



Taller

Modelos institucionales de gestión de la formación y de la investigación
El impacto en la construcción de identidades académicas y de formaciones culturales que garantizan la innovación y/o el sostén de una producción de excelencia aún en condiciones críticas

Pressupostos teóricos e investigativos para compreensão e análise das ponencias.

Comentarista: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

Analizar tão ricas e sustentadas experiências investigativas sobre a produção do conhecimento em espaços acadêmicos e escolarizados se constitui num desafio intenso. Trata-se de Grupos Institucionais que possuem trajetórias muito consistentes e que impactam de sobremaneira os ambientes de investigação e de ensino de suas Instituições e do campo acadêmico em geral. Sua legitimidade está assegurada pela vasta produção científica que circula nos meios acadêmicos nacionais e internacionais e pela condição de formação de novos investigadores através de seus programas de maestria e doutoramento.

Cada Grupo assenta suas reflexões em teóricos distintos, mas que revelam a peculiaridade de serem fontes reconhecidas e clássicas nos seus campos de pertencimento. Suas singularidades são um elemento de valor e a pluralidade que apresentam nas análises são fontes ricas de compreensão epistemológica e abrangência teórica. Essa condição amplia a possibilidade de aprofundamentos reflexivos, favorecendo um leque maior de indagações epistêmicas. Tomam a cultura e a realidade em que se inserem como ponto de partida e demonstram um compromisso também com

a mudança progressiva de práticas em direção a uma educação cada vez mais qualificada.

A possibilidade de partilhar as experiências processuais dos Grupos de Investigação e os resultados dos estudos em curso é uma demonstração da perspectiva solidária que anima o grupo. Entendem que a partilha os fortalece e a distribuição de seus saberes provoca mais conhecimento.

Essa atitude é que me estimula a participar como comentarista desses painéis. Exorto a humildade freireana para inspirar esse trabalho, para quem cada ato pedagógico deve estar imerso na condição da pergunta e da confiança. Distancio-me, pois, da condição de avaliadora e assumo a de aprendente, na medida em que me proponho a valorizar os conhecimentos produzidos por cada equipe e estimular novas perplexidades.

Certamente meu olhar é singular e está eivado de valores e compreensões próprias de minha caminhada no campo da educação, bem como das convicções políticas que acompanham minha forma de ver e desejar o mundo. Nesse sentido poderia buscar a parceria de muitos autores com os quais me identifico e que certamente trariam ótimas contribuições. Entretanto, em nome da objetividade e marcada pela minha circunstância temporal de disponibilidade, fiz escolhas e espero que elas sejam suficientes para que minhas intervenções tenham algum sentido.

Tomo alguns autores que falam na ruptura epistemológica com o paradigma da modernidade. Mas respeito-os porque, mesmo procedendo essa crítica, não deixaram de reconhecer sua grande contribuição para o progresso da ciência e o bem estar de grande parte da humanidade. Recorro a autores que não dicotomizam ciência de cultura e política e que assumem a *justa raiva* que mencionava Freire (1996, p.40) aquela que protesta contra as injustiças, a deslealdade, contra o desamor. Propugnam uma esperança que não abre mão da indignação. Ajudam-nos a compreender o passado, valorizar o presente como possibilidade de intervenção e apostar no futuro, mesmo compreendendo suas impossibilidades. Entre eles posso citar o pensamento fundamental de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Ronald Barnett, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Ilya Prigogine, Jerome Bruner e, certamente, tantos outros que seriam aliados na mesma direção.

Entretanto, para fins da análise que é aqui de minha responsabilidade, tomo a contribuição de **Boaventura de Sousa Santos** para compreender as rupturas

epistemológicas que podem estar presentes nas práticas teorizadas pelas investigações apresentadas nesse Colóquio.

O autor chama a nossa atenção afirmando que a visão epistemológica da modernidade está presente na educação escolarizada até os nossos dias. A disciplinarização que sustenta os currículos e a organização escolar e acadêmica é um dos elementos mais representativos dessa lógica. Mas outros são seus efeitos, tais como a dicotomização entre ciências exatas e ciências sociais e humanas; a separação entre corpo e mente; entre afeto e cognição; entre cultura e ciência e entre teoria e prática, para dar alguns exemplos. A ordenação do conhecimento produziu a compreensão de que melhor se aprende quando o conhecimento é dividido em partes, especialmente quando estas se organizam obedecendo algumas lógicas. Os currículos e as disciplinas assumiram essa condição ao organizar os conteúdos numa perspectiva de complexidade crescente, indo do mais simples para o mais complexo, bem como do mais amplo para o mais específico, do mais remoto para o contemporâneo e assim por diante. A polarização entre verdade e inverdade estimulou a compreensão de que o acerto está ligado a uma dimensão universal, onde o erro é punido e a divergência expurgada. Assume-se o conceito de normalidade como um referente da organização humana, onde a média (novamente a matemática!) dá o tom do que é padrão aceitável.

