

Educação e pedagogia: a definição de um campo científico

Láelia Portela Moreira¹

laelia@domain.com.br - CFCH/UFRJ / UCAM

Resumo

No Brasil, as primeiras reflexões sobre a identidade do campo educacional vinculam-se ao projeto de constituição do CBPE- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, na década de 1950. Entretanto, apenas nos anos 1990 o assunto passa a ser tratado de forma mais sistemática. O tema permanece ainda hoje em discussão, juntamente com a questão metodológica, esta mais característica da década atual. Com base na idéia de Tradição de Pesquisa, de Laudan, pretende-se analisar aspectos da tradição do CBPE, bem como a emergência de uma nova linha de investigação sobre o assunto, a partir da década de 1990, quando a questão é retomada sob nova perspectiva.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Ciências Sociais. Tradição de pesquisa.

Education and Pedagogy: the definition of a scientific field.

Abstract

The initial discussions about the formation of an educational identity in Brazil are related to the creation of the CBPE – Brazilian Center for Educational Research, in the fifties. Contemporary research has included methodological issues to this educational subject enlarging it significantly. The object of this paper is, firstly, to analyze the CBPE research tradition using Laudan’s methodological approach and, secondly, to investigate the contemporary development of this subject within the educational Brazilian thought.

Key words: Education. Pedagogy. Social Sciences. Research tradition.

Introdução

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. Uma cronologia da discussão apresenta como ponto de partida a contribuição de Anísio Teixeira que em “Ciência e Arte de Educar” (1957) e “Ciência e Educação” (1960),

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do CFCH/UFRJ.
Professora da Universidade Candido Mendes – UCAM – Campus Centro.

entre outros escritos, expõe a concepção de educação que fundamentou o projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE. (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.

Em forma de discussão explícita sobre o assunto não se registram avanços significativos na análise do tema da década de 1960 até o final de 1970, quando Gadotti, em “Ciências da Educação: Ano Zero” (In: REZENDE, 1979), critica a inadequação do conceito de pedagogia frente às exigências do contexto social e introduz uma reflexão sobre as ciências da educação, que pode ser contraposta, não apenas ao tecnicismo característico do período pós-64 e de toda a década de 1970, mas também às formulações sobre a Educação baseadas no referencial da filosofia analítica. A década de 1980 caracteriza-se pela hegemonia das análises de cunho macrossocial dos fenômenos educacionais fundamentadas teoricamente na Sociologia, na Política, e na Economia, assim como pelo conseqüente desprestígio do especificamente pedagógico.

Não são abordadas, nesse período, questões propriamente epistemológicas, embora seja possível apontar, na literatura referente à pesquisa educacional, a menção, por parte de alguns autores, dentre estes Mello (1982) e Warde (1990), à necessidade de uma reflexão sobre a especificidade do objeto da Educação.

Entre 1992 e 1994 a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publica uma seqüência de textos dedicados à análise dos paradigmas em Educação. No entanto, essa discussão não focaliza especificamente o estatuto científico do campo, que volta a se constituir como objeto de análise apenas a partir da segunda metade dessa década, período em que a discussão ganha visibilidade com a publicação de alguns textos de profissionais vinculados às áreas de Didática e de Filosofia da Educação.

Ao longo desse período, algumas questões têm-se mostrado recorrentes: a das relações da Educação com as Ciências Sociais e também a da possibilidade, esta uma discussão mais recente, de constituir-se a Pedagogia como a Ciência da Educação, reflexão que implica a

questão metodológica e retoma, sob novo enfoque, idéias já abordadas por Anísio Teixeira nas primeiras publicações sobre o tema.

Em que pese a contribuição dos autores que se ocuparam dessa temática entre as décadas de 1970 e o início dos anos 1990, somente a partir de meados desse último período é possível reconhecer o esboço de uma nova linha de investigação, cujo foco principal reside na reflexão sobre a possibilidade de conferir aos estudos pedagógicos estatuto de cientificidade. A característica fundamental desta concepção nascente é a retomada da idéia de uma ciência pedagógica, embora distinta, tanto das concepções herbartianas e católicas dominantes até o final da década de 1920, quanto da proposta escolanovista e cebeiana, visto que postula uma disciplina enraizada na prática e que tem como objeto de estudo a educação.

Laudan, em sua obra mais importante, “Progress and its Problems”, apresenta o conceito de Tradições de Pesquisa como alternativa, por um lado, à idéia de Paradigma apresentada por Kuhn em “Estrutura das Revoluções Científicas”, e, por outro, de Programa de Pesquisa Científica, defendida por Imre Lakatos em “A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento”. Para Laudan (1977), uma Tradição de Pesquisa é um conjunto de assunções gerais sobre entidades e processos, em um campo de estudo, e sobre os métodos apropriados para investigar os problemas e construir as teorias de um domínio.

