tanto no sentido amplo, quanto estrito”, como conteúdos de linguagem que contêm explicações adequadas. No primeiro caso, a adequação das explicações dadas é de ordem lógica, dedutiva. No segundo, o conhecimento é de ordem empírica e lógica, inclui raciocínio indutivo e dedutivo e observação direta e experimentação. É o conhecimento produzido pelas ciências físicas e naturais. A autora denuncia a infiltração da

ideologia positivista na prática e na pesquisa educacional, e os estudos dos cientistas sociais que prescrevem soluções para os problemas educacionais, como resultado da falta de definição, por parte dos educadores, das questões que constituem seu campo próprio de pesquisa. Os problemas estritamente educacionais, para a autora, são aqueles que focalizam diretamente o processo ensino-aprendizagem e a relação aluno-professor no contexto da escola e da sala de aula (ESTEVES, 1984, p.12). Os problemas das Ciências Sociais, afirma, são de natureza divergente e requerem, por essa razão, soluções também divergentes, ao contrário dos problemas convergentes das ciências naturais/positivas, que pedem soluções técnicas.

A partir da crítica à utilização indiscriminada, na pesquisa em educação, do que denomina “metodologia científica no sentido estrito”, a autora indaga como se deve conduzir a pesquisa para que esta se torne instrumento de renovação educacional e possa contribuir para o desenvolvimento de uma teoria da educação. Sugere que se distingam as pesquisas estritamente educacionais daquelas realizadas pelos cientistas sociais, e que a pesquisa participante, pela utilização que faz do método dialético, pelo enfoque que dá aos problemas de natureza divergente, e ainda por seu caráter aplicado e participativo poderia contribuir para o desenvolvimento de uma teoria da educação. Essa teoria educacional, para Esteves, desenvolve-se a partir de princípios extraídos da prática de ensino; a renovação contínua e a acumulação desses princípios constituem o corpo da “ciência da prática”, que não se confunde com estudos teóricos em educação. É a “práxis que se eleva a nível de teoria”.

O texto de Kuenzer, como os demais, parte da crítica à pesquisa positivista que se expressa “[...] em concepções tais como autonomia dos diversos campos do conhecimento, neutralidade, objetividade, generalidade, e universalidade da ciência”. A autora critica o caráter “desarticulado do real da produção” e o “reduzido potencial transformador” desse tipo de pesquisa e, da mesma forma, a pesquisa baseada nas teorias crítico-reprodutivistas. Tais

pesquisas revestiram-se de tal caráter de generalidade, afirma, que “[...] se conseguiu caracterizar as dimensões estruturais da educação, teve dificuldade de avançar na explicação da educação no seu acontecendo, captando a especificidade e identificando a especificidade da sua função política”. (KUENZER, 1986, p. 20-21). Propõe então que a pesquisa em Educação tome a realidade do ser social como ponto de partida e a prática como critério de verdade da ciência. Isso significa, afirma, romper com a clássica dicotomia entre teoria e prática, entre ciência básica e ciência aplicada e “[...] de produzir um conhecimento sobre educação que considere a realidade nos seus dois sentidos: como objeto de interpretação e também de ação do pesquisador, tendo em vista a transformação das relações sociais.” (KUENZER, 1986, p. 22)

Os artigos de Mello, M.L.Franco, Frigotto, Esteves e Kuenzer⁷², como se pode verificar datam da década de 1980, período em que, como lembram Campos e Fávero (1994) a preocupação com as desigualdades sociais e seus reflexos na escola e o ressurgimento dos movimentos sociais, muitos deles ligados a experiências de educação popular, fortaleceram as abordagens críticas de inspiração marxistas, em particular gramscianas.

Weber (1992, p. 24-5), como Campos e Fávero, identifica a presença de referenciais baseados em idéias de Gramsci, a vinculação entre teoria e prática e o entendimento da educação escolar como *locus* privilegiado de transformação, que teria como principal objetivo favorecer a crítica sobre a realidade e o processo de desenvolvimento da consciência social.

72 Também Damasceno (1984) aborda o assunto, mas apenas indiretamente seu texto pode ser tomado como proposta de abordagem teórica para a pesquisa educacional. Seu artigo consiste em apresentação de pesquisa que realizou, com base em um quadro de referência teórico e categorias de análise amparadas em citações de Kosik, Gramsci, Lukacs, Goldman. A autora focaliza a questão pela ótica de uma pedagogia dos movimentos populares, tem em comum com os demais autores marxistas citados a contraposição entre o que denomina “pesquisa social” e “ciência oficial”. Esta, conservadora e apoiada no paradigma positivista-funcionalista; aquela, concebida como “atividade teórico-metodológica e como prática política”. Segundo a autora, a pesquisa social requer “uma abordagem teórico-metodológica de natureza dialética” que procura compreender a totalidade da realidade social e caracteriza-se ainda pela “preocupação constante com a integração empírico-teórica, isto é, com o movimento que vai do todo às partes e destas ao todo” (DAMASCENO, 1984, p. 32-33)

Os artigos de Costa e Carvalho foram produzidos, como os de Weber e Campos e Fávero, na primeira metade dos anos 1990. Expressam, assim, uma visão já distanciada daquela predominante na década anterior e partem de diferentes referenciais teóricos. Costa, dentre outras referências, introduz o conceito de paradigma, de Kuhn, e Carvalho propõe a utilização do construto “tipo ideal” de Max Weber, no campo da Educação.

Costa (1994) analisa algumas conseqüências da utilização de pressupostos teóricos no campo da formação de professores, que teriam se revelado, segundo sua avaliação, mistificadores, embora pretendessem “desmistificar o real e chegar mais próximo de seu verdadeiro sentido”.

Três “construtos teóricos”, presentes, segundo a autora, nas referências e práticas investigativas são examinados: a indissociabilidade entre teoria e prática, o saber como construção coletiva e o professor como pesquisador. Após reconhecer a influência da teoria crítica e do pensamento de Paulo Freire nessa área, Costa afirma que alguns pesquisadores, apesar de utilizarem uma linguagem afinada com a teoria crítica revelam conduta positivista, na medida em que tentam encaixar a realidade em um modelo. Argumenta que a adesão a determinado paradigma no campo da Educação tem funcionado como uma viseira, como na teoria de Kuhn, e pretende avançar propondo: a descoberta e reordenação de idéias dentro do próprio paradigma e o esgarçamento de seus limites. Acredita que tomando-se a teoria de Kuhn sobre a ciência é possível fazer “ciência normal de primeira categoria” dedicada a “ordenar e reordenar de forma coerente os conceitos, mas sem inovação”. Fazer uma ciência normal “apenas com jogo de palavras”, segundo a autora, seria de segunda categoria e “de qualidade mais pobre”. Propõe, ainda, uma “ciência revolucionária” em que o cientista lance um olhar novo sobre a realidade.

