

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

O processo de expansão.

Marlize Rubin Oliveira, Marcos André Conte y Simone Gomes Costa.

Cita:

Marlize Rubin Oliveira, Marcos André Conte y Simone Gomes Costa (2009). *O processo de expansão. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2027>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

O processo de expansão

Marlize RUBIN Oliveira¹

Marcos André CONTE²

Simone Gomes COSTA³

Este trabalho analisa a formação e o crescimento dos Programas de Pós-graduação Interdisciplinares no Brasil, à luz de algumas teorias propostas pela sociologia do conhecimento. A partir da década de 1990, no bojo do processo de reconfigurações do papel do Estado, o país passou pelo seu maior movimento de expansão da educação superior e a pós-graduação fez parte desse processo.

A criação de Programas de Pós-graduação Interdisciplinares no Brasil demonstra o quanto a produção do conhecimento está relacionada a desenvolvimentos históricos e sociais específicos, tanto do campo científico quanto, da realidade por ela analisada. Este texto versa, então, sobre o crescimento desses Programas, em que o diálogo entre disciplinas busca responder a questões de caráter multifacetado e complexo, comuns à sociedade atual e que envolvem uma variedade de diferentes discussões teóricas.

Para fins de análise, foram utilizadas alguns pontos das teorias propostas por Ben-David (1974) e Latour (1994) sobre o papel do cientista na sociedade e a organização e legitimação

¹ Professora da UTFPR Campus Pato Branco, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS - Bolsista PIQDTec/CAPES marlize.rubin@gmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS. marcosconte@gmail.com

³ Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS. simonegomescosta@gmail.com

interna do campo científico, respectivamente. Com tais pressupostos, foi possível considerar alguns fatores extra-cognitivos que possibilitaram a criação e legitimação dos Programas em pauta.

Conhecimento e Ciência

O conhecimento, em todas as suas manifestações, é fruto de um pensar e agir sobre uma realidade, dessa forma assume características históricas e sociais. Então, o conhecimento é a expressão humana nas suas mais variadas formas de sistematização.

Foi na busca das condições para sua existência que a humanidade estabeleceu novas relações com a natureza e com os outros, através do trabalho, o que permitiu que a humanidade saísse da era da pedra lascada até chegar à microeletrônica. Andery (1996, p.10) afirma que

a ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração; a transmissão dessas experiências e conhecimentos – por meio da educação e da cultura – permite que a nova geração não volte ao ponto de partida que a precedeu.

O desenvolvimento da humanidade e da sociedade depende das condições concretas determinadas historicamente. E o conhecimento científico, como uma das formas de conhecimento produzido pelo homem, é a expressão das condições materiais historicamente construídas. “Não é produto arbitrário do pensamento, como afirma Vieira Pinto (1985, p.83), não é especulativo por natureza, mas representa a forma mais completa em que se realiza a integração e a adaptação do homem na realidade.

O conhecimento científico, para Bachelard, constitui-se na troca entre o sujeito e o objeto, em que o saber surge da observação, da indagação e articulação daquilo que buscamos e consideramos conhecer (Zorzan, 2006). O fazer científico se dá por meio de diferentes confrontações de pontos de vistas distintos, em que a veracidade do conhecimento ocorre na ação dialética, que estabelece a duração particular de cada saber e o caráter permanentemente inacabado do conhecimento científico.

Ben-David (1974) aponta que nas sociedades tradicionais os mestres e educadores assumiam lugar de destaque, não só por sua erudição, mas também por sua conduta virtuosa. À medida que as

universidades passaram a ter destaque na Europa, os professores de instituições de grande porte passaram a exercer um papel de maior importância e status. Alguns desses professores se interessavam por problemas de cunho científico. Passou-se também a haver a formação de grupos informais que se uniram para realizar tais estudos, ganhando recursos extracurricular para o desenvolvimento de tais atividades. A formação dos grupos dependia da estrutura e da diferenciação interna das universidades. Entretanto, a partir do século XV o desenvolvimento da ciência passou a ser mais propício de ocorrer fora do ambiente universitário.

