



Artigo Original

AS CIÊNCIAS HUMANAS SÃO CIÊNCIAS? SENDO OU NÃO, COMO LEGITIMAR PESQUISAS EM EDUCAÇÃO?

Mateus Gianni Fonseca¹

¹Universidade de Brasília – UnB. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. E-mail: mateus.fonseca@ifb.edu.br

INFO ARTICLE

Histórico do artigo

Recebido: 02 de agosto de 2018

Aceito: 17 de novembro de 2018

Palavras-chaves:

Legitimação

Ciência

Pesquisas em educação

RESUMO

Muitas vezes, pesquisadores das ciências naturais, exatas ou demais outros campos do saber questionam o método de se proceder o fazer científico na educação. Por vezes, há uma falta de consenso acerca dos métodos adotados nas pesquisas em educação que se compraz, em muito, do tratamento qualitativo. Pretende-se dissertar um pouco sobre a maneira como as ciências humanas e sociais podem se configurar estratégias de legitimação dos achados oriundos das pesquisas em educação, sendo ou não considerada ciência segundo a concepção epistemológica da palavra, a partir de esclarecimentos sobre as regras de um 'jogo' que possui tal propósito. Afinal, a preparação dos leitores para a correta interpretação dos resultados flexíveis encontrados nesse campo do saber faz-se necessária. Trata-se de um ensaio elaborado a partir de referencial teórico específico e que cujos resultados defendem a flexibilidade em se fazer e interpretar demais pesquisas em educação.

1. Introdução

Parece ser a ciência um grande jogo. Um jogo no qual se faz necessário conhecer bases epistemológicas, instrumentos de coleta de dados, objetos de estudo, objetivos, hipóteses, entre outros tantos intermediários, que são utilizados como forma de legitimar conhecimentos que são construídos pelos diversos pesquisadores nas mais diferentes áreas, mas sob um tronco comum, o da ciência. Diz-se que tal jogo, assim será interpretada a ciência no decorrer deste ensaio, é utilizado para legitimar os conhecimentos produzidos no meio acadêmico tendo em vista a acreditação que a sociedade, de maneira geral, deposita nas informações estruturadas sob a égide das 'regras' impostas por essa dinâmica a partir da observância rigorosa dos procedimentos que caracterizam o fazer científico, quais sejam os pressupostos específicos. Neste trabalho, as ciências humanas e sociais serão tratadas especificamente no tocante ao campo da educação, ou seja, estando este ensaio focado no uso que se faz das muito questionadas ciências humanas e sociais para a legitimação das pesquisas em educação. Afinal, as ciências humanas e sociais são ciências? Sendo ou não, como legitimar os conhecimentos construídos a partir das pesquisas em educação?

O propósito deste, portanto, visa dissertar um pouco sobre a maneira como as ciências humanas e sociais podem se configurar estratégias de legitimação dos achados oriundos

das pesquisas em educação, sendo ou não considerada ciência segundo a concepção epistemológica da palavra, a partir de esclarecimentos sobre as 'regras' de um jogo que possui tal propósito, assim relatando um pouco sobre quem são seus jogadores e como se deve jogar. O objetivo é refletir sobre o fazer ciência no campo da educação.

Dessa maneira, para iniciar o discurso sobre os jogadores pode ser trazido fala de destaque de Gramsci (1985), quem pontuou que todo homem é um intelectual de fato, visto que é detentor de faculdades pensantes, isto é, do intelecto, muito embora nem todos exerçam essa função, especificamente como a sociedade percebe o exercício explícito do intelectual. E é quem exerce essa função de intelectual que parece deter o poder de defender novas ideias por meio da ciência, como sendo os jogadores que são habilitados a engendrar diferentes estratégias cuja finalidade seja de se creditar confiabilidade aos novos conhecimentos construídos, na medida que o fazem por meio de estudos sistemáticos que é, em grande parte, o que caracteriza o conhecimento científico, ou ainda podendo denominar pelas 'regras' do jogo. Dessa forma, são os intelectuais, investidos em tal função, os que se habilitam a legitimar o conhecimento construído nas ciências, nas ciências humanas e sociais e, mais precisamente, quanto à temática de educação. São os intelectuais da educação os jogadores deste empreendimento específico aqui em comento.

