



## AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CHIZZOTTI, Antonio\*

### RESUMO

O artigo analisa os fundamentos das ciências humanas e das ciências da educação. Avalia o conceito de ciência, criado a partir da física clássica e estendido como modelo padrão de todo conhecimento considerado científico. O texto relewa debates e os fundamentos teóricos e metodológicos que deram alicerce à querela alemã das ciências, no início do século passado, e a consequente distinção entre os objetivos explicativos das ciências da natureza e a finalidade compreensiva das ciências humanas. A questão epistemológica das ciências foi retomada na metade do século passado, renovando a concepção científica contemporânea. As ciências humanas consolidaram sua relevância no campo científico e a educação criou uma ampla área de estudos e pesquisas, agregou muitos pesquisadores na gestão e no ensino-aprendizagem, formando o campo científico da educação. O conceito histórico de pedagogia, como aplicação prática de teorias educacionais, foi suplantado pela mudança epistemológica e metodológica das ciências da educação e pelo avanço da produção científica e da difusão qualificada das pesquisas educacionais.

**Palavras-Chave:** Ciências humanas. Ciências da educação. Pedagogia. Produção científica.

---

\* Professor Doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. E-mail: anchizo@uol.com.br



## HUMAN SCIENCES AND EDUCATION SCIENCES

CHIZZOTTI, Antonio \*

### ABSTRACT

*The article analyzes the foundations of the humanities and educational sciences. It evaluates the concept of science, created from classical physics and extended as the standard model of all knowledge considered as scientific. The text highlights debates and the theoretical and methodological foundations that gave grounds to the German quarrel of the sciences at the beginning of the last century and the consequent distinction between the explanatory objectives of the natural sciences and the understanding purpose human sciences. The epistemological question of science was taken up by philosophers of science in the middle of the last century, renewing the contemporary scientific conception. The human sciences have consolidated their relevance in the scientific field and education has created a wide area of studies and research, added many researchers in management and teaching-learning, forming the scientific field of education. The historical concept of pedagogy as a practical application of educational theories was supplanted by the epistemological and methodological change of the education sciences and by the advance of scientific production and the qualified diffusion of educational researches.*

**Key-words:** Human sciences. Education sciences. Pedagogy. Scientific production.

---

\* Professor PhD in the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). E-mail: anchizo@uol.com.br

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo analisa o estatuto científico e os fundamentos epistemológicos das ciências humanas, e, de modo particular, a educação e a qualificação das produções científicas da área educacional.

A questão da educação, de modo especial, afeta toda a sociedade e desafia todas as áreas do saber a construir um conhecimento consistente que deve ser tanto partilhado por todos quanto deve ser legado a todos os membros de uma sociedade pelo poder do Estado, por meio da educação escolar. A área da educação, pois, pela sua natureza, afeta pesquisadores e profissionais de diferentes afiliações científicas, interessados, enquanto educadores, em dar um contributo científico à educação a fim de elevar os padrões de vida e de saber de toda a sociedade, e legar um patrimônio de conhecimentos, práticas e descobertas às novas gerações.

Esse cadinho convergente de interesses científicos e sociais reúne um número elevado de profissionais de diferentes áreas do conhecimento para o exercício da docência e da pesquisa. Um tema recorrente é a questão do estatuto científico das ciências humanas e, para esse artigo, da educação.

A qualidade científica da educação remete às controvérsias sobre o conceito de ciência e aos fundamentos epistemológicos que validam o foro científico das ciências humanas e, dentre elas, as ciências da educação, e, por consequência, qualificam as produções científicas na área educacional.

A explicitação desses parâmetros de qualidade dá as diretrizes para a produção e a difusão das pesquisas, reconhecidas como científicas, e, como resultado, balizam a classificação de periódicos que publicam a produção científica da área.

## 2 O ESTATUTO CIENTÍFICO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

As ciências humanas são, no mundo moderno, desafiadas a propor caminhos viáveis às interrogações humanas e, nas crises e mudanças, em tempos venturosos ou conturbados, obrigadas a mobilizar toda força inventiva da inteligência e toda energia criadora da ação para reinventar, continuamente, a história, trazer fundadas esperanças e revelar caminhos viáveis



para a realização da vida humana, perseguindo as vias científicas de validar suas descobertas inovadoras.

As ciências humanas compõem, hoje, um conjunto de disciplinas, que foram construídas no século XX e se expandem, neste século. Um marco dessa evolução histórica pode ser reportado às controvérsias, no limiar do século passado, tanto sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos da ciência, quanto sobre as opções ideológicas e políticas, que deram a configuração atual das ciências humanas e alcançaram o estatuto científico no universo acadêmico, como disciplinas relativamente autônomas, tais como a filosofia, a história, a sociologia, a educação e a antropologia.

O acesso ao estatuto científico dessas disciplinas está conexo tanto com a evolução do conceito de ciência, quanto com as condições científicas, políticas e institucionais que propiciaram a superação do conceito de uniformidade da ciência, alicerçada, unicamente, na enunciação de causas produtoras de leis naturais imutáveis e, com isso, trouxeram o desenvolvimento da pesquisa em ciências humanas.

