

O Ensino de Graduação e a Pesquisa: Construção e Reconstrução do Conhecimento e Sociedade

José Dias Sobrinho

Resumo: O principal objetivo deste artigo é estabelecer relações entre pesquisa e ensino, especialmente no nível da graduação. Não se trata, aqui, da grande pesquisa em áreas nobres que os centros de excelência e instituições científicas internacionalmente reconhecidas produzem, porém, mais propriamente daquela produção e reconstrução do conhecimento vinculadas com a docência e quase sempre orientadas às realidades mais próximas. O artigo tenta estabelecer uma distinção entre investigação sobre um objeto científico (produção de ciência) e investigação educativa (produção de uma pedagogia do conhecimento e de um conhecimento da pedagogia).

Palavras-chave: Ensino de graduação, pesquisa, produção de conhecimentos, investigação científica, investigação educativa.

Abstract: The main objective of this article is to establish the relationship between research and teaching, particularly at the undergraduate level. It doesn't deal with the cutting-edge research produced centers of excellence or by internationally recognized institutions. Here, I am dealing mostly with the production and reconstruction of knowledge as it relates to teaching and to the more immediate reality. The paper also tries to establish a distinction between investigation about a scientific object (science production) and educational investigation (production of a pedagogy of knowledge and production of knowledge about pedagogy).

Key-words: Undergrade teaching, research, production of knowledge, scientific investigation, educational investigation.

A função mais nobre e universalmente reconhecida da Universidade, porque estreitamente relacionada com a formação humana e com o desenvolvimento da sociedade, é a da construção de conhecimentos. Que significa, hoje, essa função e quais as possibilidades de sua realização, tendo em vista os diversos tipos de universidade? Como evitar que seja um mero princípio abstrato? A produção de conhecimentos sistemática e em alto nível é uma exigência legal, além de outras, para que uma instituição possa ser reconhecida oficialmente como "Universidade" e não, por exemplo, um "centro universitário", e tenha as prerrogativas desse estatuto formal. No Brasil, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão é um princípio constitucional (art. 207) relativamente à universidade. Por sua vez, decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, estabelece condições, critérios e indicadores que devem sustentar uma Universidade: produção científica e intelectual consolidada, linhas e grupos de pesquisa definidos, patamares de tempo integral e de formação dos docentes em nível de pós-graduação stricto sensu, com destaque para o douto-

rado. Este mesmo decreto define os Centros Universitários como instituições de ensino superior que se caracterizam pela *excelência do ensino*, nada dizendo a respeito da pesquisa.

Nos termos da legislação atual, poderia parecer, então, que a produção de conhecimentos bem como o cumprimento das condições relacionadas com a produção científica e intelectual de forma consistente e sistemática seria prerrogativa e obrigação somente das universidades. Não há dúvida quanto a essa exigência para as universidades. Entretanto, não deixa de ser interessante observar que este decreto explicita as condições referentes à formação e ao regime de trabalho dos docentes, mas não cita as outras condições de produção de pesquisa relativas a financiamento, laboratórios, bibliotecas etc. Em outras palavras, há uma atenção aos resultados que devem ser atingidos, não porém com os processos e meios de produção.

Os centros universitários estariam "desobrigados" de realizar pesquisa, devendo, sim, produzir ensino de boa qualidade, especialmente dedicados à formação em nível de graduação? Não é bem assim. Obviamente, esperam as autoridades educacionais e toda a sociedade que esses centros (e também as gran-

des universidades) desenvolvam um ensino de qualidade, e isso não deveria ser considerado atividade menor diante da pesquisa e da pós-graduação. Eunice Durham defende o seguinte: "Se universidades de pesquisa não podem nem devem constituir o único modelo de instituição superior, há que se analisar as formas que deve tomar o processo de diferenciação. Um primeiro passo consiste na avaliação da experiência anterior. A posição que vem sendo defendida neste trabalho é a de que a designação de 'universidades' deve ser reservada a instituições que aliem o ensino à pesquisa, conforme a tradição dos países desenvolvidos. Entretanto, é indispensável que o desenvolvimento da pesquisa não seja o único fator responsável pelo *status* da instituição, como se estabelecimentos voltados basicamente para o ensino fossem necessariamente de categoria inferior. A criação de processos de avaliação, à semelhança daqueles que possuímos para a produção científica e a pós-graduação, seria instrumento necessário para a valorização de instituições empenhadas em oferecer uma boa formação em nível de graduação" (Durham, 1997: 19 e 20). Também concordo que a avaliação pode ser um mecanismo de valorização da graduação, porém, não creio que as formas e os instrumentos comumente utilizados para avaliar a pesquisa e a pós-graduação sejam plenamente satisfatórias para o ensino de graduação.

Mas, a questão é: para oferecer um ensino de "excelência" – o termo "excelência" carrega hoje sutilezas semânticas que não cabe discutir neste momento — pode a instituição prescindir totalmente da pesquisa? Neste caso, ensino e pesquisa (e também a extensão) poderiam ser atividades totalmente separadas umas das outras, algumas delas até mesmo dispensáveis? Não há uma relação orgânica entre produzir conhecimentos e ensinar? A pesquisa relevante é somente aquela relacionada à ciência "mainstream"? Os conhecimentos necessários ao desenvolvimento regional não carregariam, muitos deles, as características da própria comunidade e não deveriam a esta se referir? Estas questões e outras semelhantes estarão rondando este texto em diversos momentos, embora eu não tenha a pretensão de dar-lhes respostas conclusivas e fechadas.

