

## É possível uma ciência da educação? Aproximações de uma epistemologia da ciência da educação

Jorge Atilio Silva Iulianelli\*

MOREIRA, Laélia Portela. *Pedagogia e produção de conhecimento* – questões de teoria e método. São Paulo: Poiesis, 2015. 189 p.

Este livro preenche uma lacuna na bibliografia pedagógica brasileira sobre a epistemologia da ciência da educação. A autora Laélia Portela Moreira é professora e pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estácio de Sá. Há anos investiga a epistemologia das políticas educacionais e da Educação. Em relação a este último tema é que se dedica o livro que ora está a ser resenhado. Existe ciência da educação ou ciências da educação? Caso exista uma ciência da educação, qual sua natureza? Que teoria, métodos e práticas orientariam uma ciência da educação? Como os especialistas têm analisado essas questões? São estas, dentre outras questões, que orientam a investigação que Moreira conduz nesta obra. Como diz o Prof. Sérgio Vasconcelos de Luna, do PPGE da PUC-SP, no prefácio à obra, o tema é espinhoso e existem várias possibilidades de respostas às questões epistemológicas da ciência da educação, ele indica que existiriam vários relatos possíveis e que “a organização dada aos diferentes capítulos coloca as questões em uma ordem que faz sentido” (MOREIRA, 2015, p. 13).

O tema da epistemologia de uma ciência da educação está colocado desde o século XIX, se prolongou pelo século XX. O tratamento é espinhoso. Por exemplo, McKenna (1976) argumentava que inexistiria

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estácio de Sá. *E-mail*: [silva.iulianelli@gmail.com](mailto:silva.iulianelli@gmail.com)

uma ciência da educação, pois a pedagogia seria uma prática, não uma teoria. No entanto, pensadores modernos, tais como Herbart, Ogden, Payne, inauguravam a discussão sobre a natureza de uma ciência da educação desde o século XIX. Gauthier e Tardiff (2005) indicam que no século XIX a busca pela cientificidade para compreender (teoria) e informar as ações educativas (prática) passou a ser uma nova forma de refletir sobre o papel da educação no mundo moderno. Fruto do positivismo comteano, que estabelecia a ciência como uma modalidade de conhecimento superior ao senso comum, à religião e à metafísica, infundiu-se essa concepção cientificista sobre as concepções pedagógicas. Tal reflexão possuía como alternativa aquela que versava sobre as práticas da “arte de ensinar”.

Quais problemas constituem o campo investigativo da epistemologia? Aceitemos a descrição proposta por Michel Williams (2001):

– problema analítico: o que é conhecimento? Qual distinção entre conhecimento, simples crença e opinião?

– problema da demarcação: com dois grandes campos; (a) externalismo: o que é e o que não é cognitivo, cognoscente: o que podemos conhecer? Quais os limites do conhecimento humano? Por exemplo, podemos ou não ter conhecimento dos objetos de *fé* (religiosa)? Existem discursos alheios ao *factual* e ao *significativo*? (b) internalismo – nossa capacidade cognitiva é necessariamente proposicional ou não: são distintos ou não o conhecimento empírico (dependente da observação) e o conhecimento *a priori* (independente da observação)?

– problema do método: relativo ao modo pelo qual obtemos conhecimento, com três subgrupos de problemas – (a) unidade: existe uma única maneira de conhecer ou ela depende do objeto a ser conhecido? (b) aperfeiçoamento: podemos conhecer melhor? – problema moderno em oposição à visão dogmática da realidade e da verdade; (c) racionalidade – existem métodos de conhecimento racionais?

– problema do ceticismo: é possível algum conhecimento? Parece que não conseguimos justificar nossas crenças. Se não podemos justi-

ficar efetivamente nossas crenças, como podemos conhecer? Questão vinculada à justificação.

– problema do valor: quais os objetivos para a obtenção do conhecimento? Se além do conhecimento as investigações possuem outros objetivos, como eles se relacionam?

