

UM (RE)PENSAR SOBRE A (DES)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

*Prof.^a Dr.^a Marilúcia de Menezes RODRIGUES**

Resumo

Nos dias presentes, quando se fala em crise, a palavra assinala cisão, fragmentação e dissolução da cultura sob a influência não só do fator econômico, mas também, do social, do político e do cultural. Os momentos de ruptura assinalam a necessidade de uma visão de totalidade nas relações sociais, culturais, políticas e culturais, por meio da análise crítica dos componentes científico e tecnológico em função de um novo redirecionamento na desconstrução/construção do conhecimento no contexto da modernidade. É necessário avaliar as transformações contemporâneas para que a Universidade possa se colocar junto às necessidades concretas da sociedade.

Palavras-chave: Universidade – Paradigma – Modernidade - Conhecimento.

Abstract

When speaking about crisis nowadays, the word indicates split, fragmentation and dissolution of culture under the influence not only of the economic factor, but also, the social, political and cultural ones. The moments of break up indicate the necessity, of a view of the totality in the social, cultural and political relations, through a critical analysis of the scientific and technological components in order to find a new redirection in the desconstruction/construction of knowledge in the modern context. It is necessary to evaluate the contemporary transformation so that University can place itself next to the real necessities of the society

Keywords: University – Paradigm – Modernity – Knowledge.

Podemos admitir que o mundo está passando por uma transição paradigmática em virtude de novas condições da sociedade. No entanto, estas mesmas condições acarretam, ao mesmo tempo, uma mudança de paradigma

* Professora do Programa de Mestrado em Magistério Superior do Centro Universitário do Triângulo – Unit e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

epistemológico. Tal paradigma se expressa nas novas formas de pensar e de explicar e, portanto, as diversas formas de conhecimento têm uma vinculação estreita e específica com as diferentes práticas sociais. (Santos, 1994: 11)

Para se compreender a crise paradigmática no âmbito da universidade, primeiramente temos que considerar que a universidade se fundamenta, historicamente, no paradigma societal e epistemológico da modernidade ocidental. A visão modernista prende-se a um pacto legítimo e superior de controle e domínio dos mecanismos sócio-políticos e econômicos, balizados na visão de uma sociedade organizada e equilibrada. Este é o ponto que diz respeito à cultura ocidental, privilegiando as suas representações, enraizadas numa concepção eurocêntrica do mundo e nos recursos tecnológicos, políticos, econômicos e militares.

A cultura ocidental se sustenta na Razão Moderna, que postula a promessa liberal de promover a articulação da racionalidade e da subjetividade, entendidos nos aspectos técnicos, instrumentais, científicos e éticos, na promoção do bem-estar dos indivíduos.

A crise dos paradigmas teve grande desdobramento no contexto das universidades, desde a rejeição das propostas iluministas - fundadas no poder da razão e do conhecimento - até aos pressupostos teóricos da própria modernidade, sejam eles vistos enquanto pressupostos positivistas, cientificistas ou historicistas.

Modernidade, crise e processo são termos que definem nosso tempo. Desde um ponto semântico, o moderno se identifica com o novo e pressupõe, com este, um princípio revolucionário de ruptura, isto é, de crítica, renovação e mudança. Modernidade, na sua cronologia, incorpora em seu processo transformações e rompimentos e mostra-se inserida na crise.

As contestações, os rompimentos têm sido identificados como crise da modernidade, incorporando também uma crise de paradigmas, gerada pelas condições sociais diferenciadas, ou seja, entre diferentes modos de organizar e viver a vida em sociedade. Isto porque:

as diferentes formas de conhecimento têm uma vinculação específica a diferentes práticas sociais (...) uma transformação profunda nos modos de conhecer deveria estar relacionada, de uma maneira ou doutra, com uma transformação igualmente profunda nos modos de organizar a sociedade. (SANTOS: 1994: 11)

Há um consenso geral que nos encontramos numa fase de transição paradigmática. Os sinais apontam transição de um paradigma de modernidade com profundas rupturas em crise e um outro paradigma que pode se dizer por pós-modernidade. Esta transição é colocada de modo contundente no domínio do campo epistemológico.

