

Diálogo, pesquisa e prática educativa

RESUMO: Fruto de reflexões e experiências diversas oriundas da prática na formação docente, da pesquisa em educação e dos diálogos com profissionais e estudantes, a proposta deste ensaio é discutir uma possível maneira de pensar e fazer ciência (em sua variação “pesquisa”) a partir do dialógico, que é uma relação mais compreensiva entre os parceiros envolvidos no processo de construção do conhecimento e também outra forma de abordar a relação sujeito – objeto. Como desdobramento dessa discussão, este texto visa também tecer algumas implicações sobre a prática educativa. A espera (ativa), portanto, a partir deste texto é impactar o leitor e a mim mesmo à medida que visa aprofundar o desenvolvimento de outras maneiras de pensar e fazer a pesquisa, sobretudo no campo da educação. Para essa empreitada iremos fazer recortes de itinerâncias históricas da aventura humana em relação à produção do conhecimento e, mais especificamente, em relação à ciência e o pano de fundo de um projeto de colonização, desenvolvendo a ideia de que a ciência manteve cumplicidade com o projeto civilizatório colonizador, sobretudo via a marca do não dialógico. Por fim, este ensaio visa apontar novas possibilidades de pensar e fazer ciência, principalmente no campo da educação.

Palavras-chaves: Ciência. Diálogo. Educação.

É certo que a história humana não começa com o Ocidente e seus marcantes eventos, embora não se possa negar a sua influência no mundo contemporâneo. A partir dessa advertência é possível, via um recorte histórico, dizer que o projeto civilizatório do Ocidente, nos primórdios da modernidade, neocolonizou o mundo e instaurou profundas mudanças. Todo o projeto civilizatório ocidental da modernidade não se deu de maneira pontual e individualizado. Foi um movimento, uma abertura e uma construção de mundo que se forjou gradualmente e de maneira articulada, envolvendo as várias dimensões humanas (econômica, artística, tecnológica etc.). Sem dúvida, esse humano era o homem renascentista que estava ávido por reinventar e refundar o mundo, transformando e superando o que era medieval em outro mundo possível, o moderno.

Em toda essa empreitada houve uma participação especial que envolveu a ciência (a ciência enquanto elaboração da modernidade¹) e o projeto neocolonizador, do ponto de vista econômico e do poder. Assim, ciência e neocolonização do mundo (em sua variação socioeconômica) são cúmplices de um mesmo movimento, pois comungavam elementos e características de uma visada que passava por descobrir novos territórios, dominá-los e controlá-los.

A modernidade, sobretudo em seus primórdios, estava marcada pela corrida e tensão na divisão do mundo a partir dos grandes

Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do
São Francisco – UNIVASF
marcelo.ribeiro@univasf.edu.br

(1) Desconfiamos que seria arrogante dizer que não havia ciência antes da modernidade, mas apenas que o sentido de ciência que conhecemos ganha nitidez a partir da modernidade.

(2) Isto não quer dizer que os homens da ciência tivessem a intenção e consciência deliberada em contribuir com o expansionismo dos conquistadores. Certamente, alguns eram até frontalmente contrários. Entretanto, o que queremos apontar é que houve algum tipo de cumplicidade entre a "nova ciência" e o expansionismo.

(3) Sobre o tema da ciência enquanto construção social, sugiro dois livros que fazem uma discussão histórico-social e suas implicações da ciência: O primeiro é o livro de Chalmers (1994), *A fabricação da ciência*. O segundo é o livro de Fourez (1995), *A construção das ciências*.

interesses comerciais e de poder. O tratado de Tordesilhas, que envolveu grandes negociações e articulações diplomáticas, principalmente entre Espanha, Portugal e o papado, foi um contundente exemplo de como o mundo estava sendo negociado e dividido a partir dos interesses econômicos e das relações de poder que se tencionavam. (CARVALHO, 1998)

Essas novas definições e profundas mudanças nas relações de poder, tecnológicas e comerciais (a serviço desses projetos, como as tecnologias de navegação, que traziam todo um conhecimento e técnicas sofisticadas para o começo da era moderna) definiam quem ficava com o quê, principalmente em relação aos novos territórios e as divisões do mundo, tendo como expressão objetiva os novos mapas mundi reconfigurados. Ora, toda essa mudança se dava a despeito dos demais. Os colonizadores pensavam e agiam em detrimento dos colonizados, ou seja, do resto.

