

# O debate epistemológico na formação do pesquisador da educação: reflexões a partir de alguns epistemólogos modernos

Jonatas Maia da Costa\*  
Bernardo Kipnis\*\*

*The epistemological debate in the research training of education: reflections from some modern epistemologists*

---

\*Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professor Assistente da Universidade de Brasília.

\*\*Doutorado em Comparative Education – University of London. Professor Associado da Universidade de Brasília.

**RESUMO:** O presente estudo aborda a questão da epistemologia como marco regulador da formação do pesquisador da Educação. Para isso destaca as contribuições de pensadores modernos da epistemologia e reflete sobre algumas consequências para uma pretensa cientificidade da área. Aponta a necessidade de recrudescimento do debate sobre o status da Educação enquanto ciência, requerendo um estatuto epistemológico que identifique a sua especificidade científica, e reforçando que a sua apropriação é um aspecto fundamental na excelência da formação do pesquisador da Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Epistemologia; Pesquisa.

**ABSTRACT:** *The present study addresses the question of epistemology as a regulatory framework in training Education researchers. Highlights the contributions of epistemological modern thinkers and reflects on some consequences for an alleged scientism in this area. Points out the need for debate intensification about the education status as a science, requiring an epistemological status that identifies its specific scientific needs stressing its ownership is a fundamental aspect of the excellence in training educational researchers.*

**KEYWORDS:** *Education; Epistemology; Research.*

*O homem só pode tornar-se homem pela educação.*

Immanuel Kant

*Quanto mais aprendemos sobre o mundo,  
quanto mais profundo nosso conhecimento,  
mas específico, consciente e articulado será nosso conhecimento  
do que ignoramos – o conhecimento da nossa ignorância.*

Karl Popper

## INTRODUÇÃO

**A** Educação é uma ciência? Quais são os critérios que demarcam “cientificamente” as pesquisas da Educação? Em que medida os conhecimentos produzidos na Educação sustentam o rigor de uma cientificidade eleita para a formação de pesquisadores? Embora não se pretenda responder estes questionamentos, o propósito central deste texto estabelece com eles o fulcro de toda a discussão que se sucede sobre a justificativa da apropriação dos estudos da epistemologia na formação do pesquisador da Educação. Se não faz parte do escopo deste trabalho responder aos questionamentos acima, têm-se neles o marco de uma reflexão inicial que indicaria a importância de discuti-los à luz dos aportes dos epistemólogos modernos, quais sejam os físicos Karl Popper, Thomas Kuhn, Inre Lakatos e Paul Feyerabend.

Assim, o objetivo central é o de defender que a apropriação do pensamento desses importantes personagens da filosofia da ciência, bem como a compreensão da discussão epistemológica percebida nos textos clássicos, apresenta-se como forma propedêutica à excelência da formação de pesquisadores em Educação.

Entretanto, tal propósito esbarra na compreensão reduzida do que é epistemologia e de como o estatuto científico da Educação no Brasil se apresenta, de forma diluída, nas diversas matrizes teóricas admitidas na área em suas diferenças, que confundem a discussão epistêmica com a metodológica. De todo modo, as reflexões destacadas aqui não pretendem esgotar este debate, mas tomar como mote as contribuições da epistemologia moderna como critério fundante de qualquer discussão em epistemologia, mesmo na Educação.

Assim, estruturado num formato ensaístico, o texto aborda inicialmente o “falsificacionismo” de Popper, as “revoluções científicas” de Kuhn e o “anarquismo epistemológico” de Feyerabend. Além disso, no decorrer do texto são apresentadas as ideias mediadoras de Lakatos e seus “programas de pesquisa”. Na sequência, problematiza aspectos que transitam na discussão epistemológica na Educação e a necessidade premente de enfrentá-la, mesmo quando ela se apresenta de forma conflituosa e tensionada. Nesse sentido, destaca-se a ideia de se observar uma espécie de “tensão permanente” entre o que diz respeito à produção do conhecimento na Educação e a formação de pesquisadores que nela transitam. A escolha da expressão “tensão permanente” sugere um viés contingencial vivido na área e revela a intenção de explorar nessa ideia uma possibilidade ilativa ao debate, algo que se pretende fazer ao final do texto. À guisa de conclusão, aventa-se algumas possibilidades em torno de novos estudos a partir das problemáticas discutidas ao longo do texto, que tem no debate epistemológico sua questão central. É o caso, portanto, de ver, neste trabalho, apenas o início de uma auspiciosa abertura de discussão que carece de mais dados sobre a formação do pesquisador em Educação, pois os desdobramentos dessa questão vão muito além do fazer científico.

## **A EPISTEMOLOGIA EM POPPER, KUHN, LAKATOS E FEYERABEND**

O século XX é precursor de grandes transformações na vida social, política, econômica e cultural da humanidade. O bioquímico espanhol Severo Ochoa, prêmio Nobel de Medicina, assim definiu o século XX: “[...] o mais fundamental é o progresso da ciência, que tem sido realmente extraordinário [...] Eis o que caracteriza o nosso século”<sup>1</sup>. Tal progresso, apontado por Ochoa, fez com que a sociedade se beneficiasse do ponto de vista material e tecnológico de tal forma que o conhecimento científico tomou posição de destaque, e com *status* de máxima confiabilidade e características de consenso quanto ao seu mérito. Mas qual o propósito da ciência para a sociedade e quais critérios sublinha a legitimidade em torno de uma “autoridade” que ilustra o campo/ discurso científico?

