

Ensino e pesquisa na rede de ensino: para uma política de vínculos de conhecimentos

Rosângela Morello*

Resumo

A pesquisa na escola popularizou-se nas duas últimas décadas no Brasil, evidenciando questões sobre as articulações entre escola e sociedade, ensino e pesquisa, sobre as metodologias de ensino, o papel do aluno e professor e sobre a relação destes com o conhecimento “a ser ensinado e aprendido”. Considerando que o cerne desta perspectiva de pesquisa está na construção de uma posição investigativa para alunos e professores e que esta posição está tradicionalmente ancorada na pesquisa como prática distinta do ensino, indagamos sobre o estatuto do conhecimento que mobiliza. Motivada pelos desafios que percorrem a implementação de propostas em tal perspectiva, propomos discutir este estatuto como parte de uma política para a formulação do conhecimento. Para tanto, acreditamos ser necessário assumir uma ótica investigativa na relação com o ensino.

Palavras-chave: Ensino-via-pesquisa. Escola. Produção de conhecimento. Ciência. Cultura científica.

Introdução: Ensino- asiupseq/pesquisa-onisnΘ

É forte na história da educação no Brasil a tradição de se desvincularem ensino e pesquisa. Quase sempre entendida como instância legitimada da produção de conhecimento,¹ a pesquisa aparece circunscrita a níveis institucionais de estudos aprofundados. Nesta tradição, a ideia de que a pesquisa exige um domínio do pensamento e de técnicas específico liga-se à ideia de ensino na escola, principalmente nos níveis fundamental e médio, como espaço de transmissão de conhecimento – não produção ou formulação –, ambas ancorando uma definição prévia do papel imaginário do aluno e professor nessa relação.

* Docente na Universidade do Sul de Santa Catarina e pesquisadora do CNPq processo 484080/2007-5.

Data de submissão: agosto de 2008. Data de aceite: novembro de 2008.

De um lado, concebe-se que o aluno (criança ou adolescente) precisa de capacidades de raciocínio específicas para o exercício da pesquisa e de suas formas de linguagem, o que justifica tanto a seriação e a organização por disciplinas dos conhecimentos quanto os ajustes do tipo de conteúdo a ser destinado a cada série. De outro, generaliza-se um imaginário de professor transmissor de conhecimentos – os conteúdos –, não investigador ou pensador.

Quanto mais aprofundadas as pesquisas e mais básicos (ou iniciais) os níveis de ensino institucionalizados nas redes, mais largo e profundo o fosso que os separa. O estatuto do conhecimento, já disciplinarizado, divide-se entre estas instâncias: numa, é aquele a ser transmitido, reproduzido, porque formulado alhures; noutra, é aquele que é descoberto, inventado, formulado. Essas distinções, embora dominantes na cultura escolar, têm recebido críticas profundas, que mostram especialmente seus efeitos restritivos na compreensão da natureza histórico-social do conhecimento.

Ao final do século XIX, John Dewey, por exemplo, já anunciava a necessidade de se assumir uma perspectiva de vinculação dos conhecimentos produzidos na escola. Em nossos dias, esta perspectiva se fortalece em propostas pedagógicas que defendem uma inter-

locação investigativa de alcance social nas relações de ensino-aprendizagem, em todos os níveis, através do ensino via pesquisa, ou por projetos.² Essas propostas, de modo geral, questionam as tradicionais formas disciplinares e seriadas de organização de conteúdos nos sistemas de ensino, promovendo uma reorganização da relação ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, pressupõem revoluções mais sutis no campo da formulação do conhecimento, uma vez que deixam a descoberto o estatuto do próprio conhecimento produzido, sua legitimidade social e institucional.

Derivam daí críticas à abstração do metac conhecimento que predomina nas relações de ensino nas escolas. E, num quadro mais amplo, perguntar-se-á sobre a função social dos conhecimentos em face dos mercados científicos derivados da institucionalização das pesquisas e do que Santos (1985), numa crítica à racionalidade científica, denomina “industrialização da ciência”.

