

Pós-graduação em Educação e Linhas de Pesquisa

Attico Chassot

Doutor em Ciências Humanas: Educação. Professor do Centro de Ciências Humanas da UNISINOS.
e-mail: achassot@portoweb.com.br

Resumo

Partindo da inserção da Pós-graduação, no ainda nebuloso contexto da Educação no Brasil decorrente de "mudança" de políticas educacionais – que teoricamente se esperavam mais radicais – em consequência de "mudança", no governo da República analisa-se a Pós-Graduação em Educação. Neste estudo se faz um corte horizontal, escolhendo um Programa de Pós-Graduação em Educação para uma reflexão do macro para o micro (Pós-Graduação ⇒ Programas de Pós-Graduação em Educação ⇒ Pós-Graduação em *Educação em Básica* ⇒ Linhas de Pesquisa ⇒ Linha de Pesquisa *Currículo, Cultura e Sociedade* ⇒ Pesquisador).

Palavras-chave

Pós-graduação em educação; linhas de pesquisa; currículo.

Abstract

The article analyses post-graduate studies in education beginning from the insertion of Post-Graduate Studies in the still misty context of Education in Brazil, due to a "change" in educational policies – which, theoretically, were expected to be more radical – in consequence of the change in the government of the Republic. In this study a horizontal cut is made, choosing a Post-Graduate Program in Education for reflection from macro to micro (Post-Graduate Studies ⇒ Program of Post-Graduate Studies in Education ⇒ Post-Graduate Studies in Basic Education ⇒ Research Themes ⇒ Research Theme: *Curriculum, Culture and Society* ⇒ Researcher).

Key words

Post-graduate studies in education; research themes; curriculum.

Como preâmbulo

Começo referindo um aparente paradoxo. Estas páginas de abertura, como ocorre também, quando da apresentação de um livro, especialmente ao ser feita por um convidado, é o que se escreve por último, para serem lidas – e isso usualmente ocorre – por primeiro. Estes textos preambulares são decisivos pois, muitas vezes, determinam a *captação* ou não do leitor. Aqui, a situação não é diferente. O texto que segue a este preâmbulo, foi escrito há quase 14 meses, tempo quase suficiente para tornar-se obsoleto, se considerarmos a pretensa atualidade do tema apresentado. Um pouco adiante caracterizo o cenário da primeira escrita.

Por que o texto volta agora? Ainda mais, sem significativas atualizações, mesmo que ele traga dados de uma história bem recente? Sabemos que, quanto mais recente o relato, mais rapidamente ele envelhece. Há um tempo dizíamos que tirávamos textos da gaveta para dar-lhes circulação. Agora, não consigo imaginar em que recôndito do computador ficam hibernando nossos textos quando em letargia. Este repousava em um destes depósitos de escritas quase imateriais; agora ressurgiu para compor um número desta *Série Estudos*, que trata da Educação Superior, porque aborda um segmento muito específico desta. Essa parece ser a única explicação para sua ressurreição.

Escrevi o que forma o principal deste artigo, quando recém-vivêramos a noite do domingo, 27 de outubro de 2002, que então, talvez apressadamente classificava co-

mo inesquecível. Dizia, e era a emoção que se sobrepunha à razão, que celebrávamos um marco na linha do tempo de cada um de nós. Prognosticou certo, que me alertava então, que cedo reveria minhas posições. E tudo isso porque, até então, olhávamos *Uma Escola do Tamanho do Brasil* – proposta de Lula para Educação –, como um sonho. Naquele ocaso de 2002, quando o povo brasileiro mostrou que não tivera medo de mudar, víamos possibilidades de uma outra realidade para o Brasil. O Presidente eleito dizia, na sua primeira fala à Nação, que prioridade era a dimensão social. A par a proposta de acabar com a fome, havia a proposta de fazer a reversão de uma outra dolorosa situação: éramos, e continuamos sendo, um país cuja população economicamente ativa possui, em média, apenas quatro anos de escolaridade. A proposta era taxativa: *há a obrigação de transformar essa situação se o Brasil quiser construir soberanamente seu futuro como uma nação autônoma e solidária consigo mesma e com outras nações*. Assim, pensar a Educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro era pensar numa *Escola do Tamanho do Brasil*, proposta estudada nos planos eleitorais, que descartávamos como sendo apenas marketing político.

