

Cultura, Conhecimento e Identidade*

Universidade e contemporaneidade

Idália Sá-Chaves**

Resumo: A construção do conhecimento e a formação dos cidadãos, enquanto responsabilidade pedagógica, epistemológica, cultural e política das instituições de Ensino Superior, constitui, hoje, um problema de abordagem complexa que, transcendendo as dimensões técnicas e tecnológicas – características de um paradigma de racionalidade positiva e funcionalista que separa o sujeito da ação, a pessoa do profissional, o estudante do objecto de estudo – se situa nas dimensões reflexivas e relacionais do humano, considerado em seus contextos de imprevisibilidade e de incerteza, e solicita a necessidade de identificação e construção de novos saberes e novas competências num quadro de referência ético que responsabiliza os produtores e utilizadores de conhecimento. Esta abordagem é aqui sugerida pela problematização do tema, tanto quanto pela divulgação de uma experiência pedagógica centrada na leccionação de uma disciplina, num curso de doutoramento, da Universidade de Aveiro.

Abstract: The building of knowledge and the formation of citizens as a pedagogical, epistemological, cultural and political responsibility of Higher Education Institutions is nowadays a complex issue, which transcending the technological and technical dimensions – features of a paradigm of positive and functionalist reason which separates the subject from his/ her action, the person from the professional one, the student from the study object – is located in the reflexive and relational human domains, being taken into account in its contexts of uncertainty. At the same time it needs to be identified and new knowledge and new competences need to be built, having into account the ethical reference which makes its producers and knowledge users responsible. This thematic is questioned by the sharing of a pedagogical experience centered in the teaching of a subject on a PhD Course at University of Aveiro.

Palavras-chave: conhecimento, complexidade, novos saberes, formação, ensino superior, epistemologia, cultura.

* Conferência da autora no VI Simpósio de Filosofia e Ciência «Universidade e contemporaneidade: produção de conhecimento e formação profissional», Universidade de S. Paulo/campus de Marília, 2005 (texto revisto).

** Professora Associada da Universidade de Aveiro.

Universidade: missão e funções

A instituição Universidade entende-se, no seu sentido mais global¹, como «centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, caracterizando-se pelas finalidades que, hoje, se lhe reconhecem no âmbito da relação com a sociedade e das quais se destacam:

- a) A formação humana, cultural, científica e técnica de nível superior.
- b) A realização de investigação fundamental e aplicada e de desenvolvimento experimental.
- c) A promoção e valorização dos resultados da investigação científica e tecnológica, visando especialmente a transferência de tecnologia.
- d) A preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas.
- e) A prestação de serviço à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca (...).
- f) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres estrangeiras e
- g) A contribuição para a cooperação internacional e para a aproximação dos povos(...)

10

Em sentido lato, sobressaem deste conjunto duas funções principais, sendo uma de ensino/formação dirigida aos cidadãos e aos seus processos de desenvolvimento ao longo da vida, assumindo a instituição um papel decisivo na promoção da qualidade dos perfis de formação das pessoas e das suas (desejáveis) consequências na progressiva melhoria da qualidade de vida e de funcionamento das próprias comunidades. A outra, de produção e difusão do conhecimento através da função investigação, procura manter, garantir e estimular a caminhada do Homem na procura de entendimento, de inteligibilidade do mundo e, sobretudo, no esforço de conhecimento de si próprio na incomensurável (e ainda indizível) complexidade do ser individual e do dever colectivo da própria humanidade nas suas relações múltiplas com um cosmos tão fascinante quanto, ainda, inacessível à compreensão plena.

Pode-se pois representar esta relação como um sistema dinâmico, considerando como *elementos estruturais* a universidade e a sociedade e como *elementos dinâmicos* as funções que interligam cada instituição e as comunidades que serve numa relação dialéctica e recursiva e que constituem dimensões emergentes da própria acção relacional entre um e outro dos subsistemas considerados.

Como se torna claro é nesta última dimensão que, não obstante a sua natureza imaterial, efémera e pouco previsível, reside toda a importância que cada instituição universitária adquire (ou não), consoante a natureza e a qualidade das acções que concretizam a sua dupla função: formar cidadãos e produzir conhecimento.

¹ Artigo 3º dos Estatutos da Universidade de Aveiro, 2001.

Deste ponto de vista não parece suficiente a existência da *estrutura* para garantir que as finalidades últimas, universalmente reconhecidas à instituição universitária, sejam de facto atingidas.