Tomando em conta esse quadro geral, e considerando procedentes as críticas e propostas em prol de um posicionamento investigativo dos sujeitos na rede de ensino, propomos problematizar justamente as condições para a formulação do conhecimento nos níveis médios e fundamentais. Especificamente, observando os desafios

enfrentados em trabalhos com docentes e alunos visando a constituir uma posição investigativa para as relações ensino-aprendizagem na escola,³ indagamos sobre o estatuto do conhecimento produzido e quais potencialidades se podem vislumbrar para fortalecer a perspectiva investigativa.

O funcionamento dos imaginários que antecipam os sentidos sobre o papel do professor e aluno, antes indicado, constitui, para nós, um importante foco de análise. Por meio desse funcionamento, podemos observar a configuração de uma certa posição para o sujeito (professor e aluno) se representar nos processos de formulação do conhecimento. Observar a configuração dessas posições de representação significa tocar nas condições históricas de significação e funcionamento das práticas de formulação de conhecimento, notadamente, nos modos pelos quais se estabiliza uma memória para essas práticas. Será no confronto com as evidências que garantem o funcionamento desta memória que se instalarão as possibilidades de novos sentidos para as práticas investigativas na rede.

Neste texto, destacaremos alguns pontos que marcam esse confronto e que repercutem nas relações de ensino-aprendizagem-pesquisa. As redes digitais de informação e comunicação constituem um desafio e uma possibi-

lidade para o ensino e a pesquisa, ampliando a problemática da formulação do conhecimento, como deixaremos aqui indicado.

Ao propor essa análise, entramos também na rede de memória das práticas sociais de formulação de conhecimentos. Não poderíamos, por isso, negar a espessura técnica e administrativa da institucionalização da pesquisa, como mostraremos brevemente a seguir; ainda menos poderíamos cair na defesa de um voluntarismo pedagógico que colocaria os sentidos do trabalho na vontade de cada um, ou, ainda, que aceitaria um espontaneísmo do trabalho investigativo que abandonaria o conhecimento científico instituído, por meio do qual se têm as definições *a priori* do objeto.⁴

Ao contrário, trata-se, em nossa perspectiva, de operar com e sobre as práticas sociais constituídas para compreender seus efeitos de sentido e, assim, vislumbrar frestas para novas articulações dos conhecimentos com seus exteriores.⁵ Por tudo isso, indagar sobre o estatuto do conhecimento na rede de ensino nos níveis fundamentais e médios é um desafio novo e atual. E inevitável! Mas não de fácil abordagem!

Sigamos com nosso recorte.

A divisão social do trabalho intelectual: níveis e práticas de pensar

A reflexão sobre o estatuto de conhecimento que circula na rede de ensino remete, inicialmente, e como dissemos, ao próprio fazer (das) ciências, modelado no Brasil pela tradição ocidental. Nos dias de hoje, e no que se refere especificamente à problemática em foco, pesquisar-ensinar é algo que já tomamos como evidentemente dividido em grades e categorias que nomeiam e institucionalizam os saberes. Para retomar brevemente esse quadro, temos divisões em áreas (ciências da terra, exatas, humanas...), em campos (teóricos ou práticos, tecnológicos, epistemológicos, descritivos, etc.), em níveis, graus, séries (1º, 2º ou 3º...) e em disciplinas.

Essas divisões constituem o trabalho intelectual, mobilizando procedimentos que caracterizam e qualificam cada uma delas em relação às outras. Por meio delas se constituem os sentidos para o sujeito se dizer em sua especialidade e construir sua trajetória. As especializações, os níveis de estudos, os concursos, os acessos a cargos gestores, por exemplo, funcionam como alguns destes procedimentos. Forja-se, nesse percurso, todo o aparato técnico, administrativo e político que funda

o “real” da pesquisa e do sistema de ensino. É um real que nos enreda, do qual não escapamos, porque lançamos mão dele para falar e dar sentido ao que fazemos.

Queremos com isso dizer que, em certa medida, quando atingimos “o nível superior” nos representamos prontos a explicitar, garantir ou mostrar a necessidade de definir critérios de pesquisa, ou, então, a propor novos, em “nossa” área. Identificamo-nos com essa prática sem estranhar o fato de que descrever e operacionalizar com os sentidos de cientificidade é já um produto do discurso da ciência.⁶ Do mesmo modo, quase sempre estamos prontos a argumentar pela legitimidade das práticas que derivam daquelas divisões e hierarquias, buscando aceder aos diferentes níveis por meio de cursos, concursos, certificações, fóruns de discussão.