Por de baixo de um brilho aparente, a ciência moderna que o projeto de modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, tem-se vindo a converter, ela própria num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades. (...) esta transição paradigmática, longe de se confinar ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global: o processo civilizatório instaurado com a conjugação da modernidade com o capitalismo e, portanto, com a redução das possibilidades da modernidade às possibilidades do capitalismo, entrou, tudo leva a crer, num período final. (*SANTOS: 1994: 34*).

As rupturas epistemológicas, caracterizadas como “crise dos paradigmas” mostram que a discussão deve se dar não exclusivamente sobre questionamentos pertinentes às referências hegemônicas no âmbito teórico - dos paradigmas - mas, da própria validade da noção de paradigma enquanto modelo explicativo na esfera do conhecimento.

Vários estudos têm apontado que a concepção moderna de paradigmas está centrada nos estudos de Tomas Kuhn e vincula-se à concepção da evolução das ciências, cuja ênfase se dá no próprio conhecimento.

Nestes estudos, a evolução das ciências se caracteriza por uma especialização, pela colocação das disciplinas científicas em pólos diferentes. Com isto, há uma despreocupação com as questões gerais e, conseqüentemente, a conduta científica se limita a problemas específicos. Isto induz a uma autonomia do trabalho científico relacionado às questões culturais, econômicas e sociais. Portanto, a produção científica resulta de um processo de acumulação. A crise intervém quando:

o conjunto de conceitos e técnicas que o constituem fracassa reiteradamente na solução de questões de seu próprio âmbito de pertinência. Quebra-se então a homogeneidade da comunidade científica e instaura-se um debate que concluirá pelo estabelecimento da homogeneidade em torno dele. O paradoxal neste processo é que a crise dos paradigmas se sucedam sistematicamente, isto acontece não pela iniciativa dos cientistas, mas apesar deles e, por assim dizer, contra a sua vontade. (*PLASTINO, p.31, In: BRANDÃO, (org.) 1994*)

Esta é uma realidade presente nos trabalhos científicos nas universidades modernas desde o século XIX.

Embora não seja a única forma válida, não deixa de ser uma prática social específica. Por isso é que se justifica uma discussão, ao lado da crise de um determinado paradigma, também a crise do conceito de paradigma. Isto equivale questionar a especialização das disciplinas científicas, sob o ponto de vista do

conhecimento produzido na universidade e suas formas de transposição para a sociedade, frente ao contexto de sua produção e, em relação à problemática econômica, social, política e cultural das sociedades.

A questão central da crise do paradigma está entre a relação de permanência e mudança, objeto de estudos, extraordinariamente, desenvolvidos na campo da Física Moderna, acrescentando um novo parâmetro de racionalidade onde: “conhecimentos parciais de um universo em aberto, abrem espaços para uma outra visão de verdade e éticas científicas”. (PLASTINO, 1994: 9)

Esta questão, abordada por Plastino, é bem delimitada e “não deriva da inadequação dos paradigmas a uma realidade, mas da sua incompatibilidade com as nossas escolhas éticas. A questão não é a renúncia da racionalidade, (...) mas entender que a racionalidade a ser construída passa necessariamente pelo crivo de nossas opções éticas. (PLASTINO, 1994: 45-6).

Nos dias presentes, quando se fala em crise, a palavra assinala uma profunda cisão, fragmentação e dissolução interior da cultura sob diversos fatores sociais, tecnológicos, econômicos que a condicionam. Mas, a crise assinala ainda mais a desintegração da unidade ética, estética e científica que configura a consciência moderna do pensamento do século XVIII até o momento atual. Dessa forma, a cisão entre o desenvolvimento tecnológico do capital e os fins éticos e artísticos da cultura sobressai-se de modo nítido na atualidade.

As transformações tecnológicas sobre o saber têm influenciado não só o campo da investigação, mas também o campo da transmissão do conhecimento científico uma vez que, “ (...) o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna “(LYOTARD, 1979: 3)

Entre as mudanças do saber, no ponto de vista do autor, se esclarece que a deslegitimação do conhecimento não representa a ruptura da relação saber/poder. O mundo do saber pós-moderno se regulamenta por uma posição generalizada de acesso à informação. Portanto, o aumento da produção do saber está na razão direta do poder criativo, da capacidade de organização. Ainda LYOTARD assinala a necessidade de considerar que o questionamento e as delimitações clássicas dos vários campos científicos passam por um processo de (re)questionamento, um vez que: “as disciplinas desaparecem, invasões se produzem nas fronteiras das ciências, de onde nascem novos territórios.” (p. 71)

Se a educação deve assegurar não exclusivamente a reprodução de competências, como também seu progresso, seria preciso, em consequência, que a transmissão do saber não fosse limitado à informação, mas que devesse computar a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização formal de saberes isola ciosamente, segundo o ponto de vista de LYOTARD.

