

DESAFIOS ATUAIS DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI¹ 

AMARILDO LUIZ TREVISAN² 

“O processo de incriminação das ciências da educação é fácil e cômodo, pois desvia o olhar das responsabilidades políticas, das debilidades sociais e das insuficiências universitárias. Assim, o ‘reino cadaveroso’ seguirá em paz e cada um, mais alto do que o outro, poderá gritar contra a Escola. Preferimos um conhecimento enganoso, mas confortável, à identificação das causas e das razões que explicam as deficiências do nosso ensino” (NÓVOA, 2001, p. 11).

RESUMO: O texto visa debater a crise das ciências da educação no Brasil, tendo em vista os dilemas e impasses em que se encontra a investigação na área. Para tanto, apresenta um estudo hermenêutico das compreensões sobre os desafios das ciências da educação alcançadas por meio de um questionário aplicado a cientistas e filósofos da educação brasileira. Em síntese, as ciências da educação são entendidas como: 1) prolongamento de outras ciências; 2) dispersão epistemológica de saberes; e 3) saberes distanciados de seus fundamentos teóricos. Diante dessas três compreensões, o artigo discute a possibilidade de repensar as ciências da educação à luz da hermenêutica reconstrutiva de Habermas.

Palavras-chave: Ciências da educação. Hermenêutica reconstrutiva. Teoria do discurso.

CURRENT CHALLENGES OF THE EDUCATION SCIENCES IN BRAZIL

ABSTRACT: The text aims to discuss the crisis of the educational sciences in Brazil, in view of the dilemmas and impasses that currently challenge the research in this area. To this end, it presents a hermeneutic study of the understanding about the challenges of the educational sciences based on a questionnaire applied to Brazilian education scientists and philosophers. In summary, the educational sciences are understood as: 1) an extension of other sciences; 2) an epistemological dispersion of knowledge; and 3) knowledge which is detached from its theoretical foundations. Given these three general perceptions, the article discusses the possibility of rethinking the educational sciences in the light of Habermas’ reconstructive hermeneutics.

Keywords: Education sciences. Reconstructive hermeneutics. Discourse theory.

1. Universidade de Brasília – Departamento de Teoria e Fundamentos – Faculdade de Educação – Brasília (DF), Brasil. E-mail: devechi@unb.br

2. Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Fundamentos da Educação – Centro de Educação – Santa Maria (RS), Brasil. E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

Este artigo é produto da pesquisa intitulada “As ciências da educação na formação do docente dos anos iniciais e da educação infantil”, que está sendo realizada junto ao CNPq com auxílio aprovado na Chamada MCTIC/CNPq n. 28/2018 – Universal/Faixa B. Processo: 431641/2018-8 e FAPDF com auxílio aprovado EDITAL 03/2018 – Demanda Espontânea. Protocolo: 22660.93.33005.30052018.

Editor de seção: Claudio Almir Dalbosco

LOS DESAFÍOS ACTUALES DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL

RESUMEN: El texto tiene como objetivo debatir la crisis de las ciencias de la educación en Brasil, en vista de los dilemas e impasses en que se encuentra la investigación en el área. Para ello, se presenta un estudio hermenéutico de las comprensiones sobre los retos de las ciencias de la educación logrado a través de un cuestionario aplicado a científicos y filósofos de la educación brasileña. Resumidamente, las ciencias de la educación son entendidas como: 1) extensión de otras ciencias; 2) dispersión epistemológica del conocimiento; y 3) conocimientos distanciados de sus fundamentos teóricos. Teniendo en cuenta estas tres comprensiones, el artículo discute la posibilidad de repensar las ciencias de la educación a la luz de la hermenéutica reconstructiva de Habermas.

Palabras-clave: Ciencias de la educación. Hermenéutica reconstructiva. Teoría del discurso.

Introdução

Desde o deslocamento no Ocidente da Pedagogia para o projeto das ciências da educação por volta da metade do século XX, muitas críticas têm sido colocadas e posições, exigidas, transformando e dividindo os entendimentos acerca do papel, da tarefa e da postura diante das diversas tensões, dos problemas e das demandas educacionais contemporâneas. O percurso da proposta das ciências da educação não tem sido linear nem harmônico, mas, ao contrário, sinuoso, tenso e problemático, pois exige a continuidade do debate que, mesmo no caso de aparentes estabilidades, deve continuar sempre aberto, receptivo a críticas e às necessidades de adaptação, rupturas e mudanças, a fim de responder às novas exigências. Diante de tais perspectivas que se entrecruzam, na compreensão de Estrela (2007), é pertinente encontrar respostas para questões centrais das ciências da educação, as quais, mesmo antigas, hoje se colocam como fundamentais para o avanço da investigação científica em educação.

Foram várias as experiências da Pedagogia, desde que se moveu para o campo das ciências da educação. Entre elas, segundo Cambi (2005), surgiram as renovações consequentes do movimento contraideológico de 1968. Nesse sentido, a corrida pela definição epistemológica resultante de tal movimento passa acontecer por diferentes vertentes – a analítica, a estruturalista-crítico, a dialética e a hermenêutica. Também se iniciam as ações resultantes das demandas do movimento feminista, da ecologia humana e do multiculturalismo, que fizeram surgir a Pedagogia da diferença e ainda sobrevêm as deformações da indústria cultural; as discussões acerca das exigências do interculturalismo decorrentes da globalização e do processo de imigração; o embate mais recente entre a Pedagogia funcionalista e técnica e a Pedagogia crítica e emancipadora (Escola de Frankfurt); a abertura de novas frentes educacionais, como a igreja, a família, o estado e a mídia; e, além disso, a pressão do sistema e da sociedade neoliberal.

Trata-se de dianteiras que, concomitante e concorrentemente, impulsionaram mudanças na Pedagogia como campo multidisciplinar necessário para o tratamento da realidade educacional, entendida como campo de saberes complexos. Entretanto, tais saberes não podem mais ignorar a projeção crítica, ainda que aprisionados às demandas da educação para o sistema, já que vivemos em uma sociedade liberal e não comunitária.

Todavia, mesmo a Pedagogia sendo definida como campo multidisciplinar e pelo viés crítico, há problemas, como a falta de homogeneidade entre os investigadores da área, somada às fronteiras difusas

das disciplinas, aos questionamentos acerca da consolidação epistemológica do seu objeto, à escassez de reconhecimento social, à dificuldade de intervenção na resolução de problemas, à prevalência do academicismo nas investigações, ao enfoque em investigações pouco reflexivas e à falta de uma comunidade forte, organizada e consolidada. Todas essas questões têm imputado críticas e desconfianças em relação ao rigor e à credibilidade da pesquisa em educação, trazendo como resultado a redução dos valores destinados ao seu financiamento (PACHECO, 2010). Decorre desse contexto que a Pedagogia hoje não constitui uma ciência totalmente reconhecida, precisando de outros campos do conhecimento para sustentar suas bases teórico-epistemológicas, o que a torna não uma “ciência normal”, no dizer de Kuhn (1997), mas lhe reserva uma “condição de ciência pré-paradigmática” (BARSALINI; AMARAL, 2016, p. 140).¹

Exemplo disso é a insistência do Ministério de Educação (MEC) em afirmar que as ciências da educação não produzem saberes rigorosos nem oferecem respostas/contribuições para a elaboração de políticas públicas educacionais.² De pauta técnica, tal perspectiva desmerece a tradição da pesquisa educacional como reprodutora de saber legitimado e, ao mesmo tempo, produtora de saber crítico e complexo, desconsiderando ainda os movimentos constitutivos do campo e seu potencial de participação e discussão no desenvolvimento de propostas pedagógicas. É por essa compreensão que o MEC tem proposto a educação baseada em evidências, abordagem inspirada na medicina baseada em evidências, por considerá-la mais rigorosa. Essa abordagem traz, então, a ideia de ciência *para* a educação, perspectiva já bastante criticada internacionalmente, conforme demonstram os estudos de Hammersley (2005) e Biesta (2007), por apontar, simplesmente, o que “funciona”, não exatamente o que é desejável para a educação.