Como qualquer outra prática social, esta arregimenta procedimentos administrativos e investimentos subjetivos e realiza-se por confrontos, disputas e lutas. A questão da autoria e dos direitos autorais designa bem a potência desse processo. Como quer que seja, serão diferentes espaços – ou formações discursivas – construindo, em relações de oposição, complementação ou contraidentificação – a legitimação histórica do trabalho intelectual e dos objetos que engendra.

Em consequência, produzir conhecimentos na rede de ensino é uma tarefa que se efetiva nesses espaços de confronto. Por isso, não se trata de negar sua existência ou relevância social e histórica; muito menos podemos evitar os confrontos que os constituem. Estamos enredados nessa historicidade, como antes dissemos.

A questão, diante desse quadro, é como pretender que se estabeleça uma posição investigativa de produção de conhecimentos nos níveis de ensino ditos “fundamentais”? Não estaria esta conversa em dessintonia com toda essa divisão social, institucional e administrativa das instâncias formuladoras e definidoras dos sentidos de pesquisa e de conhecimento? Não seria o caso de abandonar a proposta e, então, circunscrever a problemática da formulação do conhecimento a uma pesquisa particular, um objeto de pesquisa, portanto?

Sem dúvida, o quadro em que se inscreve qualquer proposta de ressignificação das relações pedagógicas é multifacetado e complexo. Poderíamos, por certo, reconhecer que a questão da disciplinarização e hierarquia dos conhecimentos apresenta-se como um fato intransponível para a configuração das redes de ensino e pesquisa e, então, fazer uma análise crítica de seus efeitos. No entanto, indo além dessa percepção crítica, arriscamo-nos a de-

fender a pertinência de se almejar uma nova ordem nessas relações. Em nosso ponto de vista, essa possibilidade está em se estabelecer e explicitar – como parte imprescindível do trabalho de pensar, pesquisar, ensinar – variados confrontos entre os espaços (e posições) de formulação dos conhecimentos.

Pesquisa: um modo de trabalho

Falamos de uma tomada de posição que olha além do espectro dos conteúdos, que mexe com os sujeitos envolvidos confrontando-os com diferentes posições que entretecem os processos de produção de conhecimento. Falamos, portanto, de um modo de trabalho que toma em conta as diferentes posições que entram em cena no trabalho de natureza investigativa. Um modo de trabalho cuja especificidade e qualidade consiste em promover a produção de condições para que os conhecimentos produzidos e os processos de sua produção signifiquem para os sujeitos envolvidos vínculos capazes de lhes conferir visibilidade, autonomia, historicidade.

Nesse modo de trabalho, faz-se uma dupla passagem na relação ensino-aprendizagem-investigação: a informação passa a se dar como saber disponível para se chegar a outros; a transmissão de um conhecimento já pronto

dá lugar a um processo de produção de uma descoberta, ou a um processo de múltiplas descobertas. Esse movimento resulta de uma mudança no modo de olhar as relações de investigação, na medida em que supõe a assunção do sujeito a uma posição que articula as diferentes possibilidades teóricas e metodológicas de compreensão de um objeto. Por isso, podemos dizer que se trata de uma posição que se articula como uma política para a formulação do conhecimento, isto é, como uma ótica investigativa.⁷

Com essas afirmações não estamos ignorando o fato de que conhecimentos se produzem durante todo o tempo e em qualquer espaço – ainda que, no caso da rede de ensino, os vínculos estejam ausentes – mas que essa ótica investigativa enquadra os processos e produtos de modo a qualificá-los e significá-los pelas relações que vão se estabelecendo no percurso. Ao invés de se assumir a informação disponibilizada como única e certa, pretende-se que se negocie com ela, assuntando suas evidências, sua repercussão, seus espaços de circulação e legitimidade.