Embora as fronteiras entre as ciências das subáreas das humanas sejam permeáveis, formam um campo pluridisciplinar híbrido e dinâmico, sem risco de dissolução de suas especificidades, nem subordinações mútuas. As ciências humanas têm no universo científico, lugares definidos com respectivos pressupostos epistemológicos, metodológicos e axiológicos, e contam com profissionais especializados nos diversos campos disciplinares, e, como tais, reconhecidos no mundo acadêmico.

O estatuto científico das ciências humanas tem, deste modo, o histórico secular de controvérsias ideológicas e políticas sobre o conhecimento humano e o reconhecimento científico de sua contribuição à vida e à sociedade. A questão envolve os confrontos teóricos e metodológicos de se admitir as vias confiáveis de se edificar um conhecimento, que seja admitido como científico, tanto pelo rigor de seus suportes teóricos e metodológicos, quanto pela sua aceitação pela comunidade científica.

A história mostra que foi, no século passado (WRIGHT, 2004) e continua sendo, um terreno minado por diatribes teóricas, concepções de ciência, contextos históricos e interesses sociais e se move, ainda, em meio a controvérsias, confrontos e contradições.

As ciências humanas, pela falta de protocolos formais precisos, pela carência de rigor lógico, pela ausência de produtos palpáveis e resultados mensuráveis, essas ciências – afirmam alguns cientistas – acabam trazendo um resultado parcimonioso para solução dos

dilemas políticos e científicos da educação e, por isso, são consideradas um problema para alguns critérios formais de validação científica.

Gardner (2011) critica o estatuto científico das pesquisas educacionais pela falta de comunicação dos resultados, falta de coerência e de caráter cumulativo, falta de pertinência frente aos desafios postos pela sociedade que precisa de maior eficiência (GAUSSEL, 2014).

Contra esse viés inconsistente, é imprescindível deixar manifesto que as ciências humanas, longe de ser um problema, como crê essa concepção estreita de ciência, constituem, na verdade, a chave para a compressão do universo científico e humano contemporâneos (CHIZZOTTI, 2016).

Um retrospecto histórico do desenvolvimento de diferentes campos das ciências humanas revela as fundamentações originais e debates que emergiram da filosofia, e amparadas em novos fundamentos epistemológicos, criaram novas disciplinas, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a educação, a linguística, entre outras. Ainda que suas fronteiras iniciais tenham nascido muito próximas, elas se enriqueceram, no tempo, com temas relevantes e se potencializaram, formando, hoje, campos de conhecimentos definidos, e assim, ingressaram no mundo científico, com reconhecimento do mundo acadêmico, e formaram profissionais especializados nos respectivos campos de saber e pesquisa. O conceito de conhecimento científico, porém, em ciências humanas não é coincidente com o modelo e o conceito edificados pelas ciências da natureza.

### 3 DO CONCEITO DE CIÊNCIA

O conceito de ciência, na primeira metade do século passado, está associado ao modelo científico derivado da física, que se tornou a matriz modelar de qualquer outro conhecimento, que possa ser reconhecido como científico. Predomina a exemplaridade do mundo natural e a fundamentação internalista da ciência: a ciência é una e a pesquisa está sujeita a rigorosas prescrições normativas de qualquer conhecimento científico.

A formulação modelar, iniciada por Claude Bernard [1865] (1966) é aprimorada como um padrão único e estendido a todos os campos do saber. Esse modelo, com algumas novas contribuições formais, passou a ser considerado o padrão normativo de todo conhecimento e a via única de ingresso possível no foro científico.

Esse padrão normativo de conhecimento científico deve seguir uma sequência lógica: observação, formulação da hipótese, comprovação experimental, inferência lógica, interpretação dos resultados e conclusão final, sintetizada no acrônimo OHERIC (Observação, Hipótese, Experimentação, Raciocínio, Interpretação e Conclusão).

A noção de ciência e o conhecimento admitido como científico, na metade do século passado, é um legado do iluminismo. A ciência foi definida a partir da exemplaridade da física clássica tendo como suporte o racionalismo e os fundamentos basilares no empirismo e positivismo. A ciência se define, até a metade do século passado, como um processo de conhecimento que requer critérios intrínsecos de verdade, além de suporte empírico de validade, rigor lógico demonstrativo e certeza científica fidedigna. Esse conceito de ciência extrai da concepção da física o pressuposto de que a realidade é composta por objetos ou 'coisas' determinadas, independentes, sujeitas ao espaço-tempo, e, como tais, podem ser reproduzidas, em iguais condições, em qualquer tempo e espaço por qualquer observador; e assim, com lógica indutiva estabelecer leis e desvendar a causalidade. O mundo tem uma existência real, fora da experiência: a realidade é um dado empírico, existe objetivamente, independente da experiência humana. O dado empírico é o princípio cronológico e lógico de todo conhecimento que se proponha ser verdadeiro, e, se passar por experimento comprobatório, ganha certificação científica.

