

## Superação da Defasagem Cultural da Escola

**Potiguara Acácio Pereira**

Univ. Cidade de São Paulo – UNICID

A principal motivação deste trabalho é a de refletir sobre o lugar da pesquisa científica nos cursos, programas e projetos de formação de professores. Nesse sentido, volto-me para alguns dos efeitos que se fazem notar, justamente, porque a vocação, a disponibilidade e, quase sempre, a possibilidade dos professores não têm sido esta.

Não é sem motivo, pois, que predomina hoje no discurso educacional brasileiro um fortíssimo conteúdo de senso comum e um fortíssimo conteúdo ideológico. E isto, porque se

*veicula uma representação do mundo que tem por resultado motivar as pessoas, legitimar certas práticas e mascarar uma parte dos pontos de vista e critérios analisados. Dito de outro modo, quando tiver como efeito mais o reforço da coesão de um grupo do que uma descrição do mundo (FOUREZ, 1995, p.180).*

O que efetivamente será superado quando o professor for também formado para pesquisar. Não é possível que somente aqueles que chegam a um curso de pós-graduação stricto sensu ouçam falar em pesquisa científica e sejam exigidos por algo que absolutamente desconhecem. Mas, é o professor de hoje quem forma os profissionais de amanhã. Por isto, precisa estar preparado para as rápidas mudanças que inexoravelmente ocorrerão.

Interessante observar que cada vez mais se exige, também do estudante de graduação, a realização de trabalhos de pesquisas. O Trabalho de Conclusão de Curso é um bom exemplo. Contudo, uma análise, mesmo que superficial, dos trabalhos produzidos mostram deficiências profundas, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, no entendimento do que seja pesquisa.

Para um melhor entendimento do que pretendo salientar, inicio por fazer referência a alguns termos *análogos*, escolhidos a esmo, para pesquisa – *investigação, busca, procura, indagação, averiguação, inquirição, argüição, exame, sabatina, espírito crítico, sondagem, análise*. Armadilhas visíveis para aqueles que não têm o cuidado de explicitar os sentidos dos termos de que se valem, ao estruturar seus diferentes argumentos, principalmente, os de natureza científica.

Um outro aspecto que chama muito a atenção é o de que a maioria dos nossos alunos dos cursos de pós-graduação, por desconhecerem os meandros da pesquisa, não tem o hábito de consultar, quando da realização de seus trabalhos acadêmico-científicos, dicionários especializados – de Sociologia, Psicologia, Psicanálise, Filosofia, por exemplo. Consultam dicionários de sinônimos da língua portuguesa e acabam por optar por um sentido do termo consultado que não é o adequado. Tomemos, para exemplo, dois bons dicionários da língua portuguesa, o do Aurélio e o do Koogan/Houaiss, para os sentidos atribuídos ao próprio termo “pesquisa”:

*1) ato ou efeito de pesquisar. 2) indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição. 3) investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um*

*campo qualquer do conhecimento* (AURÉLIO, 1999). Faz, também, várias referências à pesquisa: de campo, de mercado, de motivação, de opinião; pesquisa e desenvolvimento e pesquisa operacional. E *ato ou efeito de pesquisar; busca, investigação, recolhimento de dados. Exame de laboratório* (KOOGAN/HOUAISS, 1997,).

Como se vê, é preciso, sim, esclarecer o sentido dos termos que se adotará. Veja-se o cuidado extremado, que tem Gutierrez (2005, p. 6), por exemplo, na elaboração de seu texto:

*como nas ciências humanas, (...), às vezes, a mesma palavra significa coisas distintas, enquanto outras vezes palavras diferentes significam a mesma coisa, coloquei um glossário dos principais termos no início de cada capítulo, na esperança de diminuir eventuais confusões de entendimento.*

Não poderia ser diferente. Um dos elementos que caracterizam uma disciplina científica é justamente seu corpo conceitual. Outro, o discurso coerente. Portanto, conceitos trabalhados com sentidos diversos comprometem a coerência do discurso.