Justamente por isso, evidencia-se nesse enquadre uma tensão específica na condução do trabalho: a de evitar que os sentidos procurados sejam imediatamente esgotados nos conteúdos prontos. A reprodução de conteúdos constitui uma prática sedimentada,

que tende a apagar o processo de reflexão que conforma uma investigação. Para os objetivos deste texto, vamos destacar duas forças que tendem a produzir esse apagamento: uma local, imediata, ancorada na didatização dos conhecimentos; outra mais sutil, porque se dá como uma evidência histórica para as práticas investigativas e que conduz à desqualificação do conhecimento produzido em países colonizados, como o Brasil. Essas forças tendem a estabilizar alguns sentidos de conhecimento e de sujeito de conhecimento como únicos possíveis, conformando a rede de memória a que nos referimos.

Confronto 1: contra a didatização do saber e do vínculo

Quando indagamos sobre o estatuto do conhecimento, é inevitável que lidemos com as inúmeras constatações de que o saber que se legitima na escola, uma vez pedagogizado,⁸ significa quase sempre, em virtude de um valor de verdade abstrato e fundado na regulação “científica” do que pode e deve ser dito e aprendido – e aprendido disciplinarmente. A divisão disciplinar dos saberes reproduz o exercício do poder-fazer das ciências como uma forma específica de poder (FOULCAUT; PÊCHEUX, 1990). Uma

das formas mais cristalizadas desse empoderamento parece ser a fixação dos conteúdos por séries, exercida como uma necessidade (aquilo que se tem de aprender!) e inquestionável repetição (todos, em todos os anos, devem aprender o mesmo).

Nesse alinhamento, quando se propõe uma pesquisa, tende-se a colocar o foco num conteúdo temático, a ser pesquisado por meio de uma busca que consiste, especialmente, em reunir as informações disponíveis. Raramente se articulam essas informações para solucionar uma problemática.

Na ótica do conhecimento compartilhado como um processo, em suas inúmeras formas de aparecimento, como se preconiza naquelas propostas de vinculação entre ensino e pesquisa, se induz à produção de novas condições de reflexão. Os conteúdos indicados passam a funcionar com um dos saberes disponíveis, entre outros. Menos do que a renovação dos conteúdos, essas condições requerem um posicionamento do sujeito – professor e aluno – no diálogo institucional, por meio do qual possam elaborar uma compreensão do papel político dos conhecimentos, em confronto com o paradigma dominante da ciência universal e abstrata. Nesse processo, será uma consequência salutar que se questionem os processos de legitimação do conhecimento produzido, com

todo o aparato técnico-administrativo e político que os acompanha.

Confronto 2: a crítica à discursividade do comentário

Mas questionar tais processos conduz a refletir sobre aquilo que os determina. Entramos, assim, no terreno das determinações históricas (e ideológicas) do trabalho de formulação de conhecimento no Brasil, querendo compreender como elas funcionam.

Há muitas formas de se pensarem essas determinações. Uma delas resulta de análises sobre a maneira como se cristalizam historicamente os sentidos sobre a produção de conhecimento – e a posição sujeito nela concernida – no Brasil. Nessa direção, pode ser pertinente considerar o que denominamos de “discursividade do comentário” (MORELLO, 2001).

Em linhas gerais, esta tese da discursividade do comentário resulta de uma análise mais ampla do processo de produção de conhecimentos e das relações de poder e força que o estruturam. Grande parte das relações de produção de conhecimento no Brasil está marcada por eventos que conduzem a legitimar o saber brasileiro com base numa dupla determinação: de um lado, esse saber é significado em face de um imaginário de saber científico ancorado

numa “tradição civilizadora dos países centrais”. Por isso, é um saber que está sempre em defasagem. De outro lado, e como face da mesma moeda, essa defasagem é justificada pelo fato de o país ainda não ter atingido um nível de desenvolvimento desejável – imaginário –, tendo, portanto, uma “sociedade não pronta”. O sujeito dessa sociedade aparece significado como um sujeito não dado a reflexões profundas (MORELLO, 2001).