Desse modo, foi construída uma metodologia empírico-experimental, tendo como fundamento dados empíricos, a simplicidade e constância da natureza, o suposto da causalidade e a indução generalizadora – que edificou um modelo de certeza objetiva, deu vigoroso incremento aos estudos das ciências físico-químicas, biológicas, médicas, entre outras disciplinas naturais, e estabeleceu um padrão de validade aos conhecimentos que, imaginaram muitos cientistas, alcançaria um padrão universal de certeza rigorosa, isenta de valores, livre de injunções ideológicas e pressuposições subjetivas. Stuart Mill havia revigorado, em sintonia com Comte, a inscrição das ciências 'morais' na mesma metodologia clássica das ciências da natureza, e propôs os fundamentos empíricos de toda generalização causal, como via única de um conhecimento científico, autônomo e o processo indutivo como o método científico para o estudo “dos vários fenômenos que constituem a vida social” (MILL VI, 6, p.606).

No final do século XIX, Durkheim, empenha-se em dar fundamentos à sociologia, termo inventado, em 1848, por Auguste Comte e tratado por Gabriel Tarde e René Worms.

Durkheim procura promover o reconhecimento da disciplina sociologia na estrutura do sistema de ensino universitário e o reconhecimento da sociologia como ciência legítima. Considera que os fatos sociais possuem uma natureza específica, distinta dos fatos psicológicos. Os fatos sociais, tal como os fatos da natureza, podem ser tratados cientificamente: fatos sociais são “coisas” e, portanto, passíveis de serem submetidos ao rigor da observação, aos critérios de causalidade e ampliação generalizadora. Deste modo, em *As regras do método sociológico* [1895] (1967) aplica a mesma metodologia causal, hipotético-dedutiva como validação da sociologia e, assim, advoga a inclusão dessa nova ciência no universo acadêmico. A sociologia pode generalizar e compreender a lógica dos fatos; diferente, para ele, da história que se limita a uma técnica de coleta e sequência cronológica dos eventos, ou como fazia a “história metódica” que elencava a cronologia dos eventos e dos reinos soberanos.

#### 4 NOVOS HORIZONTES DAS CIÊNCIAS

No limiar do século passado, desenvolve-se um movimento internacional, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, em torno das “ciências culturais”, ou seja, algumas disciplinas acadêmicas voltadas para o estudo científico da cultura, da história e da vida social (SMITH, 1991). A questão central é como construir os fundamentos científicos de estudos culturais, históricos e sociais e, progressivamente, reconhecer a história, a sociologia, a geografia, a antropologia, a pedagogia e a psicologia, como disciplinas científicas e acadêmicas, que permitam conferir foro científico e, conseqüentemente, titulação e diplomação acadêmica.

Na Alemanha, o debate gira em torno da fragmentação da ciência e a relevância da política e das ciências da cultura, no qual a história ocupa lugar central: se as ciências positivas buscam explicações generalizadoras, a história busca a compreensão hermenêutica dos indivíduos singulares e dos fatos históricos específicos. Um debate inflamado, caracterizado como “a querela alemã das ciências sociais”, no começo do século passado discutiu a questão do método científico: as ciências sociais devem copiar os métodos e procedimentos das ciências da natureza, ou, pelo contrário, devem adotar uma metodologia própria para os estudos dos seres e das culturas humanas?

A questão central decorre do método específico das ciências do espírito, aventada por Dilthey, em 1883, na *Introdução às Ciências Humanas* (1942). O autor argumenta que as

ciências humanas são muito diferentes das ciências da natureza porque pressupõem a compreensão da ação humana e não a explicação formal de um conjunto mecânico de causas. Propõe, em 1910, a diferenciação epistemológica, difundida com a posterior edição do *O mundo histórico* (1944), entre as ciências humanas, que se pautam pela compreensão, e as ciências da natureza, que se apoiam na explicação. As ciências da natureza visam à explicação (*Erklaren*), isto é, procuram demonstrar as relações objetivas e causais entre os fenômenos e estabelecer leis. As ciências do espírito pressupõem um método próprio, porque visam à compreensão (*Versterhen*) de seres humanos conscientes, portadores de valores, cultura e normas e procuram reconstruir, pela empatia, as ações, as palavras e as motivações subjetivas, conscientes e voluntárias vividas por sujeitos que agem em uma cultura determinada.

A questão dos métodos é recolocada a partir da distinção feita por Wilhelm Windelband (1894), na Universidade de Estrasburgo, entre dois grupos de disciplinas científicas: as ciências ‘nomotéticas’ (*Gesetzeswissenschaften*), que buscam conhecimento do geral por meio das leis invariantes da natureza para enunciar generalizações. Segundo analisa Ringer (2000), esse grupo de ciências é distinto das ciências ‘idiográficas’ (*Ereigniswissenschaften*), que buscam a compreensão dos fenômenos e dos eventos em sua singularidade e especificidade. Apoiado nessa distinção, os historiadores tratam do conhecimento ideográfico dos fatos e as ciências naturais aspiram um tipo de generalização e universalização. Explicar e compreender tornaram-se, assim, fundamentos distintivos entre as ciências da natureza e as ciências humanas (APEL, 2000).

