

A educação é uma ciência? Reflexões acerca de seu estatuto epistemológico e metodológico

Janaína Bueno Bady¹

Adriano do Carmo Flores de Lima²

Denise Regina Quaresma da Silva³

Introdução

A pergunta norteadora deste trabalho é a seguinte: possui a Educação um regulamento, um conjunto de regras, de organização e funcionamento relativo à teoria do conhecimento e a métodos específicos que deem a ela o status de ciência?

Compreendemos a Educação como um fenômeno plural e multifacetado, como um campo de pesquisas que exige a adoção de uma postura epistemológica e metodológica que leve em consideração a importância das pesquisas empíricas e dos aportes teóricos da tradição.

Lembramos, contudo, que para que a Educação seja ciência, é necessário que tenha e produza conhecimentos científicos e que, para tal, precisa ter critérios de validação próprios, possuir procedimentos metodológicos específicos e passar pelo reconhecimento público da comunidade científica. Somente dessa maneira seu conhecimento será considerado válido, ou seja, será considerado ciência.

Temos assistido, no campo do conhecimento humano, a absorção de determinados modelos investigativos que predominaram na área das ciências exatas e tiveram muita penetração no campo da educação em nosso País, principalmente nos anos 50-70, conforme Gatti (2003). Na área de educação, isto foi se mostrando por meio de um modelo metodológico que deveria ser repetido, e que implicaria em neutralidade do pesquisador, em operacionalização de variáveis, em capacidade de obter mensurações e de replicar o estudo nas mesmas condições ou em condições semelhantes.

De acordo com esse modelo, todos os fenômenos seriam passíveis de observação direta

¹ Unilasalle, Canoas, RS, jana.aletheia@gmail.com

² UFRGS, Porto Alegre, RS, adriodelima@gmail.com

³ Unilasalle, Canoas, RS, denisequaresmadasilva@gmail.com

e poderiam ser diretamente medidos, conceitualizados, experimentados, manipulados e testados. Os objetos “a priori” definidos poderiam ser controlados pela manipulação de variáveis, levando à determinação das leis que regulam suas manifestações. Criou-se, assim, uma perspectiva dogmática, uma crença de que a realidade seria mensurável e traduzível em funções explicativas e universais, e que haveria um pesquisador neutro, acreditando que somente este tipo de abordagem traria conhecimento verdadeiro. Trazemos, então, críticas aos fundamentos dessa perspectiva de fazer ciência na educação, apontando para novas perspectivas na constituição de conhecimentos deste campo.

Podemos dizer que nosso esforço aqui não será apenas o de tentar responder à pergunta se a Educação é ou não uma ciência, mas se assim não for possível, será o de tentar situar a Educação nos interstícios entre Ciência, Metodologia e Área de Conhecimento.

Assim sendo, apresentaremos aqui o diálogo de algumas teorias de pensadores que podem nos auxiliar a discorrer com mais propriedade acerca dessa questão, elucidando possíveis respostas para nossas indagações.

Interfaces e possibilidades da educação

Há décadas, Teixeira (1957) esclarecia que não há ciência sem que haja um corpo sistemático de conhecimentos, baseados em princípios e leis gerais que lhes deem coerência e eficácia. Logo, as práticas educativas necessitam, antes de tudo, que as ciências que lhes dão embasamento (Psicologia, Antropologia e Sociologia) se desenvolvam e conquistem a maturidade das grandes ciências já organizadas. Esse progresso é lento, incerto, e não suscetível de generalização. Entretanto, ainda que as ciências-fonte quanto à Educação estejam completamente desenvolvidas, nem por isto a Educação teria renovação científica, pois nenhuma conclusão científica é diretamente transformável em regra operatória no processo educacional.

O pensador elucidou, ainda, que há uma precipitada aplicação na escola de resultados fragmentários e imaturos da ciência, que exacerbam certos aspectos quantitativos e mecanizantes, levando ao entendimento do aluno como algo abstrato a ser manipulado por critérios de classificação em grupos teoricamente homogêneos. A Educação e sua prática

envolvem o indivíduo em sua totalidade, com todas as variáveis e intercorrências de sua história, de sua cultura, da história de sua cultura e da situação concreta nas relações. Desse modo, a função do educador é mais ampla do que toda ciência que se possa utilizar, o processo educativo é um processo de vida, não pode ter fins elaborados fora dele próprio. A Educação, portanto, não é uma ciência autônoma, visto que não há um conhecimento autônomo de educação, mas é autônoma ela própria.