Nos séculos XVII e XVIII houve um processo de formalização das academias científicas. Esses espaços eram considerados mais abertos para satisfazer os interesses dos intelectuais que não encontravam abertura nas universidades. É possível destacar a existência na Itália, França e Inglaterra, cada qual com características próprias. Ainda segundo Ben-David (1974) é importante destacar que em países menores do noroeste europeu, no norte da Itália e da Suíça, bem como na Inglaterra e na França eram os únicos locais onde havia um ambiente mais apropriado para a institucionalização da ciência como um valor social.

A ciência era bem vista pelos governos absolutista, todavia eles a viam com certa apreensão os efeitos que ela poderia causar na sociedade. Dentro dessa perspectiva, muitas academias foram criadas, dirigidas por estrangeiros convidados, pretendiam apoiar a ciência. Esses centros aumentaram a distinção entre o movimento científicista e a ciência especializada que tinha iniciado na França (Ben-David, 1974, p.123). Nas sociedades mais tradicionais era complicado adotar uma filosofia científicista que viesse a propagar a mudança social. Houve um movimento significativo para que a ciência tivesse maior neutralidade e liberdade, não sendo, pois exclusivamente destinada a atender os interesses governamentais. Esse foi um dos motivos pelos quais se formou e se fortaleceu uma comunidade científica na Europa. Além disso, surgiram redes de comunicação que limitaram o conhecimento científico ao domínio exclusivo dos cientistas.

Assim, o chamado “paradigma da gravitação universal”, ou cartesiano, surgiu com a Revolução Copernicana, no século XVII. Galileu é quem destrói definitivamente a imagem mística do cosmos para substituí-la pelo esquema de um universo físico unitário, submetido à disciplina rigorosa da física matemática. A “revolução científica” do século XVII substituiu a física qualitativa por uma física quantitativa, ou seja, o método de autoridade pelo recurso à razão e à experiência.

Nesse processo, constituiu-se o modelo de racionalidade que fundamenta a ciência e que encontra suas raízes teóricas e metodológicas alicerçadas no paradigma da ciência moderna. A

metodologia cartesiana pretendeu a obtenção da certeza, e sua previsibilidade newtoniana supôs um universo estável, simétrico e simples em sua organização. Descartes desenvolveu quatro regras para conduzir a razão à busca da verdade:

Aceitar apenas o que se apresenta para a mente tão clara e distintamente que a verdade é auto-evidente;

Dividir cada dificuldade em tantas partes quanto possível para uma solução mais fácil;

Pensar de maneira ordenada, como os antigos geômetras com suas longas cadeias de raciocínio, sempre prosseguindo gradualmente, daquilo que é mais simples e fácil de compreender para o mais complexo;

Revisar tudo o que foi dito acima, para ter certeza de que nada foi omitido (Doll, 1997, p.46).

A busca por um determinado modelo de rigor científico produziu uma visão fragmentada do processo do saber e a separação teoria-prática ficou cada vez mais evidente. O modelo de cientificidade proposto na modernidade despreza o conhecimento vindo do senso comum, pois este último não passa pelo rigor científico que se sustenta através de métodos e técnicas quantificáveis.

Esses primeiros fundamentos da ciência foram também aqueles que sustentaram o projeto da sociedade moderna, exportado pela Europa a partir de sua fase colonialista. Sousa Santos (2006) distingue a modernidade em dois pilares em tensão dialética, o pilar da regulação social e o pilar da emancipação social. Adequados para a realidade europeia, esses pilares não se aplicam às realidades extra-europeias para onde se expandiu a Europa, em que a noção de comunidade é substituída por uma minúscula sociedade civil racializada, criada pelo Estado e constituída por colonos, pelos seus descendentes e por uma minoria de assimilados. Esse projeto sócio-político buscou ser universal e hegemônico, mas jamais se tornou homogêneo, principalmente pela diversidade e heterogeneidade das relações humanas e com a natureza.

Para Rubin (2008) a tentativa de encontrar soluções e respostas a problemas cada vez mais complexos, construídos a partir das relações humanas e da natureza, coloca a necessidade de profundas reflexões. Os modos de compreensão da natureza e da sociedade, da forma compartimentada, tornam-se menos aceitos para aqueles que buscam se aproximar da realidade complexa. Nesse processo, inúmeras teorias, métodos e formas surgem na tentativa de superar algumas das principais dicotomias criadas nas relações modernas e que se refletem na construção do conhecimento.