Passou um ano. Não cabem grandes especulações acerca do que (não) mudou, não apenas por ser um espaço de tempo pequeno, mesmo que signifique o primeiro quarto de mandato que se chamava esperança, mas, também, porque não

tenho competência para tais análises. Mas há um ano tínhamos algumas convicções acerca de expectativas de mudanças. No ocaso de 2002, encerrávamos algo inédito: um modelo de Educação que nos fora imposto como *econômico*, por um economista, oriundo do Banco Mundial, que completara 8 anos como Ministro da Educação. Modelo que tivera como marca maior o poder controlador do Estado, explicitado de uma maneira clara, mas, paradoxalmente, simulada pelos processos de avaliação, que eram comunicados à sociedade com alarde, com pelo menos duas finalidades: mostrar para a opinião pública o quanto o governo tinha (preocup)ações com a Educação e, também, para estabelecer um *ranking* para evidenciar ao mercado consumidor desse sedutor e vendável produto em que o ensino foi transformado, onde estão as competências, estabelecendo uma competição feroz, segundo regras sociais-darwinistas (“a sobrevivência do mais apto”). Verificávamos isso em todos os níveis: no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Exame Nacional de Cursos (ENC) e na avaliação dos programas pós-graduação.

Em *Uma Escola do Tamanho do Brasil* havia uma explicitação de propostas que detalhavam questões da Educação Infantil à Educação Superior e eram muito diferentes do modelo dos 8 anos anteriores. Já para 2003 havia a previsão da expansão do sistema educacional público e gratuito. Havia – e certamente ainda há – a convicção de que devia estimular a absorção das

melhores práticas educacionais desenvolvidas ao longo dos anos, tanto nos países de economia avançada quanto nas nações que, na história recente, fizeram do investimento maciço em educação a base para o seu desenvolvimento humano e técnico. Tinha-se presente que a proposta queria distanciar-se das intenções da Organização Mundial do Comércio, que favorecem a comercialização internacional¹ dos serviços da Educação como se fosse qualquer mercadoria. Parece que 2003 mostrou direções opostas, quando o *Financial Times*, a ‘bíblia’ dos mercados financeiros demonstrou um certo xodó por Lula.

No então plano de governo, havia propostas concretas para que a Educação Básica pudesse ser gratuita, unitária, laica e efetivar-se na esfera pública como dever do Estado democrático. A Educação era concebida como determinante de uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos e criativos. Assim, a Educação Básica de qualidade era mostrada como decisiva para romper com a condição de subalternidade da maioria do povo. Sendo, então, apresentada também com um alicerce indispensável da inserção competitiva do País em um mundo em que as nações se projetam, cada vez mais, pelo nível de escolaridade e de conhecimento de seus povos.

No mesmo plano, a Educação Superior estava reconhecida por seu valor na formação acadêmica e ética de recursos humanos, nas atividades de pesquisa científica e tecnológica e no desenvolvimento cultural, econômico e social. As fortes

demandas populares pelo acesso à Educação Superior estavam situadas, como ainda hoje, no horizonte dos direitos sociais básicos. Para as universidades públicas e os institutos de pesquisa - instituições complexas, que detêm a síntese da capacidade intelectual, científica e cultural – se acenava com a valorização e integração ao processo de desenvolvimento nacional, considerando sua importância na recuperação da capacidade de produção própria de ciência e tecnologia e seu papel crítico diante da sociedade.

A imensa maioria do povo brasileiro fizera uma opção. E esse povo se mostrava parceiro para fazer *uma Escola do Tamanho do Brasil*. Mas, já passou um ano e as propostas se esboroam. A realidade desmente sonhos.

Muito provavelmente, muitos de nós sonhávamos que tínhamos sobradas razões para pensar que algumas de nossas utopias poderiam ser transformadas realidades. Hoje, olhando o quanto já mudou, constatamos que temos razões para estarmos desiludidos, mesmo que resistamos em não nos deixarmos contagiar pela síndrome do omitorrinco de Francisco de Oliveira². Mas que tenhamos perdido a significativa parceria com intelectuais, como o lingüista e ativista estadunidense Noam Chomsky³, por razões que também significam balizamentos no campo da Educação, continuamos acreditando que há possibilidades de reversão, ocorrendo algumas das sonhadas promessas.

Imerso nas esperanças, de então, que traziam expectativas também para a Pós-Graduação em Educação, elaborei este

artigo. As decepções de agora não retemperaram o texto que vem em seguida. O preâmbulo se estendeu, pois buscava introduzir um texto que quer parecer, ainda, prenhe de esperanças.

Pós-graduação: numa mirada (quase) intimista

Este texto pode parecer pretensioso. Com ele quero olhar minha inserção em um Programa de Pós-Graduação em Educação e em uma Linha de Pesquisa. Esta mirada é quase o resultado de “um tema de casa”. Peço aos leitores que relevem, assim, se sou talvez demasiadamente intimista. Quando se reestruturaram as Linhas de Pesquisa, no Programa em que sou professor, com o reagrupamento de pesquisadores, se propôs (junho de 2001) que fizéssemos uma auto-análise dos objetos das pesquisas que desenvolvíamos.