As Tradições de Pesquisa contam com certo número de teorias, contemporâneas ou não entre si, que a constituem. Exibem certos compromissos metafísicos e metodológicos que as individualizam e distinguem de outras. Têm uma longa história e muitas vezes atravessam diferentes formulações ao longo do tempo, por contraste com as teorias, que em geral têm vida curta. Frequentemente uma Tradição de Pesquisa especifica modos de procedimento que constituem os métodos de pesquisa legítimos abertos a um pesquisador dentro daquela concepção. Esses princípios terão amplo escopo e abrangem modos de testes e avaliação teórica e outros aspectos do empreendimento científico.

Em resumo, uma Tradição de Pesquisa apresenta diretrizes para o desenvolvimento de teorias específicas, cuja função é explicar todos os problemas empíricos do domínio.

Pretende-se, neste trabalho, analisar aspectos da Tradição de Pesquisa vinculada ao CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e ao pensamento de seu principal idealizador, no que se refere à sua forma de conceber a identidade do campo educacional, e a emergência, a partir de meados dos anos 1990, de nova linha de investigação, cujos defensores retomam com certa regularidade, em vários livros e artigos a serem comentados

nas seções seguintes, a questão da demarcação epistêmica do campo educacional e conseqüentemente o tema da relação entre cientistas sociais e educadores.

A tradição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira e a Educação Como Arte Científica

Um dos traços característicos da reflexão de Anísio Teixeira sobre a inserção da Educação no campo científico e de suas relações com as Ciências Sociais é a impossibilidade, segundo o autor, de autonomia científica dessa área do conhecimento.

Em seu artigo “Ciência e Arte de Educar” Teixeira apresenta sua concepção de Educação como “arte científica” e das relações entre o campo educativo e as Ciências Sociais. A Educação, para o autor, é arte das mais complexas e só nesse sentido pode ser autônoma, como autônomas são todas as artes. Diferentemente do Direito, 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.

Nesse sentido, 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 a educação pudesse beneficiar-se do progresso científico, seria preciso que as disciplinas que lhe servem de fontes antes se desenvolvessem como as grandes ciências organizadas. Os educadores, por seu turno, transformariam esses conhecimentos nunca os aplicando diretamente.

Para Anísio Teixeira, os cientistas sociais buscam no campo da prática escolar os seus problemas, mas isto 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 e destinam-se a descobrir os fatos e suas relações para a 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. Descobrir o conhecimento é tarefa dos cientistas; aos educadores compete descobrir possibilidades de aplicação.

Florestan Fernandes e a Concepção Renovada de Ciência Aplicada

No contexto das reflexões sobre as mudanças sociais requeridas pela sociedade brasileira em função do desenvolvimento científico e tecnológico e dos problemas sociais mais prementes, Florestan Fernandes, no artigo citado anteriormente, critica a concepção tradicional de ciência aplicada, que considera pré e anticientífica por se basear no divórcio entre teoria e aplicação. 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 se ocupa em definir o *status* da Educação como área de conhecimento, 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 relação entre 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 podem 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 no sistema educacional brasileiro não só em termos de requisitos técnicos e dos alvos ideais do processo educacional, mas também tendo em vista a importância sociocultural relativa das necessidades educacionais a serem atendidas e a capacidade da sociedade brasileira em absorver, de fato, as inovações educacionais mais ou menos urgentes. (Idem, p. 70-71).

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.

Aparentemente as concepções de Fernandes e Teixeira quanto à especificidade da educação e às relações dos cientistas sociais com os educadores coincidem. Mas, de fato, há forte tensão entre o pensamento dos dois autores. Não se encontram em Fernandes referências explícitas à demarcação epistêmica do campo educacional. Sua defesa da aplicação do método científico à educação traz como principal implicação o seu caráter de prática subordinada e dependente das Ciências Sociais, o que não ocorre no texto de Teixeira, não obstante as ambigüidades que muitas vezes podem ser depreendidas da forma como se expõe o intercâmbio desejável entre os profissionais das duas áreas.

Pontos Centrais da Tradição do CBPE

Esta primeira tradição de pesquisa analisada vincula-se a uma proposta de construção da identidade da Educação e dos educadores e de constituição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE, cujas principais características são a ênfase na pesquisa empírica e na abertura do campo educacional para as Ciências Sociais. Representa a continuação do esforço de Anísio Teixeira, que, segundo Mendonça e Brandão (1997) empenhava-se, desde a década de 30,

[...] 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. (MENDONÇA; BRANDÃO, 1997, p. 16)

A proposta do CBPE insere-se no projeto de institucionalização da pesquisa (empírica e experimental) na área das Ciências Sociais e da Educação, que, por sua vez, é parte de um projeto global de modernização do país.

