

Ciências da Educação – Que Estatuto Epistemológico?

João Amado

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra¹

Resumo

O objectivo deste texto é contribuir para um esclarecimento do conceito de Ciências da Educação, tomando como ponto de partida os próprios conceitos de Educação e de Ciência (Ciências Humanas), e terminando com o acentuar de algumas exigências a que elas têm de se submeter e dos obstáculos epistemológicos que elas devem superar, de modo a garantirem a sua identidade e a conseguirem afirmar-se na comunidade científica e na sociedade em geral, como ciências rigorosas, necessárias, úteis e com futuro.

Palavras-chave: Educação, ciência, epistemologia, investigação, ciências da educação.

Sabemos que a Educação, desde há muito reconhecida como um campo de investigação científica, não deixa de ser, apesar de tudo, um terreno movediço «onde com toda a facilidade se misturam planos diversos, como a teoria e a prática, o objectivo e o subjectivo, a normatização e a autonomia, o científico e o ideológico, o constatável e os actos de fé» (Boavida & Amado, 2008, p. 16). Devido a essa mesma característica, a Educação torna-se um terreno onde, frequentemente, se misturam o plano filosófico, ideológico, científico e praxeológico, colocando-a à mercê de análises ligeiras geradoras de acesas e, às vezes, incompreensíveis polémicas na praça pública. As Ciências da Educação têm um papel fundamental neste debate, se para ele contribuírem com uma análise racional aberta a perspectivas alternativas e uma abordagem metodológica exigente e séria.

Neste texto, o nosso objectivo é, tão só, contribuir para um esclarecimento do conceito de Ciências da Educação, tomando como ponto de partida os próprios conceitos

¹ Este artigo tem por base diversos outros textos produzidos numa parceria com o Professor João Boavida (Amado, J & Boavida, J., 2005; Amado, J & Boavida, J., 2008; Boavida, J. & Amado, J., 2008), extremamente profícua e mantida vários anos. Aqui ficam os meus agradecimentos, para além da homenagem colectiva a que me associo.

de Educação e de Ciência (Ciências Humanas), e terminando com o acentuar de algumas das exigências a que tais ciências têm de se submeter e dos obstáculos epistemológicos que elas devem superar de modo a garantirem a sua identidade e a conseguirem afirmar-se na comunidade científica e na sociedade em geral, como ciências rigorosas, necessárias, úteis e com futuro.

O fenómeno educativo: natureza, complexidade e planos de abordagem

O reconhecimento da complexidade do fenómeno educativo (assinalada, aliás, já nos finais do século XIX e início do século XX, por autores como Gaston Richard, 1911, ou Émile Durkheim, 1922) obrigou a que para a sua explicação e compreensão não bastasse o senso comum, nem a mera especulação de carácter ideológico ou filosófico, nem a univocidade de paradigmas e de métodos de investigação.

Esta complexidade exige grande e persistente esforço em múltiplas direcções. Uma delas vai no sentido da necessária construção de uma *teoria da educação* que permita compreender em que consiste verdadeiramente este fenómeno – a Educação – e em que se traduz o carácter especificamente educativo das práticas humanas, independentemente dos contextos e campos de acção dessas práticas. Julgamos que só com base no esclarecimento dessa problemática podemos partir, por um lado, para a planificação e consciente realização das práticas educativas seja qual for o contexto em que elas tenham lugar (Boavida & Amado, 2009); por outro lado, e num alcance mais modesto assumido neste texto, um tal esclarecimento torna-se fundamental para a elucidação do que se entende por Ciências da Educação – as que têm a Educação como objecto – e compreender o seu estatuto epistemológico.

Um passo neste sentido pode consistir no realçar dos traços comuns às diferentes definições do conceito de educação que a abundante bibliografia sobre o tema nos oferece (Dewey, 1916, Durkheim, 1922, Quintana Cabanas, 2002, Brezinka, 2007); e o mais marcante desses traços assevera que a educação consiste numa caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros. Noutros termos, aceita-se que a educação promove intencionalmente o desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse património “tradicional” uma constante adaptação, renovação e enriquecimento.