A primeira rápida observação que preciso deixar esboçada diz respeito à imagem social que se faz da pesquisa. Parece que quando se fala em pesquisa como exigência essencial da instituição universitária,

comumente se pensa na alta pesquisa, ligada às esferas nobres e internacionais da comunidade de investigação que produz o substrato de conhecimentos de ponta, que interessam às grandes corporações industriais e ao desenvolvimento dos países, principalmente os mais desenvolvidos. Em torno do pesquisador se formou uma espécie de aura, no imaginário social, que o distingue das demais pessoas, inclusive dos demais professores. A própria comunidade científica alimenta essa imagem. A pesquisa freqüentemente é identificada como um trabalho de uma elite de cientistas que produz o avanço científico e tecnológico, o qual deve responder às mais urgentes e importantes demandas de amplos setores da sociedade mundial e resolver problemas concretos relacionados sobretudo ao desenvolvimento do sistema industrial avançado. Embora essa não seja a única idéia sobre pesquisa, suponho que ela seja a dominante nos seletos circuitos, universitários ou não, de produção científica.

Ainda que boa parte da produção de conhecimentos ditos científicos se produza fora das instituições de ensino superior, especialmente nos países avançados, onde as grandes corporações econômicas possuem importantes sistemas de pesquisa, é do trabalho em universidade e instituições assemelhadas de educação superior que quero tratar neste texto. É preciso levar em conta que há uma grande diversidade no sistema educacional superior brasileiro. (Embora a expressão "ensino superior" seja a mais comum, prefiro utilizar "educação superior", por mais abrangente e forte).

É amplamente admitido que nem todas essas instituições tenham competência para desenvolver ampla e sistematicamente esse tipo de alta pesquisa e, de um modo original, aquilo que um pouco vagamente é chamado de produção de conhecimento. Nem no Brasil, nem nos países avançados. Sabe-se, por exemplo, que os Estados Unidos, líderes disparados em pesquisa, possuem uma grande quantidade de instituições educativas superiores dedicadas basicamente ao ensino e assumidamente incompetentes para realizar pesquisas de ponta. Isto não chega a ser uma desvantagem, desde que a instituição em questão saiba, no mínimo, produzir um ensino forte, conciliando-o com uma produção de conhecimento vinculado ao próprio ensino e a realidades próximas e demandas da vida concreta. Mais adiante, tratarei da questão da reconstrução do conhecimento.

Mas, a questão é: para oferecer um ensino de "excelência" pode a instituição prescindir totalmente da pesquisa?

Ainda que não sejam reconhecidas no seletto mundo da pesquisa de circulação internacional e embora ainda não possuam as condições objetivas para a realização da alta ciência, instituições emergentes e com forte vínculo com sua região podem, entretanto, desenvolver investigações com qualidade e relevância social, porém, de outra natureza. Refiro-me, e essa vai ser a ênfase que darei ao longo do texto, a duas dimensões distintas, mas que freqüentemente se combinam. Estou pensando nas pesquisas de problemas específicos de uma dada região ou de uma determinada comunidade, que é a destinatária concreta preferencial de uma certa instituição de educação superior. Refiro-me, aqui, àquele tipo de pesquisa que se realiza como construção de conhecimentos com forte sentido de pertinência e também me atendo à reconstrução de saberes oficiais e vulgares, muitas vezes com forte pregnância local, que deve ser realizada como tarefa essencial do processo de ensino e de aprendizagem. Tendo em vista esses dois significados, da pertinência e da dimensão pedagógica, pode-se chamá-la de pesquisa necessária, do ponto de vista social, para distingui-la da alta pesquisa. Advirto, porém, que não se trata de necessidade no sentido que lhe dá o mercado, nem se trata de uma pesquisa menor. Assim, tento justificar o título deste trabalho, que trata das duas categorias, às vezes inseparáveis, da construção e da reconstrução do conhecimento. Procuro, desta forma, correlacionar mais estreitamente o ensino e a pesquisa. Embora isso tudo possa ser aplicado também às grandes universidades, estou pensando sobretudo naquelas instituições cuja principal marca é a sua estreita relação com a vida da comunidade regional.

Obviamente, não posso deixar também de considerar as condições do contexto geral. Devo inserir o tema proposto no quadro de reflexões, ainda que muito esquemáticas, sobre as características marcantes e moventes deste nosso tempo complexo e dos cenários futuros, de possibilidades múltiplas e imprevisíveis. As rápidas transformações do mundo atual e a potenciação das informações disponíveis alteram significativamente a prática de produção e socialização de conhecimentos. No cerne de todas essas questões, deve estar a presença forte da sociedade - origem, razão e fim da universidade.