Do ponto de vista filosófico, 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, certa pluralidade de posições e orientações, configurando uma orientação epistemológica heterogênea e permeada por tensões muitas vezes explícitas. Sustentar a necessidade de investigações experimentais empíricas e consistentes era um horizonte genérico, que comportava divergências entre os autores quanto ao significado de experimental e empírico no âmbito das Ciências Sociais.

Essa tradição pretende inaugurar um movimento de redefinição e de valorização do campo educacional e, 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 como estudo de caso, enquetes, surveys, técnicas de histórias de vida, entre outros. Essa tradição caracteriza-se, ademais, pela separação entre o campo da produção de conhecimentos teóricos, esta uma tarefa de sociólogos, antropólogos e psicólogos, e o da aplicação, competência exclusiva dos professores. Em momento algum se admite, de acordo com essa 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 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, o que pode indicar, no sentido genérico, a filiação a uma mesma tradição de pesquisa no sentido concebido por Laudan.

A natureza e a especificidade da Educação

Breve Síntese das Discussões das Décadas de 1970 e 1980

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 esquecimento 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, este foi tratado de várias maneiras, sem que se discutisse, contudo, de modo explícito, a identidade epistemológica da área.

Uma característica comum à produção sobre o assunto referente ao 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.

Uma das direções da discussão, mesmo que indireta, do assunto encontra-se na coletânea “Educação e Linguagem” (NAGLE, 1976), da qual o texto do organizador e o artigo de Soares relacionam-se com que vimos tratando aqui.

Nagle denuncia a imprecisão de linguagem presente na literatura educacional e a carência de critérios heurísticos que possibilitem a distinção entre obras de compilação e de reflexão original contribuindo, assim, 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.

Nesse sentido, as observações do autor corroboram as de Soares (1976), para quem a falta de uma teoria da instrução resultaria na assimilação de estruturas de pensamento e de linguagens “de outras ciências, prescritivas e normativas”, com o sacrifício da compreensão das situações educativas, o que implicaria, conseqüentemente, renúncia à construção de bases teóricas próprias do campo pedagógico. Creio ser possível identificar, nesse texto de Soares (1976), o início da discussão que envolve atualmente os autores que defendem certa autonomia do campo educacional e a constituição de uma ciência pedagógica.

Na década de 1980, a discussão sobre o campo da Educação foi retomada no número 22 da revista *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 desse número daquele 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 do assunto no texto de Gadotti (1984) em que, ao negar a importância da aprendizagem de conteúdos,

deixa o autor 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 (GADOTTI, *apud* REZENDE, 1979).

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 basicamente de algumas das chamadas ciências da educação, como a Sociologia, a Economia, e da Filosofia da Educação.

Aplicação do Conceito de Paradigma à Discussão Educacional

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 chegaram a constituir linha de trabalho consistente, que contribuísse para o avanço da 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.

Thomas Kuhn, com a publicação do seu “A Estrutura das Revoluções Científicas”, tem exercido poderosa influência na área das Ciências Humanas e a leitura de sua obra principal explica a disseminação de certo relativismo epistemológico na área da Educação. De acordo com este 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.

Uma abordagem histórica do objeto revela que a substituição de teorias nesse domínio ocorre, com frequência, por força de determinações provenientes da dimensão extracientífica. É impossível, além disso, imaginar o esgotamento de uma ciência normal ameaçada pelo acúmulo de anomalias, cuja existência só seria possível constatar caso

houvesse constante diálogo entre os defensores de teorias rivais, daí nossa opção pela idéia de Tradição de Pesquisa, de Laudan, mais apropriada, em nosso entendimento, à compreensão da sucessão e substituição de referenciais tão características do campo educacional.

A construção da identidade epistemológica do campo da educação

Ciência ou Ciências da Educação?

Já foi demarcada, em seção anterior deste trabalho, a segunda metade da década de 1990 como o momento da retomada da reflexão sobre o estatuto científico da Educação. 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.

Tanto Mello (1982) quanto Warde (1990) referem-se à necessidade de reestruturação da relação entre as Ciências Sociais e o campo educativo a partir de uma definição mais precisa do objeto da Educação, denunciando, já nesse momento, a presença de certa tensão entre o campo disciplinar e o interdisciplinar, tema a ser retomado posteriormente por todos os autores que têm como objeto de estudo a demarcação epistemológica da Educação.

