

Questões epistemológicas da pesquisa educacional

Epistemological questions on educational research

Antônio Joaquim Severino¹

Resumo

Ao retomar a trajetória histórica dos esforços teóricos e práticos para a constituição do campo científico da educação e explicitando pressupostos epistemológicos para o conhecimento da práxis humana, o texto aponta na direção da necessidade de aplicação de uma nova maneira de se conceber o conhecimento do fenômeno educacional. Argumenta a favor de um novo contorno epistêmico para se fazer ciência do fenômeno educacional em decorrência de ele ter como característica fundamental a condição de prática histórico-social, necessariamente uma prática intencionada. Delineia assim, a configuração de um conhecimento disciplinar, simultaneamente multi- e interdisciplinar, enfrentando a complexidade do fenômeno educacional.

Palavras-chave: Pesquisa educacional. Ciência da educação. Epistemologia.

Abstract

Recovering the historical trajectory of theoretical and practical effort to make up the scientific field of education and expressing the epistemological presuppositions of human practice knowledge, the text points toward the need to apply a new way of conceiving knowledge of the educational phenomenon. Argues for a new contour to make science educational phenomenon due to take it as a key feature of the social-historical practice condition, a practice necessarily intended. Thus delineates configuration of a disciplinary knowledge, both multi-and interdisciplinary approach, braving the educational phenomenon complexity..

Keywords: Educational research. Science of education. Epistemology.

1 Doutor em Filosofia, Livre-docente em Filosofia da Educação. Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo. Atualmente está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 19 | n. 41 | p. 479-496 | set./dez. 2010 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

Introdução

A pretensão de se criar a ciência no campo educacional é uma aspiração legítima e necessária, levando-se em conta a relevância da ciência na consolidação teórica do conhecimento e na fecundação prática da intervenção educativa. Ademais, a educação, como processo social que é, objetiva-se na condição de fenômeno real da vida concreta da espécie. E, desse modo, como qualquer outro dado objetivo do comportamento humano, passou a ser objeto de conhecimento sistematizado, no rastro do desenvolvimento das Ciências Humanas. Sendo assim, tornou-se objeto de curiosidade investigativa de filósofos e cientistas.

E em decorrência do forte predomínio da ciência positiva, como instância hegemônica da cultura moderna e contemporânea, a problemática do conhecimento científico da educação passou a ser nuclear no campo educacional. Assim, a questão epistemológica referente à educação desenvolveu-se de modo expressivo nos dias atuais. No que concerne ao contexto cultural brasileiro, os últimos 50 anos caracterizam um período marcado pela busca da instauração sistemática do campo científico da educação.

As questões que se colocam, nos termos da tradição epistemológica ocidental, se expressam de diferentes maneiras: como proceder cientificamente com relação aos fenômenos educacionais? Podem ser eles objeto de conhecimento científico? Seriam eles objeto do conhecimento de várias ciências ou haveria uma ciência específica da educação? Poder-se-ia apoiar sobre os conhecimentos científicos, eventualmente produzidos, para estabelecer uma tecnologia pedagógica? E à vista desse conhecimento científico, ainda se justificaria um conhecimento filosófico da educação? Quais seriam a especificidade e as exigências da educação para se tornar objeto de conhecimento científico ou filosófico?

Proponho, então, neste texto, proceder à discussão de alguns aspectos epistemológicos implicados na construção do objeto educacional. Abordo a questão das exigências e das especificidades epistemológicas da pesquisa científica no campo da educação. Mas, trato igualmente da exigência da crítica à impregnação ideológica dos discursos teóricos e práticos da área, discutindo assim as relações entre as perspectivas científicas, filosóficas e ideológicas no âmbito do conhecimento do processo educacional.

Ciência, Ciências Humanas e Ciência da Educação.

Tratar da questão do conhecimento no campo educacional exige uma discussão preliminar de extrema relevância, qual seja, a discussão do estatuto epistemológico da educação ou a questão geral das modalidades de conhecimento possível nesse campo e, de modo especial, de sua cientificidade. Esta tem sido uma preocupação recorrente no âmbito dos estudos sobre a teoria e a prática educacionais, fazendo-se presente na maioria dos trabalhos dos autores que têm se envolvido com as questões da educação². Tradicionalmente, até o advento da ciência, a questão epistemológica do campo educacional se limitava à temática geral do conhecimento humano, uma vez que toda teoria e prática pedagógicas apoiavam-se fundamentalmente na metafísica, que sempre admitia, previamente e sem questionamento, a capacidade da razão humana para apreender as essências de todos os seres e situações. Mas com o advento da modernidade, as coisas mudaram, uma vez que em decorrência da crítica à epistemologia de fundo essencialista, emergiu na cultura ocidental a modalidade científica de conhecimento, que se constituiu então com base numa epistemologia fenomenista.

Ao longo da modernidade, no contexto da implementação do projeto iluminista, a ciência, como nova instância epistemológica e cultural que se impôs, a ciência se alicerça no parâmetro paradigmático do positivismo, sustentação filosófica do método anunciado por Descartes e Bacon, legitimado epistemologicamente por Kant, praticado por Galileu, Kepler e Newton, consolidado teoricamente por Comte e praticamente por Durkheim.