Surge então um novo grupo de disciplinas acadêmicas, que toma a cultura e a história como objetos primários do estudo científico, transgindo as fronteiras entre estudos e disciplinas científicas e assumindo a interpretação como elemento relevante nas análises dos acontecimentos. Historicistas como Ranke, Schmoller e outros, e, na economia, Joseph Schumpeter, rejeitam a ideia de que as ciências humanas devam pretender descobrir as leis universais da sociedade ou desvendar as estruturas sociais uniformes e imutáveis; advogam o estudo concreto das particularidades das instituições ou dos eventos do passado e pressupõem um esforço hermenêutico compreensivo.

Max Weber virá ocupar-se de construir uma ponte entre a interpretação humanística e a explicação causal nos estudos históricos e culturais, elaborando os fundamentos teóricos e metodológicos para a sociologia e a economia. O autor define a sociologia como uma ciência empírica que propõe explicar a sequência causal de fatos que movem as ações humanas, mas



de modo diferente das ciências da natureza porque o mundo humano é feito de interesses e valores que movem a experiência vivida e os atos humanos. As ações sociais têm sentido e, por isso, são compreensíveis por outros seres humanos. Explicar é, também, compreender, pois a compreensão pode ser lógica – o modo como alguém age –, mas é, também, compreensiva, pois as ações estão saturadas de sentido e podem ser compreendidas por outros atores sociais.

Weber estabelece, também, a distinção entre julgamento político e neutralidade científica, entre conceito de probabilidade objetiva e de causação adequada, e entre valores de liberdade e valor de relevância, com intuito de superar as divergências teóricas e metodológicas entre cientistas, a fim de unificar as ciências culturais e sociais, e propiciar um clima de cooperação científica entre pesquisadores (RINGER, 2000).

A querela metodológica sobre os fundamentos científicos das ciências humanas, no século passado, estabeleceu um parâmetro distintivo entre as ciências humanas que, “exploram as relações dinâmicas e mutáveis que acontecem entre os indivíduos em uma situação social dada – na qual realizam suas experiências vividas – enquanto as ciências da natureza exploram os fatos uniformes e repetíveis que os objetos da natureza propiciam” (CHIZZOTTI, 2014, p 44).

Essa distinção tornou-se o mote da crítica ao positivismo e ao fundamento rigorosamente empírico e indutivo da certeza científica de Stuart Mill (1893), para quem somente seria possível o conhecimento científico, se apoiado em conhecimentos derivados da experiência e da observação e formulados em proposições empíricas.

Na primeira metade do século XX predomina um conceito científico internalista, extraindo a certeza de um processo lógico-hipotético-dedutivo. Esse conceito foi suplantado pela concepção dinâmica e probabilística das leis da natureza, com as descobertas da relatividade, da entropia e da física quântica. O universo ordenado e linear, forjado no conceito euclidiano de espaço retilíneo, de causalidade formal, de tempo absoluto foi problematizado pelas pesquisas sobre as instabilidades termodinâmicas e a indeterminação.

Com a crítica a esse mimetismo metodológico derivado do mecanicismo e da objetividade estática das ciências naturais e, pretensamente, estendido a todos os campos do saber, como única via de ingresso válido no foro científico, nasce uma concepção externalista da ciência: a ciência não se define por critérios e procedimentos somente lógico-formais, mas

é preciso avaliar o seu funcionamento, as condições históricas e os acontecimentos sociais e políticos que produziram as transformações científicas.

A querela dos métodos estendeu-se a outras disciplinas acadêmicas e foi revigorada nos debates sobre a ciência em Viena (ADORNO; POPPER, 1969) e, sobretudo, no Congresso de Filosofia da Ciência, em Londres. No ano 1963, uma nova geração de filósofos da ciência ‘pós-positivista’, discute a história e os fundamentos epistemológicos e os critérios do que é ‘ciência’ (CHALMERS, 1988). Esses autores, no Congresso de Filosofia da Ciência, em Londres, desafiam a hegemonia do empirismo lógico, avaliam os paradigmas e as estrutura das revoluções científicas (KUHN, 1962). Feyerabend mostra os limites do conceito da ciência tradicional; Popper analisa a lógica e os limites da descoberta científica; Lakatos propõe programas de pesquisas científicas. Na França, Alexander Koyré (1957) avalia que a concepção científica evolui com as estruturas mentais e uma psicanálise do pensamento científico de Bachelard (1996) revela que a ciência é muito fruto da imaginação criadora. Por diferentes vias e referências, a ciência é, mais que certezas definitivas, um esforço para refutar e retificar erros, e não se confina em um modelo único.