A utilização que Costa tenta fazer do conceito de paradigma e de ciência normal de Thomas Kuhn revela-se um tanto confusa, pois na epistemologia de Kuhn, o paradigma

define a ciência a ser praticada. Os cientistas que trabalham em um paradigma não buscam fatos no mundo concreto sem a presença de enunciados explícitos de leis conceitos e teorias. O paradigma é que oferece critérios para a escolha de problemas e os métodos para solucioná-los, ao passo que para a autora, esse funcionaria como uma “viseira que não permite ao pesquisador enxergar mais nada para além de seus limites”.

A autora também distingue uma “ciência normal de primeira categoria” de uma ciência normal “mais pobre”, de segunda categoria, feita só com “jogos de palavras” e, ainda, uma “ciência revolucionária” em que o cientista lance um olhar novo sobre a realidade. Nas palavras de Kuhn (1977, p. 29) “[...] ciência normal significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas” e se destina a precisar cada vez mais o paradigma, não existindo, portanto, gradação entre ciência normal mais, ou menos, pobre.

Velloso (1992, p.6) lembra que

[...] o conceito de paradigma indica a pesquisa solidamente ancorada em aquisições científicas anteriores, reconhecida por uma comunidade científica como a base para sua prática por um certo período de tempo.” [e inclui] “como Kuhn o define, simultaneamente lei, teoria, aplicação e instrumentação.

Segundo aquele autor, falar de paradigmas na pesquisa educacional latino-americana implica aceitar a noção de que o desenvolvimento de uma ciência normal da Educação cristalizou modelos que guiam tradições coerentes na produção do conhecimento da área.

Costa também faz breve incursão sobre modernidade e pós-modernidade, e reconhece de que as novas visões de Ciência do “próximo milênio” são promissoras, no que se refere à abertura de espaço para o desenvolvimento do potencial criativo e reflexivo do homem. Para concluir, assinala a importância das discussões que têm ocorrido no âmbito da Didática e da Prática de Ensino, a partir da década de 1980, e de sua contribuição para a construção de uma teoria genuinamente educacional. Considera superada, nessa área, a pesquisa tradicional, que

teria cedido lugar às abordagens qualitativas, as únicas capazes de colaborar na construção do arcabouço de uma ciência da educação em uma era de incerteza.

A proposta de Carvalho (1994) inova, na medida em que propõe que se investigue a fecundidade da metodologia weberiana para a educação, como forma de superar o abstracionismo pedagógico, viés identificado na pesquisa educacional por Azanha, e já mencionado neste trabalho. Carvalho acredita que as abordagens abrangentes e vagas, em que fórmulas gerais buscam elucidar a significação do processo educativo, longe de constituírem-se exemplos isolados são comuns no campo.

O autor apresenta os principais problemas metodológicos enfrentados por Weber e o recurso ao “tipo ideal” como instrumento para a investigação na área da educação. Destaca o papel eminentemente heurístico desta metodologia, que cumpre a função de uma hipótese a ser confrontada com a realidade empírica. Trata-se de instrumento de inteligibilidade, sem a pretensão de passar por lei inexorável como acontece, segundo sua interpretação, nas análises metodológicas positivistas e materialistas-dialéticas, “[...] em que o curso dos acontecimentos aponta para uma convergência ilegítimamente deduzida a partir da análise ideal.” (CARVALHO, 1994, p. 34)

Ao lado da crítica aos modelos vagos e abstratos, o autor também critica as pesquisas que apenas descrevem o cotidiano sem o apoio de teorias e conceitos claros, que possibilitem ao pesquisador uma reconstituição de parcelas da realidade. Finalmente, diz-se consciente da complexidade do caminho que propõe e da falta de garantias relativas à superioridade de um referencial sobre outro. Mas, se não há caminho seguro, afirma, há pelo menos precauções interessantes.

5 CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL: PROBLEMAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

O surgimento, no Brasil, de uma linha de pesquisa que defende a constituição de uma Ciência da Educação autônoma, a partir da década de 1990, tem trazido ao debate importante contribuição. Entretanto, dado o caráter nascente dessa nova linha de reflexão, suas proposições principais carecem ainda de maior solidez e algumas imprecisões e contradições merecem atenção.

A natureza da Ciência da Educação representaria um problema conceitual no sentido concebido por Laudan?

Em beyond positivism and relativism tal autor afirma que a transição entre teorias em geral não é cumulativa e que as mudanças e os debates sobre teorias científicas tornam-se problemas conceituais com mais frequência do que questões relacionadas ao suporte empírico. Examinando-se a trajetória da Pedagogia como área do conhecimento, tendemos a concordar com o autor, na medida em que podemos facilmente constatar a falta de acordo sobre o estatuto epistemológico do campo, independentemente da crescente consolidação de grupos de pesquisa nas mais diversas subáreas.

No que se refere à produção brasileira sobre o assunto, a abordagem cronológica dos textos revela que a discussão tem oscilado, ao longo das décadas abrangidas neste trabalho, entre o tratamento da educação como prática social e como disciplina científica e ainda que, em muitos momentos, os dois planos se confundem. Como consequência primeira, o difícil entendimento entre os que têm tratado da questão, posto que uma superfície de acordo esconde objetos diferentes. A falta de enunciados claros e livres de ambigüidade dificulta a crítica e acarreta ainda certa circularidade na discussão.

Na tradição do CBPE, que expusemos na seção três, tratar a educação como arte informada cientificamente elimina, de saída, qualquer pretensão de autonomia do campo, já que se concebe a educação como dependente das Ciências Sociais. A reconstrução da educação em bases científicas por meio de ampla reforma e da colaboração entre cientistas sociais e educadores possibilitaria a modernização do país, o progresso, e o fortalecimento da democracia. Trata-se, portanto, de discussão sobre a prática educacional, não da disciplina. Essa perspectiva põe-nos diante de importante ambigüidade, pois ao mesmo tempo em que o tratamento das questões educacionais, por meio de disciplinas como a Sociologia e a Psicologia, introduz no ideário pedagógico brasileiro a noção de cientificidade, inaugura a minoridade da área, ao subordinar o campo educacional às ciências-fonte.

É possível imaginar que o intercâmbio entre cientistas sociais e professores pudesse resultar num *corpus* de enunciados que favorecesse o estabelecimento de uma ciência educacional empírica, mas esta não é uma hipótese plausível, considerando-se que a problemática de estudo dos primeiros tinha suas disciplinas de origem como ponto de partida e de chegada. Xavier (1999) demonstra, em várias passagens de seu trabalho, a tensão presente na parceria entre educadores e cientistas sociais nos Centros. Os professores preocupavam-se com aplicação dos conhecimentos adquiridos, enquanto os cientistas sociais reafirmavam a importância da atividade científica com base no rigor acadêmico e ênfase nas questões emergentes de seus campos originários ou em assuntos nos quais estivessem interessados. Em suas palavras:

Outra forma de descaracterizar a educação escolar consistiu em promover o alargamento do conceito de educação, substituindo-o pelo conceito de socialização. A abertura almejada é ampla, e a análise da problemática educacional que não se queria restrita, situava o tratamento das questões ligadas à educação formal e informal nos limites da sua relação com os demais aspectos constitutivos do universo cultural das comunidades estudadas, localizando a instituição escolar em meio a outros espaços de socialização, de realização da vida da comunidade (XAVIER, 1999, p. 256).