Na análise que esboço – e dou à ação verbal sua significação plena – observo do ponto de vista macro para o micro (Pós-Graduação ⇒ Programas de Pós-Graduação em Educação ⇒ Pós-Graduação em *Educação Básica* ⇒ Linhas de Pesquisa ⇒ Linha de Pesquisa *Currículo, Cultura e Sociedade* ⇒ Pesquisador). Assim este texto não é mais do que uma reflexão sobre este raso corte longitudinal.

Os objetivos de transformar este exercício em um artigo para ser publicado em uma revista de circulação nacional têm duas dimensões. Uma *geral*: contribuir com a comunidade da pós-graduação com discussões sobre *Linhas de Pesquisa*, um tema, em algumas situações, quase imposto a

certos Programas e que, por vezes, chega a parecer alienígena; a outra, *particular*, buscar, na expectativa da frutificação do binômio escrita \Leftrightarrow leitura, mais subsídios para aquilo que é meu objeto particular de pesquisa. Um e outro desses objetivos são pretensiosos, mas, quando me pergunto por que publicamos (CHASSOT, 2001b), são essas as dimensões que parecem surgir usualmente. Lateralmente, talvez, devesse confessar que, como Editor de uma Revista de um Programa de Pós-Graduação em Educação, esteja me convencendo da pouca repercussão do que se produz em nossas revistas, talvez pela simples obrigação de cada Programa necessitar ter sua revista e, para tal, há a necessidade de se ameaçar artigos, que mesmo de muito boa qualidade, são pouco lidos, pela grande proliferação dos mesmos ou pela circulação muito restrita dessas revistas. Mas isso não é tema deste texto. A segunda das dimensões justifica também a recorrência a textos que já escrevi, pois foi seminal neste exercício, uma análise da produção que justificasse a inserção em determinada Linha de Pesquisa e, assim, tornasse um fazer quase solitário, em algo mais densamente solidário. Por isso, algumas revisões, mesmo sem revisionismos audaciosos, que talvez fossem/são/serão necessários. Esta dimensão também quer se uma continuada afirmação do quanto a caminhada ainda tem muitos caminhos por trilhar.

Assim, com a direção que dei à análise – macro \Rightarrow micro –, o foco é o *pesquisador*, os elementos anteriores são referidos panoramicamente, para assestar comentários no que é fulcral. Não há, toda-

via, a pretensão de se considerar o que prepara a chegada ao *pesquisador* como estado da arte dos tópicos referidos. Há estudos muito mais densos do que estas minhas breves considerações. Também não pretendo fazer aqui a apresentação do Programa ao qual me vinculo. Entenda-se que busco, apenas, referências a algumas temáticas de pesquisa, trazendo, antes, somente uma contextualização.

Está explicitado o caminho. Na fruição de uma parceria com a leitura do que segue, o sonho da fertilização do binômio escrita \Leftrightarrow leitura. Sei que aqui também possa ser acusado de dicotômico, ao apelar para uma relação binomial. Aceito que não há uma separação nítida entre aquele que é o autor e aquele que é o leitor. Um em outro, nesse processo interconvertem papéis. O leitor também passa a ser autor, refazendo com sua leitura um novo texto. Este se tornará mais significativo com a troca de leituras.

Pós-graduação no Brasil

No Brasil, a história da Pós-graduação é muito recente. Apenas para um balizamento temporal podemos dizer que esta não tem muito mais que as idades do CNPq e da CAPES – e estas duas agências de fomento completaram, em 2001, meio século, com merecidas comemorações. Aquele denominado em suas origens como *“a Casa do Cientista”* e a esta pode ser creditada a criação e execução da avaliação da pós-graduação brasileira. São nestes 50 anos que se inscreve também a história da Pós-Graduação em Educação.

Assim, muitos de nós somos personagens de grande parte da história da pós-graduação brasileira. Em 2001 a CAPES realizou a 13ª avaliação, desde que o sistema de avaliações foi implantado, em 1976. Ela se referiu ao triênio 1998, 1999, 2000. Agora se completa o triênio 2001, 2002, 2003 e ocorre nova avaliação.

Não vou aqui repetir algumas críticas (CHASSOT, 2001b) a certos rituais de avaliação que quase condizem com os tempos inquisitoriais, quando nasceu a Universidade⁴ no mundo ocidental medieval. Apenas lateralmente, refiro-me à avaliação como a grande marca da educação para consumo externo deste modelo econômico, que se faz presente nas políticas educacionais que estavam presentes no sistema educacional brasileiro no governo passado e que, no atual, ainda tateiam em busca de definições. Nossas expectativas quanto às políticas da CAPES e do CNPq para o futuro ainda não estão claras, até porque neste 2003 houve marchas e contra marchas.