As críticas à concepção determinista da ciência e do comportamento humano contrapõem-se à ideia da ciência “pura”, com uma força automotriz que se desenvolve segundo uma lógica imanente, apoiada em argumentos lógico-formais, imune e independente do contexto social. Contra essa concepção, Bourdieu avalia que o ‘campo’ científico é, na verdade, “o espaço de luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica” e completa: “monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (de maneira autorizada e com autoridade) socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1976, p 89).

O conceito de ciência e de pesquisa científica nas diversas áreas das ciências humanas tem sua especificidade, afirmada no *Relatório Gulbenkian*: em ciências humanas, é imprescindível levar em conta o contexto social e histórico dos fatos humanos e sociais, que têm, por objeto, os seres humanos (WALLERSTEIN, 1996). Tema esse reafirmado em manifestos contemporâneos (CALHOUN; WIEVIORKA, 2013) e ainda presente nas controvérsias epistemológicas e metodológicas da pesquisa científica contemporânea (DENZIN; LINCOLN, 2005, 2011).

=====

## 5 CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Se as ciências humanas afirmaram-se no amplo debate sobre as ciências para se estabelecer as características distintivas entre disciplinas científicas, importa analisar identidade e legitimidade das ciências da educação, e os desafios epistemológicos para elas afirmarem-se como uma área científica específica no conjunto de outras ciências humanas.

Um retrospecto histórico permite identificar diferentes caminhos que foram edificando os fundamentos de cada disciplina científica na área das ciências humanas: a história floresce no âmbito do historicismo e a escola dos *Annales*; a sociologia emerge com o positivismo e a militância acadêmica de Durkheim e a conciliação de Weber; a psicologia com o desenvolvimento da psicofisiologia e os estudos do comportamento; a antropologia, como os estudos etnográficos; a educação consolida-se como uma subárea das ciências humanas, de grande interesse social, atraindo profissionais de diferentes áreas científicas.

Até a metade do século passado, as atividades educacionais permaneceram reunidas em torno da noção de pedagogia e recorriam, principalmente, aos fundamentos dessas quatro disciplinas fundadoras, que se firmaram no campo acadêmico: a filosofia, a psicologia, a sociologia e a história. A pedagogia é compreendida como um conjunto de práticas que recorre aos pressupostos das teorias com suporte empírico-positivistas e em métodos experimentais de validação do estatuto científico (DEPAPAE, 1998).

O conceito predominante de pedagogia de Durkheim, com sua explícita aderência ao positivismo, empenhara-se em justificá-la como a reflexão aplicada tão metodicamente quanto possível às coisas da educação e, em *Education et sociologie*, distingue a educação como a ação exercida sobre as crianças pelos pais e mestres; a pedagogia é outra coisa: a pedagogia “consiste, não em ações, mas em teorias” (DURKHEIM, 1922 p.69). O dicionário de Buisson, símbolo emblemático das concepções educacionais do último quartel do século XIX e começo do século XX, expressa a concepção de Durkheim no termo Pedagogia: “Essas teorias são modos de conceber a educação, são modos de praticá-la [...] distinguem-se dessas práticas, em uso, a ponto de se oporem a elas”. A educação é a matéria da pedagogia e esta consiste em um modo de refletir sobre as coisas da educação, e como uma teoria prática é a aplicação de doutrina ou correntes pedagógicas ao ensino (BUISSON, 1911). A pedagogia é a transmissão dos conhecimentos científicos por meio de atividades pedagógicas.

A substituição da pedagogia pela denominação ‘ciências da educação’ e a institucionalização universitária das ciências da educação é relativamente recente. Essa substituição não é uma adesão ideológica à concepção e à linguagem anglo-saxônica; significa o abandono das especulações normativas em favor de estudos concretos da prática e, é a organização de um campo de estudos orientados para a compreensão do fato educativo.

Se na primeira metade do século passado predomina o conceito de pedagogia de Durkheim, como a aplicação prática das doutrinas pedagógicas ao ensino, progressivamente, a educação desgarrar-se da dependência e mutualidade das outras disciplinas para se afirmar como Ciências da Educação. O termo suplanta o conceito de Pedagogia, assinalando a progressiva mudança conceitual e política da educação, na segunda metade do século passado, demarcada, primeiro, pelas discussões conceituais sobre a crise e o conceito de ciência e a transformação da sociedade e, segundo, pela reconceituação das ciências da educação, pelos novos objetivos dos sistemas de educação e pela sua consolidação como disciplina acadêmica, criando um campo de relações mais complexas com outras disciplinas científicas.

As demandas educacionais, os movimentos sociais e uma nova configuração dos estados nacionais, do após II Guerra, trazem os sistemas de educação para o centro dos projetos políticos de desenvolvimento. Os sistemas públicos de educação são reformados e ampliados com a finalidade de formar profissionais tanto para a gestão política e administrativa do ensino quanto para elevar o estatuto científico das atividades educacionais e, para isso, urge a qualificação científica de muitos docentes a fim de o Estado dispor de um corpo de profissionais habilitados nos domínios científicos especializados do ensino, da gestão, das fases psicológicas do educando e das demandas sociais (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 1998) para atender à novas demandas sociais.