Esse tipo de preocupação norteou o debate epistemológico ao longo do século XX, centrado na questão da demarcação do campo científico, ou

o que deveria ser considerado como ciência, e de como a ciência avança no sentido de progresso científico. Quatro autores podem ser destacados por suas obras nesse caminho em torno dos quais essa polêmica girou. Todos eles com formação nas áreas das ciências da natureza e da matemática, preocuparam-se com a questão epistemológica, da filosofia e da história da ciência como campos necessários para a compreensão da pesquisa e do fazer científico. Esse debate, por sua vez, teve como foco a ciência empírica, onde a contraposição entre teoria e evidências levantadas a partir da realidade observada estaria definindo a forma de se fazer e teorizar a pesquisa científica. Exatamente o problema da “base empírica”, que dá sustentação a teorias propostas, pode ser o centro dos debates aí colocados.

O argumento proposto neste artigo é de que esse ponto de partida deve ser compreendido também pelos pesquisadores em ciências sociais, e da educação em particular, na medida em que se pode fazer o elo entre ciências de natureza e ciências sociais, no campo da epistemologia. Ao contrário, para aqueles que entendem o objeto das ciências sociais como sendo constituído pelo próprio ser humano, suas subjetividades e incertezas, se faz necessária uma visão distinta de ciência, não captada pela “rigidez” da ciência empírica, tornando este estudo desnecessário, já que o pesquisador estaria se defrontando com uma realidade distinta, tendo por base outros pressupostos e métodos de se fazer ciência. Ao invés de trabalharmos com a unidade do método, temos uma clara distinção na forma de se entender e fazer ciência, a partir de objetos distintos.

Como já proposto, o ponto de partida é o de buscar entender a hipótese da unidade do método, como base para o seu questionamento e também crítica ao alcance da visão de que precisaríamos de métodos distintos para as ciências da natureza e sociais. Está claro que a apresentação desse debate está fora do escopo deste trabalho, mas os autores aqui estudados podem servir como referências a esse questionamento metodológico.

Nesse sentido, as principais ideias de Karl Popper (1902-1994), Thomas Kuhn (1922-1996), Paul Feyerabend (1924-1994) e Imre Lakatos (1922-1974), bem como suas diferenças, são apresentadas a seguir, no sentido de mostrar as saídas propostas para superação dos argumentos de sustentação do que deva ser ciência e a demarcação do seu campo.

Karl Popper praticamente nasceu junto com o século XX, o ano era o de 1902, em Viena, na Áustria. Viveu durante quase todo esse século – morreu em 1994 – e foi testemunha da crise da teoria da mecânica clássica de Newton que sucumbiu às descobertas de Einstein da Teoria da Relatividade e também a Mecânica Quântica (CARVALHO, 1990). Acompanham-se a isso a convulsão político-social vivida na Europa do pós-guerra; fatos que Popper acompanhou de perto. Toda essa conjuntura foi relevante para a elaboração de suas ideias. Quando a comunidade científica estava preocupada em barrar a ascensão da Teoria da Relatividade, pois colocava em xeque os pilares da física clássica, Popper enxergava esta superação como o exato indicador daquilo que deveria ser aceito como ciência, pois, para o pensador, “[...] uma teoria científica revela sua cientificidade exatamente na medida em que pode mostrar-se incompatível com a experiência, na medida em que pode revelar-se falsa” (CARVALHO, 1990, p. 61).

Popper havia sido um crítico severo aos verificacionistas<sup>2</sup> e para ele o problema da demarcação científica – ou seja, o de encontrar critérios objetivos que demonstrem o que é ciência e o que não é ciência – está na falseabilidade. Com efeito, para Popper era necessário que uma teoria pudesse ser refutada por meio da experiência:

[...] só reconhecerei um sistema como empírico ou científico se ele for possível de comprovação pela experiência. Essas considerações sugerem que deve ser tomado como critério de demarcação, não a verificabilidade, mas a falseabilidade de um sistema. [...] não exigirei que um sistema científico seja validado [...] em sentido positivo; exigirei, porém, [...] que se torne possível validá-lo através de recursos a provas empíricas, em sentido negativo: deve ser possível refutar, pela experiência, um sistema científico empírico (POPPER, 1975, p. 42).

A gênese dessas ideias surgiu para Popper, segundo o próprio pensador, no verão de 1919 (POPPER, 2008). Insatisfeito com os avanços de outras teorias, quais sejam a teoria histórico-crítica de Marx, a psicanálise de Freud e a psicologia individual de Adler, Popper refletiu criticamente sobre a incrível capacidade de explicação delas, o que para ele compreendia a rigor um compromisso maior com a teoria do que com o avanço da ciência. Com efeito, Popper via tais teorias como pseudocientíficas ou metafísicas.