Destarte, o espaço da pesquisa em educação tem sido minimizado em favor da implementação de perspectivas de outras áreas do conhecimento, que se sobrepõem, pois a falta de entendimento acerca de suas finalidades tem desencadeado dificuldades em conferir legitimidade e reconhecimento. Em uma entrevista à revista *Educação e Pesquisa*, da Universidade de São Paulo (USP), António Nóvoa destaca que os novos especialistas, portadores de uma visão mais técnica e pragmática em engenharia social e humana, e também aqueles oriundos das neurociências, de áreas como biologia, ciência cognitiva, ciência da computação, psicologia, linguística aplicada etc., têm trazido as novidades das ciências da aprendizagem para dentro da educação nos últimos anos.

No campo político, por intermédio do programa Pisa, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os especialistas têm conseguido se impor em decisões que dizem respeito à matéria da educação. No entanto, segundo Nóvoa, “é preciso compreender a importância do conhecimento que vem de fora, mas é preciso também reforçar e consolidar o pensamento educativo de dentro, na sua tripla dimensão científica, política e prática” (2018, p. 17).

Parece que, diante da resistência do campo educacional em não se reconhecer como polo produtor de ciência no campo experimental e de sua compreensão histórica como área complexa, a pesquisa em educação caiu na concorrência entre perspectivas, sendo, desse modo, secundarizada diante de outras áreas do conhecimento. Todavia, é pertinente a reabertura do debate e o enfrentamento da necessidade de estabelecer critérios próprios de rigorosidade, bem como de redefinir e de ampliar o sentido científico e social do campo e, assim, delinear seu compromisso com a formação humana e com as práticas educacionais. Por isso, algumas questões se impõem nesse contexto: “Por que a Pedagogia precisaria ser ciência?”; ou “Por que ela não seria ciência?”; “Poderia não ser ciência e, ao mesmo tempo, depender de outras ciências?”; “A Pedagogia poderia ser apenas filosófica?”; ou “Poderia ser uma área que perpassa as diferentes ciências e a filosofia?”

Percebemos que o cenário supracitado se espelha, de certa forma, nas respostas dos questionários que aplicamos aos pesquisadores tratando dos desafios atuais das ciências da educação no país. O questionário foi enviado via formulário do Google para cinquenta especialistas em educação brasileiros, integrantes de

comitês científicos de periódicos acadêmicos dos melhores estratos (*Qualis A1 e A2*). A pergunta apresentada a todos foi proposta da seguinte forma: “Quais são os desafios das ciências da educação/pesquisa em educação no Brasil?” O critério de seleção dos investigados foi a participação quantitativa nos comitês científicos desses periódicos e o índice h, entre 8 e 43, no Google Acadêmico. Os dados são parte da pesquisa sobre ciências da educação que vem sendo realizada junto ao CNPq e à FAPDF. O questionário foi respondido por 25 cientistas e filósofos da educação entre março e abril de 2020.

Ao nos colocarmos na escuta das vozes de pesquisadores da área, pretendemos rediscutir as bases dessa crise e, a seguir, sugerir uma perspectiva interpretativa a partir da hermenêutica reconstrutiva de Habermas (1990b; 2004; 2012). Tal abordagem busca ir além dos propósitos da hermenêutica tradicional, porque requer não só compreender, mas validar as ações linguísticas diante do mundo comum a todos. Nesse sentido, a relação da hermenêutica habermasiana com toda teoria é sempre reconstrutiva, isto é, ela procura decompor o objeto de análise em partes mínimas para depois recompor em novas bases teóricas. Tal intento viabilizaria rediscutir o destino das ciências da educação, uma vez que a interpretação não pode ficar presa ao texto como simples entendimento do sentido, como se fazia na hermenêutica tradicional. De outro modo, é preciso questionar as bases de racionalidade em que se apoia essa proposta, num movimento de desconstrução e reconstrução permanente, procurando apreender a conexão entre a compreensão e a ideia de validade, pois os pressupostos de confiabilidade contêm sinais de que algo é digno de ser reconhecido.

O artigo está organizado em três partes: na primeira, exibimos um breve histórico das ciências da educação, com base na literatura pertinente à área; na segunda, colocamo-nos na escuta do que pesquisadores brasileiros apontam como os desafios atuais das ciências da educação no país; e, na última, discutimos o modo como a hermenêutica reconstrutiva poderia auxiliar na interpretação dos desafios elencados.

Breve Olhar sobre o Debate das Ciências da Educação

A partir da segunda metade do século XX, com a demanda da formação educacional mais técnica, vimos o deslocamento da Pedagogia do enfoque filosófico para as ciências da educação. A nova dinâmica da sociedade, que emergiu, após a Segunda Guerra Mundial, exigiu a formação de um novo homem/mulher mais aberto e capaz de enfrentar as inovações sociais, culturais e técnicas. Assim, de um saber submisso a uma tendência ou corrente filosófica, a Pedagogia passou a um saber plural, afirmando-se em disciplinas auxiliares/constitutivas do saber pedagógico-educativo – as ciências da educação. O propósito foi permitir a elaboração de um saber pedagógico mais próximo do campo experimental, ou empírico, e exposto aos novos tempos (CAMBI, 1999). Segundo Estrela, “as décadas de 60/70, no campo da investigação educacional, representam o apogeu dessa confiança, mas, simultaneamente, o início de seu declínio” (2007). Na França, a referência às ciências da educação, segundo Plaisance e Vergnaud,

[...] parece ter manifestado a preocupação de firmar não somente a necessidade de uma abordagem científica pluralista da educação, mas também a de um alargamento da noção de Pedagogia: alargamento dirigido a um público de adultos (considerando-se a impropriedade de uma expressão como Pedagogia de adultos); alargamento para além dos problemas de didática e de prática educativa (2003, p. 25).

Assim, a Pedagogia, tributária dos saberes especializados, teve a sua identidade reescrita e fracionada em várias direções que vão da psicologia à sociologia e às técnicas educativas. Ao lado dessas ciências, a filosofia, na condição de filosofia da educação, deslocou-se para o terreno reflexivo dos múltiplos

saberes, desenvolveu um papel político-cultural-antropológico, passando a produzir a análise do discurso pedagógico. A Pedagogia, então, fica transcrita, em grande parte, nas ciências da educação, engajada nos problemas educativos ligados à filosofia da educação e a suas escolhas – racionalmente motivadas, epistêmicas e valorativas (ético-sócio-políticas) (CAMBI, 1999).

Ainda segundo Cambi (2005), a Pedagogia desaparece como único referente que agregava, de maneira pragmática ou normativa, as diversas contribuições ao ato de educar. Ela passa para o campo da reflexão epistemológica e histórica sobre tais problemas, tendo em vista métodos e propósitos próprios. A Pedagogia ganha um enfoque mais geral, começa a ser entendida como um saber complexo, capaz de coordenar as linhas gerais que guiam a investigação da educação, tanto as epistemológicas quanto as valorativas, as quais partem quase sempre das ciências empíricas da educação para o enfrentamento dos problemas educacionais.

A passagem da Pedagogia para as ciências da educação, embora muito criticada pelo seu viés voltado às ciências experimentais, foi reconhecida por pedagogos importantes, como o alemão Wolfgang Brezinka e o francês Gaston Mialaret. Tais autores foram favoráveis às críticas em torno da preponderância da Pedagogia prioritariamente filosófica, de cunho metafísico, e à afirmação da necessidade de um trabalho científico por meio das múltiplas ciências da educação (Mialaret) ou de uma Ciência da Educação (Brezinka). A proposta de Mialaret (2013) foi unir essas ciências a um modelo de filosofia da educação crítico e historicamente situado. Tal ideia não abandona, portanto, a filosofia, ao dizer que ela é necessária como discurso geral sobre a educação e como elaboração de objetivos e meios da educação em nossos tempos (CAMBI, 2005).