Adentrando pouco mais sobre a área específica da educação, Gatti (2007) pontua que para se constituir uma pesquisa verdadeiramente acadêmica nesta seara deve se considerar que o conhecimento gerado está diretamente ligado às diferentes circunstâncias de sua concepção, tais quais o meio, o método e os instrumentos que são escolhidos pelo pesquisador – o que coloca o conhecimento gerado a partir da pesquisa acadêmica como um conhecimento dito situado que deve possuir o ato de educar como ponto inicial e final da pesquisa em educação.

Nesse ínterim, pretende-se ainda discutir neste, pouco mais sobre a ótica apresentada por Japiassu (1978, p.9) quem se propôs discutir sobre o “nascimento e morte das ciências humanas”, a partir da seguinte descrição:

o que pretendemos denunciar são algumas de suas ilusões [das ciências humanas], entre as quais destacam-se duas: a de serem *ciências* e a de serem *humanas*. Porque tudo indica que, em nossos dias, sua pretensa cientificidade é proporcional à sua *desumanidade*: quanto mais “científicas” se tornam, menos humanas se revelam. E na medida em que se tornam humanas, perdem seu caráter científico. Toda a desgraça das ciências humanas reside no fato de terem que lidar com um *objeto que fala*”.

Assim, pretende-se ancorar este ensaio defendendo as ciências humanas como, sendo ou não ciência no sentido epistemológico, um empreendimento que permite refletir sobre o que sabemos do homem, sobre o que é possível saber do homem e sobre legitimar os conhecimentos que se constrói acerca do homem.

2. Pesquisas da educação em meio ao contexto científico

Baumgarten (2009) promove uma discussão acerca da prática científica, mais especificamente, sobre qual o lugar que a ciência ocupa em meio a sociedade e para que fim a mesma se presta junto a essa. A autora explicita que embora o conhecimento científico e tecnológico promova o incremento capitalista, o mesmo também auxilia no funcionamento da sociedade. Suas dificuldades, entretanto, se dão a partir da complexidade existente entre natureza e sociedade, ressaltando o fato de que problemas relacionados a esses objetos são multidimensionais e contraditórios, devido a ampla gama de variáveis até hoje impossíveis de se controlar como o pensamento e a tomada de ação do homem, por exemplo. Logo, resta a seguinte pergunta: a que/quem serve a pesquisa em educação?

Pesquisas nas áreas tecnológicas e de saúde, por exemplo, podem ser claramente interesse direto das indústrias que sempre enxergam potencial de mercado para produção em larga escala de objetos lucrativos advindos das diferentes pesquisas nessas áreas, ao mesmo tempo que a academia busca nutrir que a produção de saberes deve ser elaborada a partir da lógica do conhecimento pelo conhecimento (Sobrinho, 2014), o que pode se configurar, o que neste ensaio, será chamado de conflito de interesse explícito, isto é, o conflito entre a academia e a indústria de maneira explícita sobre as finalidades desses fazeres científicos.

Por outro lado, pesquisas nas áreas de ciências humanas e sociais podem não possuir interesse imediato das indústrias por não gerarem objetos concretos, contudo, o meio político e demais estratégias de marketing podem ter interesse na constatação de ‘certas verdades’, ou manipulação delas, que os fundamentem e até guiem a opinião de indecisos outros, enquanto a academia volta a justificar a necessidade de se realizar a construção do conhecimento pelo conhecimento, o

que segundo o entendimento deste texto, será denominado por conflito de interesse implícito, ou seja, o conflito velado que ocorre entre a academia e a indústria que, por vezes, não demonstra explicitamente como gerará riqueza a partir dos resultados obtidos. Sobre esse conflito de interesse implícito denominado nesse, destaca-se o seguinte entendimento:

uma coisa é certa: enquanto produto humano, a ciência encontra-se integrada no processo social e político total. Por uma questão de princípio e de método, os cientistas se recusam a ditar normas para a sociedade. No entanto, intervêm cada vez mais na orientação efetiva da sociedade. Daí o paradoxo: influenciam a moral de modo não-moral. Em suas condições reais de trabalho, intervêm na realidade humano-social. Participam ao mesmo tempo do descritivo e do normativo. Não vejo como, no domínio humano, uma teoria científica possa dissociar-se radicalmente de uma técnica de aplicação, pois não somente se dão sentido uma à outra, mas determinam-se reciprocamente. É por isso que todo cientista humano é um tecnocrata em potencial: da análise daquilo que é à análise daquilo que deve ser, a distância é quase nula. (Japiassu, 1978, p.155).

A partir de então, percebendo como as ciências humanas se inserem pouco a pouco na sociedade e na forma como ela age, surge uma preocupação eminente, qual seja a ética neste meio, tarefa demasiada subjetiva e que Kelman (1982) busca debater ao destacar a necessidade de que o pesquisador calcule previamente as melhores maneiras de se minimizar, se possível sanar, os impactos indesejáveis das pesquisas, muito embora reconheça que, a partir de grande carga de variáveis envolvidas nesta seara, tais cálculos não sejam conclusivos.

Dessa forma, imperado o interesse de diversos setores e jogadores, nessa complexidade de julgamento do que é, ou não, ético, bem como em todo o percurso ditado pela comunidade científica da educação, que finda por explicitar e incrementar ‘regras’ resta encarar essa ciência específica como um jogo de legitimação. Um jogo de vários vencedores. Vencem aqueles cujos conhecimentos produzidos são aceitos, e assim legitimados, pelo grande julgador: a comunidade científica. Ressalte-se que ainda que a qualquer momento possam se pautar novas discussões sobre tais conhecimentos, e que esses sejam superados, esses possuem a finalidade de se nutrir novas pesquisas com resultados mais condizentes. No entanto, como querer estabelecer para as ciências humanas o mesmo conjunto de práticas científicas das ciências naturais? E é sob esse questionamento que Japiassu (1982) ancora seus argumentos sobre ciências humanas serem, ou não, consideradas ciências, sobretudo, vivas.

Na ânsia em querer se afirmar como ciências, as ciências humanas adentram ao jogo com estratégias advindas das ciências naturais, enquanto a linguagem matemática e a interpretação estatística estruturam suas formas de fazer conhecimento, ainda que assim por vezes findam por privar-se de seu sujeito e de seu objeto, convertendo-se segundo Japiassu (1978) em uma ciência sem o homem. O paradoxo neste instante é que se fala de ciência humana sem o homem. Como objetivar o conhecimento advindo das ciências humanas quando seus estudos, em geral, se ancoram na hermenêutica dos fatos observados?

Fato é que as ciências humanas e sociais não buscam a elaboração de leis gerais, tal como é o objetivo das ciências naturais, e por assim devem ser conduzidas por meios diferentes, tão logo prima pela busca da compreensão da realidade. A hermenêutica possui papel importante para isso, justamente por não ser o objeto a ser conhecido algo objetivo,

muito embora, destaca-se que não há razão em se descartar que o método quantitativo também possui grande potencial seja para corroborar aquilo que a hermenêutica indica, a partir de uma triangulação, seja para facilitar a questão da generalização dos resultados ou elaboração de instrumentos de coleta de dados, conforme trazem Fonseca, Gontijo e Souza (2015).

3. A ciência como meio de legitimação da pesquisa em educação

Sob um olhar mais amplo, mas que pode sem prejuízo ser lançado sobre um recorte para o campo de estudo da educação, Baumgarten (2009, p. 19) pontua que as ciências sociais, de maneira geral, “enfrentam hoje o grande desafio de desenvolver conceitos e teorias que sirvam como instrumentos para compreender e intervir sobre processos que têm fortes repercussões sobre a vida cotidiana”, enquanto Leite (1993) pondera que, embora o conhecimento científico tenha um “compromisso social”, o mesmo não pode ser estruturado apenas como sugestões práticas de ação, mas sobretudo de concepção teórica. Sobre essa discussão, portanto, Gatti (2007) traz à tona que o imediatismo em colocar em prática o conhecimento gerado ao longo das pesquisas acadêmicas pode resultar em questionamentos superficiais no fazer científico, bem como o desconsiderar dos demais fatores circunstanciais da pesquisa, cuja carga de experiência que compõe o ser humano pesquisado/pesquisador interfere na maneira como esse vê o mundo e nele age.