O trabalho dos Centros foi interrompido na década de 1960 e, apesar de algumas tímidas tentativas de se discutir a cientificidade da Pedagogia na década de 1970 e início dos anos 1980, apenas nos anos 1990 focaliza-se a Educação como disciplina científica.

Durante a década de 1970, Nagle (1976) e outros autores tratam da Educação como disciplina, focalizando especialmente a necessidade de esclarecimento dos conceitos utilizados nesse campo. Na década de 1980, apenas de passagem, encontram-se menções à construção de uma área de conhecimento estritamente educacional. O tema “educação como instrumento de transformação social” penetrou todos os planos. Com base em referencial marxista, da Filosofia da Educação à pesquisa, discute-se novamente a educação como prática e não como área do conhecimento. Os debates passam a focalizar não mais os aspectos de ensino-aprendizagem, mas o caráter transformador ou conservador da educação escolar. Desloca-se a discussão para o plano político.

Assim, como as diferentes abordagens tratam de objetos diferentes, não se pode constatar progresso, ou mesmo retrocesso, se considerarmos a evolução da discussão. A ausência de progresso pode ser constatada, especialmente se, com Popper, este for entendido como a substituição de teorias existentes por outras com maior capacidade explicativa.

Pode-se argumentar que a defesa de uma Pedagogia autônoma supera tanto a idéia da subordinação deste campo às Ciências Sociais e às Ciências da Educação, quanto a noção de uma ciência normativa, vinculada à Filosofia, que caracteriza a pedagogia tradicional, da qual também se distancia por postular para si um outro domínio que não o apenas filosófico. Contudo, pode-se falar de novidade, ainda que não de progresso. Nova é a defesa da constituição de uma área de conhecimento especificamente pedagógica, que se distinga do que produzem as Ciências Sociais que tomam a educação como objeto e da Filosofia da Educação tradicional. Progresso haveria se as tradições aqui abordadas trabalhassem com a mesma problemática e dialogassem entre si por meio de uma linguagem menos polissêmica e

que oferecesse, no mínimo, a garantia de estarem tratando do mesmo objeto. O que se verifica, ao contrário, é a presença de problemas conceituais que atravessam diacronicamente as várias tendências e apresentam-se também em cada abordagem considerada separadamente

Abordar a questão a partir do conceito de paradigma, de Kuhn, pode representar uma solução, não no sentido de entender o estágio de cientificidade da Pedagogia como pré-paradigmático, o que seria uma aplicação excessivamente empobrecida de sua epistemologia. Como esclarece Assis (1993), Kuhn não propõe, em *Estrutura das revoluções científicas*, um modelo científico que deva ser articulado e expandido para outras áreas. Além disso, a História da Ciência traz abundantes exemplos que questionam a idéia de cumulatividade, no sentido de aperfeiçoamento do conhecimento, em função das mudanças que ocorrem nas questões estudadas. Admitir que a Educação, como disciplina, encontra-se ainda em estágio pré-paradigmático seria uma solução sustentável apenas se entendêssemos como estranho a este campo, como, de resto, às diversas Ciências Sociais, a existência de diversas correntes disputando espaço. Desse modo, a natureza da Educação como disciplina é o primeiro problema conceitual não resolvido, dentre outras causas, pela ambigüidade na utilização do termo, ao longo das décadas e até mesmo entre correntes contemporâneas entre si.

5.1 SOBRE UMA POSSÍVEL CIÊNCIA DA PRÁTICA

Considerando-se as propostas dos diversos autores apresentados no terceiro Capítulo, a defesa da viabilidade de uma ciência da educação inclui um amplo leque de concepções. Da ciência descritiva de Brezinka à ciência crítica proposta por M.A.S. Franco, além da ciência filosófica de Dias de Carvalho da ciência da prática de Mazzotti, Mazzotti e Oliveira e Pimenta.

Brezinka, dentre todos, é quem mais claramente admite a viabilidade de uma ciência empírica da educação. Ainda que parta de um critério nitidamente definido de demarcação, não se pode, com isso, concluir que o autor assuma uma abordagem positivista. É preciso,

entretanto, ressaltar um importante aspecto de sua proposta: mesmo demonstrando que não ignora as peculiaridades das Ciências Sociais, o autor jamais resvala para o caminho fácil de, baseado na complexidade das ciências que tratam do Homem e da Sociedade, sugerir um afrouxamento dos critérios que distinguem a produção científica de outros discursos sobre a realidade. Nessa perspectiva, a argumentação que apresenta a favor de uma ciência da educação que produza enunciados distintos de afirmações ideológicas e de senso comum é forte, e inspira-se no progresso real já obtido em outras disciplinas das chamadas *Soft Sciences*.

Dias de Carvalho, por seu turno, nega a possibilidade de uma ciência da educação puramente descritiva, rejeitando tanto o modelo positivista clássico da verificabilidade, quanto o critério de falseabilidade popperiano, embora, como Popper, ressalte a importância da atitude crítica e o caráter conjectural das teorias. De sua proposta metodológica, carece de esclarecimento a indicação da pesquisa-ação como metodologia privilegiada para o campo da Educação, a partir da crítica aos modelos explicativos e compreensivos.

O que se indaga, aqui, é se não há uma confusão de planos visto que, na dinâmica da investigação científica, compreensão e explicação situam-se no campo da epistemologia, e que a pesquisa-ação como modalidade de investigação não representa alternativa à compreensão; antes, supõe-na.⁷³

Thiollent (1985, p. 14) define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”

Se a investigação-ação é suficiente como método, em vista de seu caráter predominantemente intervencionista, cabe indagar se não estaria Dias de Carvalho abrindo mão de contribuir para estabelecer mais uma das ciências humanas como pretende.

⁷³ Cf. Bruyne et al. (1977).

Segundo esse autor, na investigação-ação o conhecimento resulta de relações que se estabelecem entre a investigação e a ação, a teoria e a práxis, o sujeito e o objeto. Resta saber a que tipo de teoria se refere. Seriam teorias elaboradas a partir da prática educacional pelos próprios agentes envolvidos neste ofício ou a partir de problematização de algumas das Ciências da Educação?

Admitida a primeira hipótese, é possível, para o autor, produzir teoria por meio da pesquisa-ação? Admitida a segunda, são legítimas, para Dias de Carvalho, as teorias produzidas pelas Ciências da Educação segundo os modelos que critica?