Estou trazendo ao debate, como se vê, duas ordens de questões: uma diz respeito ao sentido de

Estou trazendo ao debate, como se vê, duas ordens de questões: uma diz respeito ao sentido de realidade, outra tem significação ética.

realidade, outra tem significação ética. É preciso tentar compreender um pouco os rumos do mundo para se repensar melhor o tema da formação mais adequada às atuais características e urgências da sociedade, especialmente no que se refere às profissões novas ou redimensionadas. A dimensão ética acrescenta novos significados a essa reflexão. A ação educativa, de produzir e socializar conhecimentos, tem um valor e uma significação em si. É formativa. Não é simplesmente um meio ou um instrumento utilizado para obter objetivos ou resultados extrínsecos, que estão fora dela. Perder isso de vista, isto é, considerar a atividade de ensino e de pesquisa como instrumento para obtenção de objetivos estranhos aos valores educativos, como são os da eficiência e do lucro, conferir a primazia aos produtos imediatamente observáveis, em

detrimento dos processos de longo prazo, é reduzir essa atividade a uma pobre significação técnica. Entretanto, a educação tem a ver com valor e socialização, e, como alerta Pietro Barcellona, “a aprendizagem não é só a aquisição de uma *técnica*, mas também a experiência de uma relação entre indivíduos concretos” (1992). A atividade educativa deve criar as possibilidades de novas formas de compreensão da realidade e de renovadas maneiras de interação com as pessoas e o mundo. Ensinar e produzir conhecimentos, numa instituição educativa, ultrapassa e muito o mero treinamento e a simples capacidade de aplicação. Diz respeito ao compromisso social dessa instituição, à sua função pública, pouco importa para isso qual seja o seu tamanho, a sua dependência administrativa e o seu estatuto jurídico. Edgar Morin e Anne Brigitte Kern, constataam que a dominância da “razão tecnológica e o triunfo da ação instrumental” geram um terrível efeito: “tecnificação e economização da vida parecem não precisar da participação consciente dos indivíduos concretos” (1993: 66).

É pensando nessas idéias de Morin e Kern e de Barcellona que também reclamo para o ensino e a pesquisa, então, para a construção, reconstrução e socialização dos conhecimentos, uma ética da responsabilidade universal e o resgate do sentido da comunidade e das relações interpessoais. Isso me remete a considerar que o ensino e a pesquisa não podem deixar de estar ao mesmo tempo carregando as exigências da extensão, no sentido de que devem estar

intimamente ligados aos valores da própria sociedade que lhes servem de referência. Explico-me melhor, repetindo Boaventura Sousa Santos: "Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino" (1994, 195). Para cumprir sua responsabilidade social, a instituição de educação superior deve desenvolver articuladamente ensino e pesquisa que tenha interesse para a sociedade.

A idéia que sustenta esta minha reflexão é que o ensino e a pesquisa devem ter uma significação social, devem ter pertinência, isto é,

precisam estar enraizados no terreno das aspirações e contradições públicas. Corolário disso é que ensino e pesquisa, para serem socialmente relevantes, devem ser na maioria das vezes uma produção conjunta, em que uma dimensão alimenta a outra e pela outra é alimentada.

A construção de conhecimentos é, também, uma reconstrução das significações através da comunicação social que faz parte essencial do ensino. Se isto é válido também para as grandes universidades reconhecidas pela sua "excelência" em pesquisa, cabe muito bem no perfil das instituições que têm a pertinência, ou seja, a vinculação com a comunidade, como um valor forte. Neste caso, muitas vezes se dá que boa parte do processo de qualificação dos docentes é contemporâneo e correlativo da formação dos estudantes e do trabalho social de construção de conhecimentos. Nessas instituições, a maioria dos professores ainda não completou sua formação em nível de mestrado ou doutorado, portanto, ainda não atingiu, segundo os costumes da comunidade acadêmica, aquela condição plena para a prática da pesquisa, tal como se desenvolve nas universidades que já consolidaram seu sistema de pós-graduação.

Outra questão importante, que apenas menciono sem espaço para detalhar, é que as demandas da sociedade são desorganizadas e mesmo contraditórias, especialmente num país como o Brasil, que tem todas as carências de populações miseráveis e atrasadas, mas também requerimentos de setores evoluídos e modernos, e ainda não conseguiu elaborar seu projeto de nação; portanto, não definiu ainda uma

política de pesquisa. A definição de uma política de pesquisa está conectada com uma questão fundamental: que sociedade ou que tipo de nação quer o Brasil construir? Se essa questão não é respondida ou nem sequer se coloca, é muito difícil compreender que tipos de conhecimentos seriam mais adequados para a construção dessa sociedade de vaga concepção.

A pesquisa deveria levar, então, à construção de conhecimentos que representassem minimamente essa multiplicidade de exigências. Entretanto, uma

única universidade, por mais consolidada que seja, sozinha, não consegue dar conta dessa complexidade de demandas sociais relativamente aos conhecimentos e habilidades requeridos.