Nessa perspectiva, onde os exemplos são inescotáveis, a sala de aula se constitui como um espaço de ordem. Ordem nas filas de cadeiras (em certas ocasiões os alunos eram colocados de menor a maior!); ordem na organização das turmas, que devem ser homogêneas e reconhecidas pelos seus perfis; ordem nos processos de avaliação, com padrões generalizadores; ordem na organização do currículo que privilegia quantitativamente as disciplinas “mais importantes”; ordem nos conteúdos a serem ensinados, que impede uma pergunta do aluno quando “fora de hora”; ordem na relação de poder que sustenta a autoridade do professor que sabe e do aluno que não sabe; ordem que sobrepõem a cultura dominante e os saberes teóricos sobre a cultura popular e os saberes da prática... enfim, ordem e progresso!

Os pressupostos que alicerçaram a modernidade anunciavam a idéia de progresso e felicidade para todos. O esforço pessoal e os aparatos de produção, numa combinação articulada, redundariam na construção de sociedades harmônicas e desenvolvidas.

Se a modernidade cumpriu em muito sua promessa de desenvolvimento, falhou na expectativa da felicidade, pois acirrou a condição social da diferença e não soube tratar das questões subjetivas dos seres humanos. O século XX, marcado pelas duas grandes

guerras e pela posterior guerra fria entre as potências econômicas e políticas do ocidente mostrou que a tecnologia também serviu em muito para a destruição e para o imperialismo. Essa condição provocou uma retomada *das racionalidades esquecidas* e um movimento da humanidade a procura de alternativas que se distanciavam das metanarrativas e assumiam valores espirituais e subjetivos como referentes da compreensão de suas trajetórias e utopias. Entretanto é preciso não esquecer que *só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade*, como afirma Sousa Santos (2000, p. 74), *pois se é verdade que a modernidade não pode fornecer a solução para excessos e déficits por que foi responsável, não é menos verdade que só ela permitiu desejá-la.*

Os indicadores de esgotamento do paradigma da racionalidade e das promessas da modernidade provocaram novos movimentos culturais que se instituíram na busca de respostas para as questões existenciais e nos provocaram a trilhar caminhos que resistiam ao “*desperdício da experiência*”. Clarificou-se a necessidade de registrar as práticas que se contrapunham à lógica dominante e procuravam *descrevê-las etnograficamente, com o intuito de compreendê-las em suas gêneses*, recuperando desafios, motivações e saberes mobilizados para sua execução. Aproximam-nos do conceito de inovação e tomamos esse termo na dimensão da ruptura epistemológica, ajudadas por Sousa Santos.

Para analisar as experiências aqui apresentadas e discutidas creio que é importante assumir a perspectiva da inovação como ruptura paradigmática. Compreendemos não se tratar, apenas, de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos. Referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, uma *alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica*. Foi importante compreender a constituição da pedagogia numa dimensão histórica e sua vinculação com a produção da modernidade e seus postulados para definir qual o conhecimento válido.

A crítica ao paradigma da ciência moderna nos ajudou a delinear outras possibilidades de fazer ciência, incorporando as *dimensões sócio-culturais e subjetivas na compreensão da realidade*. Compreendemos, principalmente, que o *diálogo epistemológico está vinculado ao diálogo afetivo* e que razão e emoção são constituintes inseparáveis do homem (Freire & Shor, 1986).

Num esforço de síntese e uma boa dose de ousadia, construí um quadro com indicativos da ruptura epistemológica para tentar, a partir dele, teorizar as pesquisas que

vinha desenvolvendo com professores universitários, tendo como base a proposta de SOUSA SANTOS em *Um discurso sobre a ciência*. O autor generosamente, legitimou o meu trabalho e comecei a usá-lo para fazer progredir a teorização da relação entre prática pedagógica e pressupostos epistemológicos e creio que essa organização de indicadores pode ser útil para cumprir a tarefa que me propuseram nesse Colóquio

Para melhor compreensão do que aqui expomos, transcrevo o quadro citado (CUNHA, 1998)¹.