Esta tradição filosófica e científica, referendada pelo positivismo, defende a tese fundamental de que só a ciência é capaz de conhecimento verdadeiro. Consolidada ao longo da modernidade, esta perspectiva assume que fora da ciência não existe nenhuma outra modalidade de conhecimento válido e verdadeiro. Com efeito, preocupados em exorcizar o saber de todo ranço metafísico, os cientistas modernos acabaram alicerçando a ciência numa unicidade epistemico-metodológica, àquela do positivismo, tal como se mostrara fecunda no modelo newtoniano de conhecimento do mundo físico.

Cabe registrar ainda que, essa tradição se considerou igualmente consolidada à vista dos resultados da aplicação técnica dos conhecimentos científicos. A

2 Cf. José M. Azanha, *Uma idéia de pesquisa educacional*; Zaia Brandão, *A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil*; Sílvio Gamboa, *Pesquisa educacional: quantidade/qualidade*, 1995; José C. Libâneo e Selma G. Pimenta, *Pedagogia: ciência da educação*, 1996, Antônio J. Severino, *Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico*, 1996.

técnica se impõe como poder humano de manipulação do mundo, dando uma dimensão prometeica à ciência. E a técnica dotando os homens desse poder transformador do mundo, reforça a segurança dos defensores da ciência como único conhecimento verdadeiro, uma vez que é o único conhecimento que pode ser eficaz para a intervenção no mundo natural.

Diante desse sucesso da ciência no campo dos fenômenos naturais, não demorou muito para que sua perspectiva de abordagem se direcionasse também para o homem. Até porque, em decorrência do pressuposto naturalista que se afirma conjuntamente com a afirmação da autonomia da razão natural, no bojo do projeto iluminista da modernidade, o homem nada mais seria do que um segmento da natureza, um organismo natural que integra o mundo físico, como todos os demais organismos. O clima nos albores da modernidade é de desencantamento do mundo, de sua integral naturalização, processo do qual o homem não estaria ausente.

Como anunciara Comte, era chegada a hora de se constituir a Física Social para que se pudesse completar o sistema das ciências positivas, obtendo-se o conhecimento total do universo, do qual o homem era parte integrante. Contudo, a metafísica ainda insistia em reservar o sujeito humano como seu objeto exclusivo de conhecimento.

Vão se constituindo assim, sobretudo a partir de meados do século XIX, as Ciências Humanas. Seu objetivo é fazer o homem e suas condutas objeto de conhecimento fenomênico, metódico e sistemático, demonstrando sua integração às leis universais e necessárias que regem o funcionamento de todo o universo.

Este processo de constituição das Ciências Humanas consagrava, em decorrência, a unicidade metodológica do conhecimento do homem. Até porque se o universo natural é uno, não poderia ser diferente o método para sua abordagem.

Mas, o monolitismo metodológico e a suposta solidez do positivismo se revelaram frágeis para dar conta do homem como objeto do conhecimento científico, ocorrendo uma ruptura dessa unicidade e uma pluralização paradigmática na esfera das Ciências Humanas.

Quando se trata do homem, de sua prática, de suas relações e condutas, tanto no plano individual como coletivo, o sentido de ciência se modifica radicalmente e não há como encontrar continuidades homogeneizadoras entre as ciências naturais e as ciências humanas. O projeto comteano da física social inviabilizou-se de vez. Pois o sujeito, ao ser objetivado, perde toda sua especificidade de sujeito. Para manter sua especificidade, não se pode sustentar aquela cientificidade, tal como inscrita no paradigma newtoniano.

Pode-se então assumir claramente: só as ciências naturais são objetivamente ciências de acordo com os critérios lógicos, epistemológicos e metodológicos construídos para a abordagem experimental-matemática do mundo fenomênico da natureza.

Dentro desses limites, não há o que questionar quanto à validade da representação que as ciências naturais elaboram desse mundo. Trata-se de uma apropriação das relações fenomenais imediatamente atreladas à exigência/possibilidade de domínio e manipulação do mundo pelo homem, esse novo Prometeu. Nesse âmbito, a ciência articula-se diretamente com a técnica, até mesmo confundindo-se com ela.

E, no caso da tentativa de se fundar uma ciência da educação, os próprios paradigmas aplicáveis às Ciências Humanas revelaram-se fragilizados, pois é o único objeto que envolve um elemento inapreensível operacionalmente pelos mecanismos científicos, que é a praxis, ou seja, uma prática impregnada e conduzida por uma intencionalidade livre, antípoda a qualquer objetivação determinística.

Daí a dificuldade de se fazer ciência da educação, assim como da política. Esta especificidade do objeto, a prática educativa, implicada no fenômeno educacional, inviabiliza o estabelecimento de relações causais constantes, possíveis leis científicas. A intencionalização livre da práxis é uma variável não-apreensível pelos procedimentos metodológicos e técnicos da ciência e é também inquantificável.