É importante ter clareza sobre esse ponto também para efeito de equidade e pertinência. Uma universi-

dade de vinculação regional, carente dos recursos para o desenvolvimento da alta pesquisa de vãos internacionais, para ser equânime e pertinente, deve procurar identificar quais são as demandas por conhecimentos da comunidade mais próxima que correspondem à sua missão e às suas possibilidades de realização. Também as pesquisas de menor impacto na comunidade científica internacional, que não atingem o estatuto da ciência central, conforme os critérios ideologicamente elaborados pelos cientistas de grande visibilidade no mundo intelectual e na sociedade consumidora de alta tecnologia, certamente com o apoio de difusão da mídia, mesmo essas pequenas pesquisas podem ser importantíssimas para as comunidades locais e certamente é necessária para um ensino de qualidade. A produção de um determinado conhecimento que venha a resolver ou minimizar problemas dessa comunidade pode não ser suficiente para receber o reconhecimento internacional, mas certamente será muito relevante para setores da população que se beneficiam dele. Penso em conhecimentos que tenham significação, por exemplo, para modestos agentes da economia regional, como pequenos agricultores, industriais, comerciantes e a população que depende dos empregos gerados nessas atividades. Mas, também, penso naquela formação humanística, não necessariamente ligada a interesses imediatos da vida econômica, mas a exigências da cultura ou do espírito. Ela é fundamental para a construção da cidadania e da nacionalidade. Além do mais, essa formação humanística que revaloriza os conhecimentos clássicos e a grande produção do espírito humano na

A construção de conhecimentos é, também, uma reconstrução das significações através da comunicação social que faz parte essencial do ensino.

história também está sendo fortemente requisitada pelo mercado. Para além da formação técnica, orientada para as necessidades práticas, as grandes corporações estão demandando gente de cultura e pensamento desenvolvidos nos estudos das humanidades.

É importante entender que o fenômeno da produção e da reconstrução dos conhecimentos deve ser compreendido como fazendo parte dos contextos de rápidas transformações que atingem o mundo todo. A escola, ou melhor, no caso que aqui mais interessa, a universidade não é mais o lugar tão privilegiado de produção de conhecimentos, como historicamente foi até um passado não muito distante. Hoje ela divide esta função com muitas outras instituições formais, muitas estruturas vinculadas às grandes empresas e corporações do mundo econômico e mesmo espaços difusos da sociedade. No caso dos conhecimentos considerados úteis, funcionais e quase sempre de aplicação a curto prazo, operam especialmente aquelas instituições ou agências não necessariamente educacionais que servem os interesses do mercado e os grandes veículos de comunicação.

De modo intenso e com amplitude instantânea e global, os sistemas de comunicação de massa potencializam as informações por meios tão invasivos, variados, chamativos e críveis que obrigam os educadores, pelo menos os mais atentos, a pensarem sobre os significados dos conteúdos e das práticas de ensino e pesquisa nas instituições educativas. Se quero desenvolver uma reflexão razoavelmente crítica, não posso deixar de levar em conta as condições e os condicionamentos sociais e culturais do mundo contemporâneo, espetacularmente alargado para todo indivíduo que detém os meios de acesso à comunidade internacional da comunicação. Até mesmo os pequenos recantos de cada comunidade regional estão penetrados da dimensão do cosmopolitismo. A aldeia se tornou global. Se já em seu tempo Fernando Pessoa podia dizer com muita propriedade que de sua aldeia contemplava o mundo, isso hoje é muito mais verdadeiro e, para tanto, nem preciso sair de casa. Através de meu computador pessoal ou de meu aparelho de televisão, e é importante atentar para a individualidade do acesso, posso participar instantaneamente dos mais variados acontecimentos do mundo todo. Entretanto, é também uma verdade terrível que, às portas do terceiro milênio, mais de 1 bilhão de seres humanos vivem hoje sem as mínimas condições de vida propriamente humana. Mais terrível ainda é saber que esse número de marginalizados está aumentando cada vez mais. São as contradições da globalização, que, por falta de espaço não desenvol-

verei aqui. Apenas registro, para não passar em branco sua imensa importância e seu violento impacto nas condições de vida da crescente população mundial. Antes, a competição era local e localizada; agora, a competição é mundial e indescartável.

Entretanto, se posso selecionar razoavelmente as informações disponíveis nos meios eletrônicos da informática, não posso controlar a invasão indiscriminada e fragmentada que a televisão opera, a não ser que me recuse a vê-la, o que não seria uma solução. Portanto, informações ou possibilidades de acesso a conhecimento, ao menos para aqueles que não estão excluídos da globalização, são muitas e variadas. A questão é selecioná-las e compreendê-las significativamente. A inundação de fragmentos de realidades tende a afastar a vida cotidiana da compreensão integrada da realidade. Uma outra questão inelidível é como não excluir ainda mais os marginalizados tradicionais e as vítimas novas da globalização.

A potenciação da comunicação não oferece, por si mesma, as garantias de compreensão do mundo atual, muito menos permite prever os cenários do futuro. A quantidade de informações não necessariamente se reflete em qualidade de conhecimentos. Além da velocidade e da complexidade das transformações em nível global, outra característica marcante dos tempos atuais é o sentimento de incapacidade de compreensão dessas mudanças que todos por toda parte experimentam. Vivemos sob o signo do imediato e do global. O que está ocorrendo neste exato momento em algum ponto do mundo pode ter impacto instantâneo na minha vida pessoal e até mesmo em toda a sociedade. Isto me faz pensar no imperativo de uma ética universal. O conhecimento aqui produzido pode levar a transformações no meu âmbito mais próximo, que por sua vez estende indefinidamente seus tentáculos a imprevisíveis rincões de todo este planeta.

