

# CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ACHEGAS PARA UMA LEITURA CRUZADA

HUMAN AND SOCIAL SCIENCES, EDUCATION SCIENCE AND  
PHILOSOPHY OF EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO A CROSS-  
CUTTING READING

Adalberto Dias de Carvalho

Universidade do Porto

IS CET – Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo

[adcarval@gmail.com](mailto:adcarval@gmail.com)

**RESUMO:** A emergência das ciências sociais e humanas ocorre historicamente no contexto da afirmação dos pressupostos positivistas enquanto elementos estruturantes do próprio conceito de ciência. Todavia, se aquelas ciências, em nome da objetividade e do rigor metodológico, à partida se afirmaram deste modo, adotando modelos que nem sempre lhes foram ajustados por serem redutores, a verdade é que foi também a partir desta dinâmica que a noção de cientificidade prevaiente acabou por ser questionada. Tal, ao aceitar-se progressivamente a coexistência de uma multiplicidade de referenciais epistemológicos. Referimo-nos aqui designadamente às metodologias qualitativas, às teorias estocásticas e ao paradigma da complexidade. Percurso que foi igualmente percorrido pela investigação educacional e de que emerge o novo lugar da filosofia da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciências sociais. Ciências da educação. Filosofia da educação. Hermenêutica.

**ABSTRACT:** The emergence of human and social sciences historically occurs in the context of the assertion of the positivist assumptions as structuring elements of the very concept of science. However, if those sciences, in the name of objectivity and methodological rigour, have asserted themselves since the outset, by adopting models which were not always adjusted once they were reductive, the truth is it was from this dynamic that the concept of prevailing scientificity turned out to be questioned, such, by gradually accepting the coexistence of a multiplicity of epistemological referential. We refer here in particular to the qualitative methodologies, the stochastic theories and the paradigm of complexity. A path also covered by the educational research from which it emerges the new place of philosophy of education.

**KEYWORDS:** Social sciences. Educational sciences. Philosophy of education. Hermeneutics.

## Das ciências sociais e humanas

Podemos, de alguma forma, dizer que, com a evolução dos pressupostos epistemológicos das ciências sociais e da educação, abre-se uma crise de crescimento, uma crise que é, antes de mais, a crise de uma ortodoxia. Michel Foucault, nas suas deambulações arqueológicas e genealógicas, alerta-nos para um fenómeno a este propósito muito significativo: é que, com as ciências sociais e humanas e o delineamento do homem simultaneamente enquanto sujeito e objeto de conhecimento, configuram-se, no próprio interior do seu campo de investigação, os sintomas daquelas que serão as ameaças ao monolitismo positivista. Referimo-nos aqui expressamente àquelas que Foucault designou como “contra-ciências”, a saber, a psicanálise, a etnologia e a linguística. Com efeito, estas ciências humanas, no caminho do desvelamento dos seus objetos para o sujeito que os procura conhecer, acabam por encontrar nesses mesmos objetos aqueles que serão os obstáculos às pretensões do próprio sujeito do conhecimento. Estão aqui em causa, desde logo, os patamares do inconsciente que escapam à consciência do sujeito. É o sujeito-consciência de Descartes que, quanto ao seu poder, o positivismo retoma, que fica definitivamente abalado.

Ainda seguindo Foucault, são a vida, o trabalho e a linguagem enquanto domínios da biologia, da economia e da filologia que se substituem à história natural, à análise das riquezas e à gramática natural, que vão proporcionar a irrupção da uma “espessura do humano” e, com ela, a configuração do homem como lugar de articulação de forças e de campos de saber em rutura com a transparência e abstração que anteriormente o caracterizavam. É aqui que emerge a conceção do homem como “dupla empírico-transcendental”, isto é, enquanto condição de possibilidade de conhecimento dos seus modos de existência empírica, os quais traçam simultaneamente os contornos da sua finitude.

Mas, como sabemos também, Foucault, com base nas análises genealógicas que empreende sobre fenómenos como a loucura e o sistema penitenciário, virá ainda a chamar a atenção para as conexões entre as investigações das ciências humanas e o exercício do poder, ao encararem a loucura como privação do humano e o crime como transgressão dos limites do humano. Em ambos os casos assiste-se a uma objetivação do louco

e do criminoso pelo poder e pelo saber que se conjugam para permitir que o sujeito detentor da racionalidade humana proceda à superação daqueles que representam desvios à mesma. A humanidade é, pois, a finalidade moral e o pressuposto antropológico destes itinerários das ciências humanas na modernidade.

Ou seja, constata-se aqui uma renovação do humanismo a que procedem as ciências humanas. Contudo, a crise do humanismo tradicional entra assim também na sua fase decisiva, sendo-lhe inerente a crise do próprio positivismo. Mas a história das ciências humanas evolui igualmente por referência a outros paradigmas, como o funcionalismo, o estruturalismo, o estruturo-funcionalismo, o interacionismo e o cognitivismo, os quais marcam um processo que, não sendo cumulativo, não deixará de proporcionar aquisições muito importantes em domínios tão diferentes como os que foram alcançados, em termos disciplinares e interdisciplinares, no âmbito do funcionamento das sociedades, dos ciclos económicos, da psicologia dos indivíduos, etc.