A relação de superioridade estabelecida pelos colonizadores e a conseqüente hierarquização das culturas e saberes, se davam via racionalíssimos da dominação, ou seja, discursos que serviam para justificar as explorações. Por exemplo, quando os colonizadores interpretavam que os nativos do novo mundo e os negros africanos não tinham alma, as racionalizavam e serviam para balizar (e banalizar) as ações. De modo semelhante e paralelo, as ciências estavam começando a explorar os cadáveres humanos e os corpos dos animais, porque, de igual modo, passaram a ser vistos como possuidores de alma (no caso dos animais, nunca haviam possuído).

A ciência, portanto, ganhava novos contornos, ampliava seus territórios e também fazia sua parte no projeto civilizatório ocidental, que era expandir, explorar, conhecer e controlar, instaurando uma forma de fazer ciência via uma métrica, via uma metodologia, via um rigor. Esse novo rigor científico, dessa "nova ciência", que ficou liberta do chamado "atraso medieval", que a prendia aos aspectos religiosos e também filosóficos, estava solta e liberada para servir e retroalimentar o expansionismo dos conquistadores europeus,² as forças econômicas e as novas configurações de poder sobre o mundo. A nova ciência (que é a ciência moderna) nasce como projeto de conquista, de dominação e de colonização!³

Outra principal marca desse projeto civilizatório, tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista científico, foi o não dialógico. Este não dialógico fora marcado, por sua vez, pela subjugação dos povos (colonizados), mas também por um

modo de se pensar, que se configurou como um império da razão ocidental, onde os colonizadores eram pessoas que sabiam (e não apenas sabiam como sabiam mais) e, portanto, teriam a autoridade sobre outros. Em termos de produção do conhecimento, a ciência, ou melhor, o modo de se conhecer o “mundo verdadeiro” passou a ser validado ou reconhecido via as novas regras do rigor científico, que dentre algumas características ignorava o outro (ou o mundo enquanto parceiro de relação) na sua relação de produção de conhecimento.

Embora esse modelo de poder e relação, tanto no nível das produções sociais e econômicas, quanto científicas, tenham se mantido durante séculos, o preço pago pela humanidade e mesmo pela existência (de todos os seres e de todo o planeta) tem quase chegado ao insuportável, levando à beira do abismo. O caminho insustentável desse modelo tem levado ao possível fracasso do império ocidental porque coloca em cheque as condições de existência (eis aí o problema da sustentabilidade). A lógica autofágica de produzir para consumir e consumir para produzir, contribui com a exaustão dos recursos da terra, com a poluição sem precedentes do planeta, com a extinção em massa de várias espécies e com as instabilidades sociais. Apesar do início do século XXI ainda insistir nesse modelo, todas as avaliações e sinais da natureza apontam para a incompatibilidade com a vida (MARENCO, 2006; GORE, 2007). Isso leva, indubitavelmente, ao entendimento de que não caberia mais esse tipo de lógica e há uma necessidade de se repensar, talvez via as proposições de Boaventura de Souza Santos (2002), quando apela para a produção voltada ao viver e não mais para acumular riquezas ou simplesmente consumir⁴.

Mas como lembrava Karl Marx, via o seu pensar dialético, a sociedade (no caso, a sociedade capitalista) traz suas próprias contradições, gerando, por sua vez, novas configurações e inaugurando novas formas de pensar, de posicionar e de estar no mundo. É possível, a partir dessa visão dialética, compreender que o movimento contraditório e germinativo também se deu no universo científico. Assim, dentre essas novas formas surge, no âmbito da ciência, perspectivas que vão se contrapor aquele modelo que ignorava o outro na construção do conhecimento. Tais perspectivas vão introduzir sentidos colaborativos de produção de conhecimento. O reconhecimento do outro não mais se daria como um “idiota

(4) Muitas políticas governamentais têm adotado o princípio desenvolvimentista, que seria levar a população mais renda e emprego porque assim se pode ampliar o acesso aos bens, ou seja, do ponto de vista do consumo seria comprar mais para gerar mais emprego (produzir mais) e assim consumir mais... Mas tudo isso a que custo? E quem mesmo ficaria com a boa fatia da riqueza? Quais os limites para essa “bola de neve”?

(5) Entendemos que romper com o projeto moderno de ciência não significa negar tudo, mas poder reinterpretá-la e ressignificá-la.

(6) Em francês há o verbo *exploiter*, que significa explorar no sentido de tirar proveito; e o verbo *explorer*, que significa descobrir. Esse duplo sentido abre possibilidades para pensar que a exploração pode tomar rumos diferentes a depender da perspectiva assumida.

social”, mas como outro que é ativo em seus processos de significar, de dar sentido e legitimar o próprio mundo.