No âmbito da discussão brasileira, já apontamos, a partir de uma revisão crítica do trabalho de autores que têm escrito sobre a Educação nessa última perspectiva, pelo menos três tendências: A **primeira** defende a factibilidade de uma ciência da educação autônoma, representada por Mazzotti, Mazzotti e Oliveira, Pimenta e Libâneo. A **segunda**, representada por Brandão e Henriques, admite a possibilidade de certo nível de autonomia, mas finda por enfatizar o caráter interdisciplinar do campo. A **terceira** posição se expressa no trabalho de Maria Amélia Franco, que discute e procura fundamentar uma ciência crítica da educação.

Em muitos pontos as propostas de Pimenta e M.A.S. Franco se encontram, já que a primeira autora também se baseia no conceito marxista de práxis para ressaltar as peculiaridades da Pedagogia. Entretanto, Pimenta enfatiza a discussão da constituição do campo, ao passo que Franco revela uma concepção mais instrumental da ciência da prática que propõe.

Ambas as autoras revelam identificação com as propostas de autores que, como Frigotto⁷⁴, Mello, M.L. Franco e Kuenzer buscaram, na década de 1980, oferecer instrumentos intelectuais para o tratamento do fenômeno educacional a partir de referencial

⁷⁴ Ressalte-se que Pimenta (1996) faz longa citação de um texto de Frigotto (In: FAZENDA, 1991) no qual o autor expõe uma proposta de utilização do método dialético na pesquisa.

teórico marxista.⁷⁵ Constata-se, porém, uma sutil diferença. Nos textos da área da pesquisa educacional, a ênfase era na categoria “totalidade”; tratava-se e entender a educação como prática social. Nas propostas mais recentes, como as de Pimenta e Franco, práxis é o conceito central, pois não apenas a compreensão importa, mas também a intervenção.

M.A.S. Franco, como já assinalamos na seção 3.5.3, adota a teoria crítica e conseqüentemente, conceito de ciência naturalmente engajado e baseado na relação indissociável entre teoria e prática. Trata-se de trabalho pontilhado pela crítica à racionalidade técnica e que pretende contribuir para “fundamentar” uma pedagogia emancipadora, que sirva ao propósito da transformação social.

Em duas ocasiões, Azanha (1972,1992) critica o “ensaísmo pedagógico” e o discurso pseudocientífico no campo da educação, caracterizado pela inexistência de hipóteses a serem confirmadas, configurando-se, antes, como tomada de posição ou expressão de opiniões em face de temas educacionais, do que enunciados passíveis de serem discutidos. O estilo do texto de M.A.S. Franco⁷⁶, vazado, em muitas passagens, em jargão marxista e linguagem exortativa dificulta a discussão e a crítica próprios do empreendimento científico, e, consideradas essas características, torna-se impossível discordar de suas proposições ou mesmo concordar com o que defende.

5.2 CIÊNCIA DA PRÁTICA E O PROBLEMA DA INDUÇÃO

Nos textos dos autores brasileiros que defendem a factibilidade de uma ciência da educação, encontramos aqui e ali, mas especialmente na proposta de Mazzotti e Mazzotti e

⁷⁵ A crítica à forma como esses referenciais se disseminaram e foram apropriados já pode ser encontrada nos próprios textos de nossa seleção, dentre os autores que criticam os modismos, a adesão a referenciais como se fosse questão de fé, o proselitismo e, mais uma vez, nas felizes palavras de Azanha, o “abstracionismo”. Ressalte-se que este tipo de abordagem é característico da década de 1980. Costa e Carvalho, cujos textos datam da década de 1990, já apresentam propostas menos previsíveis.

⁷⁶ A referência aqui é ao livro da autora, publicado em 2003. O conteúdo de seus artigos, também referenciados nesta tese, representa, na quase totalidade, parte dessa obra.

Oliveira, referências à constituição de uma ciência da prática sem que, contudo, a constituição dessa ciência seja suficientemente explorada.

Para esses autores, além de examinar os enunciados das teorias pedagógicas e os saberes das Ciências da Educação, a disciplina também teria por objetivo o exame das práticas, inclusive no que se relaciona à sua eficácia. Claramente, a proposta de Mazzotti e Oliveira não se limita a um conjunto de normas, como o que Brezinka denomina praxiologia. Percebe-se que sua incursão metodológica vai um pouco além da elaboração de uma ciência unicamente normativa, pois prevê a formalização de teorias a partir da prática. Isto traz à baila, como conseqüência, um problema filosófico não resolvido, qual seja, o da legitimidade do método indutivo.

Na exposição da epistemologia popperiana, apresentada no segundo capítulo deste trabalho, apresentamos as objeções de Popper ao método indutivo, bem como a solução que esse autor apresenta para o que se conhece, a partir de Hume, como o “problema da indução”. A contestação de Popper baseia-se fundamentalmente na impossibilidade de deduzirem-se verdades gerais a partir de enunciados particulares, embora admita que a falsificação seja possível. Nessa perspectiva, a indução é inviável e deve ser substituída pelo método das conjecturas e refutações, um método dedutivo de provas.

A favor da proposta de Mazzotti e Oliveira, a constatação de que a negação do método indutivo não é consensual no âmbito da Filosofia da Ciência, como eles próprios já assinalaram ao mencionar estudos de Newton da Costa. Alguns críticos de Popper consideram extremada a visão excessivamente não-baconiana do processo científico daquele autor, e se perguntam até que ponto pode-se realmente afirmar que ele prescindiu totalmente da indução em sua análise da ciência (O’HEAR, 1997).

Themotheo (2006) identifica na estratégia falsificacionista de Popper a sutil inserção de um posicionamento indutivista, com base na seguinte argumentação: O que fazer com a

evidência positiva que vai se acumulando, dado que só o contra-exemplo tem poder para definir o destino de uma teoria? Qual o estatuto que se deve a ela conferir? “Dizer que [foi] corroborada na intensidade dos testes a que foi submetida, não é uma variante do procedimento de confirmação? E este não está vinculado a uma concepção indutivista de cientificidade?” Também Lipton (1997, p. 52) reconhece uma grande diferença entre rejeitar a concepção de que existe um procedimento mecânico para passar dos dados disponíveis à teoria mais bem apoiada por esses dados e rejeitar a possibilidade da indução ou da base não demonstrativa.

Saber que existem críticas à pretensa solução de Popper⁷⁷, entretanto não basta. É necessário definir a natureza das teorias a serem produzidas, o que nos leva à discussão dos métodos da pesquisa educacional e à definição das concepções de ciência, teoria e pesquisa vigentes nessa subárea.

Na literatura metodológica, conforme demonstramos no capítulo quatro, além de um inventário de problemas, diversos autores apresentam propostas que variam de esquemas teóricos julgados adequados ao tratamento do fenômeno educacional, à exposição de sugestões relacionadas a aspectos mais aplicados da pesquisa.