Percorrendo a história destas ciências, não poderemos de igual modo deixar de as relacionar com os contextos históricos que se vão sucedendo.

Assim, no período entre as duas guerras em que se acentuaram as clivagens económicas e políticas, assistimos à emergência da psicologia social e aos estudos sobre os fenómenos de liderança, das atitudes e comportamentos sociais bem como à formulação das teorias keynesianas sobre a necessidade de se agir politicamente sobre as relações entre a oferta e a procura em contraciclo com as perspectivas liberais de Adam Smith que postulavam a ideia de uma harmonia espontânea; de destacar também a etologia de Konrad Lorenz atenta às invariantes dos comportamentos animais e aos seus prolongamentos nos comportamentos humanos e às teorias culturalistas de Margaret Mead que estudaram os padrões culturais distintivos de cada cultura. A Escola de Chicago, utilizando esta cidade como um autêntico laboratório, constrói os fundamentos de uma “abordagem ecológica da cidade”, em que sobressaem temas como a sociabilidade, a mobilidade, as redes de relações, sendo a cidade pensada como uma sociedade, uma cultura e um estado de espírito.

Como consequência dos trabalhos destas escolas na vida das sociedades poderemos realçar, respetivamente, o incremento de políticas sociais, o respeito pelas outras espécies, o incentivo a movimentos reivindi-

cativos e minoritários e a regulação de problemas sociais como os oriundos das dificuldades de integração das comunidades de imigrantes.

No pós-guerra ganha pujança a antropologia social e, com ela, as correntes funcionalistas e estruturo-funcionalistas que se dedicam, nomeadamente ao estudo dos costumes e organizações de sociedades geograficamente afastadas; no campo da cibernética e da inteligência artificial são relevantes os avanços no que respeita ao conhecimento dos mecanismos associados aos equilíbrios dos sistemas; entretanto, a psicologia experimental e o comportamentalismo atingem uma grande projeção com os trabalhos de Skinner.

Desta forma, operam-se significativas aberturas à interculturalidade e à tolerância entre os povos, ao mesmo tempo que se criam condições inéditas para uma eficaz gestão das organizações e motivação das pessoas nas suas tarefas.

Subsequentemente, a psicologia genética de Piaget surge como um contributo inovador para o estudo da evolução dos estádios da infância e da adolescência e a linguística avalia a importância das estruturas universais da linguagem na sua relação com a formação do sentido. As consequências no terreno da educação foram: por um lado, o acesso a fundamentos científicos em prol do respeito pela identidade da criança e, por outro, a revolução a que se assistiu através da introdução dos princípios da gramática generativa de Chomsky no ensino das línguas.

Nas décadas de sessenta a oitenta, o estruturalismo e o interacionismo de Palo Alto fazem carreira. Com estes movimentos, privilegiam-se as estruturas linguísticas, culturais, económicas, ou outras, que permitem compreender os códigos de parentesco, as invariantes culturais, os condicionalismos das organizações económicas, etc. Frequentemente os debates têm como pano de fundo as polémicas em torno do marxismo, das culturas marginais emergentes e da chamada sociedade pós-industrial bem como uma crítica anti-humanista que vai ganhando corpo.

Depois, no virar do século, a crítica anti-estruturalista vai ganhando força, assistindo-se ao chamado “regresso do ator”, com Raymond Boudon e Alain Touraine. É precisamente neste ambiente que as ciências cognitivas e, no seu seio, as neurociências operam uma revolução no terreno do conhecimento da mente e aí de fenómenos como a memória, a consciência e as emoções, retirando-lhes as conotações espiritualistas tradicionais.

Progressivamente, a geografia económica, as ciências políticas, as ciências da comunicação e a etnologia urbana veem o seu papel reconhecido.

As consequências são imensas em áreas capitais para a nossa contemporaneidade como a gestão de recursos humanos, o marketing, os estudos sobre crescimento integrado, a coesão e exclusão sociais, as chamadas causas fraturantes, a conflitualidade identitária e os processos de socialização.

Temos, em síntese, de reter as seguintes dimensões da evolução do estatuto das ciências sociais e humanas no seu percurso recente:

- a) impacto da secundarização das chamadas “filosofias do sujeito” perante a emergência das “filosofias do conceito” ou “filosofias da ausência” e o posterior retorno do sujeito, entendido este no seu carácter relacional e vulnerável;
- b) progressiva afirmação da intersubjetividade em diálogo tenso com as correntes estruturalistas, tendo como pano de fundo a questão da responsabilidade do indivíduo enquanto sujeito das suas ações;
- c) resistência às “ontologias do sujeito” e abertura à alteridade, procurando cada vez mais o ser humano possibilidades a partir dos seus limites;
- d) valorização, por Michel Foucault, no curso do Collège de France intitulado *L’herméneutique du sujet*, da noção de “*souci de soi*” entendida, a partir de uma reanálise da filosofia grega e da rutura da modernidade, como preocupação consigo mesmo no âmbito da relação da subjetividade com a modernidade.
- e) constatação dos riscos de relativismo como consequência da fragilização do dogmatismo e do universalismo e inerente construção de um universal a partir da pluralidade;
- f) crise da noção de verdade, na medida em que a crise da ciência surge como a crise de uma ortodoxia;
- g) afirmação de uma hermenêutica dos conflitos que dá lugar à “razão hermenêutica” em conexão com a “razão política”;
- h) crise do humanismo e das suas certezas enquanto aquele é entendido como “um pobre saber sobre a grandeza do Homem”;