Neste processo educativo gera-se uma dinâmica da qual resulta a socialização, ao mesmo tempo que desta mesma socialização (isto é, do tipo de relações que se estabelece e mantém com os outros: familiares, pares, mestres e outros adultos; e do tipo de “oportunidades” históricas, culturais, económicas, entre outras, que dão acesso ao património cultural) resulta a educação, num sistema de causalidade circular. A educação é, pois, uma realidade originária, com uma natureza e complexidade que a distingue das outras realizações humanas e é constitutiva do sujeito e da sociedade. «Em todas as formas de civilização que a história regista», dizia o filósofo Delfim Santos, «por mais rudimentares que elas sejam, o primado, clara ou não claramente expresso, pertence à Educação» (Santos, 1973, p. 442).

Um outro aspecto que se prende com a natureza e complexidade do fenómeno educativo e com a reflexão sobre a sua natureza, é a necessidade de o perspectivar sob diversos planos, nomeadamente, filosófico, científico e praxeológico (Boavida & Amado, 2008).

No plano *filosófico* colocam-se questões acerca do sentido do humano, da vida e dos valores que toda a Educação pressupõe e em que supostamente assenta. É a este plano filosófico (da ética, da antropologia filosófica e da política) que cabe pensar, analisar e propor as grandes metas e objectivos que poderão orientar a caminhada do (auto)aperfeiçoamento inerente ao processo educativo. Digamos, porém, que não se trata de um plano reservado a iluminados ou iniciados; cada ser humano, a seu modo, está nele implicado. De facto, como diz Caldart (2004, p.17): «estamos em um momento da história em que o ser humano aparece em perigo, então estamos todos sendo convocados a fazer algumas escolhas decisivas sobre como será o futuro da humanidade, de todos nós». Trata-se de um plano aberto à discussão, ao pluralismo de ideias, à descoberta de caminhos que, talvez, sem porem em causa os trilhos passados, não deixam de abrir para novos horizontes: entre outros, os da co-responsabilização universal na defesa e na promoção dos direitos humanos, os da solidariedade sem fronteiras e os da protecção do meio ambiente à escala planetária e cósmica (Morin, 2001).

No plano *científico*, as questões colocam-se na busca de um melhor conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo (do sujeito a educar e de quem educa) e de uma descrição, explicação e compreensão das práticas e das circunstâncias (as mais próximas e as mais remotas) em que tais práticas se verificam. Esta busca assenta no estudo empírico – experimentação, observação, inquirição – realizado segundo paradigmas ou “regimes de verdade” e critérios de cientificidade aceites pela comunidade científica; por outro lado, a convocação de enquadramentos disciplinares distintos, para compreender esses fenómenos diversos, contribui para

a construção e acumulação de um saber interdisciplinar e transdisciplinar que se reflectirá (ressalvando todas as incertezas e contingências inerentes a este domínio) no aperfeiçoamento das práticas educativas. Existe já uma longa tradição de investigação científica no campo educativo, na qual se enxertam as actuais Ciências da Educação (Amado & Boavida, 2008), cujos marcos e linhas fundamentais julgamos ser necessário conhecer para dar maior consistência e fundamento à investigação actual e ao estatuto epistemológico das referidas ciências.

No plano *praxeológico* as questões são relativas às decisões, mais ou menos imediatas, a tomar no terreno pelo educador e pelo decisor político. Trata-se de decisões interiores e constituintes da prática educativa quotidiana e parte da acção do educador: o que ele faz, o que pode fazer, o que quereria fazer, o que devia fazer, o que ele não pode fazer (Bru, 2002). Tudo tem a ver com o planeamento e a preparação do seu trabalho, e com «o campo de possibilidades» actuais, mas pessoal, social e, em grande parte, historicamente determinadas. Insere-se neste plano a investigação realizada pelos “práticos” sobre as suas práticas, a que, como diz Estrela (2007a), «movimentos como os de professor-investigador, prático reflexivo, comunidades de prática, etc., conferiram visibilidade e pertinência», mas que, enquanto não for pautada pelos «cânones científicos» — atentos ao modo como se produz e à avaliação desse conhecimento — não pode incluir-se no domínio anterior.