Influenciado por Mialaret, o projeto foi implementado também em Portugal, pela pesquisadora Maria Teresa Estrela, a qual havia realizado o doutorado na França sob sua orientação. Assim como Mialaret, a compreensão de Estrela é das ciências da educação como campo multidisciplinar e multireferencial (SILVA, 2020). Entretanto, Carvalho, autor português, diz que as ciências da educação são “comumente definidas como prolongamentos ou como aplicações das diferentes ciências sociais e humanas, o que, do ponto de vista da educação enquanto possível objeto de uma pesquisa autônoma, se revelará como manifestamente insatisfatório” (CARVALHO, 1996, p. 81). A própria Estrela compreende que as ciências da educação herdaram “uma crise epistemológica em 2ª mão que fizeram sua quando ainda não tinham conseguido um grau de desenvolvimento suficiente que lhes permitisse uma reflexão autônoma sobre o seu próprio labor científico” (2007, p. 24).

Já Cambi, pedagogo italiano especialista na discussão das ciências da educação e da Pedagogia, posiciona-se de forma crítica diante dos dois modelos, tanto do filosófico-normativo como do científico-descritivo, dizendo que

[...] a Pedagogia deve repensar-se, com firmeza, em seu ser ciência. A Pedagogia é uma ciência complexa, como sugere John Dewey, mas também uma ciência com uma forte consciência crítica que atua em todo o seu pensar/agir. É também uma Pedagogia crítica que tem não só um papel epistemológico, mas também uma função inovadora e utópica (CAMBI, 2017, p. 1).

Segundo o autor, para além da reconstrução como ciências da educação, a Pedagogia também enfrentou diversos outros desafios, estruturando-se por diferentes concepções. No ocidente, a Pedagogia seguiu os princípios liberais e do mercado das competências e coincidiu com a história do ativismo, aceitação europeia da Pedagogia norte-americana, em particular, com a vertente da Pedagogia deweyana. No oriente, desenvolveu-se como Pedagogia de estado, determinada a partir de clássicos do marxismo, ainda que diante de muitas dificuldades, e reelabora-se diante das novas condições históricas. Destaca-se que a perspectiva deweyana prosperou em nível internacional, associando-se a inovações do estruturalismo e do cognitivismo pedagógico, e constitui uma Pedagogia escassamente atenta aos problemas sociais, concentrada na aprendizagem e na instrução, concepção que se articulou com as discussões da psicopedagogia.

Para o autor, os movimentos de 1968 incidiram na identidade da Pedagogia em pelo menos três sentidos: o *político* – a Pedagogia redesenha-se como um saber político; o *emancipatório* – a Pedagogia configura-se como crítica, pois não pode cair no mito da neutralidade das ciências da educação; o dos *novos modelos formativos* – a Pedagogia passa a apostar na formação antropológica, social e cultural. Assim, a Pedagogia crítica, decorrente dos movimentos de 1968, expande-se por seus valores contraideológicos, por sua maneira de colocar-se na sociedade e pelo enfoque na emancipação (CAMBI, 2005). Em Portugal, isso resultou em uma Pedagogia voltada para o “acolhimento das correntes orientadas para a autonomia e reflexividade dos docentes que ganharão relevo a partir dos anos 80 e darão força à investigação-ação” (ESTRELA, 2007, p. 20).

Desse modo, diante das transformações colocadas pelo movimento anti-ideológico, por um lado, e do desenvolvimento como ciência neutra, por outro, somadas ao surgimento das Pedagogias cognitivas, das tecnologias da educação e das críticas à indústria cultural, foram sendo exigidas da Pedagogia determinações epistemológicas que permitissem o controle do seu discurso e a definição da sua identidade. Tal busca deu-se por diferentes frentes: o modelo analítico esculpido pela lógica científica de explicação e verificação, o modelo estruturalista-crítico inspirado no racionalismo crítico de Popper; o modelo dialético fundamentado em Marx, Lenin e Gramsci; e o modelo hermenêutico alicerçado na interpretação da Pedagogia em seu tempo histórico (CAMBI, 1999). Tais investigações delinearão a imagem da Pedagogia como saber complexo, prevalecendo, contudo, “uma concepção de investigação como aplicação às realidades educativas dos princípios e teorias elaboradas por outras ciências” (ESTRELA, 2007, p. 21).

A partir dos anos 1980, a Pedagogia depara-se com as demandas do feminismo, da ecologia humana, do multicultural, do intercultural, dos problemas emergentes do prolongamento de vida das populações e da questão da terceira idade, além dos movimentos de migração. Essas demandas provocaram profundas variações em sua estruturação, principalmente no que se refere aos aspectos sociológicos, políticos e culturais de seu saber (CAMBI, 1999). Segundo Estrela, “paralelamente à investigação empírica dos fenômenos educativos, constitui-se uma psico-socio-pedagogia apoiada em referências teóricas muito variadas que vão desde a psicanálise à psicossociologia e da sociologia ao socialismo autogestionário” (2007, p. 22).

Ademais, o século XXI apresenta a oposição de dois modelos de elaboração pedagógica, ambos dotados de significativa tradição e fortemente assimétricos entre si. Trata-se, por um lado, da Pedagogia funcionalista (fundamentada, principalmente, em Luhman), cuja base está nos estudos sociológicos e em uma sociologia sistêmica e funcionalista que defende as funções sociais da educação, e, de outro, das Pedagogias críticas (fundamentadas nas posições da Escola de Frankfurt), que apontam para a formação de sujeitos como indivíduos dotados de inteligência crítica e de participação social, não apenas executora. De um lado, uma Pedagogia técnica, marcada por competências e profissões, pela lógica do aprender a aprender; de outro, uma Pedagogia crítica, situada na formação do sujeito cultural, consciente e preocupada com a formação humana (CAMBI, 1999).

A Pedagogia migrada para as ciências da educação constituiu-se, desde a metade do século XX, por uma forte articulação ou desarticulação de modelos, problemas e demandas de seu tempo, que, segundo Nóvoa,

[...] acentuaram-se nos últimos anos por meio da ausência de consistência científica na definição, análise e interpretação dos seus sujeitos/objetos de conhecimento; falta de rigor metodológico e de uma linguagem adequada; dificuldade em construir um sentido social para o trabalho científico, em particular na relação com os professores e as escolas; pobreza do material científico publicado, sobretudo em revistas de prestígio internacional; debilidade do funcionamento da comunidade científica e das suas associações; inexistências de estruturas permanentes e coletivas de investigação; etc. (2001, p. 10).

Trata-se de uma Pedagogia dependente de outros saberes, que declinou em seu autogoverno e precisa ser reelaborada para não recair na simples técnica ou somente na teoria, mas que, ao contrário, consiga preservar o seu compromisso com a experiência e, ao mesmo tempo, com o conceitual, bem como com o social e com a formação humana. Como diz Fanfani,

[...] é melhor negociar e chegar ao acordo sobre espaços de autonomia intelectual (e também recursos, porque a autonomia sem recursos é estéril) para a produção de verdades críticas que, na medida em que são fundamentadas em teoria e empiricamente, podem guiar políticas e intervenções educacionais orientadas por valores como justiça, igualdade e construção de uma sociedade justa (2010, p. 77).

No Brasil, o projeto sobre as ciências da educação não vingou nos espaços acadêmicos, tanto que a área de investigação do campo é chamada de Educação, as disciplinas trabalhadas nos cursos de formação são denominadas Fundamentos da Educação e a Pedagogia está voltada, quase exclusivamente, à formação do professor de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Autores brasileiros destacaram, por anos, a dispersão epistemológica e a falta de identidade da área e, com isso, a impossibilidade de delimitação como ciência.