Por essas vias, as formas e formatos do saber brasileiro e da posição-sujeito de conhecimento neles investida vão se travestindo de sentidos que se erigem na discursividade de saber não científico, sociedade não pronta, subjetividade não racional, em oposição às sociedades que possuem a tradição e a história do pensamento e da ciência. Assim, a posição do sujeito de conhecimento para as “novas” sociedades é criada por uma oposição à tradicional figura do pensador (e da autoria naturalmente legitimada), de onde se pode derivar a figura do comentador (e da autoria sempre em litígio). Entrelaçando defasagem do saber e projeto de desenvolvimento do país e do sujeito, esses sentidos se naturalizam e figuram, para nós, a discursividade do comentário. Nesse sentido, o comentário pode ser compreendido como um espaço que determina a posição para a autoria brasileira, porque a precede e sustenta (MORELLO, 2001).

Por essas relações de filiação, os sentidos de conhecimento estabilizam-se e distribuem-se socialmente. E politicamente, portanto. Certamente, há muitas dobras a serem consideradas nesta discussão sobre a discursividade do comentário, inclusive para evitar que reduzamos a ela todos os processos de formulação de conhecimentos no Brasil. Para a questão aqui abordada, sua consideração permite, em nosso ponto de vista, notar alguns de seus efeitos na constituição da rede de memória para a produção de conhecimento na rede de ensino.

Propor que se façam passagens da informação (caudatária da transmissão) ao conhecimento (ligado à produção) e, deste, pelas redes de ensino/pesquisa, mobiliza essas relações de filiação, abrindo possibilidades de rupturas. Em vista da análise proposta neste texto, compreendemos que a instância de formulação de um processo de conhecimento, do recorte provisório de um produto que aí se tece, designa a importância para o profissional de uma tomada de posição capaz de articular os sentidos do trabalho proposto, de lhe dar direcionamentos. E tomar uma posição sobre os sentidos do conhecimento e as possibilidades de sua permanência em produtos afeta a organização do trabalho de ensinar e seus modos de inscrição na história.

Retornamos, por essa via, como antes mostramos, ao jogo que funda as múltiplas pedagogias e seus processos de institucionalização escolar. Nesse sentido, vemos que as demandas e posicionamentos, embora se projetem segundo a vontade de cada um, estruturam-se por identificação subjetiva e filiações contraditórias ao que nos significa nessa discursividade do comentário. Não aprendemos nem controlamos esses sentidos, como explica Pêcheux, uma vez que se trata de processos que nos antecedem e operam no mais alto grau de evidência e completude; processos que nos demandam, como sujeito-professores, um certo posicionamento para, em nossa autonomia e vontade, produzirmos, reproduzirmos, contradizermos, frequentarmos, silenciarmos ou avivarmos objetos e percursos desses saberes, suas práticas e divisões.

Diante desse jogo constitutivo das práticas discursivas, como a de ensino e pesquisa, e no seu entremeio, coloca-se a demanda de refletir sobre as condições para se produzir hoje, condições de produção de sentidos que atinjam exatamente o que há de específico nesse processo: o conhecimento.

Entre as múltiplas exigências de uma empreitada como essa, e tendo em vista os objetivos propostos, reterei para reflexão um ponto que, do meu ponto de vista, articula multiplemente

e sutura os sentidos de conhecimento em suas passagens nas redes, sendo estruturante do “trabalho de pensar/conhecer/pequisar/ensinar”, a que chamarei de “temporalidade”.

Temporalidade: um certo vínculo

Significada na articulação tempo e serviço, ou tempo de serviço, essa temporalidade funda uma forma de vínculo do professor com seu trabalho; define e qualifica também os conhecimentos produzidos nessa relação. Quero com isso dizer que o tempo de serviço organiza fortemente a relação do professor com o trabalho, porque em depoimentos desse profissional sobre o trabalho que realiza figuram, de modo central, porque recorrente, enunciados como: “já tenho X anos de Rede, passei a vida em sala de aula, ... a vida toda dando aulas”.