Ao tomarmos em consideração estas diferentes perspectivas, estamos, com efeito, diante de esferas diferentes, nem sempre imediatamente compatíveis devido aos objectivos, aos processos usados, ao tempo e ao ritmo disponível para gerir prioridades, decisões e conclusões, no interior de cada plano. Contudo, apesar das dificuldades, parece que não há (nem deve haver) entre estes níveis uma compartimentação estanque e insuperável; pelo contrário é possível e fundamental uma intersecção, interacção e alimentação recíproca entre as três esferas, conferindo a cada uma a sua dignidade própria.

Espera-se pois, desta relação recíproca, um crescendo na abordagem filosófica (que sendo ética e política, visa aprofundar *o que é e deve ser o ser humano*) e atingir o alcance mais amplo na explicação e compreensão científicas dos factos e das práticas educativas; espera-se uma acção/prática educativa cada vez mais alimentada pelo contributo da reflexão filosófica e da investigação empírica, ambas instigadoras de novas práticas e de novas problemáticas, sem prejuízo do estabelecimento de uma relação caracterizada pela “afectividade individualizadora”, pelo “cuidado” personalizado, pelo esforço de criar condições de autonomização (Sá-Chaves, 2009; Vieira, 2009). Espera-se, igualmente, e apesar da complexidade do processo, ultrapassar conflitos entre os diversos planos, mormente, na articulação entre a teoria e a prática.

Em síntese, podemos dizer que a Educação se constitui como um campo onde as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afectiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada *persona* e do universo dos seres humanos; terão de se articular, igualmente, de um ponto de vista teórico - na necessária construção de uma *teoria da educação* - de modo a obter-se a sua inteligibilidade e a se aprofundar a intencionalidade e a coerência das orientações a tomar em qualquer uma das dimensões referidas (Estrela, 2007b).

Ciências da Educação – Conceito e estatuto epistemológico

Admitindo, por consequência, que existe, entre outros, um plano científico para análise do fenómeno educativo; isto é, admitindo que há nele espaço para escrutínios a realizar com base em critérios e metodologias científicas, podemos colocar, ainda, questões como: o que é que em Educação se pode tornar objecto de reflexão e de análise científica? De que cientificidade se trata, ou, dito de outro modo, de que concepção de ciência necessitamos ao abordar os fenómenos educativos? O que é investigar “em” e “a” Educação? Como se definem as Ciências da Educação e qual o seu estatuto epistemológico? As nossas respostas cingir-se-ão aqui aos conceitos de Ciência e de Ciências da Educação.

Definamos, em primeiro lugar, o conceito de Ciência, tendo em conta que fenómeno educativo é um fenómeno humano, caracterizável pela sua complexidade, pela sua fluidez e dinamismo constante, pelo seu carácter de movimento imparável. Um fenómeno com estas características não pode encerrar-se numa visão simplificadora e positivista de ciência, impondo, pelo contrário, uma racionalidade aberta e livre da cegueira paradigmática (Morin, 2001).

Concebemos, pois, a Ciência (tendo em conta todo o debate realizado, pelo menos desde os finais do século XIX, em torno da possibilidade, construção e especificidade das Ciências Humanas), como um esforço racional e metódico de compreensão penetrante da realidade, no que ela tem de mais profundo e menos aparente. Esforço que apresenta, como primeiro objectivo (mas não o único), construir teorias que permitam, antes de tudo, obter a referida compreensão, isto é, a *explicação* através do estabelecimento empiricamente comprovado de relações de causalidade, ou, a *interpretação* dos factos humanos tomando como base o *sentido* que os sujeitos conferem às circunstâncias e aos actos que de algum modo vivenciam. As teorias são também instrumentos para, através dos conceitos e vocabulário que elas oferecem, se questionar a realidade colocando novos problemas e sujeitando-se, por isso

mesmo, a constantes confrontações e a revisões quando a realidade questionada não se mostra consequente com elas.