No embate sobre fazer ciência cabe a discussão sobre o que se define por, mais amplamente falando, ciências fundamentais e ciências aplicadas (Fourez, 1995). A primeira, sendo àquelas que não destinam diretamente a uma preocupação com a aplicação da sociedade – essa não possui a característica do imediatismo citado por Gatti (2007); Enquanto a última, por sua vez, já se pauta em se propor para a sociedade como alternativa de solução, ou ao menos de melhoria, das práticas cotidianas. Assim, se estendendo tais distinções resta a reflexão: considerando as ciências humanas e sociais como ciências de fato, a educação se enquadra nessas distinções? É necessário se pensar nisso? É importante classificar determinadas pesquisas como sendo fundamentais ou aplicadas? – Novamente, torna-se para tanto importante revisitar o que se espera da ciência e para quem ela serve.

A aprendizagem parece, portanto, um objeto de ciência fundamental da educação, visto que está ligada a compreensão da ocorrência do fenômeno definido em margens dos paradigmas delimitadores da disciplina, ou seja, o estudo da aprendizagem, como essa ocorre, em que situações se dão, entre outros, está diretamente ligado a compreender como ocorre a coisa em si, sem necessariamente ambicionar a injetar o conhecimento produzido diretamente no público fim, embora seja no estudo da didática, do ensino propriamente dito, que a educação se constitui ciência aplicada, tendo em vista se buscar usar do fundamento anteriormente construído para realizar pesquisas que visam a aplicação direta à sociedade, qual seja gerando novas metodologias de ensino, materiais didáticos ou correlatos.

A importância em se distinguir tais vertentes clama o que Gatti (2007) registra sobre a corriqueira e preocupante necessidade que pesquisadores em educação possuem de imediatismo, acreditando, muitos desses, que toda pesquisa produzida pode ser imediatamente posta em prática no campo de atuação do professor, por vezes, desprezando a comparação contextual em que fora realizado o estudo. A grande distinção entre as ciências humanas e sociais das ciências naturais, é que a última é realizada segundo o aporte de dados mensurados, objetivos e que produziram resultados iguais, ou bem

próximos, em qualquer replicação do experimento, enquanto no primeiro, e especificamente quanto a educação, os achados dependem em muito da hermenêutica, que pode suscitar diferentes olhares sobre uma mesma coisa, inclusive um fato que pensadores se apegam para descreditar tais fazeres como científicos.

Japiassu (1978) pontua que é pelo o fato de ciências humanas serem ciências a partir do olhar de diferentes pensadores que, percebendo essa ausência de objetividade e/ou de distanciamento do homem é gerado um paradoxo que ora gera um campo filosófico demais, ora gera um campo alheio demais ao seu objeto de estudo.

4. Considerações Finais

Juntando tudo que fora trazido à baila nas seções anteriores, pode-se confrontar as ideias principais junto ao que Japiassu (1978) vem colocando em sua obra como a “morte das ciências humanas” e assim, defender o que se pretendia inicialmente neste ensaio. Afinal, considerar as ciências humanas como ciência no sentido epistemológico da grafia parece não ser o principal ponto a se questionar, tendo em vista as implicações que o jogo científico parece possuir para legitimar a produção dos saberes estruturada nessas áreas e, mais especificamente, na educação.