A Pedagogia como ciência da educação foi debatida pelos brasileiros Mazzotti, Pimenta e Franco. Para Pimenta, Pinto e Severo, “um dos grandes desafios das ciências da educação é tratar do fenômeno educativo sob os diferentes aportes de cada uma dessas ciências, dialogando organicamente com os demais saberes mobilizados no tratamento prático desse fenômeno” (2020, p. 5). Em outro texto, os autores já alertavam que “a natureza, o objeto e o método educacional não são claros muitas vezes aos que se dedicam à educação, não raro se advoga que a discussão de seu estatuto de cientificidade é diletantismo, perda de tempo ou ‘pura filosofia’” (2011, p. 49). Entendem eles, portanto, que a educação não foi, suficientemente, tematizada como área de investigação de uma ciência, ficando apenas com um aparente estatuto de cientificidade oferecido pelas ciências da educação. Desse modo, os autores defendem a Pedagogia como ciência que estuda “a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o(a) professor(a), para promover as condições de uma educação humanizadora” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 3).

Franco (2010) corrobora a perspectiva de Pimenta, Pinto e Severo, argumentando que a Pedagogia deve se definir como uma ciência própria, liberta das regras da ciência clássica e das epistemologias de suas ciências auxiliares, assumindo-se como uma ciência que não apenas teoriza as questões educativas, mas que organiza novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade.

Já Mazzotti (2006) aponta que a ciência da educação só seria possível na compreensão de ciência indutiva, ou seja, pela crítica com base no exame das lógicas subjacentes aos enunciados presentes nas teorias, isto é, pela investigação do caráter dos fatos postos como reais em cada teoria. Verificando a qualidade das induções, isso tornaria o embate das teorias mais objetivo e menos ideológico.

Além da discussão da Pedagogia como ciência da educação (no singular), a Pedagogia tem sido entendida também, no país, como curso de formação docente. A principal precursora desse projeto é a Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope), que, juntamente com o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação das Universidades Públicas (Forumdir), tem liderado o movimento em defesa do curso de Pedagogia no país. Segundo a associação, a Pedagogia deve, necessariamente, estar associada ao trabalho pedagógico, escolar e não escolar, sendo a docência o eixo formador, compreendida como ato educativo intencional. Assim, a ação docente é vista como o elemento fulcral da formação do pedagogo, “ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana” (ANFOPE,

2021, p. 7). A Pedagogia, portanto, não é entendida como uma ciência, mas um espaço de convergência das ciências da educação, que encontra na docência a identidade comum.

Diante de diferentes compreensões e de dificuldades conceituais, Mazzotti explicitou a extinção do projeto das ciências da educação no país, com o seguinte argumento:

Tratar cientificamente a educação, especialmente a educação escolar, procurando constituir um *corpus* de conhecimentos confiáveis, foi o objetivo de muitos que se dedicaram ao assunto. No entanto, a partir da segunda metade daquele século, o projeto extinguiu-se por insuficiência conceitual das ciências nas quais se apoiava. Resta, pois, a dispersão epistemológica e, com ela, repõem-se alguns problemas epistemológicos (2006, p. 1).

Para outros autores, como Hermann (2016) e Dalbosco e Mühl (2020), ao contrário e ao revés desse diagnóstico, é preciso uma terceira análise, pois o problema estaria no distanciamento da pesquisa em educação em relação à filosofia. Essa perspectiva deixa prevalecer as “pesquisas empíricas, um determinado modo de interpretar a realidade o qual busca examinar o processo educativo e as condições causais para otimizá-lo e, se possível, interferir sobre ele” (HERMANN, 2016, p. 1), ficando assim, somente algumas referências, como a fenomenologia, o marxismo, entre outros. Já Dalbosco e Mühl (2020) problematizam o estatuto e a finalidade da filosofia da educação e reforçam a tese de que o diálogo crítico com a tradição intelectual é uma das formas mais genuínas de sua contribuição à pesquisa educacional.

Trata-se de questões voltadas ora à rigurosidade epistemológica, ora às necessidades de atender a prática pedagógica, ora ao recuo da teoria (MORAES, 2001). No entanto, são indagações que precisariam se articular melhor, de modo a fortalecer a produção do conhecimento da área; posições que passam pela afirmação de perspectivas empíricas, críticas e hermenêuticas, as quais defendem pontos de vista importantes para a consolidação do campo. Tais posições precisariam ser recolocadas no debate diante dos discursos contrários à legitimidade do saber da educação, sejam eles do senso comum, da agenda técnica de investigação e inovação, sejam dos concordantes da promoção da economia baseada em conhecimento (PACHECO, 2010). Afinal, como propõe Nóvoa, não se pode dispensar “um conhecimento profissional docente, construído a partir de dentro da profissão, e que tem sido historicamente muito frágil” (2018, p. 11).

Em síntese, a Pedagogia tem sido um campo de complexidades e de tensões fora e dentro do país. Um campo de complexidade, porque está alinhada à tarefa de contribuir com o modo e os motivos de fazer a educação/formação de sujeitos plural, em um tempo histórico desafiador de globalização do conhecimento e emergência de tecnologias avançadas, sob a pressão do sistema pela concorrência de mercado. Um campo de tensões porque precisa dar conta de tal complexidade diante de sua fragilidade identitária, constituída por diferentes perspectivas de compreensão epistemológica e filosófica, das mais críticas às mais conservadoras, que estão longe de alcançar qualquer entendimento sobre o assunto, além das dificuldades decorrentes da falta de reconhecimento social e, portanto, de financiamento para a pesquisa na área. Embora a discussão já tenha dado sinais de esgotamento, entendemos que a continuidade do debate é necessária, tendo em conta a dificuldade de legitimação, de rigor e de sistematização do campo diante dos demais.

Como vimos, a Pedagogia tem se destacado por meio de três grandes compreensões: como ciências da educação no plural (ESTRELA, 2014; MIALARET, 2013; NÓVOA, 2001), como ciência da educação no singular (CARVALHO, 1996; CAMBI, 2005; PIMENTA, 2011; MAZZOTTI, 2006; FRANCO, 2010) e como Pedagogia-curso (ANFOPE, 2021).

No que se refere à dificuldade de evolução da Pedagogia como ciência(s), basicamente três diagnósticos explicativos diferentes apresentam-se, na literatura da área, e são reforçados e complementados

por preocupações de especialistas brasileiros, como veremos adiante: 1) a ideia do prolongamento de outras ciências; 2) o esvaziamento decorrente da dispersão epistemológica de saberes; e, por último, 3) o distanciamento da pesquisa empírica da área dos seus fundamentos teóricos.

Por isso, de acordo com os propósitos da hermenêutica reconstrutiva, vamos agora auscultar as vozes dos especialistas da área, a partir das respostas do questionário sobre os desafios das ciências da educação no Brasil. O objetivo foi trazer argumentos que permitam refletir sobre as possibilidades/necessidades da área no que se refere ao tratamento da crise das ciências da educação no país. Como diz Pacheco, cabe à comunidade científica da educação “olhar para ao seu próprio interior e procurar, nestas últimas décadas da sua emergência e consolidação, aspectos que estão na base de sua incapacidade para ultrapassar debilidades que tem sido registrada por diversos autores” (2010, p. 12).

Por meio da hermenêutica reconstrutiva, buscamos interpretar as falas dos especialistas no assunto, com o intuito de alcançar compreensões que possam contribuir para o tratamento discursivo do problema. Isto é, na conversação entre interpretações, o nosso propósito é buscar um *telos* de entendimento por meio de uma aprendizagem guiada pela melhor compreensão (HABERMAS, 2012).

As Ciências da Educação no Olhar dos Pesquisadores Brasileiros

As falas apresentadas são de 25 respondentes do questionário enviado a cinquenta autoridades acadêmicas da área (cientistas e filósofos da educação brasileiros), entre março e abril de 2020, por meio de formulários do Google. A pergunta apresentada a todos foi proposta nos seguintes termos: “Quais são os desafios das ciências da educação/pesquisa em educação no Brasil?”

As respostas foram agrupadas em três sentidos básicos, que explicitam o posicionamento das autoridades sobre o assunto, de forma sintetizada, para atender os critérios da revista, a saber:

- Compreender e redefinir a epistemologia da educação por meio de uma perspectiva ampliada de ciência;
- Defender a formação integral e humanizada, ao revisitar os sentidos da formação humana;
- Contribuir para o aprimoramento da realidade educacional.