Esta definição aponta, portanto, para uma concepção aberta de ciência, admitindo alguma diversidade de teorias científicas (no tipo de provas e de exigências a que se submetem), diversidade que depende, sobretudo, da natureza (subjectiva ou não) da realidade estudada; fomenta a complementaridade das grandes orientações tradicionais do fazer- ciência: *explicar* (paradigma hipotético-dedutivo) ou *interpretar* (paradigmas fenomenológicos e hermenêuticos); assinala, ainda, o papel instrumental das teorias enquanto fontes (conceptuais e metodológicas) de questionamento da realidade. É uma concepção adequada à compreensão científica dos fenómenos humanos caracterizáveis pela presença de determinismos externos e objectivos, e por toda uma esfera subjectiva onde impera o “sentido”, a “interpretação” e a “decisão pessoal” que os sujeitos dão à vida e às circunstâncias que a rodeiam. Fenómenos humanos marcados por uma enorme complexidade interna e externa, o que é patente no caso do fenómeno educativo que, sendo ao mesmo tempo individual, quotidiano, concreto é, também, global, contínuo, ideal!

Podemos afirmar, então, na continuidade de uma perspectiva que já defendemos em trabalho anterior (Boavida & Amado, 2008), e elaborada tendo em conta o processo e os resultados (teorias, enunciados, descrições e explicações) da investigação que no domínio da Educação se vai fazendo, que:

as Ciências da Educação constituem uma «família», cujos objectivos centrais são: «descrever, explicar, compreender, levantar novos problemas teórico-práticos, e justificar os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa, quer atendendo a níveis de interacção como os que se verificam no frente a frente entre educador e educando, quer atendendo aos níveis mais amplos, como os de gestão e administração organizacional ou de administração política e económica do sistema educativo. Às Ciências da Educação compete, ainda, analisar a evolução, tanto presente como passada, das referidas práticas educativas e formativas, bem como contribuir para a elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas que suportem cientificamente as decisões, aos mais diversos níveis, destinadas a melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas, contrapondo-se às “receitas” geralmente sem base, do senso comum, e tomando uma atitude crítica contra os obstáculos de qualquer ordem que impeçam aquelas melhorias. Para alcançar estes objectivos, a teoria e a prática constituem o cerne das Ciências da Educação» (Boavida & Amado, 2008, p.197-198).

Partindo desta definição não podemos deixar de considerar todo um conjunto de questões e temas. De facto, uma «família de ciências» pressupõe, em primeiro lugar, uma «comunidade de investigadores» unida, pelo menos, por um objecto comum que, no caso da Educação, além de *objecto* é, também, um *objectivo* – o aperfeiçoamento do ser humano.

Em segundo lugar, pressupõe que não se fique apenas pela chave comum do mesmo apartamento, mas que se trabalhe em equipa, numa relação interdisciplinar, com contributos e ganhos para cada uma e utilizando os meios e os métodos de que as Ciências Humanas dispõem, procurando «explicar» e «compreender» (com o que estes dois termos implicam do ponto de vista dos referenciais paradigmáticos e metodológicos) a complexidade e a multireferencialidade dos fenómenos educativos. É a natureza educativa comum dos fenómenos a estudar «que congrega as diversas componentes científicas e as faz inflectir para uma inteligibilidade particular, específica, diferente de qualquer outra» (Boavida & Amado, 2008, p. 263).

Das Ciências da Educação se espera ainda, a construção progressiva de um património de saberes ao dispor das práticas, em domínios tão diversos como as famílias, as escolas, as associações sociais e culturais, as autarquias, os centros de formação, os centros de acolhimento de crianças e idosos, os centros de saúde, etc. etc.. Nessas práticas se concretiza uma espécie de compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral. No entanto, há que evitar confusões entre o que é e pode ser garantido, por qualquer uma das ciências que se integra nesta «família», e todo um conjunto de considerações sobre a educação, mas de ordem ideológica, política ou da prática educativa, considerações legítimas, e mesmo indispensáveis a outros níveis de abordagem dos problemas educativos, mas não científicas.