A educação em todos os níveis torna-se um campo dinâmico que requer a participação de profissionais e pesquisadores de diferentes afiliações disciplinares para elevar a qualidade do ensino, ampliar a formação dos cidadãos e participar da competição internacional pelo conhecimento e pelo desenvolvimento.

As teorias do capital humano tratam do valor econômico da educação (SCHULTZ, 1963), relevam a importância do capital humano na estratégia do desenvolvimento dos Estados, e, para isso, os sistemas de educação tornam-se elementos indispensáveis para a formação de mão de obra para o desenvolvimento econômico (HARBISON; MYERS, 1964) dos estados nacionais. Por outro lado, as críticas às desigualdades socioculturais e à

reprodução social, produzida pela educação escolar, incentivam a urgência de pesquisas e de reformas tanto dos currículos escolares quanto dos sistemas de ensino para superar o ‘fracasso’ escolar. A pesquisa torna-se um domínio dinâmico com laboratórios, institutos e redes de pesquisa com a finalidade de propor melhorias no ensino e na organização do sistema nacional de educação.

As análises da educação, nos anos 1970, estão voltadas para a crítica das desigualdades socioculturais e questões de sucesso e ‘fracasso’ escolar. Essas análises incentivam a urgência da pesquisa e a necessidade de reformas dos currículos e dos sistemas de educação.

A efervescência política, gerada pela chamada guerra fria, os movimentos sociais pelos direitos humanos, as reivindicações estudantis pela educação igualitária trouxeram a necessidade de refundação dos sistemas de ensino para o centro da agenda política.

Na década de 1980, a reforma da educação na Inglaterra do governo Margaret Thatcher e a avaliação das condições educacionais dos Estados Unidos, reunida no relatório *Nação em Risco* (1983) do governo Ronald Reagan, repõem a relevância da reforma do sistema de ensino para o desenvolvimento competitivo e inauguram os fundamentos da agenda neoliberal na educação.

O tema da qualidade científica da pesquisa em educação ingressou nos foros oficiais da pesquisa anglo-saxônica e das organizações internacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a União Europeia. Essas organizações tendem a valorizar pesquisas experimentais ou quasi-experimentais, seguindo o ideário da educação baseada em evidência -.

Em resposta a essas novas condições, as ciências da educação vão sendo institucionalizadas no universo acadêmico dos países industrializados, como Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Alemanha e Canadá. Na França, uma resolução de 1967 institui a licença em ciências da educação no ensino universitário. As Universidades de Bordeaux, de Caen e de Paris criam um curso de ciências da educação na Faculdade de Letras e, posteriormente, de Estrasburgo, e são seguidas por outras universidades nos anos subsequentes. Em 1969, a Universidade de Louvain, na Bélgica, troca o curso de pedagogia por ciências da educação. As ciências da educação afirmam-se no currículo universitário como disciplina acadêmica, com curso próprio, diploma, titulação, laboratórios e incentivo à pesquisa científica em educação.

A criação de organizações internacionais contribuiu para a ampliação dos debates e a criação de laboratórios e centros de pesquisas em educação, integrados por pesquisadores de outras áreas para atender aos desafios sociais que transformaram a paisagem científica em educação.

A criação das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – com a finalidade de contribuir para a paz e a segurança no mundo por meio da educação, da ciência, da cultura e das comunicações – e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – para promover a defesa dos direitos das crianças – foram iniciativas que evidenciaram a importância da educação para o desenvolvimento social do mundo. O Centro de Pesquisa e Inovação para o Ensino (CERI - *Center for Educational Research and Innovation*), criado em 1968, pela OCDE, ampliou o intercâmbio de pesquisadores em educação com a finalidade de apoiar o desenvolvimento da pesquisa e da inovação, e ampliar a cooperação entre os Estados membros no campo da educação.

O CERI envolveu pesquisadores de diversas procedências para traçar, nos anos 1980, estratégias comuns de reforma dos currículos escolares dos países membros. O resultado desse programa foi reunido no Relatório *Curriculum Reform* (OECD, CERI, 1990), base para as pesquisas realizadas para o projeto “Definição e Seleção das Competências Chave” (*DeSeCO Project*) (CHIZZOTTI; CASALI, 2012) e instrumento para as reformas curriculares propostas pela União Europeia (CHIZZOTTI, 2012).

Assim, o sistema de ensino tornou-se uma agenda das políticas públicas e plataforma para o desenvolvimento econômico com a contribuição da pesquisa em educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O confronto histórico entre as ciências humanas e as ciências naturais ainda persiste em alguns redutos científicos que contestam a legitimidade científica de muitas pesquisas das ciências da educação porque não atendem os requisitos experimentais das investigações. Uma corrente importante de contestação da cientificidade das pesquisas educacionais é o movimento ‘educação baseada em evidência’ – *Evidence Based Education* (EBE) (CHIZZOTTI, 2015), apoiada por organizações internacionais como a OCDE (OECD, 2007) e o Comitê Científico do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (*NATIONAL RESEARCH COUNCIL*, 2002, 2005). O movimento contesta as pesquisas em educação seja

pela insuficiência da pesquisa tradicional em trazer soluções para o sistema de ensino, seja pela falta de rigor científico, seja pela baixa utilidade social e, enfim, pela ausência de acumulação de resultados comprovados de pesquisa e pouca difusão dos resultados (REY, 2006).