As posições dos respondentes sobre o assunto serão apresentadas na sequência, de acordo com as sínteses articuladas, em uma configuração de garantia do anonimato.

A Epistemologia da Educação por Meio de uma Perspectiva Ampliada de Ciência

A maioria das falas dos especialistas apontou para a necessidade do enfrentamento da questão epistemológica da educação, de problematizar o seu significado e de retomar a discussão sobre a(s) ciência(s) da educação no país. Muitos propuseram que a área reveja a discussão ocorrida no passado em torno da legitimidade científica da pesquisa educacional mediante outras áreas do conhecimento e, desse modo, que a área se defronte com a necessidade de oferecer respostas à dispersão epistemológica estabelecida, para que sejam possíveis práticas mais articuladas, confiáveis e adequadas às demandas educacionais. Charlot referenda esse diagnóstico, do seguinte modo: “As ciências da educação possuem uma realidade institucional, administrativa, organizacional, mas não possuem existência epistemológica específica” (2006, p. 8).

Em geral, os pesquisadores apontaram para a falta de legitimidade da pesquisa em educação e alertaram que tal situação tem trazido consequências negativas para o campo, por exemplo a fragilidade nas produções

acadêmicas, a falta de adequação dos estudos para as práticas educacionais, o distanciamento de compromisso educacional com a formação humana e uma conseqüente falta de reconhecimento diante das políticas educacionais e da sociedade. Segundo o Respondente 6, “o grande desafio das ciências da educação no Brasil é definir uma política de formação que possa levar a compreender as bases epistemológicas e éticas da educação”. Trata-se de uma compreensão corroborada por Plaisance e Vergnaud, ao afirmarem ser “verdade que as instituições encarregadas de pôr em prática a pesquisa em educação estão dispersas, mas coordenadas, o que explica em parte a dificuldade para tornar visível [sic] a extensão e o interesse das pesquisas efetuadas” (2003, p. 33).

Como a educação trata de questões voltadas às exigências da prática pedagógica, que não é puramente técnica, mas também intuitiva, ela não pode se instituir no sentido de uma ciência tradicional com foco na metodologia experimental-matemática (Respondente 1), controlar variáveis e mensurar relações. O Respondente 8 corrobora esse pensamento, ao dizer que o predomínio da tendência cientificista “é um problema mundial, mas que se agrava no Brasil, porque não temos uma tradução fortalecida de discussão teórica e filosófica das questões educacionais (o que existe é muito incipiente e disperso nos currículos), prevalecendo a visão sobre ‘o que’ (objeto do conhecimento) e ‘como’ (estratégias de ensino) ensinar em detrimento do sentido formativo da educação escolar”. Isso reflete o processo histórico de separação entre educação e filosofia, tanto institucionalmente quanto na perspectiva interna à própria investigação.

Desde o início do século XX, com a intensificação da pesquisa empírica no campo pedagógico, há um recuo do emprego da filosofia pela Pedagogia. Por isso, seria preciso pensar na possibilidade de uma compreensão ampliada de ciência (Respondente 2), que não se deixe reduzir à perspectiva de uma racionalidade metódico-instrumental, mas em um conceito amplo de razão que contemple a historicidade, os contextos e a falibilidade.

Para o Respondente 1, o grande desafio é como abordar a educação com mais rigor e sistematicidade, sem se agrilhoar por uma camisa de força nem se perder em uma liquidez sem qualquer referência de objetividade e universalidade. Trata-se de uma preocupação que revela a necessidade de retomar a discussão em torno da confiabilidade do saber educacional e de ressignificá-lo a partir de novos horizontes de compreensão. É preciso, no entanto, evitar o recuo para as vias da ciência experimental, sem deixar de traduzir o que já foi historicamente consensuado. Tal entendimento coaduna com a percepção de Estrela (2007), quando evidencia a necessidade de se questionar sobre qual identidade as ciências da educação pretendem assumir no mundo de hoje, já que o projeto ligado à ciência tradicional teria sido extinto, como é confirmado por Mazzotti (2006).

Os especialistas alertam para o risco decorrente da crítica da unicidade metodológica do positivismo, para que não se caia “no canto da sereia da pós-modernidade, querendo substituir a economia da razão pela economia do desejo na hora de querer entender a educação” (Respondente 1). É preciso “avançar na densidade das investigações que, em muitos casos, apresenta baixa complexidade” (Respondente 5), ou seja, a preocupação é com a necessidade de se chegar a alguma forma de racionalidade ou de ciência ampliada atenta à complexidade da educação, considerando seu compromisso já acertado, tradicionalmente, com a historicidade, com o contexto e com as individualidades, sem, no entanto, deixar-se levar por um perspectivismo descontrolado. Segundo Amado,

[...] não se trata de propor o desperdício da experiência em favor de um cientificismo arrogante e ilusório; pelo contrário, trata-se de interpretar e agir com precaução, circunscrevendo os limites da credibilidade da opinião, obedecendo às exigências de rigor que a ciência não pode deixar de colocar, seja qual for o paradigma em que nos posicionemos, e procurando incorporar (2011, p. 51).

A necessidade de superar os obstáculos epistemológicos, numa perspectiva renovada de ciência, aparece nas falas como indispensável para que a pesquisa em educação possa firmar-se na comunidade científica, diante das inúmeras críticas referentes à rigorosidade das investigações educacionais. Nesse sentido,

concordam que a falta de densidade da pesquisa educacional é consequência da fragilidade epistemológica estabelecida. Essa é a situação que precisa, urgentemente, ser contornada, para que a área não seja absorvida por outras, como se refere Nóvoa (2018), o que já vem sendo apontado nas diretrizes educacionais no Brasil por meio da abordagem da educação baseada em evidências.

Formação Integral e Humanizada, ao Revisitar os Sentidos da Formação Humana

Os pesquisadores investigados apontam, como outro importante desafio, a necessidade de a pesquisa em educação assumir o compromisso com a formação humana. Cabe à pesquisa em educação:

[...]problematizar a redução do ensino e aprendizagem dominada pela linguagem das competências, resgatando normativamente um conceito ampliado de educação que possa pensar a formação humana geral, concebendo-a como base da formação técnica especializada (Respondente 2).

Para tanto, é necessário:

[...]reconsiderar o predomínio da tendência cientificista nas ciências da educação e interpretar hermenêuticamente as condições históricas, culturais e acadêmicas que a determinaram, no sentido de avaliar como tal predomínio vai estreitando a visão de educação e de formação de professores (Respondente 8).

A discussão sobre a tarefa da educação deve perpassar pela compreensão de que a educação socializa e tem o compromisso com a constituição de sujeitos com capacidade crítica e reinvenção do mundo.

Dadas a nossa realidade socioeconômica, a nossa diversidade cultural e as diferenças regionais, étnicas, éticas, entre outras, seria importante que os resultados dessas ciências, no âmbito desses paradigmas mencionados, tivessem uma repercussão social mais efetiva do que aqueles propagados no presente, servindo a finalidades mais afinadas com a inclusão social, o pluralismo democrático e uma democracia radical (Respondente 7).

A maioria das falas volta-se para a compreensão de que o objetivo da educação não é apenas técnico, mas está comprometido, acima de tudo, com a formação humana, o reconhecimento das diferenças e a superação das desigualdades sociais.

Isso porque a educação é “uma realidade originária, com uma natureza e complexidade que a distingue das outras realizações humanas e é constitutiva do sujeito e da sociedade” (AMADO, 2011, p. 24). Em se tratando da perspectiva atual das políticas públicas educacionais, focadas, cada vez mais, no treino das habilidades e competências, urge a necessidade de reflexão crítica sobre esse modelo e a retomada da preocupação com formação integral, voltada não só para as demandas do trabalho, mas também para vida individual e coletiva.