Impõe-se um sentido diferenciado de ciência quando se trata de conhecer o fenômeno da educação. A descrição objetiva do fenômeno não apreende o essencial, o específico do educativo. Impõe-se a busca de um saber sistemático, mas, jamais poderá ser aquele das demais ciências. As coisas não se passam da mesma maneira quando se trata das ciências humanas, exatamente na medida em que a objetivação do sujeito e sua manipulação técnica implicam na sua destruição, na sua desconfiguração como sujeito. Portanto, não é mais possível querer conhecer o homem, servindo-se apenas da metodologia da ciência tradicional. A pluralidade epistemológica possível de metodologias no âmbito das ciências humanas compromete a unicidade metodológica da ciência.

A experiência científica brasileira na esfera da educação

Podemos nos aproximar da problemática da cientificidade na educação, referenciando-nos também à própria experiência brasileira. E reconhecer a relevância histórica e pedagógica dessa experiência na formação de uma mentalidade científica e na instauração de uma tradição pós-metafísica no campo da investigação educacional.

A emergência da questão epistemológica do campo educacional no Brasil se dá de modo análogo ao que ocorreu no mundo ocidental. Com efeito, a temática da cientificidade, no âmbito do conhecimento em educação, tem recebido todo esse destaque, nas últimas décadas, no que concerne ao contexto cultural e acadêmico brasileiro, primeiramente em decorrência do destacado lugar que a ciência ocupou na cultura ocidental da modernidade, da qual se tornara, de fato, a instância

referencial de fundo. A cultura brasileira, por sua vez, nesta segunda metade do século 20, impregnou-se expressivamente desse *ethos*, caudatária que é, ainda que tardiamente, daquele paradigma cultural do Ocidente. É, sobretudo a partir da Revolução de 30 que começa a consolidar-se no Brasil, a perspectiva cientificista, coincidindo este fato com a entrada da sociedade brasileira na sua modernidade, no bojo do capitalismo industrialista e sob o bafejo do positivismo metodológico, que só então adquire expressividade entre nós.³ É por isso que é também nessa época que começaram a chegar ao país as proposições da Escola Nova⁴, no mesmo período em que se fundam as primeiras grandes universidades públicas, com o objetivo explícito de se realizar a educação a partir de referências científicas, superando-se a até então dominante tradição metafísica que prevalecia nas instituições de ensino superior existentes e que quase sempre eram confessionais ou mesmo eclesiásticas⁵.

Constata-se, com base nos trabalhos de vários estudiosos⁶ que, ao longo da trajetória da prática da pesquisa educacional brasileira, afirmaram-se três grandes movimentos. Primeiramente, cabe referir-se ao ainda forte e consolidado movimento de pesquisa filiado quase que geneticamente, e com toda legitimidade, ao paradigma moderno da ciência. Trata-se da expressão da primeira forma de se fazer ciência, tal qual se constituiu na modernidade ocidental, pela superação da abordagem metafísica, implementando assim os projetos kantiano e comteano de construção de um grande e único sistema de conhecimento objetivo da realidade. De cunho experimental/matemático, esse conhecimento funda-se nas incidências quantitativas e na regularidade de funcionamento do mundo fenomenal, seja ele o mundo natural ou o mundo social. Sem dúvida, no Brasil, a educação tornou-

3 É meu entendimento que no contexto da influência inicial do positivismo no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, não prevaleceu a perspectiva metodológica renovadora, revolucionária mesmo, do pensamento de Comte; ao contrário, predominaram as perspectivas teológicas do positivismo, interessadas mais em religião e política do que na revolução científica, na revolução da inteligência. A influência específica das contribuições inovadoras do comtismo, no âmbito da epistemologia positivista, só se fará sentir mesmo a partir de 1930. (SEVERINO, *A filosofia contemporânea no Brasil*, 1999. cap. II).

4 Sobre a manifestação do escolanovismo no Brasil, ver Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, 1974; Anísio Teixeira, *Pequena introdução à filosofia da educação*, 1975; Carlos R. J. Cury, *Ideologia e educação brasileira*, 1981; Dermeval Saviani, *Tendências e correntes da educação brasileira*, 1983; Antônio J. Severino, *Educação, ideologia e contra-ideologia*, 1986; Marcos V. da Cunha, *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*, 1995; Pedro A. Pagni, *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico*, 2000.

5 Sobre a predominância das instituições eclesiásticas católicas, no Brasil, no ramo do ensino, até meados da primeira metade deste século, conferir Antônio J. Severino, *Educação, ideologia e contra-ideologia*, 1986.