Compreendemos nessa recorrência que o tempo qualifica o vínculo e habilita o profissional ao acesso a uma série de mecanismos de sustentação do trabalho, de progressão e qualificação na carreira. Nesse alinhamento, seria de se esperar que a precedência significativa do tempo na relação com o trabalho de ensinar conduzisse também a uma série de mecanismos capazes de produzir uma visibilidade sobre o conhecimento produzido ao longo des-

sa relação. Contudo, não localizamos a presença desses mecanismos com a mesma força. Em consequência, a problemática específica da produção de conhecimentos fica destituída de um vínculo capaz de sustentá-la.

A produção de uma visibilidade do conhecimento produzido guarda uma relação inevitável com os princípios de divisão e hierarquia dos sentidos de conhecimento antes explicitados. Apesar disso, tomar em conta a possibilidade de produzi-la implica discutir os mecanismos destinados a agregar a tais conhecimentos vínculos capazes de garanti-los em suas especificidades, de colocá-los em relação, disponibilizá-los e fazê-los circular na rede. São conhecimentos que articulam inseparavelmente os processos e seus produtos provisórios.

Fazer uma discussão dos vínculos significa tomá-los como parte da pesquisa, da investigação proposta, de modo a comporem um conhecimento específico. Esta discussão apresenta como principal característica o fato de conduzir a uma tomada de decisão sobre o modo em que o processo de trabalho constitui uma memória, um arquivo disponível e dinâmico. Abre-se, por essa via, um novo patamar de formação para os envolvidos nas investigações, que os coloca diante da demanda de decidir pelas relações de significação dos saberes que produzem. Essa tomada de

posição pode ser capaz de desarticular as passagens meramente aplicativas da informação; implica uma formação para a formulação.

As condições para que uma discussão nessa direção ganhe corpo supõem uma participação ativa das instâncias administrativas do ensino com vistas a viabilizar um aparato de trabalho na rede de ensino que acolha uma formação para a formulação, o que significa fortemente, para nós, investir, de um lado, em mecanismos para produzir arquivos heterogêneos e articulados, que acolham tomadas de posições diferenciadas, as memórias que jogam nelas, e, de outro – e como face de uma mesma moeda –, produzir o confronto dos sentidos, sua contradição histórica. Isso se traduz em perguntas sobre os vínculos: vínculos entre os conhecimentos e as condições de sua produção, investindo o sujeito; vínculos entre as instituições e seus rituais, suas lógicas e coerências e suas margens; vínculos dos sujeitos com sua memória e, desta, com as memórias que se materializam sobre ele.

Perguntas desdobradas sempre em outras, e mais outras, desbordadas em teias sobre os modos de se fazer/propor vínculos de conhecimentos, sociais, históricos, que organizam saberes e os entretecem em redes a serem ou não memoriáveis. Na memória discursiva se engendram modos evidentes de fun-

cionamento dos sentidos para o saber e o saber-sobre e que, em diferentes medidas e pesos, investem os sentidos sobre o conhecimento produzido no Brasil, estabilizando-os numa discursividade que, sob os auspícios de um sentido de país em desenvolvimento e de um sujeito em vias de... (se civilizar, em formas de pensamentos mais exatas?), naturalizam a defasagem e a dispersão como traços da prática de pesquisa-ensino (MORELLO, 2001).

Algumas consequências

Para serem extraídas consequências de tudo o que se disse é preciso reconhecer a crise do modelo de racionalidade científica que, de acordo com Santos (2005), dominou a produção de conhecimento desde o século XVI. Os pontos de impasse que marcam o trabalho intelectual do docente e do aluno tensionam as novas propostas e requerem novas condições para a formulação do conhecimento, que permitam ressignificar seu estatuto, colocando o foco no que é múltiplo e relacional.

Por isso falamos de posição – de produção de novas posições rearticuladoras de objetivos a partir de interesses locais. O ganho, então, é o de retirar o foco do conteúdo, porque ele passa a ser instrumental, um meio, não o fim específico. Essa é a virada pedagógica

possibilitada pela perspectiva investigativa, que permite agregar ao eixo da temporalidade a perspectiva de uma historicidade, uma memória para o conhecimento produzido.