Aprimoramento da Realidade Educacional

Outro desafio apontado pelos pesquisadores foi a necessidade de as ciências da educação contribuírem, de forma mais direta, para o “aprimoramento da realidade educacional, nos mais diversos níveis e realidades

de ensino” (Respondente 12) e para o enfrentamento das desigualdades sociais (Respondente 13), tomando para si o compromisso com a prática pedagógica e com o processo formativo. Essa preocupação é ressaltada por Mazzotti (2006), Pimenta, Pinto e Severo (2020) e Franco (2010), quando discutem a Pedagogia como uma ciência da prática educativa. Salientam a necessidade de interconexão da pesquisa em educação com os problemas e as demandas da experiência educativa, além de melhor “articulação com os cursos de graduação” (Respondente 25). Segundo eles, são muitos os problemas educacionais brasileiros, e isso exige, portanto, um compromisso maior da pesquisa em educação na apresentação de soluções. Para tanto, a investigação educacional precisaria “ser, preferencialmente, participativa e dialógica, tendo como principal finalidade a qualificação do trabalho pedagógico que os educadores desenvolvem na escola com seus alunos” (Respondente 10).

Dadas as nossas realidades socioeconômica, diversidade cultural e diferenças regionais, étnicas, éticas, entre outras, seria importante se os resultados das pesquisas em educação alcançassem uma repercussão social mais efetiva. Para tanto, seria fundamental que os cientistas da educação pudessem ir:

[...]além dos interesses acadêmico-produtivos e divulgassem seus achados não apenas em forma de livros, capítulos de livros, artigos científicos etc., atingindo um público com condições sociais e culturais à semelhança dos acadêmicos; antes, fizessem dos achados um instrumento cultural e crítico a serviço da maioria da população, mais necessitada da ciência e da educação (Respondente 14).

Em síntese, os especialistas salientam ser a realidade escolar o eixo de tratamento da pesquisa em educação, a qual deve estar atenta aos problemas e oferecer soluções: “É necessário que as ciências da educação garantam que a educação se dê ao modo de uma inserção crítica no mundo da vida” (Respondente 9). Essa perspectiva vai ao encontro das ideias defendidas por Charlot, quando assevera: “É essa a condição real do professor no Brasil, e, se queremos mudar a educação no Brasil, é preciso sempre pensar nesse profissional real, e não no professor santo ou militante” (2006, p. 11). Faz-se necessário ainda, enfrentar as desigualdades sociais, refletir sobre as políticas educacionais, empreender-se mais no atendimento da diversidade e no reforço às práticas democráticas (Respondente 20). Tal preocupação corrobora o diagnóstico de Estrela, quando diz que muito da literatura educacional é “parte mais de ideais teoricamente construídos sobre a escola e sobre a profissão, e decorrente de outras ciências ou de posições ideológicas ou filosóficas dos autores, do que do contato direto com a vida escolar dos professores” (2014, p. 6).

A preocupação dos especialistas é com a imprescindibilidade das ciências da educação, na oferta de respostas aos problemas da realidade educacional. É preciso, segundo eles, contribuir de forma mais direta para a prática pedagógica e a formulação de políticas públicas (Respondente 13). Isto é, não apenas colaborar para a implementação de “evidências científicas”, mas refletir, crítica e constantemente, sobre seus significados e objetivos assentados na realidade educativa, talvez para evitar, conforme diz Estrela, “efeitos perversos, criando aspirações irrealistas e conseqüentes frustrações” (2014, p. 7). Em vez disso, discutir o que se quer com a educação e formas de implementar os melhores caminhos para o atendimento das demandas da formação educacional e de sua pluralidade sociocultural.

Diante disso, cabe à área explicitar, defender e justificar melhor seus conceitos e os critérios metodológicos que a unificam como campo disciplinar, mesmo que esses sejam mínimos, a fim de ser compreendida e incorporada pelos órgãos públicos, para além do viés da “lógica do capital humano, do modelo das competências e da empregabilidade” (Respondente 21). Tal compreensão se deve, sobretudo, à sua especificidade, tradicionalmente, consensuada no que se refere, principalmente, ao seu compromisso com a complexidade, com a história, com os contextos socioculturais, com a falibilidade e com a formação humana (Respondente 2).

Na continuidade, faremos uma interlocução e uma análise das falas dos pesquisadores sobre o estado atual das ciências da educação no Brasil, de forma a repensar as demandas elencadas, segundo os contornos da hermenêutica reconstrutiva e da teoria do discurso de Habermas.

Desafios Atuais das Ciências da Educação no Brasil

Como vimos até o momento, há uma riqueza conceitual de ideias e discussões nas contribuições dos pesquisadores consultados que, caso fossem levadas em consideração pelas políticas públicas, poderiam impulsionar o desenvolvimento de uma identidade mais forte para área. Ressalta-se o compromisso das ciências da educação com o tripé no qual deveria estar alicerçada: os saberes da dimensão epistemológica da educação, os saberes da formação integral e humana e os saberes oriundos das experiências ou da realidade do mundo da vida. No entanto, do mesmo modo como defendem os participantes da pesquisa, há divergências nos caminhos a seguir, visto que alguns apontam para a predominância da prática e da necessidade de partir da realidade vivida, enquanto outros indicam o caminho conceitual e do significado teórico-discursivo como prioridade. Certos depoimentos apontam para a articulação das ciências com a filosofia, ao passo que outros defendem a Pedagogia como ciência da educação por excelência e outros ainda reivindicam às ciências da educação uma perspectiva interdisciplinar.

A contribuição específica da hermenêutica reconstrutiva e da teoria do discurso para o debate busca justamente na intersecção ou na encruzilhada o tratamento conjugado entre diferentes perspectivas, pois, como alerta Habermas (2004), aprendemos nas experiências junto ao mundo, mas também com as objeções encontradas na troca discursiva. Ainda nos anos 1970, Habermas colocou as bases desse programa em seu livro *Para a reconstrução do materialismo histórico*, ao dizer:

Reconstrução significa, em nosso contexto, que uma teoria é desmontada e recomposta de modo novo, a fim de melhor atingir a meta que ela própria se fixou: esse é o modo normal (quero dizer: normal também para os marxistas) de se comportar diante de uma teoria que, sob diversos aspectos, carece de revisão, mas cujo potencial de estímulo não chegou ainda a se esgotar (1990b, p. 11).

A tentativa de reconstrução refere-se não somente ao marxismo, como Habermas deixou mais claro em outras publicações (1990a; 1993), mas à própria ideia do projeto da modernidade como um todo, o qual é considerado inacabado.

Na compreensão de Repa (2008, p. 138-139), essa reconstrução pode operar tanto no sentido horizontal quanto no vertical. No primeiro caso, caberia repensar a teoria ou área do conhecimento segundo o seu discurso; pela lógica do conceito, portanto. Já no segundo, seria avaliada a evolução de acordo com os processos de aprendizagem internos de cada experiência cognitiva que incorpora as competências necessárias para o seu funcionamento. Esse processo pode ocorrer em relação ao aspecto ontogenético, envolver a consciência moral, a aquisição da linguagem e o pensamento operativo e filogenético. Demanda ainda potencializar as forças produtivas, a força das imagens de mundo e dos sistemas morais. Entre esses dois sistemas, haveria uma complementariedade dialética que demarca uma confluência das teorias do desenvolvimento e da ética dos discursos com os estudos empíricos. Por isso, para Habermas, os discursos assumem o compromisso com a argumentação racional, que é dependente da aceitação ou não do outro.

Essa posição significa que os saberes não são dependentes apenas das interpretações singulares ou da objetividade da experiência, mas do tratamento discursivo de uma demanda da experiência, supostamente

objetiva. A credibilidade da pesquisa resultaria de um processo argumentativo racional, guiado, por um lado, pela potência do melhor argumento, mas, por outro, pela imprescindibilidade de sua confirmação nos saberes da experiência. Trata-se de uma perspectiva que assegura, nos acertos coletivos de questões comuns, a validade dos saberes a serem construídos.