O fundamental dessa relação e dessa possibilidade inscreve-se na qualidade dos objectivos que, para cada uma daquelas funções, cada instituição se propõe e na qualidade dos processos (conceptuais, metodológicos, operacionais e relacionais) através dos quais a sua consecução é (ou não) conseguida, ou seja, na qualidade das dinâmicas que caracterizam cada instituição como sistema complexo.

Assim, as questões que nos parecem fundamentais quando se procura aprofundar o conhecimento acerca do desenvolvimento da profissionalidade e da produção de conhecimento são:

- a) Qual a natureza da formação a providenciar aos cidadãos?
- b) Qual a natureza da investigação a desenvolver?

11

Relativamente à primeira questão Escudero Munõz (1999)² confirma que um dos pressupostos que recolhe maior consenso entre os investigadores diz respeito à necessidade de se considerar, nas políticas e nos modelos de formação, a sua natureza multidimensional.

E, nessa perspectiva, defende o autor que o conceito de formação como cultura põe em causa o modelo tradicional de Universidade, questionando o que nela mais habitualmente se pensa, se valoriza e se promove.

Em alternativa, o autor propõe uma reflexão crítica acerca das suas funções de serviço à sociedade (tal como ainda se apresentam na sua forma mais tradicional), que possa promover a emergência de novas culturas epistemológicas que, por sua vez, estruturarem e fundamentem novas concepções e práticas de ensino, de aprendizagem e de formação.

Nessa reflexão o mesmo autor destaca como questões fundamentais:

- Quais os tipos de cultura e de formação que cada instituição deve oferecer, tanto do ponto de vista das competências profissionalizantes, quanto das competências para o exercício da cidadania responsável e plena?
- Quais os tipos de saberes e de conhecimentos que considera valiosos?
- Em que grau estabelece, ou poderá estabelecer, relações equiparáveis entre os conhecimentos?

² Sá-Chaves, 2001, p. 92.

· Quais os valores e os princípios científicos e também éticos e morais que se articulam, ou deveriam fazê-lo, na formação dos futuros profissionais e de que modo isto se traduz nos currículos ou planos de estudo e nas políticas de ensino e de avaliação?

Procurando responder às questões que levanta, o autor, recorrendo aos contributos de Fullan e Hargreaves (1996), sustenta que a formação não pode ser entendida hoje apenas como aprendizagem de técnicas, mas também como desenvolvimento das dimensões culturais, emocionais (incluindo biográficas) ligadas à profissão, na procura de equilíbrios que interliguem o pessoal, o profissional e o social.

Quanto a nós, a procura de respostas para estas mesmas questões passa, por isso, pela tomada de consciência pela própria Universidade da necessidade de desenvolver procedimentos de auto-reflexão como condição primeira de desenvolvimento continuado face aos referentes externos que, por múltiplas vias, lhe possam produzir um efeito de *espelhamento* indispensável a uma visão aferida, contrastada e, como tal, re-estruturante da sua própria identidade.

12

Todavia, as respostas que possam ser encontradas pressupõem que estejam também claras quais as concepções de sociedade³, subjacentes aos modelos de desenvolvimento que se pretendem implementar.

Dito de outro modo, os paradigmas de formação, a concepção dos modelos de ensino e de aprendizagem e os paradigmas de investigação não podem ser pensados numa perspectiva de *banda estreita* confinada às dimensões técnicas da formação, mas sim em função dos objectivos e das finalidades últimas que sustentam o desenvolvimento de competências para o exercício responsável da cidadania plena e do desenvolvimento solidário.

Também do nosso ponto de vista, a qualidade da formação e a natureza da investigação devem ajustar-se aos desafios que o desenvolvimento equilibrado das sociedades pressupõe, de acordo com a especificidade de cada época e de cada situação e com as características e limites que a análise prospectiva permite antever, quanto aos sentidos (possíveis e desejáveis) desse mesmo desenvolvimento.

Importa, portanto, ter presentes alguns dos principais indicadores que possam ajudar a identificar e a compreender as características fundamentais das sociedades contemporâneas de modo a obter referentes actualizados que possam informar as decisões institucionais a todos os níveis da sua funcionalidade quer quanto à natureza das

³ Conceito (sociedade) que se define como corpo social com diferentes tipos e níveis de organização, mas sempre entendido enquanto elemento dinâmico e transformável, ou seja, com possibilidade de evolução e de desenvolvimento continuados.

ofertas de formação quer quanto à pertinência temática e metodológica dos projectos de investigação.

Sociedades contemporâneas/Tendências e desafios da formação

No que se refere à caracterização das sociedades contemporâneas os principais indicadores que os estudos actuais permitem identificar jogam em dois sentidos aparentemente contraditórios.