Na linha de Tomas Kuhn (2001), essas novas perspectivas de ciência rompem com um modelo científico calcado no paradigma de uma ciência cartesiana, de verdade hegemônica, de uma relação autoritária porque faz do outro um mero objeto do saber. O conhecer, pressuporia, primeiro, transformar tudo em objeto, objeto de conhecimento. Na visão de Bacon há que se dominar a natureza, transformá-la em objeto e extrair dela tudo que for possível (quase que uma visão de tortura). Em um segundo momento, sendo objeto, poder separar e dividir suas partes sem nenhuma preocupação em lembrar que a vida é uma infinita interligação, ou como insistia Dilthey (2010), que não há como separar as vivências das visões de mundo e nem a matéria do espírito, há que se compreender e não apenas explicar.

Nessas novas perspectivas que tentam romper com o projeto científico da modernidade⁵ também não caberia uma ciência que se restringisse à contemplação do conhecimento, ou a sua aplicação balizada pelos interesses externos do controle e da exploração⁶. É coerente uma ciência ética que esteja vinculada aos problemas vividos dos sujeitos, que dialoga e reflita sobre seus impactos. Essas perspectivas, que tem a forte tônica do diálogo, manifestam um interesse genuíno pelo outro (não simplesmente o outro como objeto de conhecimento) como parceiro de produção de conhecimento.

No que diz respeito a este ponto é importante uma pequena digressão sobre a questão da relação entre o semelhante e o diferente. Desde Aristóteles que há uma defesa a respeito do diferente. Para o filósofo é o diferente que nos enriquece. Do ponto de vista digestivo, por exemplo, são os nutrientes faltantes que vão nos enriquecer, deixando nosso corpo mais rico do ponto de vista nutricional. Os elementos, em suas qualidades e quantidades, que o organismo já tem, não servem para o corpo. Por outro lado, para que haja a assimilação do diferente é necessário que exista um processo de absorção, ou seja, que o diferente seja incorporado à estrutura do organismo. Em psicologia há alguns estudos sobre esse processo. O próprio Piaget (1972; 1996) abordou isso quando discutiu o processo de equilíbrio e suas variantes na assimilação e acomodação. O sujeito assimila o objeto (que é diferente) e o acomoda em um processo que poderíamos dizer, de “assemelhação”. Nesse sentido seria então razoável pontuar que, se algo é

muito diferente ou se não conseguimos tornar o diferente como semelhante, a relação, ou o contato poderá ficar comprometido. Ora, a ponte, ou o meio para isso seria, do ponto de vista da relação, a relação dialógica. (BUBER, 1982; 1990) O diálogo seria libertador e o caminho necessário para a educação (libertadora) porque implicaria um modo de estar aberto, respeitoso e interessado pelo outro. (FREIRE, 1997) O diálogo possibilitaria uma aproximação, uma ponte, um contato com o diferente e uma “assemelhação do diferente”, uma “digestão do outro”, mas também uma autorização desejada de ser assemelhado pelo outro ou digerido pelo outro.⁷ O diálogo aproxima e torna possível o estranho se “desestranhar”, porque está fundado não em uma relação distante que, no máximo, alcança a explicação sobre o outro. O diálogo está fundado na compreensão, pois aproxima e possibilita a mistura necessária para o que, em Gestalt-terapia, se chama de ajustamento criativo.⁸

Aqui ainda vale outra observação, que é a distinção entre o processo de adaptação, alicerçado pelas escolas funcionalistas e pragmáticas, e o processo de ajustamento. A adaptação (e a sua variação contemporânea via o pragmatismo-objetivista) visa o domínio, nega o diálogo, pois o sujeito se molda ou molda o outro, normalmente impositivamente ou de maneira unilateral. Este se moldar ou moldar o outro visa também um resultado a ser alcançado. Neste caso, na contemporaneidade, ganha uma proporção absurda no modelo capitalista, justamente porque a vida passa a ser quase que reduzida a seus efeitos desejados e interessantes para o sistema. Já o ajustamento (criativo) não busca moldar, pois é ativo, envolvendo tanto a relação sujeito – meio, quanto sujeito – outro. A partir da relação os parceiros, ativamente, criam formas de relacionar. Estas novas formas não estão sob a égide de resultados pré-definidos e nem se dão de maneira impositiva ou unilateral. Há um interesse recíproco dos parceiros envolvidos. Além disso, e como desdobramento, há a ideia de que mesmo havendo um expert ou especialista na relação, ou outro é sempre produtor de conhecimento e, portanto, um colaborador ativo e respeitado no processo de construção de conhecimento e não um “idiota social”.