A educação, como ciência dos processos educativos, tem uma finalidade formativa: trata de elevar o conhecimento e a prática do educando, e, como tal, não pode desvincular-se da ação formativa. É uma prática científica e social contextualizada, implicando sujeitos, ações, valores, objetivos e, implícita ou explicitamente, está comprometida com a conservação ou conquista do saber e do poder. Questões essas que se contrapõem à imunidade e isenção ideológica de concepções científicas empírico-experimentais, dominantes em algumas áreas da política científica.

O pressuposto dessas ciências, ditas positivas, é a realidade do objeto natural, passível de ser redutível a fatos e sobre os quais é possível exercer um processo experimental de comprovação. A educação, porém, é um domínio de práticas e valores, não redutíveis somente a coisas ou a fatos. O caráter multidimensional da ciência e, de modo especial, as ciências humanas, tende a recorrer às outras disciplinas, já constituídas, para descobrir outros significados e novas ações em domínios novos do saber. Não há campos do conhecimento humano imunes às questões científicas de outras áreas do saber, nem isentas de questões éticas e sociais.

A educação é uma área de conhecimento na procura da ação mais consistente de atuar na formação do educando. Ela não dispensa as descobertas e as conquistas de outras áreas para realizar seu objetivo educacional e reconhece que, nesse processo, essas outras áreas podem revelar vias mais justas e consistentes de alcançar seu objetivo.

As polêmicas que desqualificam as ciências da educação são, pois, as mesmas que alimentam as controvérsias científicas sobre os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos entre o paradigma experimental das ciências da natureza e o paradigma interpretativo das ciências humanas e sociais, entre paradigma explicativo empírico-positivista e paradigma compreensivo.

O reconhecimento científico da área da educação pressupõe a retomada de controvérsias reinantes no âmbito da ciência e sua atividade básica: a produção científica de pesquisadores e a qualidade dessa produção em educação.





A educação é tratada por pesquisadores de diferentes áreas que, afiliados a outras áreas, e com suas especificidades teóricas e originalidade temática, atuam em domínios contributivos à elevação da qualidade científica da educação. Eles formam um grande contingente de profissionais que acumulam experiência no ensino e na pesquisa em diferentes campos do conhecimento e, a partir de suas especialidades, têm como foco de seu trabalho e de suas pesquisas trazer uma contribuição relevante para qualificar o conhecimento e o processo educativo.

Analisar o caráter científico de uma área não se confina à discussão de seu objeto específico. É indispensável avaliar condições de produção e de difusão dos conhecimentos. A educação suporta as mesmas exigências de reconhecimento científico de qualquer outra área: a pesquisa é o meio indispensável para o esse reconhecimento no mundo acadêmico e, como tal, a educação deve atender às mesmas exigências de capital simbólico, valorizado em outros campos científicos: a publicação de artigos em periódicos qualificados ou a justificação de subvenções públicas ou privadas à pesquisa em educação, ambas arbitradas pelos pares, como componentes fundamentais do reconhecimento científico da área.

A “publicação de artigos em revista arbitrada pelos pares é uma das formas mais valorizadas de capital simbólico no campo científico” (DESCHENEUX; LAFLAME, 2007, p.13). A produção científica está sujeita às normas de produção e difusão dos resultados de pesquisa, razão pela qual o campo da pesquisa educacional tem tratado de imprimir rigor à pesquisa educacional, produzir e publicar em periódicos qualificados, acumular a informação científica e difundir os resultados de pesquisa nos circuitos nacionais e internacionais.

Os avanços alcançados com os resultados e, a acumulação de conhecimentos, o rigor dos estudos e pesquisas, e a difusão propiciada pelos periódicos na área revelam um novo patamar científico da área educacional. Esse tema, porém, merece um estudo específico.