Os debates que se estabelecem hoje em torno da ciência e seus métodos revelam a fragilidade de alguns de seus princípios. Para Pombo (2004) o programa analítico não está em crise, mas sim se tornou insuficiente. Para a autora entramos num terceiro momento da história das relações cognitivas do homem com o mundo. O primeiro seria anterior à ciência e à análise. O segundo seria o da fragmentação disciplinar, do pensamento analítico governado pelo princípio, hoje insustentável na sua generalidade, de que o todo é igual à soma das partes. O terceiro momento, nascente, seria “aquele que, justamente, reclama o contributo da interdisciplinaridade e integração dos saberes” (Pombo, 2004, p. 19).

O caminho proposto para a superação da dualidade imposta pela constituição moderna, na visão de Latour (1994), parece ser as pesquisas interdisciplinares, dedicadas às relações entre ciência, tecnologia e sociedade, em que as análises são capazes de respeitar a dinâmica não hierárquica e não linear de suas imbricações.

Cabe destacar, mais importante que o nome (inter/trans/disciplinaridade), é a mudança de atitude diante da produção do conhecimento. Floriani (2000) afirma que o diálogo de saberes é um projeto fundante de um novo modo de praticar o conhecimento sobre a natureza e a sociedade: ao incluir outros conhecimentos, mesmo que não necessariamente possuidores dos códigos científicos, leva à superação da concepção disciplinar e fragmentária na produção do conhecimento.

Dentro do contexto atual, é possível observar a palavra interdisciplinaridade ser invocada como um conceito que cabe em qualquer lugar, principalmente quando se reconhece o limite do saber disciplinar. O conceito não é unívoco, e a palavra aparece para designar os mais variados tipos de experiências. Segundo Rodrigues (2007), a interdisciplinaridade constitui-se “num esforço heurístico que visa enfrentar ao processo de fragmentação disciplinar. Ou seja, ela visa promover a reconstrução de uma certa unidade no conhecimento”.

Sousa Santos (2006) nos instiga a refletir sob a perspectiva do que ele denomina de “território de passagem”. Para o autor, muitas das áreas mais inovadoras do conhecimento científico viram surgir nesses territórios que são as fronteiras. “... este ‘trabalho de fronteiras’ pode ser, no seu melhor, gerar novos objetos, novas interrogações e novos problemas e, no seu pior, levar à ‘colonização’ de novos espaços abertos ao conhecimento pelos ‘velhos’ modelos” (Sousa Santos, 2006, p.147). É possível perceber a preocupação do autor (op. cit) com a forma de produção de conhecimento, pois, mesmo se trabalhando no “território de fronteira” onde há a necessidade de buscar outros conhecimentos que vão além das especialidades disciplinares estabelecidas, corre-se o risco de apenas demarcar novos espaços disciplinares.

Etges (1993, p.79) chama atenção para a impossibilidade da “redução a um denominador comum” quando se reivindica a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da ciência, da compreensão de seus limites, mas acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.

As práticas interdisciplinares que se propõem a diluir as especificidades de cada área do saber podem impor modelos e regras e, assim, não fomentar a inter-relação entre as várias disciplinas na busca de estratégias de ação desconhecidas. Construir problemáticas de investigação conjuntas, compartilhar metodologias, parece o caminho para sínteses que busquem enfrentar os problemas trazidos com a fragmentação e a dualidade. A produção científica que visa ultrapassar as fronteiras da formação inicial disciplinar, tem como principal ferramenta o uso das práticas interdisciplinares uma vez que elas permitem que se estabeleça uma colaboração científica para estudar os objetos a partir de suas dinâmicas próprias.

Diferente da racionalidade dominante, a idéia de diálogo de saberes insere-se na tentativa de vincular-se aos interesses humanos de forma mais ampla, contribuindo de certo modo, com o momento de transição paradigmática colocada por Sousa Santos (1997). Assim, no que tange à mudança concreta no modo de produção de conhecimento, é importante compreender o papel que desempenham os programas de pós-graduação nesse processo. Eles podem se constituir tanto em espaços de mudanças nas formas de ensinar e aprender, quanto de legitimação de práticas que não possibilitam a emancipação, nem a quebra da dualidade e da fragmentação do pensar e agir.