6 Aparecida J. Gouveia, *A pesquisa educacional no Brasil*, 1970; *A pesquisa sobre a educação no Brasil: de 1970 para cá*, 1976; Luis A. Cunha, *Os descaminhos da pesquisa na Pós-Graduação em Educação*, 1979; Miriam J. Warde, *O papel da pesquisa na pós-graduação em educação*, 1990.

se inicialmente objeto da investigação científica, sob esse modelo, a partir dos meados da primeira metade deste século. Cabe observar a relevância dessa longa etapa de procedimentos experimentalistas em nosso contexto cultural. Na verdade, não representou apenas a acumulação de conhecimentos novos e sistematizados sobre nossa realidade educacional: foi, além disso, um significativo investimento pedagógico, graças ao qual fomos também levados a superar a tradição clássica de nossas reflexões sobre a educação, totalmente dominadas, e comprometidas, pelo enfoque metafísico, herdado da tradição escolástica. A postura francamente anti-essencialista da iniciante tradição científica da pesquisa educacional, então assumidamente fenomenista, desempenhou um relevante papel na história da ciência no Brasil também no campo da educação. Como referências históricas, basta citar os trabalhos realizados sistematicamente por nossas primeiras instituições de pesquisa, tais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, (CRPE), a Fundação Carlos Chagas, bem como por renomados pesquisadores, tais como Luís Pereira, Fernando de Azevedo, Maria Alice Foracchi e tantos outros.

Mais recentemente, fazendo eco aos reflexos da crise epistemológica das ciências humanas, sobretudo nesta segunda metade do século, crise decorrente da impropriedade do reducionismo naturalista para o qual elas tendiam, vamos assistir ao desenvolvimento de outras inspirações epistemológicas, que começam indicar na direção da ruptura do monismo metodológico do paradigma moderno da ciência. O *locus* dessa efervescência situa-se predominantemente nos cursos de pós-graduação que então se instalaram nas Universidades. A própria dinâmica pedagógica desses novos centros de pesquisa, a diferenciação da demanda dos projetos de investigação, a natureza do processo formativo do pesquisador, a especificidade do contexto universitário, contribuíram incisivamente para a descoberta de outros caminhos e possibilidades, bem como para a ousadia de novas experimentações. A isso se deve acrescentar, com destaque, o clima político-social vivido pelo país, as contradições explícitas e as feridas expostas, provocando questionamentos e novas indagações. Pode-se constatar então, uma forte inflexão na pesquisa educacional no que diz respeito a sua referência epistemológica. Pode-se até mesmo falar de um pluralismo epistemológico, muitas vezes suscitando oposições e conflitos teóricos e ideológicos entre os pesquisadores. Ressaltem-se então os trabalhos investigativos produzidos mediante recurso às categorias do materialismo dialético, àquelas da Fenomenologia e da Semiótica Estrutural, para ater-me às mais influentes ⁷.

7 Silvio Gamboa, *Pesquisa educacional: quantidade/qualidade*, 1995.

Mas tais vertentes da investigação educacional ainda são tributárias, em diferentes medidas, da tradição racionalista da modernidade, até porque se constituem a partir de categorias que trazem essa marca e que, por isso foram também questionadas pelo terceiro movimento, que ora se afirma representado pelo neo-ceticismo da perspectiva arqueogenealógica da pós-modernidade, as abordagens pós-estruturalistas, que estão sendo vistas como propostas pressupostos alternativos para a investigação educacional. Creio mesmo que se possa dizer que, no universo das ciências humanas, é no campo das ciências da educação, que esta influência tem sido mais profunda e mais intensa. Esta perspectiva afirma-se como um novo e radical posicionamento com relação à própria cientificidade do conhecimento. Apresentando-se como radicalmente diferente da proposta científica da modernidade, esta nova perspectiva pretende-se desvinculada dos compromissos com todas as metanarrativas do discurso filosófico e científico da tradição ocidental.

Sem dúvida, o tecnicismo cientificista, assim como o transcendentalismo metafísico praticados pela cultura ocidental fizeram por merecer as críticas radicais formuladas pelo pós-modernismo filosófico. Mas, no meu entender, a radicalidade da crítica corre o sério risco de ‘jogar fora a criança com a água suja do banho’, comprometendo todas as conquistas históricas que se deve, legitimamente, atribuir ao projeto iluminista da modernidade.

Não creio que determinadas descobertas científicas, principalmente no âmbito da física, tais como aquelas ligadas à relatividade, à teoria quântica, às indeterminações de Heisenberg, aportem argumentos suficientes para justificar uma suposta ciência transdisciplinar, que abraze mãos dos parâmetros newtonianos. Na verdade, o desencantamento do mundo não deriva do fato de o conhecimento ser logocentrado, mas muito mais das significações valorativas abrangentes que os homens atribuem ao mundo em suas relações com ele. O conhecimento objetivo do mundo é válido e procedente. Por isso, a ciência é uma conquista preciosa da humanidade, em que pese o mau uso que dela possa ter feito ou esteja se fazendo.

Mas quais as implicações destes posicionamentos para a pesquisa educacional? Embora avançando muito em relação ao positivismo ortodoxo, as correntes epistemológicas vinculadas à tradição cientificista, sejam elas estruturalistas, neopositivistas ou transpositivistas, não conseguem desvencilhar-se de um pressuposto radical da unicidade epistêmica da ciência. Por mais que reconheçam o caráter axiomático da ciência, essas tendências continuam apostando na estrutura experimental-matemática da metodologia científica, como única forma de saber válido, isto é, capaz de sustentar a verdade sobre o real e de legitimá-la.