Ao propor a prescrição de um método para se fazer ciência, Popper também entrou no debate sobre o progresso da ciência, em como a ciência avançaria. O critério de demarcação imposto por ele – o da falseabilidade – sugere uma lógica consensual em torno de que só assim é possível fazer o conhecimento avançar. Uma teoria que não permite ser refutada traz consigo um alto teor dogmático. Daí a exigência de toda teoria dever passar pelo crivo da crítica racional. Portanto, a ciência avança pela provisoriedade de suas hipóteses corroboradas, aquelas que resistiram à refutação, mantendo, no entanto, seu potencial refutável, no futuro. Somente a crítica racional garantiria esse avanço.

Em julho de 1965 realizou-se, no *Bedford College* de Londres, o Seminário Internacional sobre Filosofia da Ciência, organizado conjuntamente pela *British Society for the Philosophy of Science* e pela *London School of Economics and Political Science*. A primeira impressão do quarto volume das atas do Seminário foram publicadas em 1970 por Lakatos e Musgrave, onde aparecem as contribuições, entre outras, desses autores em análise. Em português, a tradução foi publicada pela Cultrix e Editora da Universidade de São Paulo, em 1979, nove anos depois.

O debate central do Seminário girou em torno da perspectiva, apresentada por Thomas Kuhn (1922-1996), originária do seu texto clássico da *Estrutura das Revoluções Científicas* (1962 e 1970), onde propõe um caminho para o avanço da ciência, não pela “revolução permanente” a partir da refutação de hipóteses, apresentada por Popper, mas, tendo por base um estudo da história da ciência, a crise experimentada pelo paradigma estabelecido pela ciência normal e sua substituição paradigmática por um processo revolucionário.

Para Kuhn, a lógica científica indutivista/verificacionista do Círculo de Viena, ou o racionalismo crítico proposto por Popper, não se sustentavam quando postos à prova do crivo da história. Dessa forma, o pensamento de Kuhn defende o desenvolvimento da ciência a partir de um arcabouço estrutural que acompanha os rumos da história e tem no conceito de paradigma a chave que estabelece os termos de sua contribuição às chamadas “revoluções científicas”. Para Kuhn o avanço da ciência se dá pelo o abandono das características e estruturas (paradigma) de uma teoria, no que ele chama de ciência normal, em prol de outra, que a substitui por ser incompatível a ela e que se normalizaria também, após esse período revolucionário.

Segundo Epstein (1990), é possível resumir algumas etapas do empreendimento científico de Kuhn. Nesse sentido, uma primeira fase se organiza naquilo que Kuhn chamou de “ciência normal”, no qual o saber científico é homogêneo e cumulativo. “Nesta fase, as práticas teóricas e experimentais são regidas pelas regras ou princípios do paradigma vigente” (EPSTEIN, 1990, p. 108). Num segundo momento, depois de certo tempo no qual a teoria se instituiu de forma hegemônica, surgem as “anomalias”, que encerram uma espécie de contradição aos resultados experimentais que esta determinada teoria, a princípio, não suporta. A anomalia seria o componente que iniciaria um processo de tensionamento ao surgimento de um novo paradigma, condicionado é claro a uma competição entre a teoria precedente e a sua sucessora (EPSTEIN, 1990). No caso, a teoria sucessora seria capaz de explicar as dissensões geradas e dessa forma, tornar-se-ia um novo paradigma. Em outros termos, a anomalia faz gerar uma crise na dita ciência normal que, por conseguinte, se desdobra numa mudança de paradigma, processo no qual Kuhn chama de “revolução científica”.

Nesse mesmo Seminário, Lakatos apresenta um artigo contundente que procura fazer uma aproximação entre ideias aparentemente contraditórias, a partir do seu conceito de Metodologia dos Programas de Pesquisa Científica (LAKATOS, 1979). Nascido na Hungria, de formação em matemática e física, identificou-se com o comunismo, seja participando de seminários *semanis* de Lukács, seja no próprio governo. Porém, é preso na década de 1950, acusado de revisionismo. Talvez essa sua experiência o faz se aproximar de Popper, em sua crítica ao materialismo histórico-dialético de Marx e seguidores, ao entrar na *London School of Economics*, em 1960.

O centro do debate do Seminário girou em torno da possibilidade de um progresso racional da ciência, não admitido por Kuhn e critério básico em Popper. Para Popper (1979), torna-se decepcionante responder a pergunta “o que é ciência?”, recorrendo a argumentos sociológicos, psicológicos ou históricos, fora de critérios lógicos, base da comunicação racional, já demonstrados, por ele, em outras obras. Nesse sentido, para Lakatos, o choque entre esses dois autores não se dá apenas em torno de uma questão técnica de epistemologia. Refere-se aos nossos valores intelectuais básicos, com implicações não só para as ciências da natureza, mas também para as ciências sociais, e até para a filosofia moral e política.