O conhecimento humano implica certa reflexão com relação ao que se conhece. E a metodologia da pesquisa possibilita àqueles que dela se valem entender o porquê de as ciências serem qualificadas de rigorosas. Elas o são, porque seus conhecimentos decorrem de pensamentos rigorosos, isto é, aqueles que se referem, principalmente, a um **objeto**, um **método** e são **lógicos**, isto é, coerentes, não contraditórios. E assim têm de ser, porque a ciência nasceu sob a égide da *razão* e da *verdade*. Não é, pois, por outro motivo que o rigor da ciência se encontra hoje nos seus próprios *discursos*.

Além do conhecimento científico, o conhecimento filosófico é também constituído de forma rigorosa. Por isto, a Filosofia e a Ciência são consideradas interpretações rigorosas da realidade. O homem, ao fazer ciência, nada mais faz do que interpretar a realidade e suas próprias ações. E são essas interpretações que se transformam em discursos verdadeiros, fundamentados e validados. Portanto, em discursos com sentido.

Nossos professores têm trabalhado conteúdos científicos, mas desconhecem, quase que por completo, o que é a Ciência. Claro está que não se trata de privilegiar a teoria em detrimento da prática, mas, sim, de, exatamente, superar a dicotomia que a grande maioria dos professores insiste em manter.

Algum interesse pela Ciência tem levado à sua História, mas não há o discernimento para se perceber que se trata de uma história que, antes de tudo, tem preferido relatar, ou simplesmente descrever, aqueles aspectos que somente dizem respeito às descobertas científicas. Por conseguinte, acabam, os professores, por não refletir sobre a origem e o desenvolvimento desse tipo de atividade humana.

Com isto, quero dizer que a quase totalidade dos relatos em História da Ciência contribuiu muito modestamente para com alguns aspectos considerados importantes no desenvolvimento da história das idéias, o que na quase totalidade dos casos levou a um falseamento do pensamento, no sentido, principalmente, de que se a palavra ciência deriva da latina *scientia*, *scire*, saber, conhecer, e significa, em seu sentido lato, qualquer conhecimento, chegou-se a restringir esse conhecimento ao que é produzido pelas ciências físico-naturais.

Não é, pois, por outro motivo que as demais ciências – as Humanas, por exemplo – estão freqüentemente em busca de critérios de cientificidade, que acabam por reafirmar o estatuto epistemológico da ciência fisicalista, caracterizado pela busca de um *poder explicativo*, pela *comprovação pela experiência* e pela aceitação de uma única concepção *restrita* de ciência.

Por outro lado, ao considerar a Ciência como moderna, a que surgiu nos séculos XVI / XVII, não percebem os professores que a Ciência Moderna é caudatária da ciência grega e que os gregos identificam ciência com filosofia. Não percebem também que na Idade Média incorporou-se a Filosofia à Teologia e que só mais tarde, com o advento do chamado “método” experimental – um dos principais responsáveis pela caracterização da ciência como moderna – é que se tratou de “diferenciá-las”.

Interessa-nos, pois, considerar que predominou entre os gregos uma concepção de razão marcada pela *idéia de um saber especulativo regulado pelo critério de verdade*. Verdade esta, é importante ressaltar, *entendida como a correspondência entre a representação, tal como se exprime no discurso e a realidade*. Um saber especulativo tido como que pertencente à *ordem da visão*. Contudo, foi pela *arquitetura conceitual* que se exprimiu e nos permitiu ver o mundo de forma adequada. É, portanto, *esta apreensão justa que constitui, em si mesma, a última finalidade do saber e, num certo sentido, da própria vida*. Acreditava-se que o *conhecimento verdadeiro conduz à contemplação da realidade tal como ela é*, quer dizer,

*permite que a compreendamos em seus princípios, vale dizer, em sua origem e, dessa forma, naquilo que há de mais essencial em tudo o que existe. Ver o mundo na dimensão dos princípios é vê-lo em sua eclosão, em seu jorrar, em sua eterna juventude. Este é um tema que exprime muito bem, embora em contextos diferentes, tanto a imagem de um eterno retorno quanto a idéia de uma visão ‘sub specie aeternitatis’ (LADRIÈRE, 1979, p.9).*