Na tradição científica representada por Anísio Teixeira, o referencial filosófico é explícito e definido. E o relacionamento entre as Ciências Sociais e a Educação expresso em idéias e propostas muito claras, cujo pressuposto é a impossibilidade de uma ciência pedagógica autônoma. O mesmo já não se pode constatar nas discussões posteriores, que oscilam, a cada década, entre teorias diferentes e traduzem-se, como conseqüência, em desqualificação acadêmica da área e resultados bastante modestos no que se refere à discussão epistemológica. Apenas a partir de meados dos anos 1990 é que diversos autores passam a apresentar, por meio da publicação de artigos e livros, análises mais contínuas sobre a identidade do campo educacional. Dentre estes, destacam-se Mazzotti (1996; 2000) e Mazzotti e Oliveira (2000), Brandão (1997; 2000), Libâneo (2000), Pimenta (1996) e Henriques (1993; 2002), 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. 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. Identifica-se a clara proposta de constituição de uma ciência autônoma da Educação em Pimenta, Libâneo, Mazzotti e Mazzotti e Oliveira; Brandão e Henriques, por outro lado, 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.

Educação e ciências da educação: relações necessárias

Com base no reconhecimento da pluridimensionalidade do campo da Educação, e, ao mesmo tempo, de certo acúmulo de conhecimento especificamente pedagógico, Brandão (1997; 2000) e Henriques (1993; 2002), 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 extra-disciplinar, seja por referência às idéias de Anísio Teixeira, que negava ao campo educativo qualquer pretensão de autonomia.

Henriques (2002), partindo do conceito de campo de Bourdieu, ressalta o aspecto relacional da Educação e estranha que a Pedagogia reivindique autonomia 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, desse modo, 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.

Brandão (1997; 2000), por sua vez, reconhece, por um lado, que as investigações feitas pela Filosofia, História, Psicologia etc. nem sempre se articulam adequadamente com a Educação e, por outro, que a investigação de questões próprias a esse campo já assegura, de certa forma, a acumulação de conhecimento específico que possibilitaria certa autonomia do domínio. No que se refere à definição propriamente dita do objeto, opta por expor a concepção de Anísio Teixeira e constata, na literatura da área, ausência de consenso: "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, 2000, p. 75). A autora 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. Nesse ponto, sua posição coincide com a dos autores que defendem a constituição de uma ciência autônoma da Educação.

O campo da Educação, segundo Brandão, 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.

No trabalho de ambas as autoras revela-se a preferência pelo uso do termo Educação, tanto como objeto, quanto como campo disciplinar.

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, da sua relação com as Ciências Sociais, 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.

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, concordando, assim, com as idéias de Mazzotti, a quem cita, quando admite a possibilidade de uma ciência da prática.

A autora reitera a importância da construção de uma ciência da educação com estatuto próprio e de que se defina o irredutível da Pedagogia que seriam “[...] 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.

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 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 que tenha por base o 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 do 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 também 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.

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 desenvolvem a tese da fragmentação do objeto da Pedagogia pelas ciências da educação à qual também 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 propõem uma saída.

Segundo os autores, as ciências que tomam a educação como objeto têm frequentemente formulado teorias conflitantes, o que evidencia, desse modo, a necessidade de formas de validação que possam conferir confiabilidade aos conhecimentos pedagógicos. 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, 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 do fato educacional da 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, com base no instrumental fornecido pela teoria da argumentação, dos principais problemas envolvidos na constituição de um conhecimento confiável sobre a prática educativa.

Esta proposta distingue-se de outras discussões sobre o assunto por ultrapassar a discussão da tensão entre Ciências Sociais e Educação e adentrar sua forma específica de funcionamento, emulando, em nossa concepção, a Filosofia da Ciência propriamente dita. Escapam os autores, dessa forma, da disputa entre Educação e Ciências Sociais, por meio da proposta de 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 Pimenta, que também defendem a tese da fragmentação do objeto e do 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 das Ciências Sociais.

Considerações finais

A reflexão sobre a identidade da Educação como área de conhecimento não é algo novo na história da educação brasileira. Conforme apresentamos no decorrer deste trabalho, inicia-se no final da década de 1950 e prolonga-se por quase cinco décadas, embora não se tenha revelado constante e coerente como objeto de discussão. Dentre os vários aspectos discutidos, a relação entre a Educação e as Ciências Sociais mostrou-se um tema central, abordado em vários momentos e sob enfoques diferentes.