A última avaliação da CAPES, envolveu aproximadamente 600 avaliadores, representantes da comunidade acadêmico-científica e de observadores estrangeiros que avaliaram cerca de 2.300 cursos de Mestrado e de Doutorado integrantes do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Em 2001, no SNPG, formaram-se 19.630 mestres e 356 dos Mestrados Profissionalizantes⁵ e 6.042 doutores, e entre estes houve um aumento de 13% em relação ao ano anterior. Em 2001, estavam matriculados cerca de 95 mil estudantes em

cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, em 1594 Programas de Pós-Graduação dos quais 800 com Doutorado. Estes dados trazem uma dimensão do crescimento dos cursos de Pós-Graduação no Brasil⁶.

Pós-graduação em Educação

A história da Pós-graduação em Educação tem uma história que acompanha, em termos de idade, aquela a que nos referimos para a pós-graduação brasileira como um todo. No SNPG, submetidos à avaliação da CAPES⁷ há atualmente (a referência é a versão inicial deste texto, novembro de 2002) listados 62 Programas de Pós-Graduação em Educação (isso significa um acréscimo de 30% no último ano) dos quais 26 têm cursos de Mestrado e Doutorado.

Das oito grandes áreas da CAPES (Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes) a *área de Ciências Humanas* só é superada pela área das Ciências da Saúde em número de cursos de Mestrado (atualmente 300). Nos cursos de Doutorado (atualmente 125) ela é a segunda entre as áreas (superada pelas áreas da Ciências da Saúde (com 212 doutorados) e quase igualada à área da Ciências Exatas e da Terra (com 123).

Na área das Ciências Humanas (Antropologia, Ciência Política, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia, Teologia) a *Educação* – com 62 Mestrados e 26 Doutorados – é a que de-

têm maior número de cursos, a Psicologia, é a segunda, seguida da História e da Sociologia. É significativo comparar o crescimento da área de Ciências Humanas de 1995 para 2001: os cursos de Mestrado aumentaram em 26% e os de Doutorado em 48% enquanto que na área de Educação os aumentos nos mesmos cursos e períodos foram de 4% e 22%, respectivamente. Isso parece traduzir a seriedade do comitê da área da Educação na recomendação de novos programas.

Pós-graduação em Educação Básica

Em função do amplo espectro da sub-área de Educação há as mais diversas especificidades entre os 62 Programas de Pós-Graduação, porém a maioria está cadastrada com *em Educação*. Há alguns que têm no nome a especificidade de sua concentração. Assim há Programas de Pós-Graduação em Educação com ênfase em Currículo, Psicologia da Educação, Educação e Contemporaneidade, Educação do Indivíduo Especial, Educação Escolar, Educação Matemática, Educação nas Ciências, Educação: História, Política, Sociedade. Há outros que, mesmo não indicando isso explicitamente, têm determinados direcionamentos. Comento, a seguir, um Programa que teve e tem⁸ toda uma especificidade voltada para a Educação Básica.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, ao qual me vinculo, completa, no término do ano letivo de 2003, seu décimo ano letivo. É dos menores pro-

gramas de pós-graduação em Educação do Brasil, com 18 doutores (com um aumento de mais 40% nos últimos três anos), todos com dedicação superior a 60% de sua carga horária ao Programa. Desde 1994, há um ingresso de 15 novos alunos⁹, com uma matrícula atual de 44 mestrandos; já houve 105 dissertações defendidas (dado de dezembro de 2003). O Curso de Doutorado, iniciado em agosto de 1999, com o ingresso da quarta turma em março de 2003, tem 25 doutorandos matriculados, já teve 6 teses defendidas. Os dois cursos (Mestrado e Doutorado) têm nota 4.

A opção inicial pela concentração na área de Educação Básica foi uma decisão capital e, há um tempo, fortemente mantida durante a história do Programa e, nas sucessivas correções de rota, tem-se buscado adensar esta preocupação. Isso é fortalecido em duas dimensões. A *interna*, na busca de uma integração cada vez maior com o curso de Pedagogia, que ocorre especialmente na ação dos pesquisadores como docentes do curso, nos estágios de docência dos mestrandos e doutorandos e com a presença de alunos e alunas da Pedagogia como bolsistas no Programa. A *externa*, com continuada tentativa de inserção em ações na comunidade geo-educacional onde está a Universidade. A realização, anual durante um semestre, com uma sessão semanal, de um Fórum de Educação Básica - atividade curricular regimental do Curso de Doutorado - em que o Programa busca devolver à comunidade suas pesquisas é, muito provavelmente, uma das mais significativas realizações.

