

# REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ACADEMIA

Raquel Stela de Sá Siebert\*

O presente trabalho consiste em apresentar meu ponto de vista sobre o tema: Pesquisa em Educação Física - Para quê e para quem?

Penso que quando falamos em como formar o educador, estão em jogo várias indagações, entre elas, a reconstrução do entendimento do que é pesquisa, para que ela serve e para quem ela se destina. Para isto é preciso perceber como a mesma tem avançado, não apenas como instrumentalizadora da ação pedagógica, mas, também, como desafiadora de novas posturas, de novas competências e de posicionamentos sociais, éticos e políticos, à medida que significa condição de domínio da realidade que nos circunda. Pesquisar, portanto, poderá significar maior criatividade e autonomia dos indivíduos, no sentido de melhor entender a realidade e poder reconstruí-la de acordo com os seus interesses.

O educador que não pesquisa não tem o que comunicar aos estudantes e, desta forma, apenas reproduz um conhecimento ultrapassado que não tem sentido algum para os mesmos. Sendo assim, acredito que o verdadeiro ensino deve coincidir com

a curiosidade, a vontade de mudar, de transformar, de recomeçar, ou seja, que esteja fundamentado no ambiente desconhecido da pesquisa. No entanto, o educador só priorizará este aspecto se ele estiver envolvido no dia a dia com este desafio. É essencial, pois que, em primeiro lugar, seja alargada ainda mais a desmitificação do conceito estereotipado de pesquisa e que, em segundo lugar, o educador recupere a sua atitude de pesquisador, reconhecendo que o estudante só aprenderá, realmente, se puder construir soluções diante de novos problemas.

Acredito, portanto, que a questão não é valorizar todo o tipo de pesquisa, mas, principalmente, questioná-la, pois o conhecimento tanto pode servir para transformação, como pode ser utilizado como estratégia de dominação. Neste contexto, tanto o educador como o estudante, devem se perguntar, o tempo todo, sobre o que é hoje a ciência, qual é o paradigma científico que dá conta das complexidades do seu objeto de estudo, qual a natureza epistêmica da Pedagogia, entre outros.

---

\*Prof. do NEPEF/CDS/UFSC.

Com isto chegamos a um ponto fundamental desta discussão que é a visão de pesquisa no contexto dos interesses dos vários grupos, na Academia. Existem grupos que defendem um determinado referencial teórico e, conseqüentemente, uma determinada metodologia, onde o mais importante é não perder posições no sistema hierárquico. Ou seja, quando se discute *para que pesquisa*, temos que ter em mente, principalmente, esta questão: *a que e a quem ela está servindo?*

Tenho percebido e vivenciado que, em alguns Mestrados no Brasil, tem se negado uma abordagem positivista de ciência, substituindo-a por uma outra que vem se tornando hegemônica. Para isto, são utilizados os mesmos discursos, mostrando-se apenas *um caminho* que pode ser trilhado - o *único* considerado científico pela academia - desqualificando todos os outros que possam contribuir para um melhor entendimento da sociedade.

Isto me preocupa já que empregando critérios que visam a homogeneidade, despoja-se a Universidade da especificidade e pluralidade de suas atividades, determinadas pela natureza própria dos objetos de pesquisa, extensão e ensino, regido por lógicas específicas, temporalidades e finalidades diferentes.

No entanto, considero que todo *saber* construído deve ser reconhecido e ter a liberdade de ser produzido, independentemente do *método* de sua construção. Não é possível que, por um lado, se faça a crítica ao modelo de pesquisa *empírico-analítico* e, por ou-

tro, substitua-se-o pelo modelo *dialético*. Penso que não dá para reduzir o sujeito ao *sujeito histórico*, pois as discriminações que ocorrem na sociedade não passam apenas por questões de *classe social* e sim por *relações de saber-poder* que acontecem entre adultos e crianças, homens e mulheres, brancos e pretos, professores e alunos, os considerados normais e os desviantes, chefes e subordinados, entre outros, como nos ensina Foucault (1988) e Guattari (1985).

Beltrão (1993 p. 42-3) esclarece que as

*"...teorias que afirmam a primazia do sujeito coletivo na condução da história, desacreditam em situações práticas, na capacidade desse sujeito (...) conduzir-se sem 'salvação'. Essa é a razão porque o marxismo, enquanto ciência (...) convive harmoniosamente com a máquina escola/universidade, quer como objeto de estudo, e conhecimento, quer como instrumental para uma 'práxis revolucionária' porque as relações de saber-poder que produzem e sustentam a ambos (escola/universidade como máquina, marxismo como discurso) são as mesmas, atualizam-se por interações sucessivas, operando totalizações (o marxismo se orgulha de poder pensar a totalidade e de poder pensar as especificidades a partir da totalidade) e por diferenciações estrategicamente úteis a um certo tipo de dominação (...) Não há, portanto, nenhuma transgressão ou 'contradição' em ensinar-se o marxismo na escola e na universidade."*

Entendo que o que existe, são sujeitos que são *diferentes/singulares* e, que, por isso mesmo, possuem marcas, signos, de todos os acontecimentos que os formaram, acontecimentos estes tanto de submissão quanto de resistência. A autora acima citada explica que não podemos reduzir os sujeitos todos em um, mas que é preciso deixar que todos sejam uns.