Nenhum desses cinco feixes de problemas é independente. O tratamento que os filósofos têm dedicado a solucionar esses problemas são distintos, e muitas vezes opostos. Ayer (1956; 1972), por exemplo, dedicava atenção ao problema do ceticismo, como central. Há um consenso que a virada epistemológica do pensamento moderno foi iniciada com Descartes. Ele coloca a necessidade de abolirmos a dúvida como instância que mutila a possibilidade do conhecimento. Para tanto, estabelece a dúvida como método para que reste exclusivamente algum conhecimento evidente, claro e distinto. A solução cartesiana é o privilégio do autoconhecimento, uma vez que o acesso privilegiado à nossa própria mente está estabelecido, acesso ao nosso pensamento, então inexistente dúvida, *Cogito ergo sum*.

A obra em apreço, “Pedagogia e produção de conhecimento – questões de teoria e método”, dedica-se mais especificamente aos problemas da demarcação e do método, respectivamente com uma abordagem externalista e que cuida da racionalidade. A autora analisa como ocorre a produção do conhecimento científico sobre a educação e quais são os métodos investigativos utilizados. Faz um levantamento das obras que averiguam o processo de produção de conhecimento sobre educação, as avaliações da pesquisa educacional. No entanto, a autora, também, expõe sua perspectiva sobre a pesquisa educacional que considera mais apropriada do ponto de vista de uma epistemologia da ciência da educação.

Moreira dialoga em especial com a obra de Brezinka (1992). Esta autora discute o *status* da cientificidade da ciência da educação, a pedagogia. Enfatiza que as diferentes abordagens relativas à definição de o que seria uma ciência da educação participam do debate epistemológico contemporâneo que contrapõe o racionalismo crítico (Popper) às

perspectivas estruturalista (Kuhn) e anarquista da ciência (Feyerabend). A autora também alude à teoria crítica (Escola de Frankfurt). Opta por ter como referência a obra de Laudan (1996), que critica a lógica hipotético-dedutiva de Popper, e fala sobre o papel das ciências mãe para as ciências aplicadas – modalidade que a pedagogia partilharia com a medicina, por exemplo.

A discussão sobre a epistemologia das ciências humanas e sociais é um capítulo delicado. Como se sabe, a epistemologia tomou por base as ciências exatas (*hard sciences*) como padrão. Este modelo de ciência, quer no indutivismo ingênuo (Bacon), quer na perspectiva verificacionista dos positivistas lógicos (Círculo de Viena), era aquele considerado legítimo e capaz de **representar** a realidade tal qual era. Ou seja, a ciência possuiria um padrão fundacionista e um monismo ontológico. O mesmo faz Popper, alterando apenas a compreensão do *modus operandi* dos cientistas. Ele considera que o modo de reflexão hipotético-dedutivo conduz a pesquisa, havendo precedência da teoria às práticas científicas. Disso, resulta o modelo ensaio-erro e o falseabilismo como critério de cientificidade. Feyerabend diverge dessa abordagem radicalmente, enfrenta a questão do acaso na produção do conhecimento científico. Este conteúdo é estudado no primeiro capítulo da obra.

A obra está dividida em quatro capítulos. O primeiro, apresenta uma discussão própria à epistemologia filosófica, retomando a discussão da década de 1980, entre o racionalismo crítico e seus opositores, buscando referendar alguma visão sobre a epistemologia das ciências sociais. No segundo capítulo, recupera as discussões que educadoras e educadores brasileiros desenvolveram nos últimos 50 anos – sem que se trate de uma discussão de historiografia científica. A autora apresenta os principais resultados da tensão entre uma concepção da pedagogia como ciência da educação e como arte de ensinar. A oposição entre essas duas concepções recebe ainda insumos de disputas ideológicas desse campo de conhecimento.

O terceiro capítulo apresenta a discussão sobre a metodologia da ciência da educação. Esta é uma discussão que exige atenção ao leitor, pois trata-se de uma revisão de literatura cuidadosa sobre o tema. Trata-se de um levantamento de livros, artigos, dissertações e teses sobre a metodologia de uma ciência da educação. Retoma, pois, as críticas que foram feitas no período de trinta anos, entre 1971 – 2001. Recolhe argumentos que denunciam rarefeita ou inexistente metodologia, parcialidades ideológicas, vagueza e generalizações indevidas em conclusões de pesquisas como consequência dessas abordagens. A autora se preocupou em reapresentar as análises elaboradas no período investigado e extrair os elementos de consenso e dissenso dessas análises.