Sabemos, também, quanto o domínio educativo é permeável ao senso comum; de Educação, como se trata de um fenómeno que faz parte do nosso quotidiano, toda a gente tem direito a falar – o que, aliás, deu origem a um corpo de conhecimentos empíricos transmitidos de geração em geração, de que os provérbios, por exemplo, são um interessante repositório. Uma das exigências do estatuto epistemológico das Ciências da Educação é, pois, o de estabelecerem uma «ruptura» com o senso comum, o que, além de não ser fácil, exige, à partida, ser bem entendido. 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, quer no conhecimento científico quer no senso comum, o

que se comprovar ser verdadeiro e útil (interpretamos assim o sentido da «ruptura com a ruptura epistemológica» e o necessário caminhar de uma «ciência prudente» para uma «vida decente», de que fala Sousa Santos, 1989).

Contudo, para além dos limites que a Educação possa impor à investigação científica (já que nem tudo é susceptível desse tratamento), e para além dos obstáculos que se coloquem à construção do saber científico nessa área, o fenómeno educativo oferece às Ciências da Educação um vasto campo de investigação empírica. Importa, sobretudo, salientar que é nessa mesma investigação que as Ciências da Educação têm tido e continuarão a ter o meio de afirmação e de construção do seu próprio objecto (Estrela, 1992). Esta investigação, (ontológica, antropológica, epistemológica e metodologicamente enquadrável em diversos e até contraditórios paradigmas de investigação), deve assentar em exigências de rigor na obtenção e verificação dos conhecimentos que sejam ou generalizáveis ou correctamente adequados às situações/caso consideradas (uma coisa ou outra, consoante o *design* de investigação e as metodologias empregues); conhecimentos que devem ser também verificáveis pela «comunidade de investigadores» que a este domínio da actividade humana se dedicam e que «desse modo criam entre si formas objectivas de entendimento, linguagens e terminologias também objectivas, de tal maneira que apareçam aos investigadores de outras áreas como um conjunto de saberes coerentes e autónomos» (Boavida & Amado, 2008, p. 212).

A investigação em Ciências da Educação deve caracterizar-se: pela originalidade e sistematicidade, pela sujeição a princípios empírico-rationais, pela submissão dos resultados ao princípio da falsificabilidade ou da refutação, pela produtividade, pela honestidade, pelo respeito a princípios de ética e deontologia, pela referência aos múltiplos domínios que aos processos educativos dizem respeito, pela exposição à crítica pública, em especial à crítica da comunidade de investigadores da mesma área.

Conclusão

O ponto de partida da nossa reflexão foi o da indispensável atenção ao fenómeno educativo, omnipresente na vida dos humanos. Como fazer ciência, e que ciência, em torno de uma realidade tão complexa, ligada «ao desenvolvimento do indivíduo, à formação e manutenção do social, à usufruição e produção da cultura, mas que precede tudo isso e que de tudo se distingue»? (Boavida & Amado, 2008 p. 370). Terá de ser, certamente, uma ciência concebida de modo muito aberto, o que não lhe retira a obrigação de ser feita com todas as exigências do rigor e segundo os critérios que os diversos paradigmas científicos têm estabelecido no seu interior.

Será, também, uma ciência, que reconhecendo a multireferencialidade e a complexidade do seu objecto - a Educação - não poderá deixar de ser produzida senão pela cooperação interdisciplinar.