Dicionários de língua portuguesa conferem à palavra ciência inúmeras acepções. É tida, por exemplo, num sentido amplo, como um conhecimento ou um saber que se adquire pela leitura e meditação. Em sentido restrito, contudo, é tomada como um conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, especialmente os obtidos mediante a observação e a experimentação. Mas, há também a acepção que lhe confere o significado de processo mediante o qual o homem domina a natureza, com vistas ao seu próprio benefício. Constitui, portanto, uma das possibilidades de se apreender a realidade, mas de uma maneira que depende muito mais da ação do que da contemplação. Um bom exemplo do que acabo de dizer pode ser encontrado no trabalho de Tales de Mileto (623/24 – 547/6 a.C.), ao determinar a altura das pirâmides do Egito, por medição direta. Sabedor de que a Terra recebia os raios da luz solar paralelamente, colocou um objeto de altura conhecida próximo da pirâmide e mediu o comprimento da sombra que esse objeto projetava. Ao mesmo tempo, mediu a extensão da sombra projetada pela pirâmide.

Em sentido lato, prática diz respeito à ação ou é propriamente a ação. De maneira mais comum, o que é imediatamente transformado em ação. Mas, há quem diga que prática vem de *práxis*, mas não leva em conta que esta é simplesmente a transcrição da palavra grega ação. Originariamente, prática, ou fazer, tem o sentido de arte – a *tekné* grega – e, como tal, conhecimento daquilo que se faz. Aliás, outro não é o sentido de *tekné* que o de fazer e ensinar (saber) fazer. Noutros termos, para se fazer bem é preciso saber.

Hoje, o termo técnica possui várias acepções. Em geral, coincide com o sentido lato da palavra arte, isto é, o que dirige com eficácia uma atividade qualquer. No que diz respeito ao comportamento do homem com relação à natureza, refere-se à produção de bens. Por este motivo é que se tem afirmado que a técnica sempre acompanhou o desenvolvimento do homem.

Isto nos leva a considerar a técnica como um conjunto de conhecimentos que tem por finalidade a solução de problemas, sem que haja o menor conhecimento dos mecanismos que a regulam. Com o passar do tempo, porém, julgou-se que a

sobrevivência e o bem-estar do homem dependiam, fundamentalmente, do desenvolvimento da técnica. Faltava o saber. Mais especificamente o saber científico. Impôs-se, pois, uma diferença qualitativa – a técnica aliada à ciência resultaria na tecnologia.

Historicamente, o início do processo de modernização das nações vincula-se ao surgimento de pesquisas inovadoras. Trata-se, sem dúvida, de difusão do conhecimento. Portanto, uma questão que diz respeito à Educação. Noutros termos, um sistema educacional de boa qualidade, em todos os níveis, foi o que permitiu às nações se modernizarem. E o fizeram com uma característica comum – implantaram cursos de pós-graduação. Assim, não se pode pensar em tecnociência e, conseqüentemente, em desenvolvimento e modernização, sem massa crítica e centros de excelência em pesquisa, que formem profissionais capacitados.

Considerar o exposto significa, sem nenhuma dúvida, que nossa escola se encontra defasada culturalmente, isto é, não tem acompanhado o velocíssimo desenvolvimento da tecnociência. E, o que é também grave, as manifestações das demais áreas da cultura – Filosofia, Arte e Teologia.

Nesse sentido, a escola tem papel decisivo que urge ser definido, pois somente pela Educação se resguardará e se dará prioridade à qualidade de vida, à luta pela cidadania, à superação das desigualdades sociais, à dignidade e à felicidade de nosso povo.

Enfim, há de se pensar numa urgente reestruturação do caráter da pesquisa em Educação. E mais, os impactos que a revolução tecnocientífico produz sobre a Educação não podem simplesmente dizer respeito à introdução de *novidades*, principalmente da parafernália de aparelhos, nas escolas, mas têm de analisar suas conseqüências nos processos de democratização do saber e na contribuição que essa democratização trará para a extinção da dívida social, assim como terão de analisar igualmente todas as contradições que o uso indevido do conhecimento tecnocientífico acarreta ao processo ensino-aprendizagem.