Finalmente, o capítulo quarto é dedicado a uma avaliação da possibilidade de uma ciência da educação como ciência da prática. Nesta seção, a autora rediscute o papel da indução na ciência – seria um retrocesso à crítica popperiana? É algo a se discutir. A autora conclui que houve a tradição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, que afirma a pedagogia como uma “arte informada cientificamente”, o que implicaria em uma ausência de autonomia da pedagogia com relação a outras ciências. Na década de 1970, há a discussão da pedagogia como ciência autônoma, e na década de 1980, o tema é tratado esporadicamente. Uma questão que emerge é a abordagem que afirma haver mudança de paradigmas, o que implicaria falar de uma ciência normal e de anomalias do campo. De qualquer modo, a natureza da pedagogia, da educação, como arte ou ciência não ficou definida. Porém, seria possível articular o discurso da pedagogia como ciência da prática? A autora identifica três tendências na literatura: autonomia irrestrita da pedagogia, autonomia restrita (interdisciplinaridade), ciência crítica da educação – esta última questionada pela autora, devido oferecer argumentos de caráter exortativo, sem discussão de uma metodologia científica.

A autora considera com Mazzotti (1996) e Mazzotti e Oliveira (2000) que haveria uma pretensa superação do problema da indução. Isso, na concepção daqueles e da autora, não seria consensual na filosofia da ciência. O indutivismo, como parte de uma metodologia da ciência da educação

seria afirmado por alguns autores, mormente os que afirmam a propriedade das metodologias quantitativas. Apoiando-se em Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), a autora reforça a tese de a ciência da educação não operar no contexto de validação, senão no contexto de descoberta; ainda que note ser insuficiente essa abordagem. A autora busca, ao fim e ao cabo, afirmar que procedimentos indutivos seriam apropriados para uma ciência social aplicada, como a pedagogia, a educação. Apoiando-se em Gauthier (1998) indica que a ciência da educação teria uma dimensão nomotética, referida a regularidades perceptíveis e controláveis. No entanto, no contexto brasileiro, a busca por fazer valer unidade de teoria e prática não respeitaria essa dimensão metodológica podendo conduzir a imediatismos, segundo a autora.

O livro propõe discussões relevantes para o campo da Educação. Para além da questão de ser a Educação uma ciência ou uma prática (arte), o que Moreira toma por superado, há o problema de como essa ciência aplicada pode ter graus de justificativas apropriadas aos desafios que se propõe enfrentar. O que Moreira nota como necessário é a superação da perspectiva prescritivista que muitas abordagens ainda oferecem.

Do ponto de vista do acúmulo sobre o debate acerca da epistemologia das ciências da educação há que notar sua insuficiência. Até mesmo em termos de investigações específicas, como as que se dedicam à elucidar os dados das políticas educacionais, como tem sido notado em diferentes encontros da Rede Latino-Americana de Estudos Epistemológicos em Política Educacional (RELEPE), há carência de pesquisas sobre o tema. Uma hipótese sobre isso é que tal carência é reflexo da pluralidade de referenciais epistemológicos das ciências humanas, que trabalham com a relação biunívoca sujeito-objeto. Ou seja, quem pesquisa é, de alguma forma, participante do universo investigado, o que enseja elementos valorativos e ajuizadores impreterivelmente. Isso, também, ocorre nas pesquisas das ciências duras, como observou Ian Hacking (2012), o que levanta a necessidade de discussões éticas sobre a epistemologia de tais ciências. No caso das ciências humanas e sociais essa é uma questão indelével.