De um modo ou de outro essas sugestões relacionam-se, mesmo que indiretamente, à possibilidade de uma ciência da educação. Contudo, em que pesem as tentativas de teorização por parte de alguns autores sobre a questão metodológica da pesquisa em Educação, não é infundado afirmar que, além das costumeiras denúncias sobre os diversos tipos de modismos, sobre a inadequação da “pesquisa positivista” (“ciência oficial” ou “tradicional”) para tratar os problemas educacionais, pouco se avançou na discussão teórica propriamente dita. Malgrado as críticas pontuais e recorrentes de Gouveia e Gatti e as tentativas de Alves, Alves-

⁷⁷ Sobre o assunto, ver também Santos (2001) *Avaliação da pretensa solução de Popper ao problema da indução*.

Mazzotti e Luna de assinalar que a discussão estava errada e de sugerir uma mudança de rumos no debate, poucos resultados práticos foram alcançados, como demonstra a retomada, em textos de 2001, das mesmas críticas metodológicas feitas no início da década de 1970.

No âmbito mais aplicado das propostas metodológicas, discute-se de várias formas o problema da relação teoria/empíria, fato que nos remete, outra vez, ao problema da indução, à proposta alternativa do método hipotético-dedutivo, de Popper, e ainda aos seus críticos.

Esse tema tem sido constantemente focalizado nas incursões teóricas dos principais autores desse domínio, como os defensores das chamadas teorias críticas do “positivismo”, especialmente os construtivistas.⁷⁸ Estes praticamente se opõem à necessidade de qualquer esquema teórico prévio à ida do pesquisador a campo, sob a justificativa, seja de que as teorias condicionam de modo não desejado a observação do investigador, seja de que a realidade é demasiadamente rica para ser aprisionada em categorias determinadas *a priori*.

No material sob nossa análise, o indutivismo, em sua versão mais ingênua, que implica o primado dos dados sobre a teoria, apresenta-se explicitamente entre os defensores da pesquisa qualitativa, especialmente nos textos em que propõem orientações práticas para o ato de pesquisar.

Como exemplo citamos, inicialmente, Costa (1994 p. 18), para quem:

[...] o primeiro estágio de cientificidade [...] seria retirar dos dados do mundo concreto, das experiências da prática, do cotidiano, os conceitos com os quais pretendemos trabalhar (por exemplo, classe, poder, classe social, emancipação, etc.) e submetê-los a uma espécie de formalização, relacionando-os a uma morfologia (*sic*) reconhecida pelos teóricos da área.

Isso significa, segundo a autora, dar conformação científica à linguagem a ser utilizada no desenvolvimento de uma investigação e, de certa forma, relacioná-la a um paradigma ou a um corpo teórico que explique certo âmbito da realidade.

⁷⁸ Cf. Paradigm Dialog (1990)

Destacamos também André, que, em texto identificado por Gatti como o primeiro sobre pesquisa qualitativa publicado em *Cadernos de Pesquisa*, apresenta uma alternativa à técnica da análise de conteúdo, a qual considera pouco adequada para o estudo de dados qualitativos.

Ao buscarem objetividade e confiabilidade, afirma André, os autores que defendem a técnica da análise de conteúdo deixam clara

[...] uma perspectiva intelectual-racional do conhecimento, ou seja, de que é possível chegar a uma compreensão abrangente dos fenômenos, basicamente através de uma forma de conhecimento — lógico, objetivo, sistemático. André, (1983, p. 67)

Assim, propõe sua substituição pelo que denominou “análise de prosa”, uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos obtidos pela observação participante e por meio de outras fontes, como documentos, questões abertas de entrevistas, etc.

O que esse material significa? Quais são suas mensagens intencionais e não-intencionais? O que isso tudo quer dizer? Quais suas mensagens? Essas são as perguntas que, segundo André, o pesquisador se deve fazer diante do material recolhido na pesquisa. Não há sistema pré-especificado de categorias; tópicos e temas vão surgindo, segundo a autora, a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. Esses são revistos e reformulados durante a análise, tendo em vista os pressupostos e os princípios teóricos da investigação.

Nota-se que a autora concebe o pesquisador como uma *tabula rasa* e embora não haja citação explícita, possivelmente ampara-se na pretensa legitimidade da chamada *grounded theory*, uma metodologia proposta para as Ciências Sociais por Barney Glaser e Anselm Strauss, na década de 1960.

Para os defensores das teorias “enraizadas”, a pesquisa pode ser iniciada sem uma preocupação teórica determinada. Trata-se de uma reação à utilização do método hipotético-dedutivo nas Ciências Sociais, sob a alegação de que recusar o positivismo ingênuo não

significa abordar a realidade forçosamente a partir de uma teoria *a priori*, a ser verificada na prática. A esse propósito é interessante analisar a observação de Alves-Mazzotti (1998) de que a pesquisa educacional não trabalha no contexto da validação, mas no da descoberta. Essa é uma distinção, sem dúvida, interessante. Mas não resolve o problema, tendo em vista que a idéia de validação permanece sendo uma reivindicação justa quando se pretende cientificidade relativamente a uma área do conhecimento. Também não explica qual o nível de confiabilidade dos conhecimentos pretensamente descobertos.

Observa-se ainda que André, ao mesmo tempo em que defende a abordagem do material empírico sem categorias construídas *a priori*, refere-se a uma contextualização dos dados e às questões/ problemas que servem de guia para a coleta inicial de dados. Não denunciaria, assim, a presença de algum esquema teórico? Ademais, como lembram Bruyne et al (1977), a teoria representa muito mais uma necessidade, do que um luxo para o pesquisador. Admitir a primazia dos dados a pretexto de recusar o *a priori* da teoria só pode resultar de um equívoco que confunde aplicação de algum referencial com a teorização como condição de possibilidade de toda investigação pertinente.

A impossibilidade de formalização de teorias educacionais a partir de parâmetros clássicos, ou seja, a partir da lógica hipotético-dedutiva de Popper, não deve nos levar ao imobilismo, ao indutivismo ingênuo ou ao ceticismo metodológico, a partir da exacerbação das dificuldades de lidar-se com o contingente. Nessa perspectiva, é importante atentar para a proposta de Gauthier (1998) que, entre o cientificismo e o não-cientificismo radical, que faz a apologia da tradição e dos saberes puramente experienciais, escolhe o caminho do meio. Contra o argumento de que a complexidade e singularidade das situações de sala de aula impediriam a formalização, generalização e comunicação dos saberes pedagógicos, o autor argumenta a favor da existência de uma estrutura estável no ensino que torna possível estudá-lo.

Sua proposta situa-se entre o positivismo e o reflexivismo, posto que recusa, tanto a idéia de submissão servil à ciência, quanto a da impossibilidade da constituição de um *corpus* de conhecimentos especializados, padronizados e transmitidos pela educação profissional. A teoria da pedagogia defendida por Gauthier enfatiza que, mesmo mergulhado em contingência, o ensino comporta uma dimensão nomotética, passível de apreensão e comunicação.

Na discussão metodológica brasileira, entretanto, a proposta de dissolução de fronteiras entre teoria e prática se, de um lado, considera aspectos como relevância e aplicabilidade do resultado de investigações no campo da educação, finda, de outro, por limitar a investigação educacional unicamente à modalidade prática⁷⁹. Além disso, favorece o imediatismo e paradoxalmente restringe e alarga, ao mesmo tempo, o conceito de ciência.