Se não temos, principalmente nas ciências sociais, outro modo de julgar uma teoria senão a partir da fé e “[...] da energia vocal de seus apoiadores” (LAKATOS, 1979, p. 112), isso significa que a verdade está no poder e Kuhn, mesmo que não-intencionalmente, reivindica o “credo político básico dos maníacos religiosos contemporâneos (estudantes-revolucionários)” (p. 112).<sup>3</sup>

Até a chegada de Lakatos, parecia que o debate tinha entrado em um círculo vicioso epistemológico, implicando na impossibilidade, por um lado, de uma ciência livre de metodologia, com uma historiografia totalmente descritiva e, de outro, uma ciência ahistórica, com uma metodologia puramente prescritiva. Foi esse autor, Lakatos, quem acenou com uma saída para um possível círculo virtuoso, ainda dentro do campo racional, mas com um compromisso de desenvolver e estender a proposta de Popper em uma ferramenta crítica de pesquisa histórica, tomando como máxima e parafraseando Kant, ao dizer que “Filosofia da ciência sem história da ciência é vazia; história da ciência sem filosofia da ciência é cega” (LAKATOS, 1987a, p.11).

Lakatos procura superar a falibilidade da ciência empírica, e com isso a possibilidade de uma sustentação metodológica e de um progresso racional da ciência. De acordo com os “verificacionistas”, o conhecimento científico consistia em proposições demonstradas. O conhecimento podia ser provado. Seu valor de verdade foi estabelecido pela experiência, base empírica da ciência, a partir do uso da lógica indutiva. A honestidade científica exigia que não se afirmasse nada que não estivesse provado. Verificou-se, no entanto, que todas as teorias são igualmente indemonstráveis, ou seja, falíveis.

Diante dessa crítica, buscou-se uma saída na teoria da probabilidade. A honestidade científica requer a especificação, para cada teoria, da evidência e a probabilidade da teoria à luz dessa evidência. Popper evidenciou que, em condições muito gerais, todas as teorias têm uma probabilidade zero, seja qual for a evidência. Nesse caso, todas as teorias não são apenas igualmente indemonstráveis, mas também igualmente improváveis.

A resposta do falseacionismo de Popper deve ser vista sob duas posições que, segundo Lakatos, não foi compreendida por Kuhn, fazendo este a crítica apenas à primeira. Para o falseacionismo dogmático, a honestidade científica consiste em especificar, de antemão, uma experiência de tal natureza que, se o resultado contradisser a teoria, a teoria terá de ser abandonada,

portanto, refutada incondicionalmente. A ciência, então, cresce mediante o repetido derrubamento de teorias com a ajuda de fatos concretos. Nesse sentido, o critério de demarcação científica é por demais rigoroso, tornando-se insustentável.

Nenhuma proposição fatural pode ser provada a partir de uma experiência. As proposições só podem derivar de outras proposições, não podem derivar de fatos. Não podemos provar teorias e tampouco podemos refutá-las, a partir de fatos. Assim, todas as proposições da ciência são teóricas e incuravelmente falíveis. As teorias científicas não são apenas igualmente impossíveis de ser provadas, e igualmente improváveis, mas também são igualmente irrefutáveis.

Lakatos propõe duas perguntas dentro desse contexto: em que sentido, se houver algum, a ciência é empírica? Podemos salvar a crítica científica do falibilismo? A resposta é fornecida pelo Falseacionismo Metodológico e por sua proposta da metodologia de programas de pesquisa.

O falseacionismo metodológico pode ser considerado como uma classe de convencionalismo, no qual o falseacionista metodológico compreende que nas técnicas experimentais do cientista estão envolvidas teorias falíveis, à luz das quais ele interpreta os fatos. Essas teorias são aplicadas, não como teorias que estão sendo testadas, mas como conhecimento não problemático de fundo, aceito tentativamente durante o teste. Somente nesse sentido podem ser consideradas “observacionais”. Tais convenções são institucionalizadas e endossadas pela comunidade científica. O que Popper chama da objetividade científica está na intersubjetividade da comunidade científica. É assim que o falseacionista metodológico estabelece sua “base empírica”.

Para Lakatos, teorias individuais não são as unidades mais apropriadas para se fazer avaliações científicas. O que deve ser avaliado são *clusters* de teorias ou Programas de Pesquisa Científica (PPC). Quando algum programa encontra falsificações, ele muda seus pressupostos auxiliares, representando mudança progressiva ou degenerativa no problema encontrado. Sendo assim, só é progressivo se o PPC acrescenta conteúdo empírico e será degenerativo quando, constantemente, traz hipóteses *ad hoc* com o sentido de acomodar aqueles fatos que não se encaixam no programa.

Portanto, os programas de pesquisa não são considerados como não científicos para sempre e instantaneamente. Ele pode deixar de ser científico com o tempo, passando do *status* de progressivo para degenerativo, ou vice-versa, trazendo um critério de demarcação científica entre ciência e não-ciência – que é também histórica –, envolvendo a evolução das ideias ao longo do tempo. Assim, a história da ciência é a história dos programas de pesquisa científica.