Tirar as consequências dessa virada e dos vínculos que promove significa reconhecer que:

- a reflexão investigativa da pesquisa no ensino não possui um escopo de metodologia local e localizada. Será preciso perguntar sobre seus desdobramentos socio-políticos e dar, assim, um passo atrás. Afinal, lidar com objetos de conhecimentos múltiplos e de naturezas distintas coloca em questão a própria possibilidade e necessidade da delimitação de um deles como objeto de conhecimento. Mas com quais critérios e em quais condições essa delimitação se dá? Por quais mecanismos esse “um produto” se estabiliza, ou seja, por quais meios circula e em quais circuitos se legitima? Com que finalidade?
- com as das questões aqui abordadas vemos que a problemática do estatuto do conhecimento se densifica, mostrando desdobramentos – e apagamentos – epistemológicos e ideológicos importantes da divisão ensino-pesquisa. Somos induzidos a prestar atenção nos mecanismos cotidianos que pro-

movem a divisão, considerando especificamente a questão dos níveis de ensino e do posicionamento dos sujeitos, vinculados a processos de identificação que estruturam a relação destes com os objetos de conhecimento.

Por tudo o que se disse, se um percurso de trabalho com docentes visando pensar a formulação de uma rede de memória para o conhecimento produzido na rede de ensino fundamental e médio forneceu a motivação inicial para este texto, notamos que a discussão proposta leva em conta as dinâmicas e múltiplas faces do trabalho intelectual envolvido nessa produção.

Como mostramos, perguntar pelas determinações das condições da produção de conhecimento significa observar as marcas discursivas que as caracterizam e as relações de significação que atualizam em nossa memória. Trata-se, desse modo, de uma investigação que, de um lado, reconhece a necessidade de perceber as marcas que estruturam as práticas de conhecimentos, vinculando-as a discursos que denunciam uma continuidade nos modos de se pensar e dizer o que é pesquisa – e digno dela! – como caudatária de processos colonizadores de longa data. De outro lado, reconhece a necessidade de observar os traços dessa produção em face da cultura científica, que demanda, nos dias de hoje, um pertencimento

do sujeito e das sociedades a uma modernidade técnico-científica universal. As tecnologias digitais da comunicação e informação marcam essa passagem por meio de inúmeros mecanismos de espelhamento subjetivo que ordenam o que se tem nomeado de “sociedade do conhecimento” (LEVY, 2006; CASTELL, 1999).

No caso do Brasil, que aqui nos interessa, reproduzem-se impasses que atravessam o espaço do trabalho intelectual. Notamos, de um lado, que há um descompasso histórico entre o saber produzido no cotidiano do ensino, aquele que se legitima como pesquisa e os modos como ambos – ensino e pesquisa – entram em nossa história de produção de conhecimento e autorias (MORELLO, 2001). De outro, a presença de instrumentos eletrônicos informatizados destinados a uma rápida e intensiva circulação de saberes promove e tutela a entrada do sujeito num amplo circuito de informações, que se sobrepõe de múltiplas formas à rede de ensino, reorganizando os acessos.

Em cada uma dessas dimensões estruturam-se vínculos entre conhecimentos e entre sujeitos que afetam amplamente os processos investigativos e seus possíveis objetos. Pensar esses impasses traz para a cena a necessidade de se contemplar os modos de olhar o mundo, de se pensar as sociedades e

de nos pensarmos nelas. Mas essa é uma nova problemática, para um outro momento.

Abstract

Teaching and research in the school system: for a politics of knowledge bondings

Research in schools became popular in the last two decades in Brazil, bringing questions about the relationship between school and society, education and research, the methodologies of education, the function of pupils and teachers, and the relationship of the latter with the knowledge “to be taught and to be learned”. Considering that the core of this perspective of research is in the construction of an investigative position for pupils and teachers, and considering that this position is traditionally anchored in research as a distinct educational practice, we inquire about the statute of knowledge that it mobilizes. Motivated by the challenges of the implementation of proposals in such perspective, we consider to discuss this statute as part of a politics for the building of knowledge. For such, we believe it is necessary to take an investigative perspective about education.

Key words: Teaching-through-research. School. Knowledge building. Science. Scientific culture.