Nesse sentido, Chizzotti (2016) coloca-nos que o conceito primordial de ciência é um legado do iluminismo extraído da concepção da física, que concebia o mundo fora da experiência humana, estabelecendo um padrão normativo, metodológico, fundamentado nos dados empíricos, na simplicidade e na constância da natureza, no suposto da causalidade e na indução generalizadora, edificando um modelo de certeza objetiva e rigorosa. No século passado, somente, estabeleceu-se um parâmetro diferenciador entre as ciências humanas e as ciências da natureza, dando espaço à querela metodológica que se estendeu a outras disciplinas acadêmicas. Em consequência, as ciências humanas posicionaram-se no abrangente debate sobre as ciências, a fim de se distinguir as características entre disciplinas científicas.

Esse confronto histórico entre as ciências humanas e as ciências naturais ainda permanece, em determinados espaços científicos que combatem a legitimidade científica de muitas pesquisas das ciências da Educação, por não atenderem aos requisitos experimentais das investigações, pela insuficiência da pesquisa tradicional em trazer alternativas para o ensino, pela falta de rigor científico, pela não acumulação de resultados aprovados de pesquisa e pela baixa difusão dos resultados (REY *apud* CHIZZOTTI, 2016, p.1570). A Educação possui uma finalidade normativa, é uma prática científica e social contextualizada, é um domínio de práticas e valores não redutíveis, meramente, a coisas ou a fatos, possuindo um caráter multidimensional, recorrendo a outras disciplinas para desvendar outros sentidos e novas ações em domínios do saber. Pontua que não há campos do conhecimento isentos às questões científicas de outras áreas do saber (CHIZZOTTI, 2016).

Outrossim, Santos (2008) discute o paradigma moderno científico e sua transição para um outro, o qual se inicia nos primórdios do século passado com as descobertas da física quântica e de outras ciências. Logo, acreditamos que ainda se faz necessário críticas ao atual modelo de Educação, modelo este que parte do pressuposto que o educando é objeto que recebe o

conhecimento; e o educador, apropriado de todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que transfere, que deposita o conhecimento. Diante da realidade atual, o docente precisa compreender que todos somos sujeitos de saberes e, portanto, se faz necessário partir da realidade do aluno (FREIRE, 1996).

Ainda hoje, na educação, valorizamos determinadas disciplinas em detrimento de outras, fragmentamos os conhecimentos em especialidades, disciplinas que, nem sempre, na práxis educacional conseguem dialogar de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, deixando assim, de percebermos o conhecimento de forma totalizante e global e de enxergarmos o discente como um ser integral. Cremos, no entanto, que a humanidade, em seu desenvolvimento global, caminha para a pós-modernidade, na qual o local e o total se harmonizarão. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades, conforme Santos (2008).

Najmanovich (2003), por sua vez, traz reflexões sobre o método cartesiano, contextualizando o surgimento da teoria de Descartes, mostrando-nos que nenhum método é infalível, todo método sempre terá limitações. Lembra ela que a ciência não foi obra de um homem só, nem foi o produto de um método abstrato e universal, mas uma criação *híbrida, plural e multifacetada*. Afirma que renunciarmos a um método único como se tornou comum a partir de Descartes, não significa que estaremos desistindo da utilização de instrumentos, técnicas e procedimentos. Só implica que não anteciparemos o método à experiência, que não acreditamos que haja um único dispositivo para conhecer. Ao renunciar ao método, segundo Najmanovich, estaremos abrindo-nos à multiplicidade de significados. Com isso, percebemos que delimitar a Educação a métodos generalizantes, regras pré-definidas, desconsiderando os diferentes contextos individuais, econômicos, sociais, políticos, culturais, invalida e empobrece a dinamicidade da Educação com suas diferentes especificidades e com sua variedade de contingentes.

Já Feyerabend (2011) faz a defesa do “anarquismo epistemológico”, o qual se traduz em uma “metodologia pluralista”, apresentando como tese a ideia de que não há elementos comuns entre os eventos, os procedimentos e os resultados que constituem a ciência. Acredita que, somente transgredindo o método, poderemos construir novos conhecimentos. Assim como Feyerabend, acreditamos que a ciência deve ser examinada na perspectiva de uma rede de

pressupostos epistemológicos, ontológicos, antropológicos e pedagógicos, que excedem uma pauta meramente metodológica. Conseqüentemente, percebemos que a Educação é um oceano de alternativas e que todas as metodologias possuem os seus limites, há complexas interações entre sujeito e objeto, que não podem ser circunscritas ao uso de um único método aplicado ao objeto, sem a percepção do contexto no qual esse está inserido.