Penso, pois, que classificar os indivíduos apenas por classe social, não explica as situações de *mando - submissão*. Se assim o fosse, como se explicaria, por exemplo, as relações de poder que ocorrem nas escolas entre professores que são considerados da mesma classe social ?

Por trás do discurso da *história do sujeito*, sustentado pela teoria da consciência, da ideologia, da repressão como processo de libertação não estaria escondido o próprio jogo da máquina de produção de subjetividade capitalística, de que nos fala Guattari e Rolnik (1986)?

Conforme Siebert (1994) é preciso perceber, portanto, a história das *relações de saber - poder* na organização do trabalho pedagógico, denunciando a sujeição do *agir, pensar e sentir* dos estudantes que, normalmente, ocorre quando se enquadra estes aspectos à *teorias universalizantes*. Foucault explica muito bem que um discurso minoritário não é o que defende as minorias e sim aquele que se *recusa a totalizar a experiência e o pensamento* dos indivíduos.

Precisamos, pois, compreender a desigualdade de forças que existe nas instituições como, por exemplo,

aquela que aparece muito claramente nas funções hierarquizadas da escola. É necessário que nos perguntemos onde se dão estas lutas e como ocorre a concretude da dominação que se converte em normas *naturalmente* aceitas pelos professores e estudantes. Será que a mesma se dá apenas a nível das *superestruturas* como defende Althusser ou, se dá também, a nível de *microestruturas*, como acredita Foucault?

Penso que pesquisar e modificar o que está relacionado ao nosso dia a dia a nível das microestruturas é mais real/concreto do que aquilo que se encontra a nível das superestruturas. Este tipo de pesquisa, propicia que pessoas comuns tenham acesso ao conhecimento mais elaborado.

Para que, então, pesquisar em Educação? Para que compreendamos a nossa prática pedagógica como o lugar da *experiência* onde acontece o trabalho de investigação e aprendizagem. Neste contexto, se torna necessário que o educador tenha a capacidade de colocar em ordem os fatos que estão desorganizados a sua volta, dando aos mesmos um sentido/significado, ou seja, tornando-os inteligíveis para ele e para aqueles que estudam.

Acredito, portanto, que é na experiência mesma, pensando o *vivido* e reorientando-o, que o educador e os educandos possam vir a conhecer mais e melhor.

A partir destas questões acima mencionadas, quero levantar a seguinte pergunta: por que será que

apesar de todo este discurso *crítico/científico* difundido nos meios universitários - apoiado, principalmente pelo *Materialismo Histórico*, através da utilização de suas diversas categorias - a ação dos estudantes não tem mudado em nada as relações de *submissão* que vivenciam na sua prática pedagógica? Percebo que o ensino continua o mesmo, isto é, o conteúdo mesmo sendo *crítico/científico* está sendo memorizado e repetido pelos estudantes, por meio de slogans, mostrando muito mais sua *submissão* à verdade do professor, do conteúdo estabelecido por ele e pela organização escolar, do que um ensino que contribua com a produção de um conhecimento novo.

Na verdade, o que a Universidade tem feito muito bem é *informar* os estudantes para *formá-lo* dentro daquilo que é considerado o ideal, ou no máximo, tem ensinado-o a questionar para *reformular* de maneira bastante liberal. Neste sentido, então, pergunto: como esperar que estudantes *submissos* de hoje, transformem-se em professores resistentes de amanhã? O que realmente se tem percebido é que apenas a passagem para níveis de consciência menos ingênuos, não tem dado conta de romper com a prática autoritária nas instituições de ensino.

Tenho notado, também, que geralmente na Academia as abordagens empírico-analíticas - de cunho positivista - têm sido criticadas, porque indicam uma mesma *metodologia* para diferentes referenciais teóricos. No entanto, será que não estamos fazendo o mesmo quando a substituímos por uma outra dita *metodologia*

que vai se tornando hegemônica nos cursos universitários, como por exemplo, a *dialética* - que explica tudo pelas *múltiplas determinações* - como o único modo de pensar capaz de levar os indivíduos a entender os fenômenos?

Isto indica que, independente da opção ideológica dos autores que se utiliza na investigação, a metodologia já está dada e as categorias estão postas *a priori*.

Acredito, portanto, que é preciso que se cobre (se isto for possível) dos profissionais que trabalham na Universidade coerência com aquilo que dizem, ou seja, que se dê abertura para um trabalho *plural de idéias* e não apenas com idéias hegemônicas que explicam as relações de poder, exclusivamente, através dos Aparelhos Ideológicos do Estado.