Os Programas de Pós-graduação Interdisciplinares

A década de 1990 foi marcante para o ensino superior brasileiro. As mudanças que ocorreram, naquele momento deram novos contornos e definições a esse nível de ensino. No entanto, é importante considerar que tais propostas encontravam-se situadas no contexto mais amplo de reformas do Estado e reconfiguração do capital mundial para um ambiente globalizado, que apontava novas necessidades a serem respondidas também localmente⁴.

⁴ Esse processo é analisado por uma amplitude de autores que incluem Hobsbawm (1995), Touraine (1994) Giddens, Beck e Lash (1997) e muitos outros.

No contexto das novas demandas, a forma disciplinar e fragmentada de produção de conhecimento, parece não oferecer possibilidade de soluções aos problemas complexos. Isso contribuiu com a configuração de novas formas de pensar e produzir conhecimento. Grupos multi e interdisciplinares surgiram com a preocupação de ampliar as formas tradicionais de abordar uma problemática de pesquisa.

No bojo do processo de reformas e mudanças institucionais, no contexto dos Programas de Pós-graduação do Brasil, a década de 1990 foi marcada, tanto pelo processo de expansão, quanto pelas mudanças ocorridas no processo de avaliação. Rubin e Franco (2008) observaram que a partir de 1996, quando o financiamento da Pós-graduação tornou-se atrelado a avaliação a cultura da produtividade e eficiência tornou-se predominante.

Foi nesse contexto, que os primeiros Cursos e Programas inter e multidisciplinares foram criados. A grande demanda pela implementação dessa nova forma de organização de Programas, levou a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a criar em 1999 o Comitê Multidisciplinar, que a partir de 2008, passou a se denominar CAInter⁵ (Comissão de Área Interdisciplinar). É possível perceber, nos documentos da CAInter, a preocupação com novas formas de produção de conhecimento.

O reconhecimento da importância da introdução de uma área Multidisciplinar, em 1999, nomeada a partir de 2008 como Interdisciplinar, no contexto da pós-graduação da CAPES, decorre da necessidade de dar conta de novos problemas, de diferentes naturezas e com níveis de complexidade crescentes, que emergem no mundo contemporâneo, muitas vezes, decorrentes do próprio avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos, baseados em uma construção do saber notadamente disciplinar (CAPES, 2008, p.1).

A relevância de novas formas de produção de conhecimento que tomam como objeto fenômenos que se colocam entre fronteiras disciplinares, quando a complexidade do problema requer diálogo entre e além das disciplinas é evidenciado pela CAPES (2008) como desafios teórico-metodológicos que se colocam para diferentes campos da ciência e da tecnologia. Nesse processo, a interdisciplinaridade é apontada como o desafio para o avanço da ciência e da tecnologia. E os pensamentos disciplinar, pluri, multi e interdisciplinar, antes de se oporem,

5 Em função do crescimento expressivo do número de cursos abrigados na Área interdisciplinar, desde 2006 se consolidou uma prática de organização dos trabalhos que ocorria desde 2004. A criação de quatro Câmaras Temáticas: I – Meio Ambiente e Agrárias; II – Sociais e Humanidades; III – Engenharia, Tecnologia e Gestão; e IV - Saúde e Biológicas (CAPES, 2008, p. 5).

constituem-se em formas diferenciadas e complementares de geração de conhecimento nas diferentes áreas, assim como as suas possibilidades e limites.

Cabe salientar que os pressupostos explicitados pela CAInter não se construíram por geração espontânea. A Comissão tem uma trajetória de quase dez anos desde a criação de sua primeira organização. Este fator, aliado à trajetória construída pelos Programas, foi decisiva para aquilo que a própria Comissão hoje denomina de “amadurecimento”.