A educação como ciência, portanto, parece gerar um conhecimento sujeito ao que neste ensaio fora denominado por conflito implícito de interesses e, que portanto, deve se resguardar de amparo ético de modo a não gerar informações que impactem de forma negativa no curso de orientação de determinados grupos, seja como conhecimento que é produzido como fundamental, na medida que busca compreender de melhor forma aspectos que disciplinam a educação, sejam no campo da aplicação donde visam obter melhores formas de trabalho e materiais para a atividade fim da educação. Destaca-se que sendo fundamental ou aplicada, parece que os estudos de educação, apesar de, em grande parte, serem originados da hermenêutica produzem resultados passíveis de implementação e replicabilidade, ainda que se atenha ao cuidado de compreender todas as nuances contextuais possíveis. Japiassu (1978, p. 96) pontua serem as ciências humanas “objetos de consumo corrente”.

A triangulação pode ser um importante fator que fortaleça ainda a acreditação das ciências humanas e sociais, tendo em vista que pode balizar o que a hermenêutica constrói por interpretação da realidade. Gunther (2006, p. 206) descreve tal prática como a “utilização de abordagens múltiplas para evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador”.

Dizer que pouco importa classificar as ciências humanas e sociais como uma ciência “morta” se justifica pelo fato de que os impactos gerados a partir das produções da educação são sentidos pelos diversos atores do processo de ensino-aprendizado envolvidos no todo educativo. Seus resultados geram impactos reais e, portanto, devem ser incentivados e continuados, ainda que não possuam resultados altamente perceptíveis em lapsos de tempo curtos como em outras áreas. As ciências humanas devem ser vistas como investigação de um objeto complexo: o homem. E, por isso, pelo contrário ao que insinua Japiassu (1978), as ciências humanas podem ser encaradas como algo vivo, tendo em vista sua dinâmica flexível na busca por meios eficazes de se fazer conhecimento acerca do homem.

Por fim, retomando a fala de Gramsci (1985) e buscando nutrir alguma reflexão, é possível pensar quem são os intelectuais que se investem na respectiva função para a produção de conhecimento na educação, passível de legitimação. Professores que se debruçam em transformar suas salas de aulas em verdadeiros laboratórios de

aprendizado e mestrandos, mestres, doutorandos e doutores de diferentes áreas se propõe a estudar tal fenômeno, muito embora os doutores em educação, dotados do título de pesquisadores intelectuais como a sociedade enxerga, possui necessariamente o dever em se compreender problemas e buscar maneiras de resolução. Afinal, que pretende um estudante, propenso doutor, em educação?

O doutor em educação, além de contar com sua obrigação moral de pesquisar sobre os fenômenos do ato educativo, seja na esfera fundamental ou na esfera aplicada, ainda conta com a acreditação que a sociedade lhe investe no papel de intelectual – primeiros elementos a que pode recorrer para legitimar seus achados. Outrossim, fatores como testagem, relatos substanciais que demonstrem quais fatores o conduziu a determinada interpretação e o alcance de aceite da comunidade científica o conduz à reta final do jogo de maneira vencedora.

5. Referências

- Baumgarten, M. (2009). A Prática Científica da Era do Conhecimento: Metodologia e Transdisciplinaridade. *Sociologias*. 11 (22): 14-20.
- Fourrez, G. (1995). A Construção das Ciências: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências. Brasil: Editora Unesp.
- Fonseca, M. G., Gontijo, C. H. & Souza, J. C. S. de. (2015). O Tratamento Quantitativo e sua Potencialidade para a Construção de Testes Psicométricos em Pesquisas de Educação Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*. 8 (18): 770-783.
- Gatti, B. A. (2007). A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasil: Liberlivro.
- Gramsci, A. (1985). Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Brasil: Civilização Brasileira.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22 (2): 201-210
- Japiassu, H. (1978). Nascimento e Morte das Ciências Humanas. Brasil: Editora Francisco Alves.
- Kelman, H. C. (1982). Ethical issues in Different social Science Methods. In T. L. Beauchamp, R. L., Faden, R. R., Wallace Jr., R. J., Walters, L. (eds.), *Ethical Issues in Social Science Research*. 40-89. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Leite, S. B. (1993). Refletindo sobre o Significado do Conhecimento Científico. *Em aberto*. 12 (58): 23-29.
- Sobrinho, J. D. (2014) Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. 19 (3): 643-662.