Para ele, a deslegitimação, a delimitação clássica dos diversos campos científicos são fenômenos que assinalam a hora final do professor - ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido; e ele não é mais competente que as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances e novos jogos.

Nota-se que todo este quadro penetra na educação e, conseqüentemente, na estrutura do conhecimento. De um lado, está alternando os modelos de pensamento e devem modificar o processo ensino-aprendizagem e, de outro, está induzindo a produção de uma total reestruturação das formas tradicionais de organização, de divisão e especialização do conhecimento. As novas formas de circulação do conhecimento afetarão, conseqüentemente, até mesmo, o desaparecimento das barreiras tradicionais da educação formal e informal. Novas metodologias estão surgindo decorrentes das tecnologias, no campo da informática e do computador e na apropriação do conhecimento. Contudo, "Las nuevas relaciones económicas internacionales requieren una concepción en la sociedad respecto al valor central de lo educativo. Esto debe ser concebido como la más importante inversión, como el medio de creación de la capacidad de solución de necesidades propias y de logro vendejas comparativas externas." (GOMEZ, 1988:21)

Isto significa uma postura de frente aos dilemas de caráter cultural, econômico e de desigualdade social que se apresenta para a educação diante dos avanços da tecnologia e, especialmente, para as situações de dependência que exigem outras estratégias, ao se considerar a educação como eixo central desse processo.

O desenvolvimento técnico-científico adquiriu dimensões decisivas. A tecnologia, cada vez mais moderna, antecipa outra perspectiva que define nuclearmente sua estrutura epistemológica: substituir a experiência humana e sua realização em prol da acumulação incontrolável.

De acordo com LYOTARD, o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção. Assim como os Estados-Nações se bateram para dominar territórios, no futuro se debaterão para dominar informações.

O conhecimento científico, resultado de uma acumulação ao longo dos séculos, intensificado pelo capitalismo comercial e industrial, tornou-se mola central do capitalismo financeiro-monopolista.

A exploração econômica mais eficaz será propriedade de quem é o detentor do saber-fazer das máquinas, das especificidade das populações das várias regiões.

Em uma sociedade pós-industrial, com uma cultura pós-moderna, a informação é o eixo central do poder.

Mas este acúmulo de conhecimento tem gerado situações complexas e

tem acelerado as relações dos homens contemporâneos. A sociedade e a cultura transformaram-se em algo de constante mudança e de situação plural.

No dizer de PINTO, (1986) a cultura,

é o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável, como resultado da ação exercida, converte em idéias as imagens e lembranças a princípio coladas à realidade sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural. (*PINTO: 1986: 123*)

Este ponto de vista acha-se diluído e ampliado no mundo contemporâneo. Vieira Pinto coloca os pressupostos de certos parâmetros. Estes permanecem, mas mostram-se mutáveis. São as implicações sociais que afetam o processo do conhecimento.

LYOTARD (1979: viii) avança esta análise a partir da sua concepção de pós-modernidade ao dizer que “o impacto das transformações tecnológicas sobre o saber tornou ineficaz o quadro teórico do filósofo (...) o pós-moderno, como condição de cultura na era pós-industrial, caracteriza-se pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes.”

Com isto, torna-se evidente que, a complexidade e as contradições ao longo do século XX, avolumam-se e colocaram-se explícitas. O conhecimento/informação/comunicação tornam-se produtos de grande valor, mas mutável e perecível como qualquer outra mercadoria. No entanto, tudo está a indicar a necessidade de uma reciclagem, de uma atualização, para que seja possível a preservação do seu valor original.

Dentro das instituições, o fenômeno cultural da desintegração se manifesta na crise da idéia de sujeito pessoal, eliminação das concepções histórico-filosóficas que sustentam a idéia de dignidade, de liberdade, de moralidade e de estética. A isso se somam fenômenos sociais de autodestruição, de desintegração vistos nas formas de terrorismo, de conflitos urbanos e territoriais. Isto simboliza um movimento centrífugo de fragmentação.