Uma última questão: Se o aplicacionismo é criticável e a necessidade de maior rigor no campo educacional é admitida, não seria o momento de algumas questões conceituais do campo educacional serem esclarecidas?

⁷⁹ Aqui estamos utilizando a classificação de Demo, que admite as seguintes modalidades de pesquisa: teórica, metodológica, empírica e prática.

6 CONCLUSÃO

Procuramos, neste trabalho, analisar a constituição da Pedagogia como área de conhecimento a partir de dois aspectos principais: a discussão sobre o estatuto de cientificidade desse domínio e a análise de questões metodológicas da pesquisa educacional, com base em uma seleção de textos que abordam a chamada “crise de teoria e método”, no período de três décadas.

Nas seções anteriores, procuramos demonstrar mostrar que o reconhecimento da indefinição do objeto sinaliza a existência de um problema conceitual na área, que, seguramente, reflete-se também na literatura que aborda a pesquisa educacional, seus métodos e problemas principais.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, foram identificadas as dificuldades conceituais básicas concernentes, tanto ao caráter de uma possível ciência da educação, quanto à definição dos métodos adequados ao tratamento do fenômeno educacional. No primeiro caso, analisamos as propostas de vários autores que pretendem contribuir para traçar os contornos de uma ciência da educação distinta da pedagogia tradicional. Tratamos também das relações da Pedagogia com a Filosofia e com as chamadas Ciências da Educação.

Nossa exposição partiu de duas posições clássicas no que se refere à demarcação entre conhecimento científico e outras formas de saber, quais sejam, o racionalismo crítico de Karl Popper, seu método de tentativa e erro e a visão relativista de alguns dos representantes da Nova Filosofia da Ciência, a saber, Kuhn e Feyerabend.

A partir de Popper pudemos lidar com a idéia de demarcação entre conhecimento científico e outras formas de saber e, ainda, discutir a questão da indução, presente direta e

indiretamente no trabalho dos autores que discutem a constituição do campo educacional, principalmente no âmbito da discussão brasileira. A partir de Kuhn e Feyerabend abordamos respectivamente com a idéia de paradigma e novamente a questão da demarcação.

Também trabalhamos com a idéia de “Problemas Conceituais” de Laudan que, em *Beyond positivism and relativism* (1996), afirma que mudanças em teorias científicas e debates sobre o assunto tornam-se problemas conceituais com mais frequência do que questões relacionadas ao suporte empírico. Detectamos vários problemas conceituais na discussão brasileira, que se ressentem de definição mais precisa de termos como “Educação”, “Ciência”, “Pesquisa” e “Teoria”, para citar apenas as ambigüidades mais proeminentes da discussão nesse campo.

Para responder à indagação acerca da factibilidade de uma ciência da educação e sobre as dificuldades próprias à constituição do objeto, discorreremos sobre a necessidade da Pedagogia desprender-se da pedagogia tradicional sem abrir mão de sua dimensão filosófica e ainda sobre as conseqüências do compartilhamento do campo com as diversas ciências sociais que tomam a educação como objeto. Diferentes posições foram encontradas neste percurso: desde a defesa de uma ciência da educação empírica, expressa na proposta de Brezinka, à proposta de Dias de Carvalho, que destina à filosofia importante papel como mediadora de diferentes visões de mundo. Discutimos o compartilhamento do campo com as Ciências Sociais e com a Filosofia, a partir da proposta dos autores citados, e de uma recuperação da discussão brasileira, com base na qual pudemos sistematizar as várias críticas às chamadas Ciências da Educação.

Tomamos como ponto de partida a noção de educação como arte informada cientificamente, de Anísio Teixeira, e como foco principal as propostas dos autores que têm retomado a discussão do assunto a partir de meados da década de 1990. Dentre estas, destacamos especialmente o reconhecimento da factibilidade de uma ciência da prática por

Mazzotti e Oliveira, que traz consigo a necessária discussão sobre o problema da indução, ainda por ser aprofundada a partir da crítica à crítica de Popper.

Focalizamos ainda, na discussão brasileira, o trabalho de Brandão e Henriques, nos quais é possível encontrar o reconhecimento de alguma autonomia no campo da pedagogia, embora as autoras, consideradas em conjunto, terminem por destacar o caráter relacional do campo. Mostramos que Brandão e Henriques retomam a caracterização de Anísio Teixeira, que carrega como consequência a defesa de (ainda) certa dependência das ciências-mãe ou ciências-fonte. Ressaltamos, contudo, que, mesmo utilizando alguma terminologia de Teixeira, as autoras não defendem, como Teixeira, a subordinação da Educação às ciências sociais, como na tradição do CBPE. Em relação a esse aspecto, então, estão de acordo com o primeiro grupo de autores que apontam as consequências do que chamam estilhaçamento do objeto pelas Ciências da Educação. Apresentamos ainda a proposta de Franco de uma Pedagogia Crítica centrada no conceito de práxis e na idéia de transformação.

Na análise dos textos que discutem os métodos de investigação da pesquisa educacional, procuramos descobrir pistas para iluminar a discussão metodológica, cujo produto ainda se ressentia de propostas mais concretas. A falta de definição do que é uma “ciência da prática” permite-nos concluir que, embora a discussão tenha possibilidade de avançar, ainda existem pontos polêmicos a serem enfrentados.

À espera de resposta, algumas questões: qual o estatuto de uma ciência da prática? Que tipo de teorias produz ou deve produzir? Como os autores que defendem o método indutivo contestam as críticas a este método? Ao aceitar a legitimidade de teorias construídas a partir dos dados, que sentido está sendo atribuído à palavra “teoria”?

Uma última observação: considerando-se que, nas últimas décadas, vários grupos de pesquisa têm apresentado resultados relevantes, como os estudos de currículo e formação de

professores, por exemplo, por que a discussão metodológica destaca tanto a insuficiência dos métodos? Se a pesquisa, de fato, progride, por que a discussão anda em círculos?

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli, E.D.A. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. *Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan/jun. 2005.

ARAGÃO, Lúcia. *Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo*. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 2002.

ARON, Raymond Aron. Karl Marx. In: _____. *As etapas do pensamento sociológico*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000. p. 125-194.

_____. Max Weber. In: _____. _____. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000. p. 447-521.

_____. Émile Durkheim. In: _____. *As etapas do pensamento sociológico*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000. p. 287-363

ASSIS, Jesus de Paula. Kuhn e as ciências sociais. *Estudos Avançados*, São Paulo v.7, n. 19, dez. 1993. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em nov.2006.

AZANHA, José Mario Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

_____. *Conceito de experimentação educacional: uma contribuição à sua análise*. 1972. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BALLESTER, Lluís. La lógica situacional de K. Popper y la metodología de la investigación social y educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 5, n. 2. Disponible em <www.uv.es. RELIEVE>. Acesso em: 03 abr. 2006.