Talvez a primeira crítica que se pudesse fazer a esta proposta é que estamos cada vez mais inseridos num mundo globalizado, e, portanto, devemos pensar planetariamente. É uma proposta da UNISINOS a inserção cada vez maior em nossa pequena aldeia e menos para o mundo. Por paradoxal que isso possa parecer há com isso uma maior presença na aldeia global. Boaventura de Souza Santos (1997, p. 175) chama a atenção para o quanto é complexo o problema da compreensão do mundo contemporâneo e a articulação entre o global e o local. Passa-nos despercebido que a experiência que temos de globalização é sempre local. Por exemplo, mesmo que tenhamos dezenas de canais de televisão à nossa disposição, é em nossa casa que assistimos a essa vertigem midiática. É na realidade da escola de periferia ou naquela escola de apenas uma sala de aula de uma vila afastada do meio rural que podem estar (e estão) as mesmas informações que chegam por parabólica às escolas da classe rica nos bairros onde se vive em clausura nas mansões. O global é local e vice-versa. Temos que ter resposta aos problemas que nos são próximos.

É acerca das Linhas de Pesquisa deste Programa de Pós-Graduação que elaboro alguns comentários.

Quatro linhas de pesquisa

Os estudos para a criação do Curso de Doutorado, que se estenderam por mais de dois anos, requereu ações mais explícitas das Linhas de Pesquisa. Por outro lado, a constituição do Programa inicial como um

tudo exigia, depois de mais de sete anos, uma reformulação. A história de um Curso de Mestrado que na sua formação se valeu de pesquisadores seniores, de origens diversificadas, exigia, especialmente com o ingresso de novos componentes, um novo reagrupamento, especialmente com a implantação do Curso de Doutorado. O Programa optou por reformular, em junho de 2000, as três Linhas de Pesquisa, reagrupando seus 15 docentes em quatro, na busca de temas de pesquisas mais específicos e também de uma distribuição mais harmônica dos pesquisadores, evitando-se uma hipo ou uma hiperatividade de uma Linha de Pesquisa. As novas Linhas de Pesquisa¹⁰ são:

1 - Escola Básica, História e Política Educacional que investiga as políticas educacionais e os processos escolares da Escola Básica em diferentes configurações históricas. Aborda questões relativas à história das instituições escolares de Educação Básica e sua estrutura, gestão, órgãos colegiados, planejamento e pesquisa - numa perspectiva de análise, de crítica e de proposição.

2 - Práticas pedagógicas e formação do educador que aborda a formação inicial e continuada dos educadores, estabelecendo relações com as políticas e espaços institucionais nos quais se instalam os processos formativos. Inclui, na dimensão da formação, o estudo de práticas pedagógicas produtoras dos saberes docentes, imbricadas na dimensão ética e cultural. Articula as propostas de formação com as dimensões políticas e avaliativas dos processos de ensinar e aprender.

3 - *Currículo, Cultura e Sociedade* estuda dinâmicas de produção, seleção, representação e articulação de saberes no currículo e suas implicações sociais e políticas, entendendo a Educação como um processo cultural de significação permeado por relações de poder.

4 - *Processos de Exclusão Social e Educação Básica* que investiga processos educativos (escolares e não escolares) de crianças, jovens, adultos, nas suas relações com diferentes dimensões da exclusão social, sob perspectivas sócio-políticas e culturais. A investigação na Linha de Pesquisa problematiza tanto a análise de como os processos de exclusão se constituem, quanto as práticas sociais de reação a esses processos.

Cada uma destas Linhas de Pesquisa tem quatro pesquisadores, exceção a duas, que têm cinco. A Linha de Pesquisa 3, em que me insiro, é comentada mais extensamente no segmento seguinte.

Currículo, cultura e sociedade

A Linha de Pesquisa 3 *Currículo, Cultura e Sociedade* se estruturou na mesma época em que as demais Linhas de Pesquisas (junho de 2000), mas começou a funcionar mais plenamente com esta dinâmica no início do ano letivo de 2001. Uma Linha de Pesquisa anterior, *Currículo e formação do educador*, deu origem a esta e a Linha de Pesquisa 2. Quatro são os temas maiores de pesquisa da atual Linha de Pesquisa 3:

Currículo, Cultura e Educação Matemática, na qual Gelsa Knijnik examina o

cultural, o político e o social da Educação Matemática nas suas interseções com o campo do Currículo. Estuda a área da Etnomatemática, tomando como cerne de análise as relações de poder produtoras de e produzidas por práticas educativas e seus efeitos em termos de política do conhecimento.

Currículo, cultura e educação crítico-humanizadora, em que Cecília Osowski examina processos de significação entre currículo, cultura e educação crítico-humanizadora, numa perspectiva multicultural crítica. Discute a produção de sentidos de práticas docentes, discentes e institucionais, considerando efeitos políticos e sociais, com ênfase no epistemológico e no ético.