Não é, então, difícil entender por que, neste mundo enredado de múltiplas interdependências e de implicações encadeadas, o conhecimento é o capital de maior valor. Mesmo do ponto de vista da economia globalizada, conhecer e ter as condições de constantemente aprender tem um valor muito maior que até mesmo as riquezas de matéria prima. O futuro de uma nação se projeta cada vez mais sobretudo em base de seu capital educativo. Ele é o principal motor das transformações e deve ser o instrumento da compreensão das mudanças. Porém, a questão ética não pode aqui ser esquecida. Numa ordem universal determinada pelo mercado, como essa que hoje se espalha pelo mundo, o valor dominante do conhecimento é o critério de utilidade. Nessa lógica, o co-

nhcimento bom e relevante é aquele que tem utilidade e funcionalidade do ponto de vista do mercado. Então, na perspectiva das demandas do mercado, as universidades não só deveriam produzir e promover esse conhecimento útil, como também desenvolver as profissões requeridas pelo atual estado da economia e formar profissionais em número e com perfil coerentes com essas necessidades. Diz Lyotard que “as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a que forcem suas competências, e não suas idéias: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, tantos administradores etc. A transmissão dos saberes já não aparece como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação, proporciona ao sistema os ‘jogadores’ capazes de assegurar convenientemente seu papel nos postos pragmáticos dos quais as instituições têm necessidade”(Lyotard, 1989:90).

Faz parte dessa lógica a quantificação dos produtos humanos e científicos. Se o mercado necessita de uma certa quantidade de produtos científicos e tecnológicos com uma determinada orientação ou um certo perfil, então a universidade deve prover esse requerimento e será cobrada pelos resultados. Na esteira da tradição positivista, fez fortuna a cientometria e as variações de mensuração dos produtos de pesquisa. É muito comum a pesquisa ser “avaliada” (na verdade, medida) através da quantificação dos produtos e conseqüentes tratamentos estatísticos. Em algumas áreas, o reconhecimento público de um pesquisador é medido pelo número de vezes que ele é citado por seus colegas, não importando as circunstâncias e os motivos da referência. O número de publicações, especialmente quando em revistas estrangeiras e indexadas ou com “referee”, é freqüentemente tido como o principal indicador de “qualidade”, determinante no estabelecimento de hierarquias de prestígio na comunidade científica e nos postos da carreira funcional do pesquisador em sua instituição.

Essas fórmulas não são nada neutras. A esses reconhecimentos de prestígio gerados pela quantidade de publicações em órgãos sacralizados pela comunidade científica e à ascensão individual na carreira correspondem, além do prestígio, possibilidades maiores de financiamento e vantagens salariais, que acabam alimentando cada vez mais essa política de publicação e essa mentalidade de fazer pesquisa que, por sua vez, em círculo vicioso, consolidam uma determinada prática e um determinado conteúdo de investigação e produzem uma imagem social a respeito da ciência.

Esses também são os critérios determinantes para o reconhecimento de “centros” ou “laboratórios de excelência” em pesquisa. O modelo dominante de produção de conhecimento só admite mérito na ciência “mainstream”. Nessa linha, quase nenhum valor tem a pesquisa que não esteja vinculada ao grande fluxo da investigação internacional, e muito menor valor ainda têm o ensino e a reconstrução do conhecimento comum. Para assegurar isso, desenvolveu-se todo um aparato sustentado na idéia de rigor científico e excelência: publicação em revistas internacionais com “referato”, quantificação de citações, constituição de redes de pesquisadores que se promovem e se protegem, ocupação de postos estratégicos no sistema de avaliação e distribuição de prestígios e recursos, linguagens cifradas, identificação com as linhas de investigação definidas pelos poderes políticos e econômicos etc.. Dessa forma, esses centros de excelência e mesmo as grandes universidades de pesquisa se inclinam a cada vez mais se afastarem das realidades locais ou nacionais, progressivamente se ligando às grandes instituições internacionais.

As profissões hoje se alteram com velocidade vertiginosa, acompanhando as múltiplas e contraditórias transformações da sociedade. É verdade que transformações e contradições sempre fizeram parte essencial da história social. Porém, o que mais distingue este dos demais momentos da história são a quantidade de informações, a velocidade das mudanças e a amplitude de seus impactos e desdobramentos. Se o objetivo principal da educação é a formação, através dos conhecimentos e dos relacionamentos interpessoais, mas sempre tendo em vista uma realidade social concreta, é claro que os significados dessa formação e de suas mediações, em situações tão cambiantes e diante de rumos tão imprevisíveis, devem ser profundamente repensados. Se a sociedade se transforma intensa e rapidamente e se, em conseqüência, as profissões e os conhecimentos agregados se transfiguram e muitos deles perimem em curtos lapsos de tempo, a relação da universidade com os seus fins também deve alterar-se qualitativamente. Isso precisa ser muito discutido, não só no interior das universidades e agências governamentais, como pela sociedade de modo geral.

É no mínimo de bom senso tentar compreender que professores e estudantes não podem mais continuar a ter a relação de sempre com currículos estáticos e disciplinas que não se comunicam, com os mesmos conteúdos e métodos, tendo por referência os conceitos fixos de perfis e de grades profissionais que na prática são transientes, pensando numa configuração rígida de trabalho e emprego que na realidade

de se modifica a todo momento. Nem podem as práticas de avaliação limitar-se a flagrar instantes rígidos de cursos e programas de estudos, como que os condenando ao congelamento definitivo. A avaliação, ao invés de produzir a paralisia da universidade, deve engendrar processos que a dinamizem e a transformem. E se tudo isso sofre os abalos das transformações, não há porque recusar a idéia da provisoriedade, do movimento, da flexibilidade e do futuro. Reforça-se, assim, a consideração de que nada é definitivo e imediato em educação. A formação é um processo jamais acabado. Nem está isolada do mundo, como se supostamente encerrada nos limites de uma sala de aula, nem se torna definitiva com a atestação de término de um período de escolaridade.