Bourdieu (2004) discorre sobre a possibilidade ou não de uma lógica própria do mundo científico, se é possível fazer ciência de uma ciência, e reflete sobre os usos sociais da ciência, elaborando uma noção de “campo”. O autor explica “campo” como “[...] espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (p.20). Por conseguinte, pensamos que a Educação pode ser vista como um “campo”, ainda um campo *heterônomo*, com baixa capacidade de *refração*, pois ela possui um capital científico, embora ainda indefinido, disperso, não possuindo muitas defesas contra fatores externos que interferem na sua capacidade de desviar-se da interferência de fatores externos inadequados.

Kuhn (2006) aborda como se constitui a ciência e como ela progride. Relacionando as suas teorias à área da Educação, percebemos sua contribuição aos programas de pós-graduação, pesquisa e extensão ao trazer-nos a noção de que a ciência é historicamente orientada. O autor desenvolveu uma noção de história da ciência que analisa o trabalho científico e contempla o contexto histórico, social, político, dos cientistas que pertenciam à comunidade científica de uma determinada época. Desse modo, ao defender o contexto de descoberta, o pensador valoriza aspectos sociológicos, históricos etc., como importantes, significativos, para a fundamentação e a evolução da ciência. O historiador da ciência também contribui quando evidencia o caráter de descontinuidade do conhecimento científico, que progride por rupturas e não pelo acúmulo do saber como pensava a ciência tradicional.

Embora o teórico não mencionasse paradigma nas ciências sociais e na educação, se transpusermos suas teorias e fizermos uma analogia da ciência com a área de educação, perceberemos que o paradigma que ainda nos serve de fundamento na educação é o que pressupõe, dentre outras questões, que o conhecimento racionalista é superior aos saberes práticos. Esse paradigma da racionalidade técnica, alicerçado na reprodução de saberes, já não apresenta resultados, e as diferentes anomalias o levaram à crise. Sendo assim, é imprescindível uma mudança de paradigma no campo da educação, ou seja, precisamos de

uma revolução no campo da educação, que valorize uma concepção, também, histórico-político-social de ciência.

Charlot (2006) questiona-se sobre a existência de uma área de saber chamada Educação, perguntando também se a Educação não seria uma área de práticas e de políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento. Concordamos com sua conceituação a respeito da Educação, que é abordada como um campo de saber “mestiço”, no qual, de um lado, há conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares variados, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. Afirma que, por definição, a Educação é uma disciplina epistemologicamente fraca, entretanto, é capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade, podendo analisar seu objeto de forma inter e transdisciplinar, de maneira mais abrangente.

Além disso, na Educação cotidiana, se produzem muitos conhecimentos, o professor deve trabalhar e fazer algo para que o aluno aprenda, mas ele não pode produzir diretamente o resultado de sua ação, isso só o aluno pode fazer, só ele é capaz de produzir ou não o conhecimento por meio de sua atividade intelectual, ainda de acordo com Charlot (2006). O pensador crê que, se uma disciplina específica chamada Educação chegar a existir, deverá levar em conta o aluno, o professor e as políticas.

Indagamo-nos com Charlot (2006) sobre a possibilidade de construirmos a Educação como uma disciplina que tenha uma especificidade mais forte, com seus próprios conceitos e métodos específicos de pesquisa, devendo isso constituir-se como um desafio para os pesquisadores dessa área. Verificamos que o campo da Educação está saturado de discursos prontos, atravessado por discursos de outras áreas. Se por um lado, há pesquisadores que colaboram em diferentes áreas da Educação, por outro, não há ciência sendo produzida de forma específica em Educação, a ponto de podermos considerá-la como uma disciplina autônoma.

Constatamos, em consonância com o teórico, que o progresso da pesquisa em Educação é freado pelo fato da disciplina não ter uma memória suficiente, sendo que refazemos continuamente as mesmas pesquisas sem sabermos o que foi produzido anteriormente, nos esquecemos dos debates que aconteceram há anos, em proveito dos autores da moda. Com isso, “tornou-se urgente constituir um *arquivo coletivo da pesquisa em educação e definir uma ou várias frentes da pesquisa*” (CHARLOT, 2006, p.18).

Gatti (2002) considera que a fragilidade do campo educacional deve-se ao fato das pesquisas em Educação terem negligenciado a questão a respeito da validade do seu próprio conhecimento, renunciando, desse modo, ao rigor teórico e à qualidade do conhecimento produzido. Avaliamos, destarte, as dificuldades das pesquisas em Educação de aprofundarem suas investigações. Isto tanto no que concerne aos estudos empíricos que não conseguem, por vezes, transpor a objetividade dos dados, facilitando a vulnerabilidade epistemológica que perpassa as pesquisas educacionais, quanto ao reducionismo dos currículos e à diminuição do período de formação, associados à condução do processo educacional para o mercado de trabalho, corroborando o progressivo pragmatismo e imediatismo que reduz parte da pesquisa educacional ao tema da formação docente.