Em síntese, a tentativa de reconstrução da ciência envolve, para Habermas, três necessidades urgentes e complementares muito próximas do tripé de saberes que emergiu tanto da análise da literatura da área quanto das respostas do questionário que aplicamos aos especialistas, quais sejam: 1) uma aprendizagem comunicativa entre essas ciências para tratar da questão epistemológica; 2) pensar a educação como formação humana capaz de reproduzir e ressignificar os saberes do mundo da vida; e 3) a aproximação da prática educativa, para que se possam oferecer respostas mais próximas às demandas da experiência educacional. Ou seja, ao defender a necessidade de retomar a mediação entre o mundo da vida e o sistema, Habermas traz, embora indiretamente, elementos para repensar o compromisso das ciências da educação com esses três elementos: o mundo da vida, a formação cultural humana e a epistemologia relacional.

Em relação à epistemologia relacional, o discurso apareceria como elemento central na validação, uma vez que os pesquisadores seriam os responsáveis, não apenas pelo enunciado de algo, mas por justificações a serem aceitas diante de outros. O significado dos enunciados passaria a ser determinado “pelas condições de validade e não pelas condições de verdade, como definido na semântica formal” (HABERMAS, 2004, p. 71). Melhor dizendo, seriam as formas comunicativas da argumentação que permitiriam dar coesão aos processos de aprendizagem na pesquisa em educação e ofereceriam mais legitimidade para o campo, pois a relação entre teoria e prática estaria garantida. Isso porque, segundo Habermas, “só podemos apreender alguma coisa com a resistência, performativamente vivenciada, da realidade na medida em que tematizamos as convicções implicitamente postas em questão e apreendemos com as objeções de outros interlocutores” (2004, p. 24).

Com o objetivo de tornar o discurso mais pragmático e, portanto, próximo do mundo da vida, Habermas propôs a integração entre a abertura para o mundo e a experiência com o mundo. O mundo da vida para ele “constitui uma rede de pressupostos intuitivos, transparentes, familiares e, ao mesmo tempo, destituídos de limites, a serem preenchidos, para que uma manifestação atual possa adquirir sentido, isto é ser válida ou inválida” (HABERMAS, 2012, p. 24). Por essa via, a pesquisa em educação não apenas deixaria de levar-se pelos interesses estratégicos do sistema, mas estaria, acima de tudo, comprometida com uma realidade comum a todos, a fim de garantir a representação e a crítica da totalidade vivenciada.

Isso significa que a pesquisa em educação estaria comprometida “não apenas com a sua aplicação prática, mas, sobretudo, por suas relações com a totalidade cultural, como processos de socialização, continuidade das tradições e o esclarecimento político do espaço público” (HABERMAS, 1993, p. 123). O sentido do mundo da vida, conforme apresentado pelo autor, colocar-se-ia como forma de enfrentamento aos reducionismos da formação para o mundo do trabalho, traduzido à mera instrumentalização. Esse novo sentido permitiria uma visão mais ampliada de formação voltada às demandas da vida humana. Desse modo, no discurso com o outro, a prática, junto ao mundo, seria sempre colocada como resistência às interpretações. Toda e qualquer aprendizagem, na pesquisa em educação, aconteceria no discurso, a partir das demandas da experiência prática, sendo os acertos considerados válidos apenas os adequados às práticas vividas.

Assim, uma vez alcançado o entendimento no nível do discurso, teríamos uma validade sobre o assunto, embora não a verdade, pois essa dependeria de suas adequação e sustentação na prática educativa. Os atores também se assumiriam como sujeitos comunicativos na busca pela desproblematização dos saberes práticos e considerariam que os acertos teriam de ser testados, na experiência junto ao mundo. Com essa perspectiva, evitaríamos o academicismo da pesquisa em educação, alertado por Pacheco (2010), pois o alicerce discursivo obrigatório estaria nos problemas da experiência prática. Segundo Habermas, “o entendimento mútuo

não pode funcionar sem que os envolvidos se refiram a um único mundo objetivo e estabilizem com isso o espaço público, intersubjetivamente partilhado do qual pode se deslocar tudo meramente subjetivo” (2004, p. 245).

A possibilidade de aprendizagem comunicativa traria às ciências da educação a oportunidade de ser reconhecida como produtora de saberes confiáveis, necessários e adequados à prática educativa, tendo em vista a indispensável articulação do discurso com a experiência vivida. Tal perspectiva aproxima-se das demandas pela formação humana e pelo social, na medida em que a validade dos saberes produzidos seria sempre intersubjetiva e a prática seria entendida como ponto de partida e de chegada do discurso, furtando-se de compreensões individualistas ou autodebilitadoras, em relação às experiências vividas. O autor sustenta, ainda, ser necessária essa reassociação como forma de permitir a reprodução e a ressignificação das experiências vividas, até então rebaixadas ao nível de subsistemas. Talvez essa seja uma oportunidade de continuação e reconstrução da tradição da área, para manter ativa a “luta por sobrevivência” (Respondente 17), a fim de evitar seu esquecimento e/ou seu desaparecimento da história.

Considerações Finais

Discutimos, neste artigo, os dilemas e atuais desafios das ciências da educação no Brasil, tendo como base de análise a literatura pertinente da área e as respostas do questionário aplicado às autoridades acadêmicas comprometidas com a pesquisa no campo. Não foi nosso objetivo oferecer respostas prontas ou absolutas para os desafios colocados, mas reposicionar o debate sobre as ciências da educação no país com o auxílio da teoria do discurso e da hermenêutica reconstrutiva de Habermas. Afinal, os questionamentos acerca da confiabilidade da área ganharam envergadura nos últimos anos. Nesse sentido, buscamos apresentar tais apontamentos como possibilidade de problematização e reflexão do legado das ciências da educação e, assim, contribuir para a desobstrução dos canais de entendimento e evolução.

Para tanto, procuramos evidenciar a necessidade/possibilidade de tratamento discursivo da questão epistemológica do campo, bem como explicitar o compromisso epistemológico da investigação em educação com as práticas educativas e a formação humana. Diante da visão redutora que tem secundarizado as ciências da educação diante de outras áreas do conhecimento e em virtude do descrédito da sociedade e dos órgãos públicos que legislam sobre a educação no Brasil, é preciso repensar o debate e lançar alternativas e possibilidades de sustentação do papel da área, o qual não pode ser ambíguo ou multiforme, pois demanda entendimentos mínimos, embora falíveis, tanto conceituais quanto metodológicos. Trata-se, por um lado, de ocupar o espaço que está sendo tomado pela psicologia, pela neurociência e pelos algoritmos e tecnologias no geral, ou seja, por áreas que oferecem “soluções práticas” aos problemas pedagógicos. Isso requer, por outro lado, repensar as bases da pesquisa, pois essas têm sido pouco reflexivas no que se refere à prática. Há uma prevalência do academicismo na pesquisa, ou seja, as pesquisas nem sempre estão comprometidas com a realidade. Incumbiria às ciências da educação não apenas ofertar explicações e interpretações, a partir de seu objeto de estudo, mas defender, por meio de argumentos alicerçados em pretensões de validade, o equacionamento para os problemas práticos, já que a área “supõe um mínimo de reciprocidade, de trocas, de fecundações mútuas das problemáticas”, como alertam Plaisance e Vergnaud. (2003, p. 40).

Por essa compreensão, as ciências da educação adentrariam, na conversação argumentativa, rumo ao melhor entendimento sobre definição, análise e interpretação dos seus sujeitos/objetos, preenchendo a lacuna do diagnóstico de que falta uma comunidade forte, organizada e consolidada na área. A autonomia conquistada pelos pesquisadores da área permitiria tornar esse lugar institucional também um espaço de resistência, no sentido de não se limitar, somente, às contribuições externas, as quais podem distorcer os critérios de avaliação da pesquisa no país.