Pelo exposto, uma questão de fundo. A de saber como nossas instituições de ensino poderão oferecer aos seus estudantes uma compreensão do que sejam efetivamente as áreas da cultura, em especial do que sejam a tecnociência. Os professores precisam entender que os paradigmas científicos são outros e que, por isso mesmo, acabam por fazer com que muitas práticas e discursos sejam questionados. Hoje,

de uma forma geral, eliminam-se os preconceitos positivistas e objetivistas para, em consonância, se afirmarem os projetos, as representações, as imagens e as interpretações; questionam-se os consensos para se deixar caminho aberto aos dissentimentos, critica-se o unanimismo para se incentivar o pluralismo e a diversidade; omite-se a neutralidade para se exaltarem os valores; descobre-se o papel da conflitualidade, da inovação e da mudança; afronta-se o dogmatismo e o autoritarismo para se promover o estatuto pedagógico do debate, da participação e do erro. Traçam-se os esboços da interdisciplinaridade, da transversalidade e da comunicação. Afronta-se a rigidez dos espaços e dos tempos, reavaliam-se as fronteiras dos saberes e das ações. Elegem-se problemáticas, inauguram-se outras lógicas cientes em todos os momentos da sua revisibilidade (CARVALHO, 1955, p.7).

Vivemos um novo tipo de racionalidade científica. Uma racionalidade que adota e considera novos princípios reguladores. Com isto, ocupam lugar de destaque nas discussões científicas atuais questões muito importantes. Quero chamar a atenção para uma delas especificamente: a da subjetividade. Se ontem essa questão era de domínio, quase que exclusivo, da Filosofia e da Teologia, vemos hoje, até com certa estranheza, as diferentes ciências se envolvendo e se ocupando dela. Por isso, cumpre considerar que houve períodos e obras em que se falava, e ainda se fala, em Homem ou em Natureza Humana. Outros períodos e outras obras preferiram dar destaque a Indivíduo, Pessoa ou, até mesmo, Pessoa Humana.

Conveniente também observar que a própria Filosofia considerou o sujeito apenas numa perspectiva, isto é, enquanto aquele que conhece – o sujeito cognoscente –, concepção adotada principalmente por pensadores que viveram o período de Descartes a Heidegger. Depois, a Filosofia *perdeu* a noção de sujeito. O discurso da morte do sujeito, que reproduz a expressão nietzscheana da morte de Deus, contribuiu para isso. Contudo, há autores que o defendem e falam até de um **retorno do sujeito**. Nesse sentido, Touraine (2004, p. 26):

(...) aconteceu Maio de 68 na França (1964-1968 para os norte-americanos). Naquele momento, de fato, nosso pensamento mudou radicalmente; o que começou a nos impressionar mais não eram os problemas históricos, mas a defesa dos direitos do homem, a afirmação da personalidade, os problemas ligados à sexualidade, a partir de uma visão de coisas que se colocava cada vez mais afastada de uma ideologia de progresso. Quase todos nós começamos, então, a nos interessar mais diretamente pela idéia de sujeito.

Compartilho a idéia de retorno do sujeito. Mas não nego que o mundo das idéias carece de uma teoria do sujeito, porém de um sujeito concebido de modo a refletir o momento atual. No mínimo, não fragmentado e não dicotomizado. Claro está que somente um aprofundamento na história do desenvolvimento da noção de sujeito fará com que entendamos esses desdobramentos. Com certeza, as especificidades e particularidades são muitas.

É essa admissão da noção de sujeito que me permite explicitar a tese que norteia o desenvolvimento deste trabalho: **nossas pesquisas não são voltadas para objetos, mas para sujeitos**. É difícil a tarefa de responder sobre o que é ser sujeito. Do mesmo modo, Educação. Dotados de consciência, os sujeitos têm o poder interferir sobre suas próprias vidas - conhecem, agem, sentem e querem. E isto nos dá uma idéia do que significa pesquisar sujeitos.

Por outro lado, toda atividade pedagógica é também voltada para sujeitos. O que nos leva a admitir que toda atividade pedagógica se dá com vistas a uma concepção de homem. Questão complexa, que exige reflexão profunda. Suas respostas dirigirão toda e qualquer prática pedagógica. Portanto, pensar a Educação significa pensar o humano, isto é, teorizar sobre o seu cerne. Daí a importância da distinção entre pensar **em** educação e pensar **sobre** Educação. Pensar a educação significa pensar a prática educativa, em todos os seus aspectos, e pensar sobre educação significa explicitar cada vez mais o fenômeno educativo.

É preciso, pois, olhar para o sujeito com outros olhos. Para uma idéia de como o concebo, começo com um pensamento de Martin Claret, colhido alhures: *no espaço e no tempo, todas as coisas mudam. Transformam-se. Nada tem forma permanente. A única coisa permanente é a impermanência. Modificar-se é o início da sabedoria*.