Currículo, diferenças étnico-culturais e formação do Estado/Nação, na qual Lúcio Kreutz examina processos de produção e de representação das diferenças étnico-culturais no entrecruzamento com a formação do Estado/Nação e com a política de constituição do currículo escolar. Estuda essa temática, predominantemente, em perspectiva histórica.

Currículo, História da Ciência e Alfabetização científica, em que eu examino a história da construção do conhecimento, estabelecendo articulações e interações entre saberes populares, saberes escolares e saberes acadêmicos. Problematizo a concepção da Ciência como uma linguagem e discuto o conhecimento científico como instância privilegiada de relações de poder. Estudo a alfabetização científica na perspectiva da inclusão social. No segmento seguinte analiso mais extensamente esta última temática de pesquisa.

Uma temática com três dimensões

Quando olho a súmula daquilo que pretendo ser no meu fazer acadêmico – mesmo que reorientações de trajetórias estejam ocorrendo quando há um tempo vença a marca de quatro décadas de magistério –, reescrita num processo coletivo dentro da Linha de Pesquisa transcrita acima, a divido em três dimensões e acerca de cada uma, em seguida, ocupo um momento:

1ª Há uma dimensão onde examino a *história da construção do conhecimento, estabelecendo articulações e interações entre saberes populares, saberes escolares e saberes acadêmicos*. Aqui, a dimensão de pesquisa presente nesses estudos é procurar saberes populares e estudá-los iluminados por saberes acadêmicos e se possível, torná-los saberes escolares, que retornam a comunidade de onde foram garimpados como saberes populares.

Acerca dessa dimensão não vou repetir, agora, considerações, pois tenho já escrito diferentes textos (CHASSOT, 1996; 2000; 2003a; 2003b) no quais exponho alguns pressupostos e são neles que se fundamentam a pesquisa que desenvolvo nas minhas atividades como docente de Metodologia de Ensino de Ciências, disciplina do curso de Pedagogia²¹. Para propósitos mais amplos, considero a "Ciência como uma linguagem para facilitar nossa leitura do mundo" (CHASSOT, 1995, p. 37) e o quanto sabê-la como descrição do mundo natural exige que se propicie aos homens e mulheres uma alfabetização científica na perspectiva da inclusão social. Tenho em outros livros, dois capítulos^{22,23} acerca do tema, que

são parte desta discussão. Há uma continuada necessidade de fazermos com que a Ciência possa ser não apenas medianamente entendida por todos, mas, principalmente facilitadora do "estar no mundo". Sei o quanto aqui estou sendo utópico. Mas é por crer que as mesmas possam se transmutar em realidade é que fazemos Educação. Diria mais, é quase apenas por isso.

É importante apenas assinalar que aqui trabalho com as desestabilizações que sofre a Ciência. Tenho no *Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação* um capítulo (*Des)adjetivando a Ciência*, na qual expando isso. Faço rápida ilustração.

Há 100 anos, o químico francês Marcelin Berthelot (1827-1907), um dos primeiros grandes especialistas em síntese orgânica, com investigações que alçaram a termoquímica a uma especialização muito importante, exageradamente, profetizava, como Senador da República e presidente da Academia de Ciências:

A Ciência possui doravante a única força moral que pode fundamentar a dignidade da personalidade humana e constituir as sociedades futuras. A Ciência domina tudo: só ela presta serviços definitivos. [...] Na verdade, tudo tem origem no conhecimento da verdade e dos métodos científicos pelos quais ele é adquirido e propagado: a política, a arte, a vida moral dos homens, assim como sua indústria e sua vida prática" (CHRÉTIEN, 1994: 26).

Vivia-se o auge de descobertas significativas e estas, então pareciam definitivas. No entanto, é preciso acentuar que não devemos pensar a ciência como pronta, acabada, completamente despojada, como uma nova e dogmática religião, com o "deus