BELTH, Marc. *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo, 1971.

BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska . (Orgs.) *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

_____. A identidade do campo educacional. In _____. *Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.73-84.

_____. A teoria como hipótese. In: *Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2002. p. 61-72.

_____. (Org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BREZINKA, Wolfgang. *Philosophy of educational knowledge*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 1992.

BROCHIER, Christophe. Algumas observações e proposições sobre a metodologia das pesquisas de sociologia empírica. *Pró-Posições*, v.17, n. 1 (49), p. 243-268, jan./abr. 2006.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BUCKSDRIKER, Jorge Alberto Silva. *Racionalidade e método científico: novas perspectivas*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Filosofia). Florianópolis, Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CEPPAS, Filipe. *Formação filosófica e crítica: Adorno e o ensino de filosofia em nível introdutório*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 1998.

CUPANI, Alberto A propósito do *ethos* da ciência. *Episteme*, Porto Alegre, v.3, n. 6, p. 16-38, 1998.

_____. A ciência como conhecimento ‘situado’. In: MARTINS, R. A; MARTINS, L. A. C. P.; SILVA, C.C. ; FERREIRA, J. M. H. (Eds.). *Filosofia e história da ciência no Cone Sul: 3º Encontro*. AFHIC, 2004, p. 12-22.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em dez.2006.

CUNHA, Luiz Antonio. A educação na sociologia: um objeto rejeitado? *Cadernos CEDES*, n. 27, p. 9-22, 1992.

DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: mito e realidade*. Brasília: UNB, 1982.

DAL BOSCO, Claudio Almir. Ação humana e ação pedagógica. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: NOVO GOVERNO, NOVAS POLÍTICAS, 2003, Poços de Caldas - MG.

DEWEY, JOHN. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1941.

DIAS, Elizabeth de Assis. *Uma abordagem racionalista-crítica da questão da cientificidade em ciências humanas*. 1988. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DIAS DE CARVALHO, Adalberto. *Epistemologia das Ciências da Educação*. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

ESTRELLA, Albano. O tempo e o lugar das Ciências da Educação. Oração de Sapiência proferida na Sessão de Abertura do ano letivo da Universidade de Lisboa 1998-1999. Biblioteca Digital do Porto, Coleção Educação.

FAZENDA, Ivani (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Metodologia da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 75, jul./set., 1959, p. 28-78.

FERREIRA, Marcia dos Santos. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. (1956/1961). 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de educação da Universidade de São Paulo.

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. *Entre práxis e epistemologia: articulando o espaço científico da pedagogia?* Disponível em < <http://educacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em: 15 fev. 2004a

_____. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

_____. *Pedagogia para além dos confrontos*. Disponível em < <http://educacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em: 15 fev. 2004b.

FREITAS, Renan Springer de. A saga do ideal de boa ciência. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 55, jun. 2004. Disponível em <[www. Scielo.br](http://www.Scielo.br)>. Acesso em 23 jan. 2007.

GADOTTI, Moacir. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. *Em Aberto*. Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. p. 21-30.

_____. As Ciências da Educação:ano zero. In: REZENDE, Antonio Muniz de. (Org.). *Iniciação teórica e prática às Ciências da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 12-20.

GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

_____. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, jan./abr. 2004

_____. Questões metodológicas e práticas em pesquisa em educação. Cd XIII ENDIPE, Recife, 2006.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. *Epistemologia da pesquisa em educação: lógicas e tendências metodológicas*. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Campinas, Universidade Estadual de Campinas.

_____. (Org.) *Pesquisa educacional: quantidade- qualidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- GUBA, Egon G. *The paradigm dialog*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications, 1990.
- GAUTHIER, Clermónt et. al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DPA, 2000.
- _____. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.
- HAIG, Brian D. Grounded Theory as Scientific Method. Disponível em <www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95>. Acesso em jul. 2006.
- HENRIQUES, Vera. *A identidade do campo educacional a partir da tensão modernidade/pós-modernidade*. Disponível em: <<http://educacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em: 15 fev. 2004.
- _____. Campo educacional: identidade científica e interdisciplinaridade. *RBEP*, Brasília, v. 34, n. 178, p. 655-680, set./dez, 1993.
- KINACH, Bárbara. Grounded Theory as scientific method: Haig inspired reflexions on educational research methodology. Disponível em <www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95>. Acesso em jul. 2006.
- KUHN, Thomas. *A Estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. Quarto volume das atas do Colóquio internacional sobre Filosofia da Ciência. Londres de 1965. São Paulo: Cultrix/ Editora da Universidade de São Paulo [s/d].
- LAMAR, Adolfo Ramos. *A pesquisa educacional e a concepção kuhiana da ciência: o caso do doutorado da FE/Unicamp Campinas*. 1998. Dissertação. (Mestrado em Educação), Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- LEÓN, Antoine. Da revolução francesa aos começos da terceira república. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1977. Cap. 5, p. 333-381.
- LAUDAN, Larry. *Progress and its problems: toward a theory of scientific growth*. Berkeley. Los Angeles, London: University of California Press, 1977.
- _____. *Beyond positivism and relativism: Theory, method and evidence*. EUA, Colorado/ United Kingdom: Westview Press, 1996.
- LIBÂNIO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.
- LIBÂNIO, José Carlos. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. In: _____. *Pedagogia e pedagogos: pra quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-30

_____. Educação, pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. In: _____. *Pedagogia e pedagogos: Pra quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 97-127.

LIPTON, Peter. Popper e o confiabilismo. In: O'HEAR, Anthony. *Karl Popper: filosofia e problemas*. São Paulo: UNESP/Cambridge Press. 1997. p. 41-55.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Ney Couto. *Discussão da racionalidade da teoria psicanalítica a partir da epistemologia da Karl Popper: avaliação, alternativas, impasses*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Filosofia) . PUC, Rio de Janeiro.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência de educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-37.

_____. Interdisciplinaridade na pedagogia. *In Solidum*. Revista da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas. Ano 1, n. 2, p. 17-36, ago./dez 2000.

_____.; OLIVEIRA, Renato. *Ciência (s) da educação*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Data venia: Comentários sobre “Como falar em Paradigmas da Educação” de A. A. Rubim*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n.178, p.681-700, set./dez. 1993, publicada em setembro de 1995.

_____. Filosofia da Educação para quê? In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM “EDUCAÇÃO E FILOSOFIA” Perspectivas Contemporâneas da Filosofia Educação, 6 a 9 de junho de 2006, Marília. (Comunicação em Mesa Redonda).

MIALARET, Gaston. *As Ciências da Educação*. 7. ed. Lisboa: Livros e Leituras, 1996.

_____. *Introdução à pedagogia*. S. Paulo: Atlas, 1977.

MORANDI, Franc. *Modelos e métodos em pedagogia*. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os "Pós-ismos" e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*, Florianópolis, NUP/CED; Editora da UFSC, v. 14, n. 25, jan./jun.1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.122, maio/ago. 2004.