Por outro lado, as novas tendências vinculadas aos múltiplos paradigmas epistemológicos contemporâneos das ciências humanas não dão plena conta do complexo edifício das ciências humanas e, particularmente, daquele da ciência(s) da educação. Ademais, muitas vezes se comprometem com metanarrativas que acabam por promover um resgate da metafísica ao implicar vínculos com referências transcendentais.

Da especificidade da educação e a constituição do saber científico sobre ela.

Assim sendo, o conhecimento e a pesquisa, no âmbito da educação, não podem ater-se linearmente ao paradigma científico próprio das ciências naturais. Tal afirmação não implica a rejeição do conhecimento científico nem um retorno à metafísica nem, muito menos, a opção por uma visão desreferencializada de qualquer realidade objetiva. O que se tem em pauta é a busca de uma outra maneira de se falar do conhecimento, efetivamente, nossa única mediação para a abordagem significativa do real.

A exigência de especificidade para o conhecimento em educação decorre do fato de se tratar de uma prática histórico-social. Por isso, um novo contorno epistêmico precisa ser delineado. Conhecer, fazer ciência na esfera dos fenômenos educacionais é diferente não apenas do fazer ciência no âmbito das Ciências Naturais, mas também daquele no âmbito das Ciências Humanas. Daí a distinção entre Ciências da Educação e uma possível Ciência da Educação. Uma coisa é buscar conhecer fenomenalidade na dimensão antropológico-existencial, com as perspectivas e recursos teórico-metodológicos das ciências humanas; outra coisa será compreender a especificidade da própria educação.

Na verdade, estabelecer um estatuto de cientificidade para o conhecimento no campo educacional impõe a exigência de uma profunda (re) conceituação de ciência. E o motivo fundamental é o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionada. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. E isso com base numa intencionalidade, apoiando-se em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência, não podendo, pois, a abordagem e explicitação desse sentido serem viáveis pelos caminhos epistemológico-metodológicos do processo epistêmico, comumente chamado de ciência.

Sem dúvida, os sujeitos humanos envolvidos no processo educacional, são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, perfeitamente cognoscíveis pela via da

ciência. Mas, ao agirem, esses sujeitos interagem permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua práxis. Nesse sentido, como sujeitos formam-se historicamente. Ao mesmo tempo em que vão formando, igualmente, de modo histórico os objetos de suas relações. Mas as supostas leis que presidiriam o desenvolvimento histórico não se situam mais nem no plano da determinação metafísica, nem no plano da necessidade físico-biológica. Em decorrência disso, a educação passa a ser proposta como processo individual e coletivo, de constituição da realidade histórica da humanidade. Percebe-se então que, o que está em pauta é a profunda historicidade humana.

Quando se entra, pois, para o âmbito das ciências que tomam o homem, suas ações e condutas como objeto de conhecimento, as coisas parecem se complicar e comprometer o modelo newtoniano de cientificidade. Mais complicadas ainda ficam as Ciências Humanas que cuidam das ações humanas marcadas por uma intenção interventiva, ou seja, práticas marcadas pela historicidade e pela construtividade. Ações mediante as quais os agentes pretendem atingir determinados fins relacionados com eles próprios, ações que visam provocar transformações, são ações interventivas, conseqüentemente marcadas por finalidades buscadas intencionalmente. Pouco importa que essas finalidades sejam eivadas de ilusões, de ideologias ou de alienações de todo o tipo: de qualquer maneira são práticas intencionadas das quais a mera descrição objetivada alcançada através de métodos positivos de pesquisa não consegue dar conta da integralidade de sua significação. Há dois grandes âmbitos do agir humano que introduzem esta especificidade no campo das Ciências Humanas: trata-se do campo da política e do campo da educação, o que implica que apenas a Ciência Política e a Ciência da Educação perfilam uma fisionomia própria, distinta daquela das demais Ciências Humanas, nas quais é possível desenvolver uma abordagem mais analítico-descritiva. É apenas no âmbito das ações políticas e das ações educacionais que está em jogo um processo interventivo sobre o ser do próprio homem, onde o aspecto normativo não é apenas o nomotético⁸ mas também um aspecto orientador, intencionante. A fenomenalidade apreensível do agir político e educacional dos homens fica profundamente marcada pela construtividade e pela historicidade da prática humana. E como tal, escapa da normatividade nomotética e de qualquer outra forma de necessidade, seja ela lógica, biológica, física ou mesmo social, se tomado este último aspecto como elemento de pura objetividade. Vale dizer que

8 Cf. Piaget, *A situação das ciências do homem no sistema das ciências*, 1971, onde faz uma classificação das ciências, considerando nomotéticas aquelas ciências que estabelecem leis universais que regulam rigorosamente o comportamento dos fenômenos.

os fenômenos de natureza política e educacional não se determinam por pura mecanicidade, ou melhor, só *a posteriori* ganham objetividade mecânica, transitiva, mas, a essa altura, já perderam seu significado. É que eles se dão num fluxo de construtividade histórica, construção esta referenciada a intenções e finalidades que comprometem toda logicidade nomotética de seu eventual conhecimento.