O debate trazido por Popper e Kuhn, mediado pela intervenção de Lakatos, procura se manter, e encontrar soluções, dentro da perspectiva racional que deve embasar a ciência, com um método próprio para um critério de demarcação do campo científico. Ao contrário desses dois pensadores, o físico austríaco Paul Feyerabend (1924-1994) ganhou grande notoriedade no âmbito da filosofia da ciência a partir da polêmica obra “Contra o método”<sup>4</sup>, publicada em 1974, no qual promove uma contundente crítica à forma hegemônica de se pensar a ciência, rejeitando por completo as inexoráveis e atomísticas regras metodológicas que compõe o tradicional pensamento científico empirista, e propõe aquilo que ficou conhecido como “anarquismo epistemológico”. De alguma forma, essa virada “contra o método” só é possível dado seu ecletismo de formação. Doutor em física, pela Universidade de Viena, doutor *honoris causa* em Letras e Humanidades pela Universidade de Chicago e profundo conhecedor de teatro, tendo sido assistente de Berthold Brecht (REGNER, 1996).

Para Feyerabend (2011) todos os mecanismos reguladores do ponto de vista metodológico da pesquisa prejudicam severamente os processos criativos que engendram o avanço do conhecimento. Para ele a ciência só empreenderá êxitos na medida em que se aceita procedimentos ditos “anárquicos”. Nesse sentido, declara:

Para os que examinam o rico material fornecido pela história (da ciência) e não tem a intenção de empobrecê-lo a fim de agradar a seus baixos instintos, a seu anseio por segurança intelectual na forma de clareza, precisão, “objetividade” e “verdade”, ficará claro que há apenas um princípio que pode ser defendido em todas as circunstâncias e em todos os estágios do desenvolvimento humano. É o princípio de que tudo vale (p. 42).

De fato, a utilização de termos como “anarquismo” e “tudo vale”

podem levar a uma compreensão limitada do alcance da crítica de Feyerabend ao racionalismo como mote central e definidor de fronteiras da ciência. Aplicados à epistemologia, o anarquismo não significa ser contra todo e qualquer procedimento metodológico mas, antes, a oposição a um único e imutável princípio. Nesse sentido, seria mais apropriado interpretá-lo como a permissão à ocorrência de um pluralismo metodológico. O “tudo vale” pode ser visto como uma reação, nessa mesma direção, no sentido de apontar para o fato de que todas as metodologias possuem limitações.

Para Feyerabend, a ciência – e junto a racionalidade científica – constitui-se em mais uma ideologia, junto com outras trazidas pelos mitos, dogmas e afirmações metafísicas, que não deve ter preponderância alguma na construção de uma cosmovisão. Em um estado democrático, a convivência dessas diferentes ideologias seria saudável para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Essa suposta superioridade da ciência significa colocá-la como medida objetiva de todas as ideologias, a partir do fato, da lógica e do método científico. Esse autor não propõe uma teoria da ciência, mas critica o método científico exclusivamente baseado no conceito de racionalidade, deixando em aberto a possibilidade de se construir uma racionalidade contextualizada, capaz de ampliar nossa humanidade, nossa consciência e nos aproximar de uma visão do conhecimento mais aberta.

A isso se acrescenta a percepção, no autor, de uma forte veia política, sobretudo quando revela suas críticas ao *status* social constituído em torno da ciência na sociedade. Segundo Feyerabend, não só seria possível, como também salutar, a edificação de um mundo que necessariamente não prescindisse da ciência (tradicional empirista). Com efeito, está na pluralidade, seja metodológica, seja de concepções ou de interpretações, os elementos potencializadores de uma cientificidade anárquica que precederia um alinhamento valorativo e humanitário ao progresso da ciência.

Apesar de sua forte crítica à racionalidade como motor da ciência, em sua revisão feita, em 1992, para a última edição inglesa de 1993, ele concorda que é preciso dar uma vantagem temporária à razão em relação à metodologia anárquica, prevendo o sentido que a ciência moderna estava tomando, sem necessariamente levar a um mundo mais humano, quando afirma que:

Esta era a minha opinião em 1970, quando escrevi a primeira versão deste ensaio. Os tempos mudaram. Considerando algumas tendências na educação dos Estados Unidos (politicamente correto, menus acadêmicos, etc.), em filosofia (pós-modernismo) e o mundo em geral, penso que se deva dar à razão, agora, um peso maior, não porque ela seja e sempre tenha sido fundamental, mas porque isso parece ser necessário, dadas circunstâncias que ocorrem bem freqüentemente hoje (mas que podem desaparecer amanhã), para criar uma abordagem mais humana (FEYERABEND, 1993, p. 13).

## **EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM DEBATE NECESSÁRIO À FORMAÇÃO DO PESQUISADOR**

Caso se preserve um olhar clássico daquilo que se entende por ciência, passando pelos determinantes objetivos da clara identificação de um objeto e que, ao mesmo tempo, se coaduna a um consenso metodológico científico, a Educação estaria condenada há jamais dispor de um estatuto científico tal qual possuem a Física, a Química, a História, a Sociologia entre outras disciplinas ditas científicas.