Por um lado, a possibilidade (todos os dias confirmada) de emergência de um pensamento cada vez mais globalizado e consequentemente mais uniforme, decorrente do impacto dos desenvolvimentos científico e tecnológico, da vertiginosa capacidade de comunicação e de mobilidade das ideias e dos próprios cidadãos, bem como da constante e imparável produção de novo conhecimento associada à sua imediata divulgação. Por outro, e como consequência dessa intensa mobilidade, observa-se a emergência de sociedades cada vez mais cosmopolitas, cujas características principais são a diversidade (social, cultural, linguística), a instabilidade e a ambiguidade nos diferentes tipos de relacionamento, gerando nessa dinâmica um constante refazer demográfico que se traduz num, também continuado, refazer cultural.

Em função disso as sociedades apresentam-se marcadas por um certo *hibridismo* que resulta da interacção complexa entre as diferenças em presença e tendem, na sua incerteza e imprevisibilidade, a gerar fenómenos de afirmação identitária através dos quais as matrizes culturais específicas procuram afirmar-se e preservar-se numa forma de pensamento específica de cada cultura.

No seu conjunto estas duas tendências aparentemente contraditórias definem fenómenos muito complexos, a apontarem para a necessidade de reelaborar os conceitos mais tradicionais de identidade, sugerindo a construção de representações de pertença mais amplas, todavia, sem perda dos traços referenciais das matrizes culturais de origem.

Nesta conjuntura cada indivíduo pode perceber-se simultaneamente como cidadão de uma cultura, de uma região, de um país, de um continente, de um hemisfério mas também e concomitantemente como cidadão do mundo.

É pois neste quadro que os perfis de formação dos cidadãos devem ser pensados pelas instituições que assumem como uma das suas principais missões essa mesma formação e desenvolvimento nas suas múltiplas dimensões e implicações.

Estudos recentes, ao nível internacional, sugerem que os paradigmas de formação mais tradicionais cuja fundamentação assenta nos princípios da racionalidade techni-

cista não respondem às exigências destas novas condições sociais por se basearem em lógicas instrumentais e de cariz aplicativo que retiram ao profissional a capacidade de tomar decisões, intervindo de forma acrítica e sem autonomia nos contextos de intervenção profissional, sejam quais forem os campos de conhecimento e de trabalho nos quais exercem as suas profissões.

Pelo contrário e numa abordagem inovadora no que se refere às características da formação consideram os seus autores que é fundamental identificar novos saberes e novas competências, estruturantes das identidades (pessoais e profissionais), que se consideram indispensáveis para que os cidadãos possam responder de forma criativa aos desafios que as características de incerteza e de imprevisibilidade das situações de trabalho e de vida determinam.

Retomando, entre outros, os estudos de Delors (2000), Morin (2000) e Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) releva-se como competência fundamental a desenvolver nos diferentes níveis de formação a capacidade de resolver problemas emergentes que, por isso mesmo, não podendo ser previstos com antecipação, não são resolúveis através de *receitas* técnicas previamente seleccionadas em outras instâncias de decisão e fora dos contextos nos quais esses mesmos problemas ocorrem.

Para que esta competência possa ser desenvolvida, importa que as estratégias de formação desenvolvam e estimulem a capacidade reflexiva (pensamento crítico, pensamento criativo, pensamento para acção...), bem como a capacidade de comunicar com o Outro na sua diversidade.

No entanto, nesta nova abordagem, esta capacidade relacional não é entendida apenas como destreza técnica de decifração de códigos linguísticos distintos, mas sobretudo como dimensão pessoal e ética da formação de cada cidadão e como compreensão da dignidade do semelhante, no quadro dos valores da tolerância que não apenas aceita ou tolera a diferença, mas que a reconhece como valor acrescido, ou seja, como fundamento de uma equilibrada e mais pacífica convivialidade humana.

Assim, as novas questões que se colocam à formação passam pela acentuação da dimensão ontológica, de desenvolvimento pessoal na perspectiva de um saber ser que se estabelece no quadro dos deveres e dos direitos humanos como referência para a gestão de uma sociedade globalizada, porém mais justa, mais solidária e mais fraterna no reconhecimento das diferenças que marcam de singularidade cada pessoa, cada povo, cada civilização e cada cultura.

Nesta perspectiva, para além da formação científica e técnica essenciais à intervenção pessoal e profissional, os *currícula*, bem como as estratégias de formação desenvolvidas, devem ampliar os quadros conceptuais de referência, promover competências de aprendizagem autónoma e crítica, incidir sobre as competências para a acção

consideradas como *praxis*, ou seja, como acção informada pelo conhecimento e pelos valores de bem.