A apreciação crítica das análises elaboradas por Maria Laura Franco, realizada por Moreira, indica o foco em uma perspectiva elevada de jargão marxista e de uma atitude prática, com uma concepção, identificada por Moreira como “instrumental” (2015, p. 150). Efetivamente, a questão sobre a possibilidade de uma ciência crítica da educação é tratada por Moreira em contraposição a uma ciência prática da educação. A primeira estaria, segundo a autora, autores como Pimenta e Franco, à diferença de Frigotto (1985), por exemplo, ao invés de tratar a categoria educação na perspectiva da totalidade, enfatizariam o caráter de intervenção, pois “não apenas a compreensão importa, mas a intervenção” (MOREIRA, 2015, p. 150). O principal problema seria que tal modelo argumentativo não favoreceria à compreensão científica da educação.

O modo com que se conduz a discussão poderia permitir pensar em erro epistêmico das reflexões epistemológicas que privilegiassem uma compreensão crítica da educação. Numa perspectiva própria à teoria crítica, iniciada por Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse e prolongada por Habermas, Honneth, dentre outros não conduziria a uma análise própria ao que se consideraria como ciência da educação factível. Poderia se deduzir pela crítica elevada contra Franco que devido essa abordagem tendera uma “linguagem exortativa”, o acordo ou desacordo com as proposições apresentadas estaria impossibilitado. Não creio que a autora pretendesse extrair uma conclusão tão extensa. Porém, fica evidenciada nessa análise o privilégio ao que se denomina “ciência da prática”. A autora avalia que na discussão metodológica brasileira que propõe a “dissolução de fronteiras entre teoria e prática” (MOREIRA, 2015, p. 157), teria um efeito de “imediatismo”, não permitindo um conceito específico de ciência da educação.

Para a autora, a factibilidade de uma ciência da educação está apresentada por um conjunto de autores, que, no entanto, não exploraram de forma suficiente a “constituição dessa ciência”. A ciência da educação não seria exclusivamente normativa, senão, também capaz de formalizar teorias a partir da prática. Qual seria a diferença entre essas duas espec-

tivas? A teoria advinda da prática teria elemento indutivo, pois partiria de testes – o que seria uma variante de procedimentos de confirmação. Nas pesquisas educacionais investigadas por Moreira haveria um caráter indutivista, sobretudo nas pesquisas qualitativas que privilegiam o dado sobre a teoria. Depois de rever, também, o uso do método hipotético-dedutivo do racionalismo crítico, a autora conclui que, no caso brasileiro, a investigação sobre a educação recai em um imediatismo resultante da busca por resultados práticos – diria eu, pragmáticos. Entrementes, é aqui que a autora reconhece estatuto de cientificidade à reflexão sobre a educação.

Se é verdade o que Hacking (2012) afirma sobre a metodologia científica como criadora de mundos, há uma necessidade de pensar de forma ainda mais elaborada esse problema da epistemologia das ciências da educação. Seguramente, as ações educativas são criadoras de mundo – de relacionamentos entre ciências, instituições educacionais, profissão docente, profissões educacionais não docentes, estudantes e sociedade. Numa perspectiva ampliada, elementos da teoria crítica e de outras perspectivas epistemológicas podem ser muito bem-vindos para interpretar que modelos de epistemologia estão em confronto no campo da educação, no mundo e no Brasil. A investigação de Moreira, como afirmou Luna, é um relato possível. Faltam outros que elaborem a partir das contradições existentes os projetos de sociedade e de educação que os modelos de investigação científica da educação produzem.

Porque determinados modelos de estudo preponderam ao invés de outros? Quais os modelos de investigação recebem os maiores financiamentos? Que modelos permitem uma compreensão do fenômeno educacional com suas contradições dialéticas e os processos de superação das contradições? Quais modelos identificam as correlações de força que se confrontam nos diferentes ambientes educacionais, nas redes, no sistema educacional? A pesquisa educacional, privilegiada pelos órgãos públicos, são mais as que advém dos organismos multilaterais que aquelas advindas da academia, porque é assim? Ademais, as discussões



epistemológicas têm, também, avançado para a compreensão de uma epistemologia do Sul, que busca o diálogo entre diferentes formas de saberes. Uma das características identificadas por Boaventura de Souza Santos (2005) é a distância abissal entre uma ciência ocupada em dominar e outra ocupada em identificar o caráter emancipatório dos saberes. O caráter emancipatório dos saberes nada tem que ver com exortação, senão com a percepção de como as populações afetadas pela ciência e pelas tecnologias as enfrentam e inventam formas de resistência, resiliência e transformação. Estes são elementos imprescindíveis para uma teoria crítica da educação.