Não resta dúvida que os fenômenos de dissolução estão sendo acompanhados pelo crescimento das desigualdades econômicas entre grupos e países. Isto gera tensões que geram formas de confrontação e formas totalitárias de controle social.

Em termos culturais, as transformações são vividas como uma nova “condição pós-moderna, usando a expressão de LYOTARD. Esta condição surge, portanto, como conseqüência do encontro da crítica e da expectativa social,

em termos de um esgotamento teórico e político para o enfrentamento às novas tecnologias, aos seus efeitos sociais e às formas de dominação social que lhe são inerentes. Neste ponto, o vazio é o primeiro a se denunciar.

A universidade, por sua vez, representa uma pluralidade de campos científicos e, na realidade, existem as tensões subjacentes a sua própria identidade, com resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. É assim que a multidisciplinaridade se mostra como um caminho possível para se buscar a superação da fragmentação de um, ou de vários campos, representando uma alternativa viável para se encontrar um novo patamar de discussões para a construção de um novo estatuto epistemológico exigido pelo novo momento histórico, onde se discute, amplamente, a crise da racionalidade científica no bojo da crise dos paradigmas.

HARVEY (1993), LYOTARD (1993), Bonamino e Brandão (1994), dentre outros autores, mostram que os desafios atuais são agrupados em quatro momentos e que precisam ser analisados e compreendidos. O primeiro põe em questão as duas grandes referências teóricas da modernidade: o liberalismo e o marxismo, na incapacidade desses dois modelos de realizar a equacionalização do binômio liberdade/igualdade; o segundo reflete-se no âmbito cultural, no desafio de manter o equilíbrio entre singular/universal e, o terceiro, evidencia a tensão entre qualidade/quantidade. Como quarto momento, é colocada a questão de âmbito epistemológico - a tensão disciplinar/transdisciplinar, buscando a compreensão de que o processo de construção deve ser ampliado em direção à multiplicidade do campo científico, o que significa a eliminação da construção de experiências singulares e de concepções fechadas.

Atenta a estes desafios, a universidade se colocaria em condições de aliar-se à sociedade de modo efetivo, avançando-se na interpretação do social e do processo histórico?

É certo que, se de um lado, a universidade não pode ignorar o comprometimento dos resultados de sua produção, de outro, não pode permanecer encastelada, alheia ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos.

É neste sentido que, repensar o processo global da universidade enquanto espaço gerador do conhecimento e de busca de uma identificação dos desenhos epistêmicos que sustentam as estratégias de produção deste conhecimento, se faz necessário. E, neste sentido, a crise dos paradigmas aponta caminhos de reflexão para a universidade como forma de pensar a produção do saber vinculado à problemática global da sociedade.

A (re)construção do conhecimento terá que ser (re)analisada em diversas situações. Uma delas: é necessário que se tenha presente a especialização e a própria autonomia das construções científicas, importantes para se evitar o em-

pobrecimento do potencial crítico, bem como a presença da dimensão ética da sua produção, vista enquanto prática social.

É claro que nesse contexto deve-se ter presente que, no atual momento histórico, evidencia-se o fracasso das diversas modalidades de organização social.

Partindo das duas referências teóricas da modernidade, o liberalismo e o marxismo, podemos reafirmar que, historicamente, o capitalismo contemplou na organização societária “a dimensão das liberdades individuais sem, no entanto, ter conseguido imprimir-lhe o conteúdo concreto da universalização do acesso aos bens materiais e simbólicos.” (BONAMINO, BRANDÃO, 1994: 98).

Dentro dessa perspectiva, estão apresentados os indicadores atuais de deterioração e degradação econômica e social.

Do lado do socialismo real, organizações transformadas em ditaduras burocráticas, “materializaram com sucesso a igualdade de condições de acesso aos bens materiais e simbólicos, sem, no entanto, equacionar o problema das liberdades individuais e políticas.” (*op.cit.*, p. 98).

A principal questão, neste contexto, é que a sociedade não conseguiu se organizar em torno desses objetivos.

Estes dois modelos, incapazes de fazer o equacionamento entre liberdade/ igualdade representam, em grande parte, uma explicação da crise neste final de século.