=====



## REFERÊNCIAS

- APEL, Karl Otto. **La controverse: expliquer-comprendre**; La controverse centrale des sciences humaines. Traduction de l'allemande par Sylvie Mesure. Paris: Éditions du CERF, 2000.
- ADORNO, Theodore; POPPER, Karl. **De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales**, Trad. Bruxelles: Ed. Complexe, 1979 (1969).
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição à psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio: Contraponto, 1996.
- BERNARD, Claude. **Introduction à l'étude de la médecine expérimentale[1865]**. Paris: Garnier; Flamarion, 1966. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/ebooks/16234>>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- BUISSON, Ferdinand. **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire**. Mot: pédagogie. Paris: Hachette, 1911.
- BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. In: **Actes de la recherche em Sciences Humaines**, v. 2 n. 2/3, jun.1976. p. 88-104, 1976.
- CALHOUN, Craig; WIEVIORKA, Michel. Manifeste pour les sciences sociales. **Revue Socio**, n.1 mars, 2013, p. 3-38.
- CHALMERS, Allan. F. **Qu'est-ce que la science?** Récents développements en philosophie des sciences: Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend. Paris: La Découverte, 1988.
- CHIZZOTTI, Antonio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia**, v.26, n.52 p. 429-448, jul./dez. 2012.
- CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da educação**, v. 11, n.1 jan./jun. 2012, p. 13 – 31, 2012.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidência. **Praxis Educativa**, v.10, n. 2, jul./dez. 2015, p. 329-342.
- \_\_\_\_\_. História e atualidade das ciências humanas e sociais. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 12, 2016, p. 599-613.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S. Introduction: The discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S, **The SAGE Handbook of qualitative research**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, p. 1-32.



DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Eds.). Introduction: The discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S, **The SAGE Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 4th ed. 2011, p. 1-19.

DESCHENAUX, Frédéric; LAFLAME, Claude. Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées: la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif? **Recherches Qualitatives**, v. 27 (2), 2007, p. 5-27.

DEPAEPE, Marc. La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940: les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux États-Unis. In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard (dir.) **Le pari des sciences de l'éducation**. Bruxelles: De Boeck, Coll. "Raisons éducatives", 1998.

DILTHEY, Wilhelm. **Introduction à l'étude des sciences humaines**. Essai sur le fondement qu'on pourrait donner à l'étude de la société et de l'histoire. Traduit par Louis Sauzin. Presses Universitaires de France, 1942.

DILTHEY, Wilhelm. El mundo histórico. In: **Obras Completas de Wilhelm Dilthey**, v. 7. Traduction de Eugenio Ímas. Fondo de Cultura Económica, 1944.

DORTIER, Jean-François. **Une histoire des sciences humaines**. Éditions Sciences Humaines, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Les règles de la méthode sociologique** [1894]. Paris: Presses Universitaires de France, 16. éd, 1967.

DURKHEIM, Émile. **Éducation et sociologie**. Paris: Félix Alcan, 1922.

GAUSSEL, Marie. Productions et valorization des savoirs scientifiques sur l'éducation. **Dossier de veille de l'IFÉ**, n. 97, déc. 2014.

GARDNER, John, Educational research: What (a) to do about impact! **British Educational Research Journal**, v. 37, n. 4, 2011, p. 543-561.

HARBISON, Frederick Harris; MYERS, Charles Andrew. **Education, manpower, and economic growth**: Strategies of human resource development. New York: McGraw-Hill, 1964.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard. (dir.). **Le pari des sciences de l'éducation**. Bruxelles: De Boeck, Coll. "Raisons éducatives", 1998.

KOYRÉ, Alexandre **From the closed world to the infinity Universe**. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1957.

=====

KUHN, Thomas S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: Chicago University Press, 1962.

MILL, John Stuart. **A System of Logic, Ratiocinative and Inductive**. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/ebooks/27942>> Acesso em: 22 jul.2016

NATION AT RISK. The Imperative for Educational Reform. An Open Letter to American People. 1983. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/?id=ED226006>> Acesso em: 11 ago. 2016.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Scientific research in education**. Committee on Scientific principles for education research. Washington, DC: National Academic Press, 2002.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Advancing scientific research in education**. Committee on Scientific principles for education research. Washington, DC: National Academic Press, 2005.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). **Curriculum Reform. An Overview of Trends**. OECD, 1990.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Evidence in Education**; linking research and policy. OECD, 2007.

REY, Oliver. Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation? **Lettre n° 18**, maio, 2006. Disponível em: <[http://ife.ens-lyon.fr/vst/Lettre\\_VST/18-mai-2006.php](http://ife.ens-lyon.fr/vst/Lettre_VST/18-mai-2006.php)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

REY, O. Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation? Lettre n° 18 – maio 2006. Disponível em: Acesso em: 3 jan. 2014.

RINGER, Fritz. **Max Weber's Methodology**: The unification of the cultural and social sciences. Harvard University Press, 2000.

SMITH, Woodruff. **Politics and sciences of culture in Germany (1840-1920)**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

WALLERSTEIN. Immanuel (Coord.). **Abrir las ciencias sociales**. Relatório da Comisión Gulbekian para reestruturación de las ciencias sociales. Traduction de Stella Mastrángelo. Mexico D.F.: Siglo XXI. 1996.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Fundamentos da sociologia compreensiva, v.1. 4 ed. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão de Gabriel Cohn Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

WINDELBAND, Wilhelm. **Geschichte und Naturwissenschaft**. Strassburg: 1894. Disponível em: <<http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/windelband1894>>. Acesso em: 26 ago.2016.



WRIGHT, Georg Henrich. **Explanation and comprehension**, Ithaca: Cornell University Press, reprinted and revised, 2004.

**Artigo recebido em 29/11/2016.**

**Aceito para publicação em 01/12/2016.**

=====