A ideologia precisa deixar de ser entendida como *conteúdo de pensamento/idéias* e, vista, como *estrutura de pensamento/modo de produzir idéias*. Sendo assim, a ideologia não se constitui pelo que se fala mas, principalmente, pelo que se cala, isto é, pelas situações que o indivíduo cria frente a sua vida. O que quero explicitar com isto, é que, um discurso pode ser muito bonito mas, ao mesmo tempo, vazio de significado e que o movimento, os gestos, as expressões e atitudes microsociais do mundo vivido tem muitos sentidos e significados, mostrando a realidade concreta de cada indivíduo.

Gallo (1993) salienta que a ideologia, vista desta forma, só tem sentido enquanto prática/ação determinada pela própria estrutura de caráter dos indivíduos que, devido à introjecção

desta mesma ideologia, reproduz as atitudes de que a sociedade precisa para manter-se com a mesma estrutura social, quer dizer, a ideologia *fabrica* o indivíduo que a sociedade deseja e necessita.

Como explica Foucault (1989), não existe um lugar privilegiado do poder, tal como o Estado, o que há são focos de poder em todos os lugares. O poder antes de reprimir, antes de ideologizar, aparece como uma tecnologia política capaz de produzir *verdade* e *realidade*. Exercer o poder, portanto, cria saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder.

Beltrão (1993), apoiada em Foucault e Deleuze, explica que o *saber da Pedagogia* (o enunciável), é o conjunto das funções de análise que podem ser exercidas pelos que venham a ocupar o lugar de sujeito do *discurso* no âmbito pedagógico e que o *poder* que se dá a partir da *Escola* - que é a maneira de ver (o visível) - tem a função de disciplinar, isto é, ela é o conteúdo que acontece nesta instituição de forma não discursiva. Deleuze (1985) diz que na escola não vemos aquilo que falamos e não falamos daquilo que vemos. E por não vermos aquilo de que falamos, não duvidamos dos saberes que são repassados, já que os mesmos são considerados científicos/críticos, mesmo que para isto, seja preciso *esmagar as singularidades* dos indivíduos, calar a sua curiosidade e negar as suas experiências em prol da abstração. Agindo desta forma, a escola tem acabado com muitos dos desejos e vontade de saber e de agir dos estudantes.

Guattari (1985) explica que a sociedade *territorializa* os indivíduos, oferecendo-lhes um lugar dentro do qual eles "podem" viver, construir relações, produzir, tanto a nível material quanto a nível desejante, infantilizando-os, controlando-os constantemente. Percebo que cada vez mais a Academia tem *infantilizado* os estudantes. Mesmo aqueles que já trabalham efetivamente como professores são tratados como *alunos*, que só podem se mover dentro de um determinado território e que, por isto mesmo, precisam aprender *se sujeitando* a determinados procedimentos burocráticos *uniformes*, não se respeitando, em momento algum, as *singularidades*.

Este autor, referindo-se a questão dos procedimentos burocráticos, pergunta: de que serviria propor às massas um programa de revolucionarização anti-autoritária contra os chefinhos se os próprios *militantes*, ditos de esquerda, continuam sendo portadores de *virus burocrático*?

Não sei, estou com muitas dúvidas, mas talvez o caminho que se possa pensar seja aquele que *crie novos lugares*, que discuta as relações de *saber - poder* na sociedade, como um foco de *resistência* e de possível ameaça ao poder central.

Concordo, pois com Beltrão (1985) que mudar a Educação seja *pensar de forma diferente* do que se exige, fora dos padrões estabelecidos pela Escola, pela Academia, com outra lógica que não a capitalista. Uma

educação que se faz abrindo os enunciados dos discursos hegemônicos e das visibilidades das máquinas burocráticas que disciplinam, falando deles, do que fazem e do que produzem. Fazer diferente do que a máquina obriga, como por exemplo, nas questões referentes a cumprimentos de horários, avaliações, frequências, entrega de trabalhos, disciplina. Acredito, portanto, que só com a desobediência poderemos provocar a avaria da máquina disciplinar.

Diria, portanto, que se aprende apesar da escola, *resistindo* ao seu discurso hegemônico e as suas medidas disciplinares e *inventando* formas/ espaços possíveis *instituintes* de pesquisa com *aqueles* que desejam aprender de outro jeito, a partir de suas experiências de vida, sem que para isto, seja preciso se sujeitar aos padrões e normas estabelecidas por aqueles que dominam.

## Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa : Presença, 1974.
- BELTRÃO Ierecê R. *Didática: o discurso científico do disciplinamento*. Florianópolis, 1985 (mimeo).
- DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GALLO, Sílvio D. de Oliveira. *Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em Educação*. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 1993.
- GUATTARI, Felix e ROLNICK, Sueli. *Microfísica: cartografias do desejo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SIEBERT, Raquel Stela de Sá. Corpo e Movimento: Hábito ou Memória? In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 15. nº 2 - Jan UNIJUI: Ijuí, 1994.