TENDÊNCIAS PARADIGMÁTICAS DA CIÊNCIA
(BOA VENTURA SANTOS, 1987)

CIÊNCIA MODERNA	CIÊNCIA PÓS MODERNA
<ul style="list-style-type: none"> * dicotomiza Ciências naturais e Ciências sociais; * impõe o modelo das ciências naturais às ciências sociais; * define fronteiras que dividem e encerram a realidade; * o conhecimento avança pela especialização e é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. <i>Sendo disciplinar, é disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que quiserem transpor</i> (p.46). * valoriza a restrição do conhecimento à especialidade, à área a qual “pertence”; * reforça a rigidez do método e pune a qualquer perspectiva de não cumprir seus desígnios. O método é tão ou mais importante que o objeto de estudo; * consagra o homem como sujeito epistêmico, mas o desconhece como sujeito empírico. O conhecimento factual não tolera interferência de valores. Constrói a distinção dicotômica entre sujeito e objeto; * produz conhecimento e desconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> * o conhecimento não é dualista: se funda na superação das distinções, revalorizando os estudos humanísticos; * percebe que a tendência é de que as ciências da natureza sejam presididas por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais; * é assumidamente analógica: <i>conhece o que conhece pior pelo que conhece melhor</i> (1987, p. 44); * o conhecimento é total e constitui-se ao redor dos temas. <i>Os temas são galerias em que os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Por isso, sendo total, é local: avança à medida que seu objeto se amplia, é como as raízes de uma árvore, alastra-se em busca de novas e mais variadas interfaces</i> (p. 47); * é tradutor; incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser usados fora de seu contexto de origem; * aceita a transgressão metodológica. Entende que a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural; * assume que os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças e valores são parte integrante de explicação científica. O objeto é continuação do sujeito. Todo conhecimento é auto-conhecimento, é <i>autobiográfico</i>; * entende que nenhuma forma de

¹ Quadro publicado originalmente na obra *O professor universitário na transição dos paradigmas*, Araraquara/SP, JM Editores, 1988.

<p><i>Faz do cientista um conhecedor especializado e do cidadão comum um ignorante generalizado;</i></p> <p>* constrói-se contra o senso comum que considera superficial, ilusório e falso.</p> <p>* simboliza, na ruptura epistemológica, o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico.</p>	<p>conhecimento é, em si, racional e, portanto, dialoga com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas;</p> <p>* valoriza o conhecimento do senso comum com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. Possui uma virtude emancipatória;</p> <p>* considera que o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, pois o primeiro só se realiza quando se transforma no segundo.</p>
---	--

As idéias de Boaventura de Sousa Santos se constituem em um manancial de inspiração para meus estudos e me dão elementos para compreender o mundo que vivemos. Mais ainda, nos cativa as idéias do autor por sua condição de utopia, e o incitamento a pensar na “alternativa à alternativa”.

As contribuições de SOUSA SANTOS, certamente, estimulam muitas outras inferências. E não é a toa que as pesquisas e teses em educação lançam mão, tantas vezes, das contribuições do autor. Parece importante que se estabeleçam diálogos produtivos, interpretativos e críticos sobre a sua obra. Mas é inegável reconhecer o impacto de sua produção entre nós e que ela vem dando uma contribuição da melhor qualidade.

Bibliografia

BARNETT, Ronald (Ed.) *Para uma transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docência.* Barcelona, Ed. Octaedro, 2008.

_____ *A Universidade em uma era de supercomplexidade.* São Paulo, Ed. Anhembi Morumbi, 2005.

BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y conciencia. La sociología de La transmission cultural.* Barcelona, Roure Editorial, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Los Herederos. Los Estudiantes y la cultura.* Buenos Aires. SWiglo Veintieuno Editores Argentina, 2003.

BRUNER, Jerome. *La educación puerta de La cultura.* Madrid, Ed. Visor, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da “Relação ensino pesquisa” In: VEIGA, Ilma Passos A. *Didática: o ensino e suas relações.* Campinas, Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da (org.) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, JM Editores, 2005.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

MORIN, Edgar. *Introducción à Le pensée complexe*. Paris, Editions Sociales Francaises, 1990.

PRIGOGINE, Ilya. *La fin des certitudes. Temps, chaos et lois de la nature*. Paris, Editions Odile Jacob, 1996.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre a ciência*. Porto, Afrontamento, 1988.

_____ *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

_____ (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo. Cortez Editora, 2004.

.