Algumas tendências de reconceptualização curricular, numa visão que associa esta dupla dimensão pessoal e profissional no sentido de requalificar a formação dos cidadãos, foram identificadas por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004)⁴, tendo como conceitos referenciais as ideias de *trancurricularidade*, de *flexibilização*, de *diferenciação*, de *mobilidade* e de *internacionalização*.

Trata-se de uma mudança paradigmática cuja filosofia acentua a importância da reflexividade, da cooperação, da consciência social e, como tal, da ética enquanto fundamento atitudinal de toda a intervenção profissional.

Transcurricularidade

15

Com esta ideia procura-se instaurar uma atitude axiológica na conceptualização e desenvolvimento dos processos formativos, cujo fundamento radica na intenção de dotar os (futuros) profissionais com competências estruturais e básicas (no sentido de estruturantes), que possam permitir-lhes responder com sucesso aos desafios da convivialidade tolerante que as sociedades plurais e cultas pressupõem, quando se pensa e se procura, como fundamento e desígnio de evolução das próprias sociedades, a instauração de culturas de paz.

Subjaz-lhe, portanto, a intenção de (re)humanizar a relação formativa e a instituição formadora, pela atribuição de significativas margens de autonomia na gestão e na participação de alunos, professores e respectivas comunidades nos processos de formação, configurando desse modo uma perspectiva curricular que *transcende* largamente a tradicional relação ensino-aprendizagem própria do paradigma de formação de racionalidade tecnicista.

É neste sentido que a ideia de (trans)curricularidade facilita a compreensão mais complexa das relações entre educação e sociedade, permitindo articular inteligentemente a imparável emergência de diversidade e o compromisso alargado, activo e responsável na formação dos cidadãos para que possam gerir os problemas que dela decorrem.

⁴ Estudo internacional « Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI », Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 2004. Sá-Chaves, 2001, p. 92.

Flexibilização

Considera-se nesta ideia a possibilidade de escolha criteriosa de quais os conhecimentos a incluir nas propostas programáticas de cada curso, bem como dos critérios mais favoráveis⁵ da sua organização, quer no modo como se inter-relacionam os referentes teóricos e práticos, quer no modo como se (re)constroem e instauram novos significados através da aprendizagem.

Este modo mais abrangente e menos rígido de reconceptualizar a noção de currículo constitui um meio privilegiado para sustentar processos de aprendizagem e de formação, tornando-os mais consistentes com a vida que os formandos efectivamente vivem e conectando-os com as outras dimensões vivenciais que interferem, de modo natural, nos seus processos de desenvolvimento.

16

Nesta perspectiva os processos de ensino e de aprendizagem, enquanto estratégias formativas, poderão beneficiar muito desta natureza aberta, dinâmica, modificável e evolutiva da própria estrutura e concepção curriculares pela possibilidade de (re)ligar conhecimentos, aprendizagem e vida real, tornando desse modo os processos formativos mais significativos, ajustados e relevantes.

Diferenciação

A ideia de diferenciação pressupõe a possibilidade de, nos processos de flexibilização curricular, respeitar o direito à diferença, quer ao nível dos direitos individuais e relativamente às características da personalidade, quer ao nível colectivo, enquanto respeito pelas culturas próprias de determinados grupos e povos no interior da heterogeneidade social que, hoje mais do que outrora, caracteriza as comunidades.

Subjaz-lhe portanto um princípio de reconhecimento da diversidade como valor acrescido e desse modo salienta a necessidade de ter em conta os contextos, as suas características e as suas dinâmicas no enriquecimento e aprofundamento dos processos de formação.

Mobilidade

A ideia de *mobilidade* envolve a discussão acerca da conexão e da possibilidade de transitar curricularmente entre diferentes subsistemas de formação (geral, tecnoló-

⁵ Referimo-nos às hipóteses de organização disciplinar (multi, inter e transdisciplinar) que, para cada situação, melhor se ajustem à natureza dos respectivos objectos de estudo.

gica, artística, profissionalizante, de apoio a populações específicas...) que, no seu conjunto, procuram constituir uma resposta educativa diversificada às solicitações e desafios sociais e, simultaneamente, a abertura a novas perspectivas que permitam ampliar e requalificar os perfis de profissionalidade e de cidadania. Trata-se por isso de transitar também entre diferentes áreas do conhecimento, diluindo fronteiras conceptuais na procura de uma compreensibilidade mais ampla e mais cabal dos fenómenos através de uma análise aberta e multi-referencial.