saber" imperando no novo milênio. A marca da Ciência de nossos dias é a incerteza. Vale lembrar Ilya Prigogine (1917-2003), Prêmio Nobel de Química 1977, em uma afirmação categórica: "Só tenho uma certeza: as de minhas muitas incertezas" (LE MONDE, 1989, p. 59). Assim é preciso que vejamos nestas incertezas a marca da pós-modernidade, uma realidade e não um estigma. Antigamente a Ciência nos falava de leis eternas. Hoje, nos fala da história do Universo ou da matéria e nos propõe sempre novos desafios que precisam ser investigados. Este é o Universo das probabilidades e não das certezas. Vale ouvirmos Paul Feyerabend (1924-1994) autor de obras que foram decisivas para novas concepções de Ciência como a discutidíssima *Contra o método*. Ele destaca que "a distinção entre Ciência e mito não é tão evidente" (LE MONDE, 1989, p. 26). Há, assim, uma necessidade de revermos *marcos* que usualmente definem o início da chamada Ciência Moderna. Por exemplo, eu fui simplista e reducionista em *A Ciência através dos tempos* (CHASSOT, 1994), quando refiro a revolução galileica e a copernicana, e encimo o capítulo com um título no mínimo tendencioso: *Século 16: nasce a Ciência moderna*, numa leitura que desconhece o que se fez no mundo não europeu. Reabilite-me, um pouco em outros textos (CHASSOT, 2001a).

2º Na segunda dimensão *problematizo a concepção da Ciência como uma linguagem e discuto o conhecimento científico como instância privilegiada de relações de poder*. Acerca dessa dimensão tenho recebido críticas, por ser um tanto reducionista nas considerações da *Ciência como uma*

linguagem e é esta que atualmente mais tenho desenvolvido meus estudos maiores (CHASSOT, 2003a). Reconheço que esta é a dimensão de meus estudos que ainda preciso adensar mais. Acerca desse tema tenho capítulos exclusivos em *Educação conCiência* (CHASSOT, 2003b). Também questões acerca do quanto a Ciência é machista aparecem nestas discussões que estão mais fundamentadas em *A Ciência é masculina? É sim, senhora!* (CHASSOT, 2003c).

3º Numa outra dimensão *estudo a alfabetização científica na perspectiva da inclusão social*. Esta também não privilegiarei, aqui e agora, pois tenho a expectativa de que, à medida que conseguir adensar meus estudos na segunda dimensão e se mostrar algumas concepções de Ciência que promovem a exclusão, estarei apontando alternativas para essa dimensão. Estas futuras considerações poderão surgir semente para um adensamento dessa dimensão, que no primeiro capítulo do *Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação* (CHASSOT, 2000) significou quase um ponto de partida nas minhas iniciações sobre o tema.

Aqui poderia ilustrar com as diferentes dissertações que orientei o quanto tenho conseguido reunir estudos que se aproximam destas temáticas. O mesmo ocorre com os trabalhos de pesquisa que me envolvo.

Como um epílogo

Fiz contemplações. Fiz sementeiras. É muito bom, pelo menos para o autor ver o quanto o texto está inacabado, pois os caminhos se fazem e refazem. É muito gostoso que sempre existam outros planos; novos desafios.

Reafirmo que trago preocupações. Sei que há (in)consistências teóricas nas minhas buscas, especialmente pela minha inserção tardia em Programa de Pós-Graduação em Educação, até porque parte muito significativa de minha carreira docente ocorreu como professor de Química, que só faz doutorado em Educação, quando já aposentado em uma Universidade Federal.

Mas neste texto, vejo-me privilegiado no poder socializar interrogações, buscando novos adensamentos teóricos. É também por isso que escrevemos artigos. É também por isso que os Programas de Pós-Graduação mantêm revistas. Elas querem ser seminário, na etimologia mais original: canteiros onde se semeiam sementes que depois serão transplantados

Aqui estão minhas expectativas para a frutificação do binômio escrita↔leitura. Mesmo que refaça caminhadas, buscando outros embasamentos. Agora, há que continuar caminhadas.

Notas:

¹ Vale ver a Carta de Porto Alegre "Llamamiento contra la transformación de la educación em mercancia" produzido durante a III Cumbre Iberoamericana de rectores de Universidades públicas 25 a 27 de abril de 2002. <http://www.ufrgs.br>.

² Francisco de Oliveira tem sido neste final de 2003 dos mais ácidos críticos do governo federal e tem ampliado estas críticas à sociedade brasileira dizendo que "ela é esdrúxula. Combina elementos de atraso e de avanço e não obedece a nenhum fim racional. O que é ser um ornitorrinco: um pato, um mamífero? Temos um sistema financeiro macrocefálico, sustentado por 70 milhões de miseráveis, uma industrialização que não distribuiu renda. Não há nada parecido no mundo. Não foi por falta de crescimento, talvez tenha sido até por excesso" (*O Estado de São Paulo*, 13.10.03). A nova classe social que fala Francisco de Oliveira (*Crítica à razão dualística: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003) é uma clássica manifestação do ornitorrinco, no que é contestado, entre outros por Tarso Genro (IHU online, 09.12.03, p. 34) afirmando "acho extremamente arrojado, num tempo histórico tão curto, identificar o surgimento de nova classe. [...] Acho que sua tese é mais um anátema contra o governo do que uma concepção cientificamente sustentável. [...] A perspectiva de Chico de Oliveira é puramente teórica, e até metafísica".