MOREIRA, Laélia Portela. Pesquisa educacional, teoria e método: uma discussão circular. IN: IV JORNADA DE PESQUISADORES DO CFCH/UFRJ. Rio de Janeiro, 2004. ISBN – 85-99052-01-2.

_____. Educação e pedagogia: a definição de um campo científico. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.3, n.6, dez.2006.

NAGLE, Jorge. Discurso pedagógico: uma introdução. In: _____. (Org.) *Educação e linguagem*. São Paulo: EDART, 1976. p.11-42.

O'HEAR, Anthony. *Karl Popper: filosofia e problemas*. São Paulo: UNESP/Cambridge press. 1997.

OLIVA, Alberto. À espera da ciência: um mundo de fatos pré-interpretados. *Episteme*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-43, jul./dez. 2001.

_____. Kuhn: o normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica. In: PORTOCARRERO, Vera (Org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. Cap. 3, p. 67-102.

OLIVEIRA, Bernardo Jéferson. Kuhn contra os kuhnianos. In: MARTINS, R.A. et al. *Filosofia e história da ciência no Cone Sul: 3º Encontro*, Campinas, AFHIC, 2004. p. 74-80.

OSÓRIO, Mário. *Pedagogia: a ciência do educador*. 3. ed. rev. Ijuí/Brasília: Editora Unijuí, INEP, 2006.

OTERO, JOSÉ Moya. Uma ciência crítica de la educación: pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico. *Agoradigital*. ISSN 1577 9831, n. 6, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: ciência da educação?* (Org.) São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – Ciências da Educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-76.

PLAISANCE, Eric; VERGNAUD, Gerard. *As Ciências da Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

_____. *Lógica das ciências sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1999.

_____. *A miséria do historicismo*. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. *Autobiografia intelectual*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993b.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. Repensando a recepção do marxismo no pensamento educacional brasileiro. *Revista Espaço Acadêmico*, ano II, n. 12, maio 2002. Disponível em < <http://www.espacoacademico.com.br/>>. Acesso em nov. 2006.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

REZENDE, Antonio Muniz de. (Org.). *Iniciação teórica e prática às Ciências da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Marco André de Souza dos. *Avaliação crítica da pretensa solução crítica de Popper ao Problema da Indução*. 2001. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. (Org.) *Filosofia da educação brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p. 19-47.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). *O que é filosofia da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.265-326.

SILVA, Ilton Benoni. *Problemas pedagógicos no (im)passo de discursos sobre a produção do conhecimento científico*. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis, Santa Catarina, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, Gildemarks Costa. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000.

SOARES, Magda Becker. A linguagem didática. In: NAGLE, Jorge (Org.) *Educação e linguagem*. São Paulo: EDART, 1976. p. 145-160.

SUARÉZ, Martin. Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Accion Pedagógica*, v. 9, n.ºs. 1 y 2, p. 42-51. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e educação. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.50, 1957. p.1-3.

_____. Editorial. *Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v.8, n.15, set. 1960. p. 3-8.

_____. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956. p.145-149.

_____. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, n. 5, 1957.

THE PROBLEM of induction (by Sir Karl Popper). Disponível em: <<http://dieoff.org/page126.htm>>. Acesso em: janeiro de 2006.

THEMOTHEO, Reinaldo José. *Popper, leitor de Bacon, Popper leitor de Hume: críticas falibilistas ao modelo indutivista de ciência*. 2006. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TOMAZETTI, Elisete. *Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí, Unijuí, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. *O campo educacional entre a prática social e a legitimidade científica: educação –ciência da prática?* Disponível em < <http://educacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em: 15 fev. 2004.

_____. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

_____. A pesquisa educacional como razão: análise de uma experiência institucional (1950-1960) Disponível em <<http://168.96.20017/ar/libros/anped/0207T.PDF>> Acesso em janeiro de 2006.

YASBEK, André Constantino. A disputa do ‘positivismo na sociologia alemã’: o confronto entre Karl Popper e Theodor Adorno no Congresso da Sociedade de Sociologia Alemã de 1961. *Revista Urutágua*, n. 10 ago./nov. Universidade estadual de Maringá.

ANEXO

REFERÊNCIAS COMPLETAS DOS TEXTOS ANALISADOS NO CAPÍTULO QUATRO

ALVES, Alda Judith. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 15-23, nov. 1996.

_____. Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-49, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise dos dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio, 1983.

_____. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio. 1984.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-63, jul. 2001.

BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. Brasília, *Em Aberto*, n. 31, p. 25-30, jul./set. 1986.

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n 88, p. 5-17, fev. 1994.

CAMPOS, Maria Malta. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 63-66, maio. 1984.

CARVALHO, José Sergio F. de. A teoria da ciência em Weber e as pesquisas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 20-30, ago. 1991.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 90, 1994.

CUNHA, Luiz Antonio. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ Cortez (77): 63-67, maio 1991.

_____. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Brasília, CAPES/MEC, 1979.

DAMASCENO, Maria Nobre. Questões teóricas e práticas na pesquisa social e educacional. Em *Aberto*, Brasília, n. 31, p. 31-41, jul./set. 1986.

DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 76-80, nov. 1985.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 50, p. 3-14, ago. 1984.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa educacional: algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 84-87, nov. 1984.

_____. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

FRANCO, Maria Laura P. B.; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. *Caderno de Pesquisa*, n. 16, p. 74-80, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 68-75, nov. 1985.

GATTI, Bernadete. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 44, p.3-17, fev. 1983.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

_____. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 68, n.159, p. 279-288, maio/ago. 1987.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: avanços e perspectivas. Em *Aberto*, Brasília, ano 5, n. 31, jul/set. 1986.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.19, p. 75-80, dez. 1976.

_____. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 136, p. 496-501, out.dez. 1974.

_____. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 67-70, maio. 1984.

_____. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 63-67, nov. 1985.

KUENZER, Acácia. Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*, n. 31, p. 19-23, jul./set. 1986.

LUDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n 49, p. 43-44, maio. 1984.

_____. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas. *Cadernos de Pesquisa*, n 64, p. 61-3, fev. 1988.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 6-10, fev. 1982.

_____. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-82, ago.1983.

_____. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.53, p. 25-31, maio 1985.

REZENDE, Antonio Muniz. Teoria da pesquisa e pesquisa teórica: fundamentação filosófica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 11-14, fev. 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. A pesquisa e a democratização do conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 34, p. 90-92, ago. 1980.

THOLLENT, Michel, J.M. Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio, 1984.

VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades, desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 5-21, maio 1992.

VIEIRA, Sofia Lerche. A pesquisa em educação no Brasil: conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 81-84, nov. 1985.

VIEIRA, Evaldo. Pesquisa em educação: quando se é específico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 56-58, nov. 1988.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WEBER, Silke. A produção recente na área de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 81, p. 22-32, maio 1992.