Tal possibilidade pressupõe a necessidade de facilitar a mobilidade das ideias, dos alunos e dos formadores, abrindo novas dinâmicas e novos espaços de cultura transcurricular, apostando na utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação na configuração de novas e mais complexas abordagens às metodologias de formação.

Internacionalização

17

Por fim, a ideia de internacionalização remete para a necessidade de um tipo de Formação com outros contornos conceptuais, simbólicos das novas cartografias sociais, culturais, civilizacionais, que aponta para importância do efeito de *espelhamento* na construção dos saberes próprios através de um mecanismo de aferição por contrastação.

O conhecimento de outras realidades, de outras concepções e perspectivas, de outros cenários e modelos de acção constitui reconhecidamente uma estratégia de aferição indispensável à obtenção de uma compreensão ampliada na qual se divisam, se distinguem e se compreendem melhor o lugar próprio e os sinais identificadores das identidades singulares.

Em síntese, a compreensão do refazer demográfico e cultural dos tecidos sociais implica, sobretudo, a educação para os valores da cidadania activa, da tolerância afectuosa e da paz e o desenvolvimento de competências comunicacionais democráticas e pluri-linguísticas, numa perspectiva de desenvolvimento da intercompreensão, que passa pela construção de climas sociais e de aprendizagem que possam diferenciar sem excluir, ou melhor, que diferenciem positivamente para incluir essa diferença como valor acrescido à própria humanidade.

É nesta nova visão da formação que, para além das dimensões científica e técnica, acentua a dimensão ética (e consequente) da profissionalidade e que aprofunda o quadro de competências para agir em contextos dilemáticos e indeterminados, que se inscreve o esforço de ampliar a reflexão sobre os seus limites e possibilidades, tendo como referência a possibilidade de uma humanidade mais humana.

Desafios da investigação: os processos investigativos como processos formativos

Sintetizados alguns dos princípios que, no que se refere à missão da Universidade relativamente à função Formação, se constituem como referência para (re)conceptualizar a formação tradicional de cariz profissionalizante, inscrevendo-a no processo mais amplo de desenvolvimento pessoal e humano, importa reflectir também acerca dos desafios que as mesmas condições sociais (que motivam e fundamentam tal processo) colocam à investigação, entendida como construção e produção de conhecimento.

A ideia fundamental desta outra abordagem no quadro das funções da Universidade assenta no pressuposto, segundo o qual, a investigação pode constituir uma poderosa estratégia de formação e de desenvolvimento pessoal do próprio investigador, para além do simples contributo teórico em termos de produção e disponibilização de nova informação numa determinada área de conhecimento.

18

Contributo que tem como objectivo mais genérico entrar no grande debate, ou como alguns autores o designam, na *grande fala*, através da qual se vão afincadamente procurando e desvendando novos caminhos e novos sentidos para o **ser em comum** da própria humanidade e concomitantemente desenhando, de forma progressiva continuada, um também novo sentido para a vida pessoal.

Como parece evidente, tal pretensão apenas se consuma quando o acto investigativo, pelo potencial de descoberta que pressupõe e pelas novos significados que aduz, se toma e se vive como estratégia de formação que amplia e aprofunda, do ponto de vista epistemológico, o conhecimento de si através do conhecimento ampliado do mundo.

Partindo desta convicção apresentaremos os tópicos principais de um caso concreto de investigação-formação, no qual, este desafio, em termos de visão mais complexa dos actos de investigar e de formar, foi a razão estruturante da proposta conceptual e metodológica dos processos de formação desenvolvidos.

A disciplina «Cultura, Conhecimento e Identidade»/um caso

Esta disciplina integrou o Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica, que decorreu no ano de 2004/05, na Universidade de Aveiro/Portugal, sendo da nossa responsabilidade quer a sua conceptualização, quer as propostas metodológicas através das quais se concretizou.

No quadro das reflexões anteriores acerca das novas questões que se colocam à formação, a proposta programática assentou em três pressupostos de natureza epistemológica, que se enquadram numa visão paradigmática que, assumindo a especificidade própria da epistemologia das ciências sociais e humanas, assume uma especificidade também própria para as metodologias de investigação nestas mesmas áreas de conhecimento.

Um primeiro pressuposto deriva do contexto institucional, pois tratando-se de um curso de doutoramento de base curricular deixa subentendida a sua matriz investigativa, percebida como construção e produção de conhecimento, como descoberta e possibilidade de inovação nos quadros conceptuais de referência quer estes remetam para os níveis mais genéricos de fundamentação teórica dos estudos quer para os referentes próprios de cada investigador.