A criação da CAInter e a interdisciplinaridade, nesse processo, passando a assumir o status de Área do conhecimento, reflete um momento histórico importante da produção de conhecimento ligada aos Programas de Pós-graduação brasileiros. Os Programas de Pós-graduação que surgiram antes da criação do Comitê, “foram avaliados por comissões *ad hoc* nomeadas para cada caso e seu seguimento feito por outras comissões *ad hoc* sem relação de continuidade” (CAPES, 2003). Em 1999, quando da formalização do Comitê Multidisciplinar, havia 46 Cursos de Pós-graduação Interdisciplinares. Em 2008, ano em que a Comissão assume o status de Área do conhecimento o número de Cursos totaliza 244, segundo dados da CAPES (2008).

O crescimento numérico da área interdisciplinar, aliada ao reconhecimento dos organismos de avaliação e financiamento da pós-graduação e pesquisa do Brasil, nos instiga a algumas percepções. Uma delas se relaciona ao caráter multifacetado da realidade atual, em que há a necessidade urgente de olhares investigativos que busquem perceber a multiplicidade dos fatores envolvidos. A necessidade de superar as fragmentações resultantes das construções disciplinares, que não são capazes de abranger as complexidades da ciência nem, tampouco, suas relações sociais, levou professores-pesquisadores a se organizarem em grupos que propiciassem espaços de discussão ultrapassando as barreiras impostas pela disciplinaridade. Os Programas Multi e Interdisciplinares, que buscam diálogos entre saberes, muitas vezes considerados distintos, podem ser um espaço importante na compreensão, análise e busca de soluções dos problemas complexos e multifacetados.

Outra percepção está relacionada com a demanda, cada vez maior, nesse contexto, de profissionais que saibam trabalhar na fronteira dos campos disciplinares e que busquem dialogar com diferentes áreas. Com base nessa realidade, a CAPES tem apostado, que os Programas Multi e Interdisciplinares podem ser um espaço de formação desses profissionais.

Referências

- o ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1996.
- o BEM-DAVID, Joseph. O papel do cientista na sociedade: um estudo comparativo; tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, Pioneira, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.
- o CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível de Pessoal . **Avaliação e Perspectivas** – Comitê Multidisciplinar/Interdisciplinar. 2003. Disponível em: www.capes.gov.br Acessado em: 25/09/2006.
- o _____. CAInter (Comissão de Área Interdisciplinar) **Documento de Área Interdisciplinar Triênio 2007-2009**. Brasília, 2008.
- o DOLL, William E. Jr. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- o ETGES, Norberto J. Produção de Conhecimento e interdisciplinaridade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.18, n.2. p.73-82, jul/dez, 1993.
- o FLORIANI, Dimas. Diálogos Interdisciplinares para uma agenda socioambiental: breve inventário do debate sobre ciência, sociedade e natureza. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n.1, p.21-39, jan./jun.2000. Editora da UTFPR.
- o GIDDENS, Anthony, BECK, Ulrich e LASH, Scott. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- o HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos. O breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- o LATOUR, Bruno. **Jamais formos modernos**. [1ª Reimpressão, 1997]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- o POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 2004.
- o RODRIGUES, Léo Peixoto. Obstáculos epistemológicos e sociológicos à interdisciplinaridade. In: _____ (Org.). **Sociedade, conhecimento e interdisciplinaridade: abordagens contemporâneas**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2007. p.19-45.
- o RUBIN, Marlize O. **PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: Pós-graduação Interdisciplinar (stricto sensu) na interface sociedade-natureza**. PPGEduc/Universidade Federal do Rio Grande do Sul [Proposta de Tese], Orientação: FRANCO, Maria Estela Dal Pai, Novembro, 2008.
- o RUBIN, Marlize. O. ; FRANCO, Maria. Estela. D. P. . Trabalho Docente na Educação Superior: desafios do internacional ao local. In: **VII Seminário de La Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente**, 2008, Buenos Aires. Nuevas regulaciones en América Latina, 2008. p. 1-17.
- o SOUSA SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 9.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

- _____ . **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção para um novo senso comum; v.4).
- TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ZORZAN, A. S. L. . O conhecimento científico em Bachelard. **Revista de Ciências Humanas** (Criciúma), Frederico Westphalen/RS, p. 85-100, 2006.