É possível exemplificar essa situação abordando a questão da educação especial em sua variação da integração e da inclusão. Na integração é o aluno que tem que se adaptar (e há todo um esforço, em termos profissionais e tecnológicos em adaptar o aluno ao sistema escolar). Na inclusão, o que existe é um ajustamento

(7) O conceito de ajustamento criativo surge na gestalt-terapia, sob influência da psicologia da gestalt, da teoria organísmica e da fenomenologia, principalmente a partir dos trabalhos de Goodmann, Perls e Hefferline (1997) e refere-se ao processo ativo do indivíduo ajustar-se ao meio. O ajustamento criativo tem como condição a *awareness* e o contato. A *awareness* está relacionada com a consciência do processo contínuo de formação de figura e fundo, que também é chamado de dominância de figuras. Esta envolve os níveis cognitivo, sensorio-motor, emocional, afetivo e energético. O contato que se dá, por sua vez, na fronteira de contato está ligada à teoria de campo de Kurt Lewin (1973).

Assim, a flexibilidade passa ser fundamental para experimentar novos contatos e, conseqüentemente, assimilar as novidades ou rejeitá-las, respondendo habilmente as novas situações que vão surgindo. É também na fronteira de contato que se dá esse processo contínuo no qual chamamos de ajustamento criativo.

Assim, ajustar significaria criatividade, onde descobertas de novas respostas e abandono de respostas obsoletas se fazem necessárias.

(8) De modo sintético podemos dizer que ajustamento criativo é o processo de participação ativa para fazer contato com o meio através da fronteira de contato. Essa participação ativa não é uma adaptação a algo que já existe, mas sim uma ação sobre ambiente provocando transformação e, à medida que o ambiente se transforma, o indivíduo também é transformado.

(criativo), onde tanto o aluno quanto o sistema escolar criam e aprendem formas novas de convivência, respeito e possibilidades de ensinar e aprender.

É interessante também discorrer sobre a relação entre o diálogo e a prática. Para as ciências humanas, sobretudo quando diz respeito ao processo de construção do conhecimento, o alicerce se encontra nos vínculos com a vida vivida das pessoas, com suas questões mais caras e existenciais e, nesse sentido, o conhecimento passa a ter uma vinculação com a prática, com a experiência e com o saber tácito. (TARDIF, 2002) Isso tudo equivale ao que Zapata (2004) fala como sendo a epistemologia da prática. É importante, segundo o autor, restituir o valor e o lugar dos saberes práticos, pois estes teriam ficado subjugados aos outros saberes (teóricos). Haveria aí uma hierarquização epistemológica justamente porque os saberes práticos teriam raízes em atividades humanas consideradas de menor valor. Acontece que os saberes práticos (enquanto experiência e vivência), além de emanarem conhecimentos, alimentam a própria teoria, havendo aí um verdadeiro diálogo entre teoria e prática.

Esta separação entre teoria e prática parece ser mais um dos entraves do modelo colonizador da modernidade, que ganha expressão social (no campo da educação) quando existem os que pensam a educação e aqueles que apenas a executam, ou quando o professor é colocado no lugar de simples reprodutor de ações pedagógicas. Lembramos, sobre essa questão do professor que simplesmente executa (mecanicamente) as atividades em sala de aula, de toda a discussão promovida por Schön (2002) e Perrenoud (1997; 1998; 2001a; 2001b), quando abordam a reflexão sobre a ação e na ação (SCHÖN, 2002) ou a ideia do professor reflexivo (PERRENOUD, 1997; 1998; 2001a; 2001b).

Em termos de produção científica, onde o diálogo é tomado como aspecto fundamental, seja na elaboração teórica ou metodológica, destaca-se a abordagem das chamadas pesquisas colaborativas. (IBIAPINA, 2008; MACEDO, 2008; ANADON, 2007) Tal abordagem toma o outro não como um sujeito de pesquisa, mas como parceiro ativo na elaboração do conhecimento que é construído em uma relação de diálogo. Eis aí, portanto, uma pista para novas possibilidades de se pensar e fazer ciência, sobretudo no campo da educação.

Já caminhando para conclusão, trago um desdobramento mais concreto da implicação do diálogo no campo da pesquisa. Na educação infantil, por exemplo, tem se desenvolvido trabalhos

que privilegiam o lugar da criança no processo de construção de conhecimento. Tais trabalhos valorizam a fala das crianças, possibilitando que elas sejam protagonistas, rompendo assim aquele modelo científico (e pedagógico) adultocêntrico, onde o adulto pesquisador ou professor elaborava todo um discurso sobre a criança.