Práticas educativas podem conduzir à reprodução social e, também, podem conduzir a experimentos inovadores e emancipatórios? Emancipação é uma categoria política e implica no seu contrário, a opressão. A opressão pode ser identificada com elementos da reprodução social. A violência simbólica e a formação ideológica impulsionada pelas instituições escolares e as práticas educativas, que reforçam discriminações sociais, preconceitos de classe e apatia sociopolítica, tem sido denunciadas por diferentes investigações, em diferentes latitudes. Há pouca evidência de práticas educativas formais que promovam processos emancipatórios. Porém, se a emancipação e as práticas emancipatórias não puderem ser objeto de investigações sobre as práticas educacionais, teremos que verificar apenas como tais práticas são capazes de gerar comportamentos adaptativos? Ficaremos retidos à redundância das práticas que geram maior ou menor inserção no próprio sistema educacional (dado o caráter propedêutico do sistema educacional)?

Como observa Santos (2005), as leis científicas não estão isentas de privatismos, até a termodinâmica, como observa Visvanathan (2005), está condicionada pela comercialização da energia. Seria minimamente ingênuo supor que a educação não estivesse eivada por uma de suas contradições fundamentais, a saber, aquela da bipolarização privado-público, ou seja, a defesa de valores privatistas versus a promoção de direitos comuns. É necessário, contudo, observa Santos, não ceder a falácias. Isso

implica em profunda troca de informações para que os direitos, construídos a partir da modernização eurocêntrica, não permaneçam abissalmente apartados e confinados aos que vivem no Norte global, remanescendo para os do Sul global a luta infundável por conquista de direitos. É neste embate que a educação e as práticas educativas se encontram.

A obra de Moreira oferece uma série de questionamentos que permitirá a continuidade das investigações sobre a natureza da pesquisa educacional e da ciência da educação. É uma obra aberta. Oferece uma boa avaliação da bibliografia investigada, além de permitir inferências interessantes. Independente de acordo ou desacordo referente à noção de ciência da educação ou de metodologia apresentadas, cabe à apreciação crítica da obra reconhecer o valor da investigação proposta, a saber, se existem e quais seriam os percursos possíveis de uma ciência da educação. Se há ciência da educação como ciência da prática educacional ela tem algum elemento normativo, possibilita percepção de regularidades, e portanto de prevenções e planejamentos sistemáticos, esta é uma contribuição que a autora deixa para futuros estudos.

## Referências

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AYER, A. J. *The problem of knowledge*. London, Mcmillan, 1956.

\_\_\_\_\_. *Probability and evidence*. London: London, Macmillan, 1972.

BREZINKA, W. *Philosophy of educational knowledge*. London: Kluwer Academic Publishers, 1992.

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

GAUTHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. (Org.). *La pedagogie – theories et pratiques de l’antiquité a nos jours*. Canadá: Gaëtan Morin, 2005.

HACKING, I. *Representar e inventar: tópicos introdutórios de filosofia da ciência natural*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LAUDAN, L. *Beyond positivism and relativism: theory, method and evidence*. London: Westview, 1996.

MAZZOTTI, T. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996, p. 13-37.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, R. *Ciência(s) da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

McKENNA, F. Raymond. Piaget’s complaint: and mine: why is there no science of education? *The Phi Delta Kappa*, v. 57, n. 6, p. 405-409. Feb. 1976.

SANTOS, B. (Org.). *Semear outras soluções - os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VISVANATHAN, S. Entre a cosmologia e o sistema: heurística de uma imaginação dissidente. In SANTOS, B. (Org.). *Semear outras soluções - os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 167-216.

WILLIAMS, M. *Problems of knowledge: a critical introduction to epistemology*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Data de registro: 16/02/2016

Data de aceite: 01/09/2016