Não é de estranhar que mais do que nunca hoje ganhe força a idéia da educação permanente. Se

antes se supunha que os conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos em um curso superior eram suficientes para um razoável exercício profissional por longos anos, até mesmo para o resto da vida, hoje eles são incontestavelmente insuficientes e fugazes, muitos já caducos no momento mesmo em que são ensinados. Em algumas áreas, um lapso dilatado entre a produção do conhecimento e seu ensino pode ser um elemento fatal de obsolescência. Entretanto, a adequação dos conhecimentos enquanto meios de formação e as tendências de rápida superação dos conteúdos e produtos tecnológicos só podem ser detectados através de pesquisa e de diálogo dos acadêmicos com os diversos setores da sociedade, não apenas do mercado.

Perceber em que consiste a fugacidade dos conhecimentos e profissões, ou seja, identificar os saberes e os perfis e oportunidades ocupacionais que se superam rapidamente e quais são os outros emergentes que os substituem é uma das tarefas mais urgentes e irrecusáveis da universidade. Isso deve ser feito com a visão voltada à realidade social e com uma forte sensibilidade aos significados das mudanças e suas projeções para o futuro. Não se trata certamente de obra de indivíduos isolados, nem de atividade que se restringe à pesquisa, nem se limita à universidade propriamente dita. Mas, dentro do foco central deste

texto, é trabalho coletivo e indistintamente de pesquisa e ensino. Aí e desta forma se pode realizar a fusão entre a produção e o ensino de conhecimentos e habilidades. O grande desafio consiste em educar para uma sociedade que ainda não existe. O de que mais se precisa, especialmente hoje, é da capacidade de sempre se estar em condições de aprender e construir novos conhecimentos.

A grande acessibilidade às informações e a velocidade de suas transformações e superações, como sugere Kesterman, "exigem o recentramento da formação sobre os métodos, o julgamento e a crítica mais que sobre o domínio das informações, acentuarão o peso do desenvolvimento das habilidades e atitudes e diminuirão a parte ocupada pela assimilação de conhecimentos" (Kesterman, 1996:48).

Mas, junto com isso, é necessário construir a compreensão e a crítica dos significados das transformações e de seus impactos. Necessário compreender que a realidade do social é o seu devir. Necessário construir as noções de contexto, que ultrapassem os esquemas rígidos de pensamento e os códigos estereotipados do tecnicismo estreito e criem sistemas abertos e dinâmicos de relacionamento com a realidade

em permanente mutação.

Descontextualizar, ou seja, separar e fragmentar para conhecer é um recurso metodológico largamente utilizado nos processos científicos e não há razão para abandoná-los. Ao contrário, a complexidade dos avanços das ciências em geral também está a exigir conhecimentos muito especializados e localizados em nichos científicos bastante específicos. Entretanto, é irrecusável e cada vez mais economicamente e socialmente demandada a exigência da contextualização, do trato inter-e-multidisciplinar, das amplas sínteses, da inserção dos indivíduos nos grandes temas do mundo, da participação ativa na comunidade internacional da comunicação e do conhecimento. Isso não se realiza só com uma formação especializada. Por exemplo, não basta um conhecimento de uma determinada área da ciência. É preciso compreender esse conhecimento na história dessa ciência e inseri-lo no movimento global da produção de outros conhecimentos. É preciso superar a estreita orientação monodisciplinar. Até mesmo para o mercado, ou seja, até mesmo para os interesses exclusivamente econômicos, a especialização e o parcelamento exagerados dos campos de conhecimento e das áreas de habilidades se tornam hoje inadequadas.

A grande acessibilidade às informações e a velocidade de suas transformações e superações; como

sugere Kesterman, “exigem o recentramento da formação sobre os métodos, o julgamento e a crítica mais que sobre o domínio das informações, acentuarão o peso do desenvolvimento das habilidades e atitudes e diminuirão a parte ocupada pela assimilação de conhecimentos” (Kesterman, 1996:48).

O ponto central dessa questão é o seguinte: para evitar que essas informações fragmentárias formem visões estilhaçadas da realidade, é necessário um trabalho de reconstrução desses conhecimentos que invadem nossas mentes como informações desorganizadas. Por isso, deve o professor, em suas atividades interrelacionadas de docência e pesquisa, procurar junto aos alunos como “transformar em saber a informação estocada e descoberta, como descorticar essa informação e recolocá-la na sua gênese e seu contexto, como ressitua-la na evolução das problemáticas, como criticá-la e integrá-la numa *démarche* pessoal e científica... Para além das habilidades próprias de uma disciplina, o professor torna-se o responsável pela aquisição de habilidades intelectuais genéricas: o senso da síntese, do contexto global, da dimensão histórica, etc.” (id.: 48/49).

É, então, requerida da universidade, mais propriamente de sua comunidade acadêmica e científica, solidariamente, a construção de nexos entre os diversos fatos e fenômenos, a articulação com os contextos mais próximos e os horizontes mais distantes. Trabalho relevante é o da formação para a compreensão dos fundamentos, das articulações da integração, para a elaboração das sínteses. Só assim os conhecimentos adquirem concretude e significação para os seus sujeitos.