A propósito dessa questão, Charlot (2006) confessa o desafio que é o de declarar, com o mínimo de sentido inteligível, o fato de ser alguém que trabalha com o ensino de “ciências da educação”. Do ponto de vista semântico, a compreensão é de que a Educação compreende uma série de outras ciências, como a sociologia, a psicologia, a história, a antropologia, etc, que sob o signo de seus objetos procuram dar entendimento ao contexto educacional. Entretanto, a contradição está em perceber o Brasil possuidor de uma pós-graduação em Educação consolidada, que possui “[...] uma realidade institucional, administrativa, organizacional, mas não tem uma existência epistemológica específica” (CHARLOT, 2006, p. 8). Com efeito, em busca de um estatuto epistemológico para a Educação, é fundamental galgar uma especificidade. Nesse sentido, Charlot (2006, p. 9) aponta para uma característica eminentemente sincrética da Educação:

[...] é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes práticas, fins éticos e políticos.

A assunção desse caráter amalgamado em sua constituição faz da Educação uma área/campo frágil do ponto de vista epistemológico. No entanto, a sua definição traz em si o potencial de enfrentamento às questões complexas da contemporaneidade. Não é possível responder à complexidade dos fenômenos sociais (educacionais) caso se conserve a simplicidade de um discurso ou método unívoco (CHARLOT, 2006).

Na esteira desse debate, segundo Gamboa (2012), não seria uma boa alternativa à cientificidade da Educação sustentar um discurso que admitisse como única possibilidade o método positivo de ciência, que só aceita os processos empírico-analíticos ou as regras do discurso hipotético-dedutivo com a finalidade exclusiva de estabelecer uma configuração legitimada de ciência para a Educação. Seria assim, falsear ou escamotear um discurso e uma prática apenas com o intuito de fazer com que a Educação obtivesse o *status quo* de ciência. Em confronto a isso, há de se explorar, portanto, a exigência de emergir, no interior do debate epistemológico, o engendramento de uma “Epistemologia da Educação”, afeita ao rigor da produção do conhecimento baseado numa irrestrita consistência metodológica, mas que preserve uma pluralidade que, de um lado, possua base epistêmica e, de outro, conceda uma possibilidade praxiológica.

O rigor e a consistência, aqui reclamados, são determinados pelo processo de uma qualificada formação pela qual passam os pesquisadores da Educação. O debate epistemológico não deve ser objeto de estudo apenas em função da tradição curricular, ao contrário, deve dispor de um sentido ancoradouro da responsabilidade dos programas de pós-graduação com a excelência na produção do conhecimento.

O reconhecimento de um sincretismo em torno das características epistemológicas da Educação pressupõe que o estudo da ciência estabeleça nexos com a literatura clássica, mesmo quando esta se confronte com as especificidades (praxiológicas) da Educação. Em outros termos, é fundamental, senão obrigatório, explorar os pormenores da filosofia e da história da ciência, tal qual as passagens anteriormente destacadas no texto, valorizaram. A crítica que Gamboa (2012) oferece sobre um suposto pragmatismo de concepção de ciência para a Educação só é possível face à ampla compreensão das

fontes primárias – o que deve ser verificado mediante discussão das fontes. Portanto, são as fontes primárias referenciadas a partir de uma bibliografia dos clássicos da epistemologia, que concede à Educação o entendimento de que está na pluralidade e no sincretismo, ou mestiçagem, como prefere Charlot (2006), a base de seu debate epistemológico. Entretanto, em Gamboa (2012), o debate epistemológico parece ser deslocado – senão confundido – com o metodológico. Ora, o ostracismo do pensamento dos epistemólogos modernos não pode se justificar pela interpretação de que a busca por uma cientificidade na Educação tem como fito apenas alcançar um *status quo*.

Na medida em que se assume o pressuposto do sincretismo, há de se tomar cuidado com os equívocos interpretativos que se arvoram quando há preferência pelos exegetas mais do que pelos autores clássicos. Dito isso, destaca-se que a leitura dos clássicos, como Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, entre outros, condiciona uma melhor compreensão dos “filtros” ou dos interpretes. Incide sobre o pensamento desses autores uma compreensão fundada nas ciências naturais. Entretanto, reconhece-se uma discussão que transcende aspectos metodológicos quando se ocupa de preocupações da filosofia da ciência, inserindo discussões que incluem elementos históricos e políticos.

Nessa mesma linha de raciocínio, é necessário refletir sobre como o despreparo e a falta de apropriação dos estudos clássicos da epistemologia conduzem a pluralidade da Educação para o caminho do ecletismo quando muitas discussões permeiam críticas que rotulam determinadas matrizes teóricas ou determinados autores. Popper pode ser considerado um autor positivista quando o caracterizamos (rotulamos) como um defensor de um empirismo no qual somente os dados dos sentidos são capazes de legitimar o conhecimento. Entretanto, ao percorrer a obra de Popper a fim de pensar suas contribuições, percebe-se que elas transcendem a crítica ao Círculo de Viena e que muitas de suas reflexões querem preservar o entendimento de que ciência se faz com a humildade de não se apegar ao domínio das teses descobertas e que todas são passíveis de serem refutadas, desde que se aceite que, em hipótese alguma, elas devem se traduzir em dogmas. Em outras palavras, quer dizer que a ciência é o lugar da dúvida e não o da convicção.