Pois bem, o sujeito é quem sabe, logo, é ele quem se modifica. Saber, para mim, tem conotação mais forte do que conhecer. Saber é ter consciência daquilo que conhece. E digo isso porque o homem *não tem o monopólio da aprendizagem*. Contudo, *não há nenhuma outra forma de vida ou coisa artificial que tenha capacidade de aprendizagem comparada à capacidade humana* (ANDERSON, 2005, p. 1).

Por isso, a ênfase no *modificar-se*, quando da referência a Claret: alusão clara à necessidade que temos, todos, de nos construir e nos reconhecer sujeitos.

A anulação o sujeito contamina nossas sociedades, acarreta um mal-estar generalizado no cotidiano dos sujeitos, favorece o aparecimento cada vez mais acentuado das assustadoras patologias psicológicas, a expansão da violência, a banalização da vida e os gritantes indícios no aumento da discriminação e da desigualdade.

Contudo, por se tratar de uma representação diferente da que até então vinha sendo considerada, é ainda de difícil entendimento o que significa colocar em prática a concepção de que podemos nos construir e nos reconhecer sujeitos. Ou colocar em prática a concepção de que nós somos nós mesmos. Valho-me de DELEUZE (2001, p.93), para uma definição: *o sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. (...) Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete.*

Desenvolver-se a si mesmo, ultrapassar-se – aí está o *eu*. E como é importante dizer *eu*. Pois bem, construir-se sujeito nada mais é do que desenvolver todas as suas dimensões – as dimensões do sujeito. E isto se dá levando em consideração uma interioridade e uma exterioridade.

A interioridade diz respeito aos dinamismos psicológicos do conhecer, do agir, do sentir e do querer. Noutros termos, diz respeito aos aspectos cognitivos, motores, afetivos e volitivos. Todos eles interpenetram-se entre si. A exterioridade diz respeito ao corpo, à família, à sociedade e ao espiritual. Diz respeito aos aspectos corporais, familiares, sociais e espirituais, que também se interpenetram entre si. De ambos os aspectos as dimensões do sujeito: psico-corporal, psico-familiar, psico-social e psico-espiritual. A interioridade e a exterioridade também se interpenetram entre si.

Quero chamar a atenção para algumas das funções próprias do dinamismo psicológico conhecer, talvez o mais trabalhado em nossas escolas. São elas, a introspecção, a extrospecção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem, a imaginação, a percepção, dentre outras. Para aqueles que só pensam em conteúdo, visível a necessidade de que é preciso mudar.

É por esse viés que considero a formação de professores em nova perspectiva, isto é, numa real e radical perspectiva interdisciplinar na condução de suas pesquisas e na maneira de encarar, principalmente, seus alunos como sujeitos, isto é, colocando-os diante da realidade, teórica e praticamente, e propiciando que construam e se reconheçam sujeitos. Porque, considerar a questão do sujeito hoje *equivale a fundamentalmente esclarecer seu quadro de emergência e a justificar o lugar de nascimento de uma interrogação renovada de urgência pela ética (DECKEYSER, 2006, p.1).*

Por fim, estou convencido de que a escola tem papel decisivo, que urge ser redefinido, pois, por meio da Educação se resguardará e se dará prioridade à qualidade de vida, à luta pela cidadania, à superação das desigualdades sociais, à dignidade e felicidade de todos.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, John R. *Aprendizagem e memória*. Uma abordagem integrada. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Novas metodologias em educação*. Portugal: Porto, 1995.
- DECKEYSER, Aubin. *Éthique du sujet*. Problématiser à partir de Foucault. Paris: L'Harmattan, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade*. Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: 34, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FOUREZ Gerard. *A construção das ciências*. Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.
- GUTIERREZ, Gustavo Luis. *Alianças e grupos de referência na produção conhecimento*. Novos desafios para a pesquisa em ciências humanas.
- KOOGAN, A.; HOUAISS, Antônio. *Enciclopédia e Dicionário Ilustrado*. Rio de Janeiro: Delta, 1997.
- LADRIÈRE, Jean. *Os desafios da racionalidade*. O desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.
- TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad. *A busca de si*. Diálogo sobre o sujeito. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.