Na tradição do CBPE, concebe-se a Educação como arte informada cientificamente e as relações entre as Ciências Sociais e o campo educacional são focalizadas, prioritariamente, no que se refere aos aspectos pragmáticos dessa interação. Fundamenta-se em uma concepção explícita e unívoca de cientificidade, em uma tradição de pesquisa, e tanto Anísio Teixeira quanto Florestan Fernandes assumem a impossibilidade de uma ciência autônoma da Educação, embora sejam enfáticos na defesa do método científico, na crença nos benefícios da ciência e no papel transformador da educação no contexto social do período em que essa tradição se insere.

Tomando-se em conjunto os autores que se ocuparam do tema, no Brasil nas duas últimas décadas, verifica-se que independentemente dos avanços apresentados em relação à tradição anterior e de alguns consensos obtidos não é possível entender essa produção, ainda descontínua e fragmentada, como partícipe de uma mesma tradição.

A discussão atual do tema propõe uma redefinição das relações entre as Ciências Sociais e o campo educacional e embora não seja consensual o reconhecimento da factibilidade de uma Ciência da Educação autônoma, pode-se constatar, seguramente, a presença de unanimidade na rejeição à idéia de reduzir a Educação a campo de estudos das Ciências Sociais e no reconhecimento da importância da interdisciplinaridade.

A proposta de constituição de uma ciência autônoma da Educação inclui, em contraposição à concepção da tradição dos anos 1950, o reconhecimento da possibilidade de produção de um conhecimento estritamente pedagógico, que tenha no campo educativo tanto seu ponto

de partida quanto de chegada. Nesse sentido, mesmo os autores que enfatizam mais o aspecto relacional do que disciplinar do campo pedagógico concordam com a tese da fragmentação do objeto pelas várias ciências sociais e defendem a necessidade de superação desse estágio.

Do ponto de vista metodológico, apenas em Libâneo, Mazzotti e Oliveira encontramos a abordagem explícita de algumas dificuldades metodológicas relativas à constituição de uma ciência da prática. Libâneo reconhece que a Pedagogia não dispõe de uma estruturação clara e formal de conceitos, mas discorda dos que negam possibilidade de sua cientificidade com base no reconhecimento de obstáculos, dentre estes o fato tratar de fenômenos singulares, que seriam comuns a todas as ciências sociais.

Mazzotti, por outro lado, afirma que o questionamento da possibilidade de uma ciência da prática apóia-se na negação da lógica indutiva, argumento que considera não pertinente, e introduz, juntamente com Oliveira, a proposta de uma coordenação das disciplinas que tomam a educação como objeto na qual a teoria da argumentação é apresentada como importante ferramenta.

O avanço da discussão passa, necessariamente, pelo enfrentamento dessas questões e pelo diálogo entre as várias tendências que podem vir a constituir uma nova tradição.

Referências

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

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

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

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

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

- _____. 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.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DPA, 2000.
- _____. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.
- HENRIQUES, Vera Maria. Campo educacional: identidade científica e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF: v. 34, n. 178, p. 655-680, set./dez, 1993.
- _____. A identidade do campo educacional a partir da tensão modernidade/pós-modernidade. *Educação On-line – O site da Educação*. 2002. Disponível em: < www.educacaonline.pro.br>. Acesso em: 02 out. 2003.
- LAUDAN, Larry. *Progress and its problems: toward a theory of scientific growth*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1977.
- LIBÂNEO, José Carlos. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. In: _____. *Pedagogia e pedagogos: para 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 buscas de identidade epistemológica profissional. In: _____. *Pedagogia e pedagogos: para quê?* São Paulo: Cortez, 2000. p. 97-127.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-37.
- _____. Interdisciplinaridade na pedagogia. In: *In Solidum. Revista da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas*, ano 1, n.2, p. 17-36, ago./dez 2000.
- _____; OLIVEIRA, Renato José. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- 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.
- NAGLE, Jorge. Discurso pedagógico: uma introdução. In: _____. (Org.). *Educação e linguagem*. São Paulo: EDART, 1976. p.11-42.
- REZENDE, Antonio Muniz de. (Org.). *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes, 1979.

- SOARES, Magda Becker. A linguagem didática. In: NAGLE, Jorge. (Org.). *Educação e linguagem*. São Paulo: EDART, 1976. p. 145-160.
- TEIXEIRA, Anísio. Ciência e educação. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.50, p.1-3, 1957.
- _____. Editorial. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.8, n.15, p.3-8, set. 1960.
- _____. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n.61, p.145-149, jan./mar. 1956.
- _____. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, n. 5, 1957.
- WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.
- XAVIER, Libânia N. Bragança. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

Apresentado ao Conselho Editorial em 02/02/2006 aprovado em 13/03/2006