De fato, ao reportarmos esse olhar no cotejamento com as especificidades da Educação, teríamos que confrontá-lo com os aportes políticos e ideológicos ao qual a área jamais deixará de prescindir. Tomar estes aspectos como pressupostos não é o problema, a questão é quando o discurso epistemológico, consensualmente aceito na academia, toma a forma de uma nova roupagem, na qual a ciência é suplantada pelos interesses identificados na defesa de uma determinada corrente. O corolário disso é o arrefecimento do debate epistemológico e o recrudescimento dos encastelamentos tão percebidos nos grupos de pesquisa presentes nas universidades. Mal sabe o recém ingressante na pós-graduação e pesquisador da Educação, que as suas ideias e o seu discurso são situados à luz da corrente epistemológica de quem o orienta. A naturalização disso evoca aos programas de pós-graduação pensar a pluralidade da formação epistemológica de seus pesquisadores, sendo fiel a riqueza histórica e filosófica do pensamento científico, algo que deve passar pelo seu currículo.

Nesse sentido, o interesse pelos epistemólogos modernos, os quais foram objeto deste texto, encerra aos pesquisadores da Educação uma ampla possibilidade de ver na história e na filosofia da ciência um percurso a ser trilhado em prol de seu amadurecimento formativo. O valor histórico da contribuição destes pensadores se deve muito a ser eles os precursores de uma teorização da epistemologia, imbuídos do espírito de que o progresso da ciência prescindiria esse empreendimento. Ademais, foram eles os primeiros a pensar a demarcação científica no interior das ciências sociais. Independentemente de que o decurso dos apontamentos críticos, frente à emergência das ciências sociais no início do século XX, ser realizados à luz dos parâmetros já consagrados nas ciências naturais há de se defender a sua apropriação pelo pesquisador da Educação, tanto do pensamento de cada um dos epistemólogos modernos quanto de todos os tensionamentos<sup>5</sup> presentes em suas obras ao longo da história recente e seus desdobramentos para as Ciências Sociais e para a Educação.

Desse modo, é imperativo pensar que o caminho a se transitar pela Educação na busca por uma melhor formação científica é o de conviver com uma espécie de “tensão permanente” entre o trato epistêmico na produção do conhecimento e os anseios do pesquisador. Esta dita “tensão permanente” estabelecerá uma aceitação à pluralidade de posicionamentos no debate

epistemológico. Toda dissensão gera tensão. Com efeito, talvez fosse sensato pensar, que por agora, é premente tomar a tensão como um aspecto apriorístico do debate epistemológico na Educação com o intento de, ao preservar a pluralidade, poder-se-ia avançar em torno do seu amadurecimento. E a fim de não cair nas armadilhas do ecletismo, que o debate possa estar subsidiado num retorno aos clássicos da epistemologia e de toda a filosofia da ciência. Como outrora fora dito, que o fundamento central da discussão permaneça firme nos aspectos teóricos epistemológicos sem se imiscuir às questões metodológicas.

A construção desse estado de “tensão permanente” tornaria possível uma discussão epistemológica na Educação na qual, independentemente das matrizes teóricas que a área agrega, fosse possível abdicar dos argumentos ideologizados. Portanto, o dissenso pode ser compreendido como virtuoso ao desenvolvimento de um estatuto científico para a área e que, sempre, a formação do pesquisador da Educação precisa estar preservada no âmbito do que concebemos como clássico: aquilo que jamais será esquecido.

Sobre as questões metodológicas, tão sobejamente disputadas nos programas de pós-graduação em Educação, estas estarão mais bem assentadas caso a formação se cristalice numa ampla apropriação dos fundamentos da epistemologia. Dessa forma, e observando os pensadores anteriormente retratados, não é possível o abandono completo dos critérios de acomodação da ciência dita mais “dura” e isso sugere rigor à lógica das matrizes teóricas e consistência metodológica no trato da investigação educacional. É impositivo que o produto de um relatório de pesquisa deve atender objetivamente às problemáticas da Educação que reconhecidamente irão requerer do pesquisador um olhar analítico que minimamente enfrente questões que ora vai enfatizar uma denúncia atestada por aquilo que foi desvelado numa pesquisa, ora vai frisar propositivamente na forma de uma possibilidade de avanço em torno dos processos educacionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É inevitável não apontar, como apriorístico desse debate, o início e a consolidação da pós-graduação em Educação no Brasil, sobretudo ao se pensar como os programas estão estruturados e se caso a política dos

órgãos de fomento à pesquisa em nosso país contribuem para uma formação epistemológica sólida. Nesse sentido, e na medida em que é sabido que a recente política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) incorporou uma lógica produtivista de ciência, reforçada por características de celeridade no processo de formação de pesquisadores, deixa dúvidas se a preocupação dos programas em oferecer uma base epistemológica ocorre muita mais pela força da tradição da formação do que pelo consenso em torno da máxima qualificação do pesquisador.

No caso da Educação, que por ora fica evidente que a constituição de um debate maduro em epistemologia é assunto ainda não esgotado, causa preocupação a possível precarização formativa caso se perpetue o aceleração e os parâmetros quantitativos da política da CAPES. O tempo é um elemento estruturante que objetivamente pode encerrar problemas sérios no que diz respeito à apropriação dos saberes basilares em torno dos clássicos da epistemologia. Carece para a área avançar nesse debate a fim de sustentar a sua própria cientificidade entre seus pares. Na medida em que a pós-graduação é o *locus* privilegiado da produção do conhecimento no Brasil, causa espanto que o fator tempo não seja considerado como um pressuposto à excelência formativa.