Com efeito, assume-se que os processos conducentes à elaboração de um trabalho de investigação com base numa tese, cuja argumentação e racionalidade se vai pôr à prova e defender (através da pesquisa e a partir de uma determinada área do conhecimento), constituem a essência da actividade investigativa, enquanto exemplo cabal de construção de conhecimento.

Daí a centralidade que o conceito **conhecimento** adquire no título da disciplina, apontando para uma abordagem marcadamente epistemológica, ou seja, de elaboração, em cada caso, de um *logos* próprio a partir de uma *epístème*⁶ singular sua geradora. A ideia fulcral subjacente ao desenrolar da disciplina é poder reflectir, propiciar e estimular as condições e as estratégias mais facilitadoras que, em cada estudo, possam tornar emergente um conhecimento particular, de natureza idiossincrática e pessoal que corresponda aos modos como cada qual interpreta singularmente e (re)desenha um saber que sendo, à partida, de natureza colectiva, se vai constituindo, no processo investigativo, como saber pessoal.

Trata-se do corpo teórico que a revisão de literatura, nas áreas temáticas específicas que se cruzam em cada projecto e num dado momento, sintetiza e sobre o qual se identificam e se estabelecem quer o problema a investigar quer as questões, objectivos e procedimentos de pesquisa.

O que se procura através da investigação é tentar ir mais além desse referente inicial, deslocando os argumentos e propondo novas lógicas que, entendidas como hipóteses alternativas, possam nesse mesmo processo constituir factor de progresso no entendimento comum das questões colocadas e deixadas em aberto ao desígnio de outras possibilidades de compreensão.

⁶ Retomam-se para este termo os significados subjacentes às metáforas *raiz*, *alicerce* ou *fundamento*.

Do que se trata, portanto, é de reconhecer a importância da investigação como possibilidade de inovação através de uma atitude de permanente reflexão, questionamento e abertura ao incerto, ao *já dito* (através de outros e anteriores modos discursivos) mas, sobretudo, de atenção ao *ainda não dito*, numa perspectiva de se poder vir a dizer, antecipando e aduzindo outras possibilidades de explicação, de interpretação e de sentido.

Nesta perspectiva, desenhar um estudo constitui um exercício de argumentação que se estabelece entre as premissas que uma comunidade científica tem como estabelecidas e aquelas outras que apenas assomam ao patamar das hipóteses como alternativas viáveis e plausíveis e cuja consistência e coerência os procedimentos investigativos virão (ou não) a evidenciar.

O segundo pressuposto assume que este processo de natureza intrapessoal de construção de conhecimento (nos limites entre o *já sabido* e os ensaios para novos saberes) é uma indagação sistemática de natureza hermenêutica, ou seja, marcadamente interpretativa.

É, aliás, nesta possibilidade de novas interpretações, mediante a capacidade de colocação de novas hipóteses que se torna possível sair do *status quo* referencial estabelecido na argumentação teórica prévia que serviu de fundamentação ao problema objecto de estudo.

Todavia, esta capacidade para interpretar, que é como quem diz, para atribuir sentidos e configurar hipóteses alternativas, ocorre em estreita ligação com os quadros de referência que, em cada pessoa, constituem a malha simbólica através da qual *lê a vida* e que, vulgarmente, se traduz na ideia de **cultura**.

Isso significa então que todo o processo de investigação, nesta perspectiva de construção de conhecimento, está fortemente vinculado à natureza particular das vivências do sujeito implicado⁷, aos conhecimentos pessoais e às representações simbólicas através das quais a sua identidade se vai tecendo e que constituem, para cada qual, um património singular.

Daí que o conceito de conhecimento, fulcral nesta disciplina, venha no título precedido deste outro que constitui sua condição e fundamento: cultura.

Pressupõe-se, portanto, que *nuanças* culturais diferenciadoras (enquanto *paisagens conceptuais* pessoal e singularmente elaboradas) podem constituir factor de diversificação e, desse modo, de potencial enriquecimento quando partilhadas e tornadas disponíveis para outros como oportunidade de um novo olhar, de outro modo de equa-

⁷ Considere-se naturalmente a possibilidade de um sujeito plural na realização do estudo/projecto de investigação.

cionar e, conseqüentemente, de compreender, representando por isso mesmo uma mais-valia de inquestionável valor.

É este pressuposto que justifica abordagens metodológicas próprias através das quais nesta disciplina se procurou potenciar este efeito multiplicador do diverso, trazendo à visão singular de cada sujeito investigador o *espelhamento* multifacetado das visões também únicas e (por isso preciosas) de cada outro.