Um conhecimento particular arrancado de seus contextos e sem conexão com uma totalidade é um conhecimento abstrato. Da mesma forma e do ponto de vista epistemológico, uma totalidade desconectada de suas partes é também abstrata. E do ponto de vista ético e político, um conhecimento produzido e vivenciado conforme as determinações estreitas do local sem referências com as luzes do universal, desligado dos novos processos de comunicação ampliada, é um conhecimento que tende a favorecer o estiolamento e a segregação do grupo humano restrito. Mas, por outro lado, um conhecimento assentado só no conceito do universal homogêneo pode trazer os graves riscos de abafar as identidades regionais e as expressões culturais de etnias e grupos humanos constituídos localmente, além de ser mais acessível àqueles que possuem condições econômicas, técnicas e instrumentais privilegiadas e adequadas às realidades atuais.

Isso vale tanto para o ensino, quanto para a

pesquisa, integradamente. Essa exigência de domínio das sínteses integradoras e de compreensão das amplas transformações em âmbitos interculturais sem a perda dos nexos com o regional não se alcança isoladamente, nem exclusivamente pelo ensino, nem exclusivamente pela pesquisa. É obra solidária. Grande parte dos temas e problemas tradicionalmente veiculados nos currículos escolares de todos os níveis já não fazem hoje muito sentido ou não se colocam como necessários ou prioritários e, portanto, não provocam reflexões ou não carregam a força de questionamentos que exijam respostas mais consistentes e relevantes para as atuais situações de nossas vidas pessoais e sociais.

A produção de conhecimentos deve ter uma intencionalidade educativa e, por isso mesmo, também um papel de reconstrução do conhecimento. Para tornar isso mais claro, pretendo fazer uma distinção importante entre investigação (ou pesquisa e construção de conhecimento) *educativa* e investigação *sobre um objeto científico* (ou produção de ciência). É claro que a investigação sobre um objeto científico pode ser também educativa. De uma ou outra forma, cria uma imagem social da ciência e produz conhecimentos que têm repercussões na vida pessoal, social e econômica etc.. Por outro lado, também a investigação educativa produz muitas vezes cientificamente um tipo de conhecimento e opera sobre um objeto de conhecimento. No caso de que estou aqui tratando, seu objeto são as situações educativas, especialmente as práticas inseparáveis de ensino e pesquisa, como estas ocorrem nos espaços formais de educação. Quero destacar aqui algumas distinções, mas, sobretudo, as ênfases e peculiaridades de uma e outra, principalmente da primeira.

A ênfase dada pela investigação científica é sobre os produtos dessa atividade, ou seja, os novos conhecimentos, que se materializam sobretudo em publicações em revistas e outros veículos reconhecidos pela comunidade internacional de pesquisadores, patentes e, em uma etapa posterior, em sistemas técnicos (know how, equipamentos etc.). O que interessa para a investigação científica é o que ela produz. Esse fenômeno está bastante objetivamente definido pela comunidade científica, bem como os mecanismos de controle. Há padrões universais que definem a validade científica e regulações amplamente estabelecidas sobre as práticas de pesquisa, seus produtos, sua avaliação e sua valorização. Os conceitos sobre o científico estão definidos *a priori* e os métodos experimentais e as técnicas objetivas que impõem a separação entre o investigador e o objeto de estudo são universalmente formalizados. Os re-

sultados ou produtos são o que, em geral, importa, não tanto o envolvimento dos sujeitos, que, supostamente, devem permanecer não “contaminados” pela atividade de investigação. A construção do objeto, essa é a crença comum entre os adeptos da objetividade, não implicaria nenhuma transformação do sujeito. A importância dos produtos científicos é mensurável e quantificável. Essa quantificação indica a “qualidade”. O prestígio do investigador tem como um dos seus mais evidentes e praticados indicadores o número de produtos reconhecidos pelo sistema ideológico do fenômeno que constitui a ciência e a prática científica.

A investigação intencionalmente educativa considera também os produtos, mas confere inequivocamente grande importância aos processos de produção. Sendo também investigação científica, ultrapassa as noções do senso comum, sem, contudo, renegar seu valor de substrato básico para pesquisas conduzidas também com rigor e objetividade. Porém, a objetividade adquire aqui outro sentido. Trata-se de uma objetividade construída nos processos interpessoais, muitas vezes intersubjetivos, nos ambientes naturais das ações. A validação científica nesta lógica não se dá, como na investigação meramente positivista, por enunciados formais e de acordo com sistemas conceituais apriorísticos ou definidores previamente estabelecidos, mas, sobretudo através dos estudos de casos, que consideram as experiências concretas e comuns. A validação também se dá pelas verdades gerais ou, segundo a expressão de Kemmis, pela “verdade social”, que resulta dos processos de comunicação interpessoais. Os conceitos resultam também do processo e, neste caso, se estabelecem *a posteriori*. Os dados não têm uma significação em si mesmos, devem ser interpretados, devem passar pelos processos sociais de re-significação. Os conhecimentos também não se encerram em si mesmos, como se tivessem uma existência própria e independente, mas também devem ser compreendidos, ou seja, integrados a seus contextos de significação e iluminados pela experiência pessoal. Devem, portanto, passar por um processo de reconstrução.