Em decorrência destas peculiaridades, esta discussão sobre a cientificidade no campo do educacional exige outra perspectivação. Um novo contorno precisa ser delineado, uma nova especificidade se impõe quando se fala de ciência e de investigação no campo educacional, por se tratar de um objeto envolvido com a prática histórico-social dos homens. Conhecer, fazer ciência na esfera educacional, se é obviamente muito diferente do fazer ciência no domínio das ciências naturais. É também diferente mesmo em relação às Ciências Humanas. Cabe fazer uma distinção entre o conhecimento sobre a educação, produzido pelas Ciências Humanas que dela tratam, e um possível conhecimento intrinsecamente produzido no campo específico da própria educação. De um lado, está presente o conhecimento da fenomenalidade humana envolvida na dimensão antropológico-educacional, com as perspectivas e os recursos teorico-metodológicos das Ciências Humanas, de outro, o conhecimento da especificidade fenomenal da própria educação.

E isso com base numa intencionalidade, cujo apoio está em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência e que devem ser buscadas pela mediação da Filosofia. A educação é uma prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, mecânica, o que impede que ela seja considerada uma ciência aplicada, como a engenharia e a medicina, por exemplo.

A vigilância crítica na prática científica do campo educacional.

Lidando com ferramentas simbólicas, que atuam no âmago mesmo da subjetividade, a educação é terreno fértil para a ideologização. Os procedimentos da subjetividade não funcionam de forma mecânica como aqueles derivados dos instintos e dos impulsos. Assim, quando a consciência representa os diversos aspectos da realidade e os avalia mediante sua sensibilidade aos valores, ela facilmente falseia esses aspectos, fazendo com que essas representações e avaliações percam sua objetividade, substituindo-a por uma objetividade imaginada, ideada, abstrata. Ao guiar-se por essa representação e por essa avaliação, o sujeito se aliena, tomando como verdadeiros e válidos, os conceitos e valores que não correspondem à realidade das situações e experiências. Mas, ocorre que a consciência não se dá conta desse desvio, o que transforma as representações/avaliações em conteúdos ideologizados. Esse falseamento

se dá então para encobrir interesses de grupos específicos da sociedade, que quer preservá-los para sua vantagem, em detrimento dos interesses universais de todo o grupo social. Interesses reais, oriundos de segmentos particulares da sociedade, sobrepõem-se aos interesses comuns da sociedade. Os grupos beneficiados manipulam então o conhecimento e a valoração apresentando os conceitos, ideias e valores como se fossem universais, iludindo, assim, todos os integrantes dos demais grupos sociais. Desse modo, a relação das representações simbólicas, tanto as cognitivas como as valorativas, com a realidade objetiva se dá em dois planos: no plano manifesto, são apresentadas como resultantes de uma atividade teórica neutra e competente, dando uma expressão adequada do real; no plano latente, no entanto, elas correspondem, de fato, apenas aos interesses de segmentos privilegiados.

É por isso que a fonte de todo esse processo de ideologização encontra-se na dinâmica das relações de poder que permeiam o tecido social e ao considerar como sendo objetivas, universais e necessárias determinadas conceituações e valorações, a consciência subjetiva está de fato legitimando determinadas relações de poder, presentes na sociedade.

Do ponto de vista antropológico, a cosmovisão que se forma graças ao sistema de conceitos e valores, formando o conjunto ideológico, independente de sua eventual falsidade, tem um papel positivo na existência humana, pois é ela que confere 'energia' para a ação das pessoas, ela que dá motivação para o agir. Daí a necessária intervenção do pensamento crítico, única maneira de depurar essa cosmovisão de seu envolvimento espúrio e alienante com os interesses particularizados. Mas a validade da ideologia está no processo de relacionar valor e ação e não no conteúdo em si da avaliação.

Ao proceder com vigilância crítica, o conhecimento não pode mesmo situar-se de um lugar imune à ideologização. No entanto, o seu critério é o atendimento de interesses universais. A crítica deve se dirigir à ideologia falseadora, na medida em que for um conjunto de valores particularizados, desconsiderando os interesses da coletividade maior. Trata-se então de desarmar toda a argumentação racionalizante do discurso ideológico, que sempre visa legitimar, justificar determinadas relações de poder.

Mas reconhecer essa possibilidade não é afirmar a transparência cristalina da realidade e que o conhecimento objetivo e verdadeiro é algo espontaneamente produzido. Apenas que se trata de uma possibilidade que a história mostra da humanidade que vem implementando ao longo de sua trajetória de construção da cultura. É que a compreensão reflexiva e crítica não é fruto apenas da lucidez de um ou outro indivíduo, mas, do esforço coletivo de todos os que, em todos os lugares sociais e em todos os tempos históricos, vão se empenhando no

exercício crítico de sua racionalidade para o desvendamento e explicitação do sentido do real. Isso é reiterar que a consciência humana pode desenvolver uma atividade que seria desideologizante, ou seja, contra-ideológica, na medida em que é capaz de denunciar as formas mascaradoras e dissimuladoras das várias modalidades de discursos sobre a realidade, avançando outras modalidades de discurso que assumem a objetividade das determinações e dos condicionamentos sociais, inclusive aceitando as limitações que daí decorre tanto para sua atividade pensante como sua prática concreta e para sua condição existencial. Trata-se então de um outro patamar de saber e de valor que recupera a universalidade perdida na particularidade de um círculo restrito de interesses.