Adentrando-se nas estruturas denominadas social-democráticas, mimetizadas pelo neoliberalismo, com o descuido cada vez maior com os objetivos solidários e das políticas do bem-estar social, assistimos manifestações expressivas de desajustamentos sociais, políticos e educacionais. São sinais evidentes de deterioração econômica e social. E ainda, no modelo de sociedade neo-liberal, segundo Plastino, “não há lugar para todos, de modo que o progresso tecnológico tem, como contrapartida, a marginalização de setores cada vez mais significativos e a insegurança crescente a todos. O mundo homogeneizado pelo imaginário neo-liberal é, cada vez mais, o mundo do medo e solidão.” (PLASTINO, 1994: 44)

São estas questões, portanto, que deverão nortear a atividade de autocrítica da universidade a partir de uma outra postura que parta da compreensão de que, a crítica embutida nos procedimentos sociais de normas, deveria ser institucionalizada como instância de problematização permanente. Na sua função crítica seriam ativados os potenciais de racionalidade comunicativa, na linguagem e na interação, para que cada indivíduo pudesse participar, cognitivamente e praticamente, desse grande processo de recuperação e descolonização do mundo vivido, uma vez que a crítica tem como objetivo promover uma relação entre sujeito-objeto, para realizar a autonomia, a autodeterminação do homem. (FREITAG, 1986). Será, pois, no bojo das práticas sociais que a produção do

conhecimento se sustentará. Não se pode perder de vista que o conhecimento científico constitui peça importante na reprodução-transformação do social. O saber não é algo que reflete a neutralidade. Ele é resultante das práticas históricas, numa dimensão de multiplicidade e é “ao mesmo tempo fruto da reprodução do existente (valores, motivações) e da capacidade de criação do novo que é, por sua vez, patrimônio do homem, como ser histórico e não apenas social.” (PLASTINO, 1994, p. 44)

Assim, a presença da historicidade na produção do conhecimento deve ser considerada, em primeiro lugar compreendendo a ciência como produção e, em segundo lugar, compreendendo a ciência como produto.

Enquanto produto, a ciência é uma atividade intelectual que vincula o homem ao mundo. Esta vinculação se produz tanto individualmente, entre e coletivamente. Neste sentido, o conhecimento consiste num processo efetivo e contínuo de compreensão e explicação do lugar no qual o homem se acha situado. Enquanto produto, a ciência constitui-se num conjunto significativo de enunciados sobre esse mundo vivido pelo homem. Este conjunto de enunciados é necessariamente histórico, na medida em que está sujeito à transformação, seja mediante o uso de provas empíricas, seja pelo surgimento de novas idéias. (BOMBASSARO, 1993 : 77)

Ainda o autor acrescenta ao lado das categorias “produção” e “produto” a necessidade da compreensão do produtor como ser histórico, o que vem agregar uma característica fundamental, pois, pela historicidade do homem, instaura-se a historicidade do conhecimento.

Referências Bibliográficas

BOMBASSARO, L. C. **Como se produz o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BONAMINO, A. C. de & BRANDÃO, Z. In: BRANDÃO, Z, (Org). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRANDÃO, Z. (Org.) _____. São Paulo: Cortez, 1994.

ETGES, N. J. **Ciência, Interdisciplinaridade e Educação**. In: JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- FREITAG, B. **A teoria crítica, ontem e hoje.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GOMEZ, V. **Educación y desarrollo tecnológico endógeno:** hacia una nueva contribución de la educación al desarrollo económico y social. Trabajo presentado en la Reunión de Consulta para Identificar Estudios Prospectivos prioritarios de la region hacia el año 2000. Caracas, Unesco/ URSHSLAC, 1988.
- HABERMANS, J. **Teoria de la acción comunicativa: racionalid de la acción e racionalización social.** Madrid: Taurus, 1988.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1993.
- JANTSCH, Ari Paulo & BIANNCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LYOTARD, J. F. **O Pós-moderno.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- PINTO, Á. **Ciência e Existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** São Paulo: Graal, 1989.
- _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** Porto: Afrontamento, 1994.
- TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- WEIL, P. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento.** São Paulo: Summus, 1993.

Recebido em: 01/10/2001

Aprovado em: 25/10/2001