A relação dialógica que implica na valorização do outro como legítimo outro, demanda matrizes metodológicas e mesmo epistemológicas, no sentido de valorizar a posição do outro, o lugar do outro como produtor de significados e mesmo como parceiro na produção do conhecimento. A criança, nesse caso, não será apenas um objeto de conhecimento, mas antes vai ser considerada como ser ativo, produtor de sentidos e legítima produtora, inclusive como parceira na produção do conhecimento. Nessa linha e sobre a educação infantil, destaca-se, simplesmente como exemplos, o trabalho de Oliveira-Formosinha (2008), uma obra portuguesa que apresenta uma série de discussões sobre a educação infantil a partir da ótica da criança e o trabalho de Cruz (2008), que traz discussões sobre aspectos teóricos e metodológicos, assim como outras pesquisas onde a criança é privilegiada como produtora de saberes.

A temática deste texto, portanto, que pretendeu articular diálogo, pesquisa e prática (educativa), ao final, vai demandar um outro modo de se pensar e fazer ciência, mas também um outro modo de estar na relação com o outro e com o mundo. O projeto de ciência e seus desdobramentos não pode se furtar ao questionamento ético do como a própria ciência tem se posicionado na relação com os outros saberes, com o modo como produz o conhecimento e para quem serve o conhecimento produzido. Seria uma ciência a serviço de novos projetos colonizadores ou uma ciência emancipadora e libertária do humano? É nesse sentido que lembramos as contribuições de Morin (2000) quando este questiona o modelo de ciência que tem vigorado até então e propõe uma “ciência com consciência”, ou seja, uma ciência que seja sábia (e não só capaz, técnica, eficiente...), que dialogue com os demais saberes e reflita sobre suas ações. Este tipo de ciência está vinculada às situações reais, ao sensível, a vivência, a prática...

Dialogue, research and educational practice

Abstract: Result of reflections and derived several practical experiences in teacher training, educational research and dialogue with practitioners and students, the purpose of this essay is to discuss a possible way of thinking

and doing science (in its variation "search ") from dialogical , which is a more comprehensive relationship between the partners involved in the process of knowledge construction and also another way of approaching the relationship subject - object . As an outcome of this discussion, this text also aims to make some implications for educational practice . The (active) therefore expects from this text is to impact the reader and myself as we aimed to further develop other ways of thinking and doing research , especially in the field of education . To do this we will endeavor clippings historical itinerâncias the human adventure in relation to knowledge production and , more specifically , in relation to science and background of a colonization project , developing the idea that science continued complicity with the civilizing project coloniser , particularly via the brand 's not dialogical . Finally , this paper aims at showing new possibilities of thinking and doing science, especially in the field of education .

Keywords: Science. Dialogue. Education

Referências

- ANADON, M. (Org.) *Le recherche participative*. Multiples regard. Québec: Press de l'Université du Québec, 2007.
- BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.
- BUBER, M. *Eu e tu*. São Paulo: Editora Moraes, 1990.
- CARVALHO, C. D. de (1884-1989). *História diplomática do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1998. (Edição fac-sim.)
- CHALMERS, A. *A fabricação da ciência*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1994.
- CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DILTHEY, W. *Introdução às ciências humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUREZ, G. *A construção das ciências*. Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- GOODMAN, P.; PERLS F.; HEFFERLINE, R. *Gestalt terapia*. São Paulo: Summus, 1997.
- GORE, A. *Uma verdade inconveniente*. São Paulo, Editora: Manole, 2007.
- IBIAPINA, I. L. de M. *Pesquisa colaborativa : investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira, 1973.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica*. Etonopesquisa-Formação. Brasília : Liber Livro Editora, 2008.

MARENCO, J.A. *Mudanças climáticas globais e seus efeitos sobre a biodiversidade: caracterização do clima atual e definição das alterações climáticas para o território brasileiro ao longo do século XXI*. Brasília: MMA, 2006.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHA, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHA, J. *Pedagogia diferenciada das intenções à ação*. São Paulo: Artmed, 1997.

PERRENOUD, P. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? Dossier Savoirs et compétences, Genève, v. 1, n. 3, p. 3-7, nov. 1998.

PERRENOUD, P. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, 2001a.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1996.

PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia: para uma Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Florence. Universitária, 1972.

SANTOS, B de S (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZAPATA, Antoine. *L'épistémologie des pratiques*. Pour l'unité du savoir. Paris : L'Harmattan, 2004.

Recebido: 12/12/2013. Aprovado: 24/04/2014.