³ A referência é ao abaixo-assinado organizado pelo jornal londrino *Socialist Resistance* - www.socialistresistance.net - e encabeçado por Chomsky, no qual se diz que "o PT perdeu sua orgulhosa tradição de democracia, de pluralismo e tolerância".

⁴ A Universidade de Bolonha (tida como a primeira) surgiu em 1088 e a de Paris entre 1150 e 1170, depois surgiram as de Cambridge e de Oxford. Isto numa visão ocidental, pois se considerarmos o mundo islâmico a universidade mais antiga é a de Al Qarawiyyin, na cidade de Fez, em Marrocos, fundada em 859 (CHASSOT, 1994).

⁵ "Mestrado Profissional" é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualifica-

ção profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação stricto sensu, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Fonte: CAPES).

⁶ Esses dados se referem à avaliação antes citada; hoje há outros números que podem ser atualizados no sítio da CAPES (www.capes.gov.br).

⁷ Para as informações destes segmento valem as observações da nota anterior.

⁸ Este texto já havia tido uma primeira aprovação prévia para publicação pela editoria deste periódico quando houve uma decisão do Colegiado do Programa, em agosto de 2003, depois de alentadas discussões, que optou pela supressão da adjetivação Básica. Esta alteração na denominação, ainda, não foi ratificada em instâncias superiores àquelas do Programa de Pós Graduação em Educação. Os comentários sobre esta decisão se restringem a essa nota, mesmo que determinam repercussões significativas neste segmento, naquilo que se refere à defesa da existência antes de uma ênfase específica.

⁹ Este número, para a seleção de 2004, já realizada, passou para 24.

¹⁰ As descrições das Linhas de Pesquisa deste segmento e também as temáticas desenvolvidas na Linha de Pesquisa 3, descritas no segmento seguinte, são transcrições de documentos do Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS e os créditos de autoria destes dois segmentos são do referido Programa.

¹¹ *Como saberes populares – presentes comunidades onde está a Escola e usualmente não avalizados pela Academia – podem ser usados como saberes escolares?* Esta pesquisa, onde também ocorre minha inserção na Graduação, ocorre nas edições de 2000, 2001, 2002 e 2003 de turmas de *Metodologia do Ensino de Ciências*, oferecida para estudantes do Curso de Pedagogia. Desenvolve-se por meio de ações que buscam resgatar saberes que estão presentes nas comunidades onde estão Escolas da região geo-educacional da UNISINOS e trazê-los para a sala de aula para posteriormente levá-los a Escola. Estas ações não tentam fazer da Academia uma certificadora destes saberes. Em Chassot (2003b) o capítulo 5, p. 67-79, *A alfabetização científica fazendo a inclusão social* descreve mais amplamente esta experiência.

¹² Capítulo 5 – *Do esoterismo ao exoterismo* – apresenta uma análise do hermetismo da linguagem corrente no ensino (de Química), usando alguns pressupostos de um grande teórico da Educação: Bernstein (CHASSOT, 1993, p. 71-89).

¹³ Capítulo 5 – *Linguagem (química) e poder na sala de aula* instrumentos para uma construção mais crítica no fazer Educação (CHASSOT, 2001a, p. 111-131).

Bibliografia referida

CHASSOT, Attico *Catalisando transformações na educação*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1995.

_____. *A ciência através dos tempos*. 14. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Para que(m) é útil o ensino?* Canoas: Ulbra, 1995.

_____. Saber acadêmico / saber escolar / saber popular. *Presença Pedagógica*, n. 11, p. 81-84, set/out 1996.

_____. Uma (re)leitura da História da Ciência na América: outro marco zero. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 6., 1997. *Anais...* Rio de Janeiro: SBHC, 1997.

_____. *Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Outro marco zero para uma História da Ciência latinoamericana. *Química Nova na Escola*, ano 7, n. 13, p. 42-45, abr. 2001a.

_____. A disseminação da produção científica nos periódicos nacionais de educação. SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO DAS IES PÚBLICAS DO PARANÁ, 1. *Anais...* Universidade Estadual de Londrina, 2001b.

_____. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 89-100, jan/fev/mar/abr. 2003a.

_____. *Educação conSciência*. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2003b.

_____. *A Ciência é masculina? É sim, senhora!* São Leopoldo: EdUNISINOS, 2003b.

CHRÉTIEN, Claude. *A Ciência em ação*. São Paulo: Papiрус, 1994.

LE MONDE. *Idéias contemporâneas*. (Entrevistas diversas). São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Quando o local é global e vice-versa. In: GENRO, Tarso (Coord.). *Porto da cidadania*. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1997. p. 175-178.

Bibliografia