Aquela autora julga que o reconhecimento científico da área da Educação presume a retomada de discussões dominantes no cenário da ciência e a identificação de sua tarefa básica: a produção científica de pesquisadores e a qualidade dessa produção em Educação. Logo, avaliar o caráter científico de uma área não se restringe à discussão de seu objeto específico, sendo indispensável apreciar condições de produção e de difusão dos conhecimentos. A produção científica no campo da pesquisa educacional tem preocupado-se em imprimir rigor à pesquisa, em produzir e publicar em periódicos qualificados, em acumular a informação científica e em divulgar os resultados de pesquisa, o que nos revela um novo patamar científico da área educacional.

De acordo com Kemmis (1996), para garantir a cientificidade das investigações em Educação, faz-se necessário recusar as divisões e distinções ainda existentes na atualidade, as quais desassocia a comunidade científica da comunidade educativa. Precisamos, ademais, alterar a ideia de que a teoria pode ser comprovada cientificamente, desconectada de sua prática, compreendendo que a teoria da Educação somente possui real cientificidade se ela for passível de correção e avaliação aclarada por suas consequências práticas. Necessitamos, similarmente, aprovar a participação ativa dos profissionais da Educação nas investigações científicas, não utilizando-se deles somente como objetos de inspeção teórica, ou como consumidores que aplicam soluções elaboradas pelos cientistas, nem como clientes a quem os pesquisadores direcionam suas descobertas e informações.

Conclusão

Propomos que fique o desafio pensado por Charlot (2006): como fazer, concretamente, para construirmos a Educação como uma disciplina organizada, passível de ser identificada?

Consideramos que a Educação ainda não pode ser vista como uma ciência ou como uma disciplina específica, visto que carece de epistemologia própria e de métodos delimitados, apesar de possuir uma práxis autoral que estabelece diálogo com múltiplos campos do saber.

Verificamos, outrossim, que a educação ainda não possui clareza epistemológica, sociológica, não possui ainda, um paradigma seu. Diante disso, podemos arriscarmo-nos dizendo que a educação talvez, no momento, não se configure como uma ciência, visto que para isso, precisaríamos produzir conhecimento científico de fato. A educação acaba transpondo pressupostos teóricos de outras ciências para sua área. Acreditamos que isso decorra por falta de pressupostos teóricos próprios e, por outro lado, quiçá não seja possível dar conta de questões tão abrangentes e complexas sem recorrer a multi/trans/interdisciplinaridade.

Isto posto, evidenciamos a necessidade da valorização dos professores na qualidade de pesquisadores, do rigor teórico e da qualidade do conhecimento produzido na pesquisa em Educação e da importância da articulação entre a teoria e a prática.

A Educação é um processo de humanização, socialização e imersão em uma singularidade do sujeito. Essas dimensões são indissociáveis e dependem de variantes internas e externas, subjetivas e objetivas, o que torna o processo ainda mais complexo e difícil de ser definido e circunscrito em uma área delimitada.

A Educação somente poderá ser considerada uma disciplina específica ou ciência se a enxergarmos como área na qual circulam conhecimentos, práticas e políticas e olharmos para a capacidade de análise complexa de seus objetos, com conceitos próprios e metodologia específica de pesquisa. Tal intento só poderá ser alcançado se integrarmos sua pesquisa com uma dimensão política, consolidando um estatuto epistemológico e metodológico alicerçado no seu campo, embasado em pesquisas que não negligenciem a sua memória.

Referências

- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice B. Catani. São Paulo: Unesp, 2004, p.17-69.
- CHARLOT, B. A. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.
- CHIZZOTTI, A. As ciências humanas e as ciências da educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.4, p.1556-1575, out./dez. 2016.
- FEYERABEND, P. *Contra o método*. Trad. Cezar A. Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAE*, v.28, n.1, p.13-34, jan./abr. 2002.
- GATTI, B. A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. *Contraponto*, Itajaí, v.3, n.3, p.381-392, set./dez. 2003.
- KEMMIS, S. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, W. (org.). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996, p.103-173.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Nelson Boeira e Beatriz Vianna Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, R. L. (org.). *Método; métodos; contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, p.25-62.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*. v.2, n.5, p.5-22, ago. 1957. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ciencia.html>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Recebido em agosto 2019.
Aprovado em setembro 2021.