É um olhar epistemológico relacional que, alinhado às experiências cotidianas, aposta na aprendizagem discursiva como oportunidade de ultrapassar as interpretações singulares e o afastamento da realidade, tão questionado pelos especialistas (ESTRELA, 2007; PACHECO, 2010; PIMENTA, 2011, 2020), e, ainda, potencializa a produção de saberes mais confiáveis na área (MAZZOTTI, 2006), o que poderia fortalecer a ideia da Pedagogia como ciências da educação perpassadas pela formação humana; no plural, para não se reduzir aos estudos das metodologias e das didáticas – à prática entendida como ponto de referência operacional, mas também valorativa, que demandaria não apenas o saber como fazer, mas também o saber por que fazer. Para nós, o problema em questão não é a ciência em si, mas o fazer ciência sem consciência – ética, política e moral – ou, poderíamos dizer, sem filosofia. Nesse sentido, a nossa hipótese, a partir dos dados, é de que a Pedagogia precisaria ser ciência, para responder aos problemas práticos operacionais; ciências (no plural), para dar conta das complexidades; e filosofia, para atender as exigências dos conceitos e das intencionalidades. Trata-se de uma proposta para justificar um maior investimento para a pesquisa da área, o que, conseqüentemente, impactaria no reconhecimento, na legitimidade e na qualidade da pesquisa em educação no país.

Apresentamos, assim, os desafios atuais das ciências da educação e a possibilidade de tratamento discursivo, não para refutar a importância epistemológica e conceitual das disciplinas específicas, mas para reconhecer que, no discurso, existe a possibilidade de entendimentos mínimos que poderiam garantir acordos com contornos mais definidos à área. Trata-se de uma oportunidade de aclarar suas bases de justificação e refazer o debate a respeito da necessidade de ampliar a confiabilidade do campo, ao desenvolver critérios mais bem-definidos e universalizados, embora sempre falíveis e historicizados.

Além disso, ainda há a busca pelo atendimento ao compromisso com uma perspectiva de ciência mais ampliada, que articula o conceitual com o empírico e visa contornar obstáculos que interpõem dicotomias entre teoria e prática. Afinal, se o que queremos é “ter uma visão mais abrangente e precisa do mundo da educação”, buscamos esse entendimento no “diálogo e [n]a troca de pontos de vista, sem reivindicar monopólios, exclusividades ou pontos de vista hegemônicos e ‘soberanos’” (FANFANI, 2010, p. 71).

Entendemos que, mesmo com sinais de esgotamento do debate no país, há concordância entre a literatura e os respondentes com relação ao enfrentamento da necessidade de consolidação do campo da educação diante da comunidade social e científica. Assim, acreditamos que existam possibilidades epistemológicas e metodológicas para que as ciências da educação possam ser mais bem-justificadas tanto prática quanto teoricamente, diante das demais ciências e das políticas educacionais, sem esquecer seu compromisso com o legado da formação humana. Tal condição não é apenas necessária, mas urgente para a qualificação das pesquisas na área, bem como para, com isso, se obter reconhecimento, sem o qual não é possível angariar recursos para a produção de conhecimentos confiáveis.

Contribuições dos Autores

Problematização e Conceitualização: Devechi CPV e Trevisan AL; **Metodologia:** Devechi CPV e Trevisan AL; **Análise:** Devechi CPV e Trevisan AL; **Redação:** Devechi CPV e Trevisan AL.

Notas

1. A situação da Pedagogia iguala-se, desse modo, ao de outras áreas, como a Ciência da Religião, conforme refere Usarski: “Nesse sentido, a situação da Ciência da Religião é igual à da Pedagogia. Embora essa disciplina também

não possua uma metodologia e apareça como ponto de interseção de diversas matérias [...] não está em pauta designá-la Pedagogias. Em outras palavras: não se questiona a mudança do nome Pedagogia só porque concentra o tema educação em um quadro acadêmico que, ao mesmo tempo, serve como reservatório intelectual disposto a integrar qualquer resultado de pesquisa direta ou indiretamente vinculado à educação, independentemente de a questão de um saber relevante ter sido produzido originalmente dentro da própria disciplina ou em qualquer outra. O mesmo vale para a Ciência da Religião [...]” (USARSKI, 2006, p. 73-74).

2. Conforme a recente Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) do MEC, divulgada em fevereiro de 2019, e as Novas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da Escola Básica – CNE/2019 n. 2 (BRASIL, 2019). Acresce também, neste rol de medidas, o lançamento do programa Tempo de Aprender, no dia 18 de fevereiro de 2020.

Referências

- AMADO, J. Ciências da educação: que estatuto epistemológico? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, extra-série, 2011, p. 45-55. https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_4
- ANFOPE [ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO]. **Nota ao CNE sobre Proposta DCNS Pedagogia**. Brasília, DF, 10 fev. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022
- BARSALINI, G.; AMARAL, D. R. A(s) ciência(s) da(s) religião(ões) e seus paradigmas. **Revista de Teologia e Ciências da Religião**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 125-144, jan./jun. 2016.
- BIESTA, G. Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. **Educational Theory**, London, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019.
- BRASIL. Portaria MCTIC n. 1.122, de 19 de março de 2020. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 57, n. 8, p. 19, 19 mar. 2020.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CAMBI, F. **Las Pedagogías del Siglo XX**. Madrid: Editorial Popular, 2005.
- CAMBI, F. La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. **Studi sulla Formazione**, Firenze, v. 20, p. 409-413, 2017.
- CARVALHO, A. D. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>

- DALBOSCO, C. A. Instructio, Libertas e exercício docente na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0220333, 2019. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019220333>
- DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. Filosofia da educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n.70, p. 253-279, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-49642>
- ESTRELA, M. T. Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In: ESTRELA, A. (org.). **Investigação em educação**. Teorias e prática 1960-2005. Lisboa: Educa, 2007. p. 13-41.
- ESTRELA, M. T. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação**, Minho, II série, n. 2, p. 5-30, 2014.
- FANFANI, E. T. Notas sobre a estrutura e dinâmica do campo das ciências da educação. **Espacios en Blanco: Revista de Educación**, Tandil, v. 20, p. 57-79, jun. 2010.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990a.
- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990b.
- HABERMAS, J. A ideia de universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.
- HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HAMMERSLEY, M. Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. **Evidence & Policy**, Bristol, v. 1, n. 2, p. 85-100, 2005. <https://doi.org/10.1332/1744264052703203>
- HERMANN, N. **Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade**. In: Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais, 9, 2016, Curitiba. Anpedsul2016.ufpr.br. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A, 1997.
- MAZZOTTI, T. Ciências da Educação em questão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 539-550, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300008>
- MIALARET, G. **Ciências da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 5-24, 2001.
- NÓVOA, A. Eu pedagogo me confesso: diálogos com Rui Grácio. **Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Lisboa, v. 14, n. 1-2, p. 1-23, 2001.

NÓVOA, A. Antônio Nóvoa: uma vida para a educação. [Entrevistas concedida a] Carlota Boto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-24, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844002003>

PACHECO, J. A. Ciências da Educação e investigação: o pesadelo que é presente. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 12, maio/ago. 2010.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia: ciências da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; SEVERO, J. L. R. A pedagogia como *locus* de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Revista Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15528.057>

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. **As ciências da educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

REPA, L. **A transformação da filosofia em Jürgen Habermas: os papéis de reconstrução, interpretação e crítica**. São Paulo: Singular/Esfera Pública, 2008.

SILVA, C. F. Maria Teresa Estrela e as ciências da educação em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61328>

USARSKI, F. **Constituintes da Ciência da Religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma**. São Paulo: Paulinas, 2006.

Sobre os Autores

CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI é Professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), vinculada à Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Graduada em Pedagogia com habilitação em pré-escola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2001), mestre em Educação pela UFSM (2004), doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2008). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, 2017) e, atualmente, está realizando estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

AMARILDO LUIZ TREVISAN é Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Docente Colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisador Produtividade em Pesquisa – PQ 1C-CNPq – e consultor/avaliador de projetos CNPq, CAPES. Pós-doutor em Humanidades (Universidade Carlos III de Madri, UC3M; 2014-2015), com apoio CNPq; Doutor em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS; 2000), com apoio da CAPES/FAPERGS; Mestre em Filosofia (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM; 1992), com apoio CAPES; Especialista em História (FUBRAE – Goiânia, 1986); Licenciado em Filosofia (Faculdade Imaculada Conceição, FAFIMC/UFRGS; 1982).

Recebido: 31 mar. 2021

Aceito: 15 ago. 2022