Estas considerações de cunho epistemológico, na interface de uma reflexão situada bem no campo da atual filosofia da ciência são pertinentes no contexto desta discussão centrada na questão da produção do conhecimento e da pesquisa no campo educacional, dado que todo o investimento que vem sendo feito, em termos de investigação científica no âmbito da educação, envolve-se profundamente, embora nem sempre de forma assumida e explícita, com esses aspectos epistemológicos que se situam, obviamente, no plano dos pressupostos da atividade investigativa

Da exigência de uma abordagem multi e interdisciplinar.

Mas, se estas perspetivações afastam de um reducionismo metodológico de jaez positivista, elas não endossam as pretensões das teorias fundadas num suposto paradigma da transdisciplinaridade do conhecimento. A educação, na qualidade de fenômeno da prática histórico-social dos homens, é um processo extremamente complexo. Pode-se afirmar que esta complexidade decorre tanto de sua integração ao campo dos fenômenos humanos em geral, herdando assim a complexidade do objeto das Ciências Humanas, como da condição específica de sua historicidade que lhe confere um caráter de uma realidade em contínua transformação, em incessante devir.

Tal condição explicita bem a exigência para o saber sobre a educação: a necessária multidisciplinaridade. Fenômeno complexo, não se deixa expressar mediante as categorias de uma única disciplina. É, aliás, neste sentido que se pode afirmar que a educação não constitui um campo epistemológico próprio, como ocorre com a maioria das ciências, ou seja, não tem um objeto monolítico, que lhe fosse próprio. Não há como reduzir tudo o que está implicado na educação num único objeto, a ser apreendido e analisado por uma única ciência. A complexidade é inerente à própria educação.

Entretanto, é preciso ter bem claro que o saber sobre a educação não se constitui apenas de um somatório de conclusões obtidas por várias ciências, colocadas uma ao lado de outras, cada uma tratando de um determinado aspecto do fenômeno educacional. Aqui reside o equívoco, bastante presente em nosso meio, de que só se deve falar de “ciências da educação”, uma vez que não constituindo um objeto único, a educação não poderia ser objeto de uma única ciência. Na verdade, é neste plano que se coloca outra exigência de uma ciência da educação: a sua necessária abordagem interdisciplinar.

Por interdisciplinaridade, não se deve entender a fusão homogeneizadora de conteúdos, como uma espécie de identificação confusional que eliminasse as especificidades das várias formas e campos de saberes.

A exigência da interdisciplinaridade nasce, primeiramente, do próprio caráter coletivo do conhecimento. O saber, de modo geral, e, no caso, o saber sobre a educação, só podem ser realizados por um sujeito coletivo, por uma comunidade de investigação, eis que se trata sempre de uma construção conjunta. Por isso mesmo, o saber sobre a educação precisa operar levando em conta as contribuições de todas as ciências que investem igualmente no esclarecimento dos diversos aspectos, necessariamente múltiplos e complexos, da prática histórico-social da educação.

Por isso, a pesquisa em educação deve se desenvolver tendo bem próximas de si e levando-as em rigorosa consideração, as conclusões das pesquisas realizadas nas diversas áreas das ciências da educação. Não se trata, obviamente, de se refazer no âmbito das investigações, as pesquisas feitas pelos historiadores, pelos sociólogos, pelos economistas, pelos antropólogos, pelos etnólogos e pelos psicólogos da educação. Isto seria uma postura equivocada. Mas, não se pode dar conta do caráter histórico-social da prática educacional desconhecendo-se os resultados explicitadores de seu sentido obtidos pela pesquisa científica realizada pelas ciências positivas da educação.

Conclusão

A cientificidade específica no caso de uma ciência da educação, a Pedagogia, tem de levar em conta o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionalizada. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. E isso com base numa intencionalidade, apoiando-se em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência. A educação é uma prática histórico-social, cujo norteamto não se fará de maneira técnica, mecânica, o que impede que ela seja considerada uma ciência aplicada, como a engenharia e a medicina, por exemplo.

Dada esta complexidade do processo educacional, é preciso ver as práticas dos sujeitos e grupos singulares também inseridas numa perspectiva de totalidade. Daí a necessidade de cuidados criteriosos na utilização das abordagens etnográficas. A necessidade e a importância de que se formem professores que pesquisem e reflitam criticamente sobre seu próprio trabalho, superando posturas de universalismo conceitual e questionando o equivocado elitismo universitário, não legitimam a restrição do conhecimento à mera descrição de fenômenos particulares, desqualificando-se a condição científica do saber sobre a prática, o que implica a inserção das partes no todo. Se é certo que o conhecimento científico do educacional não se identifica mais com o saber produzido pela racionalidade técnica nos moldes quantitativistas do positivismo, é igualmente certo que ele não se dilui nas descrições empiristas e intuicionistas de uma etnografia acanhada do cotidiano escolar. Sem produção de teoria não há saber consistente. E não é possível fazer teoria do singular.