Nesse sentido, é preciso destacar que o problema reúne muito mais questões de ordem política do que educacional. Tratar dessas questões foge do escopo desse ensaio, mas de todo modo, é no mínimo irônico identificar essa problemática como um assunto que transcende às questões epistemológicas, fito do trabalho, para confirmar a especificidade da Educação, que transita num arcabouço sincrético e complexo.

Os argumentos trazidos representam uma primeira aproximação para um debate que, a nosso entender, encontra-se “adormecido”. Tanto o estudo de questões epistemológicas quanto do *status* da Educação enquanto ciência, comparada a outras ciências particulares, no espectro das ciências humanas e sociais, representam pontos fundamentais para a formação do pesquisador em educação, principalmente dentro de seus programas de doutorado. O quanto isso vem sendo feito por esses programas, e de que forma, constituem-se em base para um levantamento relevante a ser buscado. Por outro lado, o embate com as ciências empíricas, muitas vezes reduzido sob a capa de crítica ao positivismo, contraposto por outros dois rótulos da fenomenologia e materialismo histórico-dialético, deve ser enfrentado para fora das “caixinhas”, de forma mais aberta.

Principalmente, em como o pesquisador deve lidar com o dado empírico, a “pesquisa de campo” e os métodos e técnicas, comumente ensinados na pós-graduação. Muitas vezes, em teses e dissertações, se apresenta um discurso epistemológico abstrato, descrito em um capítulo próprio, e quando se passa para a necessidade de observação da realidade, os métodos e técnicas utilizados, bem como a análise realizada, contradizem a base epistemológica pretendida, ou a base epistemológica não oferece a conceituação necessária para o contato com a realidade.

Essas são apenas algumas das questões que se apresentam e que devem ser aprofundadas e debatidas na continuidade aberta por essa nossa argumentação, além do surgimento de outras, em um debate que perpassa não só o campo da ciência e da pesquisa em educação, mas também suas consequências políticas para o desenvolvimento da educação e da sociedade brasileira.

## NOTAS

1. In Hobsbawn, Eric J. Era dos extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 12.
2. Popper se opunha as ideias dos verificacionistas ou o chamado Positivismo Lógico do Círculo de Viena, grupo liderado pelo professor Moritz Schlick (1882-1936) o qual Popper foi discípulo. Para os verificacionistas o critério de demarcação reside na possibilidade dos enunciados serem passíveis de serem verificados conclusivamente. Popper não aceitava a lógica indutiva positivista como critério de demarcação por entender que “as teorias nunca são empiricamente verificáveis” (POPPER, 1975, p. 41-42). A fim de não parecer contraditório é preciso dizer que para Popper teorias são axiomas, enunciados, conjecturas que não necessariamente são verdadeiras.
3. Lakatos estava se referindo à “revolução” estudantil de 1968 e sua sustentação, principalmente, com autores da Escola de Frankfurt como Herbert Marcuse, utilizado como referência intelectual e crítica da razão, qualificada como instrumental, para criticar o conceito de racionalidade até então vigente e vazio de seu conteúdo de poder.
4. No prefácio do seu “Contra o método”, Feyerabend esclarece as motivações que o levou a escrevê-lo. Tal empreendimento nasceu da disputa de ideias entre Feyerabend e seu amigo Imre Lakatos. A ideia inicial do projeto era de que depois de lido os escritos de Feyerabend, Lakatos aprontaria uma réplica para que os dois manuscritos fossem publicados juntos. Com a morte prematura de Lakatos, apenas o texto de Feyerabend veio a público.
5. Importante é a leitura do livro “A miséria do historicismo” de Karl Popper, a fim de melhor entender a sua compreensão da crítica ao método crítico-dialético de Marx. Da mesma forma, Feyerabend em “Contra o método” irá defender a prerrogativa da relevância social da pesquisa para a ciência. São reflexões que sinalizam a este tensionamento.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. C. M. Karl R. Popper: a falsificabilidade como critério de demarcação do discurso empírico-científico. In: OLIVA, A. **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas: Papirus, 1990.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

EPSTEIN, I. Thomas Kuhn: a cientificidade entendida como vigência de um paradigma. In: OLIVA, A. **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas: Papirus, 1990.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996

LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Editora Cultrix / Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

\_\_\_\_\_. **Historia de las ciencias y sus reconstrucciones racionales**. Madrid: Tecnos, 1987a.

OLIVA, A. Anarquismo epistemológico: última etapa da crítica ao ideal empirista de ciência? In: OLIVA, A. **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas: Papirus, 1990.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975

\_\_\_\_\_. As origens do conhecimento e da ignorância. In: POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora UnB, 2008.

\_\_\_\_\_. A ciência normal e seus perigos. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Editora Cultrix / Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

REGNER, A. C. K. P. Feyerabend e o pluralismo metodológico. **Epistême: Filosofia e História da Ciência em Revista**, v.1, n. 2, 1996.