Retomando de Donald Schön (1983;1987) a metáfora da *sala de espelhos*⁸, do que estamos a falar é desta possibilidade de o processo intrapessoal de construção de conhecimento se poder expandir, ampliar e aferir na relação interpessoal e na possibilidade que esta hipótese pressupõe de ir além das idiosincrasias, vendo de novos modos (*como se fosse*), colocando outras questões, estabelecendo novas formulações e desenhando outros possíveis.

Por isso, uma das características determinantes da sua matriz conceptual consiste na (deliberadíssima) intenção de alargar os campos de referenciação, trazendo à interacção discursos cultural e epistemologicamente diferenciados capazes de questionar as *zonas de fronteira* nos espaços conceptuais particulares de cada investigador.

Ou seja, assumir por inteiro a ideia de transdisciplinaridade na construção de referenciais mais abertos e mais flexíveis.

Perceber como outros interrogam as mesmas realidades, qual o tipo de instrumentos metodológicos que utilizam nas suas formulações, qual a natureza das questões que levantam e dos argumentos que utilizam, constitui, admite-se, um importante contributo para estimular, em cada investigador, o desenvolvimento da sua compreensão do mundo e de si próprio.

Deste ponto de vista torna-se então fundamental compreender a cultura como fundamento antropológico que remete cada qual para si mesmo, numa procura incessante das relações de pertença sobre as quais os processos identitários se estabelecem e progressivamente se aprofundam, inserindo-a nas novas cartografias culturais que, como vimos, caracterizam as sociedades actuais.

Mas também compreender essa mesma cultura como património colectivo, no qual se inscrevem e reconhecem os processos individuais, todavia, inscritos numa filosofia de bem comum que apenas a ética, a equidade, a justiça e a dignidade humanas sustentam e legitimam.

Importa, por isso, não desperdiçar os olhares e os contributos que possam ainda surpreender mesmo que, quando vistos numa perspectiva tradicional, possam parecer

⁸ *Hall of mirrors*, no original.

extemporâneos aos domínios de conhecimento específicos e de marcação disciplinar que informam os quadros pessoais de referência.

A ideia fundamental nesta abordagem curricular é estimular o cruzamento de áreas científicas e visões epistemologicamente diferenciadas, apontando sobretudo para os possíveis espaços de intersecção, compreendidos como possibilidade acrescida de (inter)compreensão e como exercício da transdisciplinaridade.

Por fim, o terceiro pressuposto assenta na ideia segundo a qual a aprendizagem, enquanto construção de conhecimento e, esta, enquanto (re)construção conceptual dos quadros de referência (quer ao nível dos próprios conceitos quer, sobretudo, ao nível dos valores e dos afectos), pode constituir, conforme tem vindo a ser referido, um factor de reelaboração identitária. Ou seja, pode facilitar a produção, não apenas de mais (ou de outro) saber na área específica que enquadra o objecto de estudo subjacente à investigação, mas, sobretudo, estimular e promover **a produção de si** como sujeito e como pessoa em evolução e em desenvolvimento.

Trata-se então de partir para um paradigma investigativo de racionalidade crítica e reflexiva no qual a reflexão (sistemática), o questionamento (crítico) e a comunicação (autêntica) se constituem como estratégias de aprofundamento cognitivo, mas intrínsecamente comprometido com o desenvolvimento da pessoalidade e com o autoconhecimento, configurado no interior dos valores que fundam as práticas sociais e que lhes conferem coerência, legitimidade social e sentido.

Nesta perspectiva, investigar poderá então ser entendido como a procura de um saber original que possa emergir de um saber partilhado, gerador de novas percepções, novas compreensões e novas dúvidas que, no seu conjunto, possam ajudar a definir processos identitários dinâmicos e inacabados para poderem continuar a garantir o desejo e as condições do seu próprio desenvolvimento.

Apenas assim o *saber* que se constrói se revela subsidiário de um *ser que se procura*, sendo. Assume-se, portanto, uma perspectiva curricular de natureza epistemológica, mas cuja *epísteme* (enquanto dimensão implícita, mas presente) encontra *raíz e alícerce* numa visão axiológica e ontológica que regula o ser e o agir pessoal à luz dos valores que garantem a possibilidade de cidadania plena, enquanto reconhecimento da singularidade de cada qual na relação de humanidade que a todos recobre como sinal unificador.