Dessa posição decorre que não pode haver conhecimento competente e crítico da prática educativa se ela não for considerada no contexto histórico-social de sua realização. Ao se colocar a prática docente como objeto da pesquisa, o que se espera é que se teorize essa prática, única via que pode percorrer para compreender sua finalidade e para dar-lhe a luz de uma reflexão abrangente de cunho filosófico, a reorientação que, porventura, se faça necessária.

Toda produção do conhecimento sobre a educação precisa ser necessariamente crítica, criativa e competente, ou melhor dizendo, ela só será consistente se fundada num processo de competência simultaneamente técnica, criativa e crítica. São condições prévias intrínsecas ao processo de construção do conhecimento, da produção da ciência.

A *competência técnica* impõe algumas condições para que haja ciência: são as condições lógicas, epistemológicas e metodológicas, que são exigências de articulação do lógico com o real. O que está em jogo aqui é a necessária superação de toda forma de amadorismo, de espontaneísmo, de superficialidade, de mediocridade. É a exigência de aplicação do método científico, da precisão técnica e do rigor filosófico. Mas, método científico não pode ser reduzido ao conjunto de pressupostos e processos positivistas, experimentais e matemáticos.

Outra questão é a exigência de autonomia e de liberdade de criação. Tem a ver com a atitude, as condições de pesquisador; referindo-se à criatividade e ao impulso criador. *Criatividade* quer dizer superação do tecnicismo, das fórmulas feitas e receituários; é superação da armazenagem mecânica dos produtos do conhecimento, capacidade de elaboração pessoal, de participação ativa e inteligente na produção dos conhecimentos.

A *críticidade* é qualidade da postura cognoscitiva que permite entender o conhecimento como situado num contexto mais amplo e envolvente, que vai além da simples relação sujeito/objeto. É a capacidade de entender que para além de sua transparência epistemológica, o conhecimento é sempre uma resultante da trama das relações socioculturais. Capacidade de descontar as interferências ideológicas, as impregnações do senso comum. É a criticidade que nos livra tanto do absolutismo dogmático como do ceticismo vulgar. É aqui que se encontram, numa complementaridade exemplar, filosofia e ciência.

É bom reiterar que conhecer cientificamente, construindo o objeto, é conhecer a partir das fontes, onde se encontra o objeto, sejam elas primárias ou secundárias. Construir o conhecimento é obtê-lo mediante um processo epistêmico que leva o sujeito à apropriação de nexos e sentidos que são como que extraídos de suas próprias fontes. Para tanto, é preciso ir às fontes, ainda que estas sejam indiretas, mas que valem na medida exata em que nos subsidia na reconstituição dos caminhos trilhados por outro pesquisador. As fontes secundárias se legitimam na medida em que nos conduzem às fontes primárias. Desse modo, a pesquisa acaba assumindo uma tríplice dimensão. De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos. De outro lado, assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária para o processo de ensino/ aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas, ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. É a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência.

Referências

- ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- BOMBASSARO, Luiz C. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BOMBASSARO, Luiz C. **Ciência e mudança conceitual**. Notas sobre epistemologia e história da ciência. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.
- BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da Pós-Graduação no Brasil. **Em Aberto**. Brasília: MEC/INEP, n. 31, p. 25-30, ago./set. 1986.

- CARVALHO, Edgard de A. A Declaração de Veneza e o desafio transdisciplinar. **Margem**, Faculdade de Ciências Sociais da PUCSP, São Paulo. n. 1, p. 91-103, 1992.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo, Abril Cultural: 1973. (Coleção Os Pensadores).
- CUNHA, Luis A. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 63-67, maio 1991.
- FAVERO, Osmar. A produção e a disseminação do conhecimento na área de educação. **Boletim Anped**. Rio, Anped, n. 1, p. 44-50, jan./mar. 1987.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GAMBOA, Sílvio S. Tendências epistemológicas: dos 'ismos' aos paradigmas científicos. In: _____. **Pesquisa educacional: quantidade/qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995 p. 60-83.
- GATTI, Bernadete A. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 3-14, fev. 1982.
- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília: MEC/INEP, n. 31, p. 1-18, ago./set. 1986.
- GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 1, p. 1-20, 1970.
- GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, n. 19, p. 75-79, dez. 1976.
- KÜNZER, Acácia A. Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. **Em Aberto**. Brasília. MEC/INEP, n. 31, p. 19-23, ago./set. 1986.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

NOSELLA, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto. **Educação & Sociedade**, n.19, p. 5-20, 1984.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa educacional: quantidade/ qualidade**. São Paulo: Cortez, p. 13-59, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, Boaventura de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEVERINO, Antônio J. **Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, (ENDIPE), 8. , 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Nup/Ced/Ufsc, v. 2, p. 63-71.

SEVERINO, Antônio J. Dilemas e tarefas das ciências humanas frente ao pluralismo epistemológico contemporâneo. **Interações**, São Paulo: Universidade São Marcos, n. 1, p. 97-115, 1996 d.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

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

Recebimento em: 16/03/2010.

Aceite em: 20/05/2010.