A reconstrução de conhecimentos admite que a produção científica não é absolutamente original e individual. Especialmente em situações escolares, professores e estudantes costumam encarar os conheci-

mentos como sendo definitivamente constituídos e, então, convalidados como ciência, quase sem margem à discussão. Entretanto, esses conteúdos quando transmitidos como oficiais e padronizados e claro que também o turbilhão de informações fragmentadas despejadas pelos novos meios de comunicação não trazem em si mesmos nenhum valor que suscite a crítica e a compreensão enquanto fenômenos e não apenas como dados isolados, não produzem a inserção no sistema de valores pessoais e sociais, portanto, não provocam os processos de sua reconstrução, através de esforços de ressignificação.

Quero insistir nessa dupla direção. A reconstrução de conhecimentos não só requer a reorganização e a crítica dos conteúdos ou das teorias, mas sobretudo participação ativa e constante dos professores e estudantes nos processos de novas aprendizagens e crítica dos valores e idéias que propiciam a criação de novos conhecimentos. Trata-se, então, de um processo que busca compreender

os fenômenos, tornar um conhecimento significativo e relevante para quem o quer compreender, e também tem a intencionalidade da ação. Esses princípios podem estar incorporados em qualquer pesquisa sobre qualquer objeto, desde que se queira afirmar a intencionalidade educativa. Em outras palavras, desde que se queira atribuir à pesquisa os valores de educação, ou seja, conferir aos processos de pesquisa, independentemente de seus produtos, uma intenção educativa e dotar essa intencionalidade de todos os meios e atitudes que dão consistência aos valores pedagógicos e formativos, entre eles, o domínio de uma metodologia adequada a sistemas abertos de conhecimento, o aparato crítico, a reflexão cooperativa, a solidariedade e o sentido do social, a disposição e o equipamento para a aprendizagem permanente e assim por diante.

Em relação ao ensino, tem ainda maior força esse processo de investigação. Como diz Angel Pérez Gómez, ampliando um conceito de Elliot, “diagnosticar os diferentes estados e movimentos da complexa vida da aula, da perspectiva daqueles que nela intervêm, elaborar, experimentar, avaliar e redefinir os modos de intervenção em virtude dos princípios educativos que justificam e validam a prática e da própria evolução individual e coletiva dos alunos, é claramente um processo de investigação no meio natural” (Pérez Gómez, in Elliot, 1990:16). Os fatos e

... para evitar que essas informações fragmentárias formem visões estilhaçadas da realidade, é necessário um trabalho de reconstrução desses conhecimentos que invadem nossas mentes como informações desorganizadas.

acontecimentos, além de uma face objetiva, têm uma dimensão subjetiva, isto é, recebem uma significação própria de cada um que os vivencia. Essa rede de significados compartilhados socialmente e com características muito próprias em cada grupo ou sub-cultura é necessário captá-la em seu ambiente natural, nas situações e contextos em que ocorre. Isso é fundamental para compreendermos a realidade objetiva em que e para que produzimos e reproduzimos conhecimentos.

A sociedade não demanda da universidade simplesmente a produção de conhecimentos que engordem o corpo das teorias científicas, mas requer também que o processo de investigação seja ele mesmo educativo, isto é, seja capaz de transformar qualitativamente os que dele participam. Isso significa que estudantes e professores, através das atividades de pesquisa, devem submeter à crítica não só os conhe-

cimentos, mas também o seu próprio processo de aprendizagem e de construção. Devem incorporar atitudes que construam criticamente as práticas científicas. Assim, o processo de produção de conhecimentos poderá ser ao mesmo tempo, inseparavelmente, uma constante e socializada aprendizagem das atitudes, das habilidades, dos conteúdos e do sistema de idéias e valores educativos. Desta forma, terá também maior relevância social.

NOTA: Uma versão preliminar deste texto foi publicada nos Anais do II Seminário Temático do PAIUNG (Programa de Avaliação Institucional das Universidades do COMUNG), realizado em Erechim nos dias 11 e 12 de dezembro de 1997. O tema desse Seminário foi: "Construção do Conhecimento e Sociedade".

BIBLIOGRAFIA

- BARCELONA, Pietro. 1992. *Postmodernidad y Comunidad*, Editorial Trotta, Madrid.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. 1996. A Política do Ensino Superior Brasileiro ante o Desafio do Novo Século, in *Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*, CATANI, Afrânio Mendes (org.), YK Produtora de Eventos, Recife.
- LYOTARD, Jean-François. 1989. *La Condición Postmoderna*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- MORIN, Edgar et KERN, Anne Brigitte. 1993. *Terra-Pátria*
- KESTERMAN, J. P. 1996. Des Pédagogues ou des Maîtres? L'Enseignement universitaire en quête d'un sens, in DONNAY, Jean & ROMAINVILLE, Marc (Eds), *Enseigner à l'Université*, De Boeck et Larcier S. A., Bruxelles.
- PEREZ GOMEZ, Angel. 1990. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al Pensamiento de J. Elliot, in ELLIOT, John, *La investigación-acción en educación*, Introducción, Ediciones Morata, Madrid.
- SANTOS, Boaventura Sousa 1994. *Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*, Ed. Afrontamento, Porto.