A força agregadora desta família de ciências virá, em grande parte, da vontade e da necessidade de investigar e de intervir em torno de um problema comum cujo carácter educativo prevalece e assim deve permanecer acima de tudo... o que exigirá, também, um debate interno, esclarecedor em torno de uma necessária e integradora reflexão constitutiva de uma *teoria da educação*. Sabemos quanto esta exigência da teoria se opõe a uma visão pragmática reinante de ciência (ocultando propósitos economicistas e de política liberal), mesmo entre os investigadores em Ciências da Educação, nas instituições onde as mesmas se ensinam e investigam e, muito especialmente, nas orientações políticas respeitantes ao sistema educativo (cf. Moraes, 2001). Mas também estamos certos de que será sempre o conceito e o fenómeno educativo em si mesmo, que, ao ser pensado e investigado, proporcionará uma espécie de «*transfiguração disciplinar*» (Boavida & Amado, 2008) a qualquer disciplina que sobre tais objectos se debruce, bem como se constituirá no ponto de partida e o ponto de chegada, o alfa e o ómega das Ciências da Educação (Amado & Boavida, 2005).

Bibliografia

- Amado, J. & Boavida, J. (2005). A Educação: Alfa e Omega das ciências da educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 39, 2, 111-128.
- Amado, J. & Boavida, J. (2008). A afirmação social das Ciências da Educação - uma perspectiva histórica a partir de Portugal. *Revista Educação em Questão*. Vol. 31, nº17, pp. 7-39.
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. & Amado, J. (2009). O conceito de educação e os desafios da contemporaneidade. In Ángel del Dujo, João José Matos Boavida & Virgílio Bento (Coord.). *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras* (pp. 11- 40). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Brezinka, W. (2007). *Educación y pedagogía en el cambio cultural*. Barcelona: PPU, SA
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Caldart, R. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. S. Paulo: Editora Expressão Popular.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. USA: The Macmillan Company.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et Sociologie*. Paris: Librairie Félix Alcan.

- Estrela, M.^a T. (1992). En défense de la Pédagogie en tant que science. *Les Sciences d'Éducation pour l'Ére Nouvelle*, 5, 99-105.
- Estrela, M.^a T. (2007a) As Ciências da Educação, Hoje.... IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Educação para o Sucesso: políticas e actores*. Funchal. Acta em CD.
- Estrela, M.^a T. (2007b). Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. In J. Boavida & A. García del Dujo, (Org.). *Teoria da Educação: Contributos Ibéricos* (pp. 21-44). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. S. Paulo: Cortez.
- Moraes, M.^a C. (2001). Recuo da Teoria: Dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, nº1, 7-25.
- Quintana Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da educação. Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA
- Richard, G. (1911). *Pédagogie Experimental*. Paris: Octave Richard.
- Sá-Chaves, I. (2009). Supervisão, Complexidade e Mediação. In A.M C. Silva e M. A. Moreira (Org.) *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas teóricas e práticas* (pp.47-54). Porto: Areal Editores.
- Sousa Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, D. (1973). *Obras completas - II: Da Filosofia. Do Homem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (2009). Que direcção para a formação em supervisão pedagógica? In A.M C. Silva e M. A. Moreira (Org.) *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas teóricas e práticas* (pp.55-79). Porto: Areal Editores.

Résumé

Sciences de l'éducation : quel statut épistémologique? - Le but de ce texte est de contribuer à une clarification du concept de sciences de l'éducation, en prenant comme point de départ les propres concepts de Education et de Science (Sciences Humaines). A la fin, on y met l'accent sur certaines exigences auxquelles ces sciences doivent se soumettre et sur les obstacles épistémologiques qu'elles doivent surmonter en vue d'assurer leur identité et de réussir à s'affirmer dans la communauté scientifique et dans la société en général en tant que sciences rigoureuses, nécessaires, utiles dont l'avenir est prometteur.

Mots-clé: Éducation, science, épistémologie, investigation, sciences de l'éducation

Abstract

Educational sciences: what epistemological status? - The purpose of this paper is to contribute to the clarification of the concept of educational sciences, taking as starting point the concepts of education and science (humanities sciences). We will end putting emphasis on certain requirements which the educational sciences must undergo and on the epistemological obstacles they must overcome in order to ensure their identity and achieve assert themselves successfully in the scientific community and in the society in general as rigorous sciences, necessary, useful and with future.

Key-words: Education, science, epistemology, research, educational sciences