- i) rejeição do universalismo racionalista e do pensamento único e implícita abertura a um universalismo plural e pragmático bem como ao conhecimento sensível;
- j) reconhecimento das teorias estocásticas e da complexidade sobre o determinismo, o pensamento escatológico e o pensamento disjuntivo.

## Das ciências e da filosofia da educação

As ciências sociais e humanas constituíram-se, seja qual for a perspectiva e para além das reservas de que foram alvo, como uma aquisição incontornável para o conhecimento enquanto património ativo, criativo e interventivo das nossas sociedades em campos múltiplos a que direta ou indiretamente se encontram ligadas.

Revela-se, entretanto, de grande oportunidade encontrar, através dos meandros da evolução das ciências sociais e humanas, os itinerários percorridos pela investigação associada à educação, desde as tentativas de afirmação da sua cientificidade até ao reconhecimento contemporâneo das ciências da educação. Uma tal aproximação permite desde logo a verificação, nomeadamente pela aproximação à psicologia, à sociologia e à biologia também, da hegemonia inicial do paradigma positivista. Com este paradigma impõem-se os pressupostos da objetividade, do experimentalismo e do isomorfismo entre o mundo físico e o anímico. A *pedociência* (ciência pura) e a *pedotecnia* (ciência aplicada) aparecem, em 1909, precisamente no Instituto Superior Belga de Pedologia que publica os *Annales Pédologiques*. Esta é, historicamente, uma das expressões mais reveladoras desta vontade, contra a pedagogia tradicional, de fazer da educação, no fundo, uma tecnologia regida pela ciência. Acalentava-se assim o ideal humanista de realizar, agora com recursos inéditos, a libertação da pessoa humana.

Acontece, porém, que a violência da primeira guerra mundial vai rapidamente gerar descrenças quanto à eficácia das pretensões desta cientificação da educação, ao mesmo tempo que investigadores como Raymond Buyse, sem prejuízo de valorizarem a pedologia e o que ela representa de avanço da metodologia científica em educação, aperceberem-se de que não

se pode pura e simplesmente anular o papel de uma pedagogia entendida como arte e até de uma moral. Fala então Buyse de uma *pedagogia experienciada* e de uma *pedagogia experimental*; a primeira, decorrente da própria experiência quotidiana; a segunda, já indexada aos métodos característicos da pesquisa científica. Ou seja, desde cedo que Buyse se apercebe dos riscos do reducionismo positivista em educação sem por isso negar a validade da intervenção científica.

Progressivamente, eis que as abordagens científicas dos fenómenos educativos vão abrir-se à diversidade metodológica acolhendo os estudos qualitativos e, dentro destes, as investigações participantes que dão um lugar privilegiado à subjetividade dos vários atores. A problemática axiológica, escamoteada pela ortodoxia positivista, recupera um lugar que, contudo, procura demarcar-se, pelo seu próprio controlo epistemológico, do carácter especulativo reinante na pedagogia tradicional. Por esta via, ganham igualmente direito de cidadania as perspetivas ecológicas que alertam para a importância dos contextos e as teorias da complexidade que destacam a multidimensionalidade dos factos em educação.

Aceite a importância decisiva das representações, das interpretações, das relações interpessoais e dos valores enquanto elementos constitutivos da identidade da educação, compete à filosofia da educação, em diálogo com as ciências sociais e humanas em geral e com as ciências da educação em particular, assumir a relevância da educabilidade e da perfeitibilidade como categorias antropológicas. Estas, definindo a especificidade da condição humana pela sua plasticidade e intencionalidade projetiva, impõem à investigação educativa o desafio de conceberem o seu objeto como um objeto-projeto, isto é, como um campo de estudo em que os limites epistemológicos são continuamente superados pelo seu próprio devir hermenêutico.

## Referências

- BUYSE, R. *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelas: Lamertin, 1935.
- CARVALHO, A. D. de. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Afrontamento, 1996.
- FOUCAULT, M. *Les mots et les choses, une archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1966.

\_\_\_\_\_. *L'herméneutique du sujet*. Paris: Gallimard/Seuil, 2001.

MONTALBETTI, K. *La pedagogia sperimentale de Raymond Buyse*. Milão: Vita e Pensiero, 2002.

Recebido em 24 fev. 2016 / Aprovado em 19 dez. 2016

Para referenciar este texto

CARVALHO, A. D. Ciências sociais e humanas, ciências da educação e filosofia da educação: achegas para uma leitura cruzada. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 255-232. set/dez. 2016.