Notas

- ¹ É vasta a literatura atual que reflete sobre as políticas de produção de conhecimentos, incluindo o estatuto do conhecimento e suas formas de circulação (SANTOS, 2005; GUIMARÃES, 2001). Neste texto, propomos uma reflexão sobre a formulação de conhecimentos na rede de ensino, considerando os desafios que advêm de se assumir uma posição investigativa para o desenvolvimento de pesquisas nos níveis fundamentais e médio. Para tanto, assumimos uma perspectiva discursiva de abordagem dessa problemática que evita uma delimitação *a priori* entre os tipos de conhecimento, como o científico e o popular ou outro. O estatuto do conhecimento é aqui discutido por sua relação constitutiva com as diferentes práticas sociais.
- ² Cf, entre outros, Hernández (1998), Pacheco, (2006), Oliveira (2005) e, por certo, a obra de Paulo Freire.
- ³ Estamos tomando como referência algumas iniciativas na rede de ensino pública com as quais nos envolvemos, de modo especial, o Programa das Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira, implementado pelos Ministérios de Educação argentino e brasileiro, que constitui uma rica experiência de trabalho com ensino via pesquisa. Cf. www.ipol.org.br
- ⁴ Estamos referindo aqui questões do tipo o que é H₂O (resposta: água), ou a que classe de palavra pertence “cachorro”? que conduzem a respostas que a própria teoria produz.
- ⁵ A exterioridade a que nos referimos diz respeito ao interdiscurso, aquilo que fala sempre em outro lugar e independentemente, conforme ensina Pêcheux (1969). Esta exterioridade determina as condições de produção de trabalho, fazendo com que consideremos como evidente parte da realidade algo que é resultado da maneira pela qual essa realidade é dita.
- ⁶ Sobre a determinação dos critérios de cientificidade com base nos quais se delimitam conhecimentos enquanto “ciência”, S. Auroux lembra que, do ponto de vista de uma epistemologia da história das ciências, essa separação supõe:

que seja concebido como ciência aquilo que se apresenta como tal; que toda ciência seja autônoma no que ela se dá a cada instante como sua norma; que as formas de racionalidade sejam concebidas em sua mutabilidade histórica e, conseqüentemente, em relação com os objetos dos quais exprimem conhecimento. Esses critérios, segundo ele, não permitem sair da ciência para dizer o que é científico, indicando, simplesmente, que “para produzir uma ciência, é preciso entrar em uma escola de ciência” (1991, p. 440).

⁷ A compreensão da política como uma ótica é defendida por Oliveira (2004).

⁸ O discurso pedagógico tende a esgotar o sentido proposto nas relações de ensino na certeza de respostas que o livro didático propõe, atribuindo ao professor uma posição que não admite dúvidas, falhas, ou negociações (ORLANDI, 1997). Fecha-se neste circuito a possibilidade para o aluno circular em suas tentativas de descobertas, de pesquisa, de indagações.

Referências

AUROUX, S.; WEIL, Y. *Dictionnaire des Auteurs et des thèmes de la Philosophie*. Paris: Hachette Education, 1991.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2006.

MORELLO, R. Do cultural ao civilizado: quando o conhecimento nos transporta. In: GUIMARÃES, Eduardo Junqueira (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação*. Campinas: CNPq/NJC/Pontes, 2003. p. 21-31.

_____. Definir e linkar: em que sentido? In: ORLANDI, Eni (Org.). *Para uma enciclopédia discursiva da cidade*. Campinas: CNPq/Labeurb/Pontes, 2003. 121-133.

_____. *A língua portuguesa pelo Brasil: diferença e autoria*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. La diversité linguistique dans les textes des grammaires normatives brésiliennes. In: COLOMBAT, Bernard; SAVELLI, Marie (Ed.). *Métalangage e terminologie linguistique*. Actas du colloque international de Grenoble (Universite Stendhal - Grenoble III, 14-16 maio 1998), Louven-Paris-Sterling-Virginia, Peeters, 2001. p. 569-576.

_____. *Os meandros da alteridade: marcas de dizer e indistinção de vozes no discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

OLIVEIRA, G. M. de. *Política linguística, política historiográfica - epistemologia e escrita da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional*. Tese (Doutorado), 2004.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de E. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.