O constructo Cultura, Conhecimento e Identidade pode então ser entendido como um sistema aninhado, complexo e dinâmico de referenciais que vão do mais genérico e simbólico (cultura) ao mais particular e idiossincrático (identidade), num processo de apropriação identitária progressiva que se institui no acto de conhecer(se).

Ou pode também ser entendido como uma procura do sentido de si, no turbilhão de sentidos que são, nas sociedades actuais, as rotas de todos os outros.

Apenas assim conhecer vale a pena. Quando consciente, situado e partilhado o conhecimento emergente, através da investigação, pode reverter e reinventar quer os quadros conceptuais dos investigadores quer os campos culturais de matriz teórica de onde provém no processo investigativo mais global.

Num processo de retro-alimentação continuado pode assim passar-se de um objectivo de desenvolvimento pessoal a um outro de desenvolvimento social e humano mais inclusivo, mais informado e, desse modo, mais reconhecível e legitimado.

Neste quadro de fundamentação, a organização da disciplina incluiu a realização de um conjunto de conferências/seminários abertos através dos quais se procurou estabelecer e abrir *zonas de interface conceptual* que pudessem ampliar a reflexão pessoal a partir das áreas científicas de especialidade de cada um dos participantes.

A orientação dos mesmos coube a reconhecidos especialistas das áreas consideradas pertinentes a este objectivo de diversificação, especialmente convidados para integrar o ciclo de conferências cujo título procura sintetizar os processos formativos através dos quais os processos de conhecimento e de auto-conhecimento se foram (re)estruturando e desenvolvendo: «*espelhamento, interrogação e metamorfose*».

A ideia de espelhamento, como oportunidade de confronto com outras visões e perspectivas epistemológicas (e culturais) com vista ao processo de aferição das perspectivas próprias e na qual se instauram as questões desencadeantes da continuidade da reflexão e da pesquisa que, portanto, representam um processo de questionamento e de interrogação continuados. Por fim, a ideia de metamorfose traduzindo a possibilidade de o conhecimento emergente, momento a momento, no processo investigativo, poder funcionar como *input / enlightenment* à reconfiguração das representações prévias do investigador e, desse modo, poder constituir-se como factor transformador dos sistemas cognitivos, afectivos e de compreensão de partida.

Neste processo de continuada (re)elaboração cognitiva, sendo a diversidade de caminhos e de hipóteses tão extensa e os processos de reflexão tão sistemáticos e suportados pelos climas de envolvimento e de supervisão formativos, podem ocorrer fenómenos de auto-conhecimento em dimensões particulares do desenvolvimento pessoal e profissional que, frequentemente, surpreendem os próprios sujeitos.

Quanto às temáticas, elas centraram-se nos modos múltiplos como o acto de investigar pode ser entendido na sua dimensão de passagem de um saber a outro saber, mediado pelo *não saber* que pressupõe e justifica cada projecto de investigação.

Ou seja, abordaram, de diferentes pontos de vista, as questões mais relevantes na epistemologia das ciências sociais e humanas e as suas consequências em termos dos

desafios que se colocam aos paradigmas investigativos mais tradicionais e de cariz positivista que, pela natureza dos seus pressupostos, se mostram incapazes de produzir esta inteligibilidade compreensiva fora das ciências *ditas* exactas.

Os temas centrais levaram à modelização de projectos de investigação através da abordagem sistémica, enquanto instrumento facilitador da *leitura* e compreensão da complexidade que caracteriza os processos de formação e de desenvolvimento.

Reiterando os pressupostos que fundamentaram as propostas formativas da disciplina apresentam-se, a título meramente ilustrativo, alguns excertos dos discursos reflexivos dos doutorandos registados nos seus *portfólios* de investigação.

Obviamente, não se torna possível generalizar nem transferir para outras situações qualquer tipo de inferência uma vez que, tal como se referiu inicialmente, cada situação constitui um caso particular, ecologicamente diferenciado e, portanto, a solicitar reflexões e abordagens também elas únicas e *desenhadas por medida*.

Os registos que aqui se relevam devem, por isso, ser apenas considerados no quadro dos pressupostos epistemológicos que fundamentaram as estratégias de formação/investigação desenvolvidas.

E, neste contexto, foi possível encontrar múltiplos indícios de mudança, sinais indicadores que continuam a sustentar e a reforçar a plausibilidade da hipótese inicial segundo qual a inovação na investigação pode constituir uma aliciante e desafiante inovação da formação e dos processos de desenvolvimento científico, pessoal e institucional.

Alguns indicadores (acerca da disciplina)

Da importância da multi-referencialidade

«A disciplina Cultura, Conhecimento e Identidade foi uma oportunidade para aprender, quer num processo de relações interpessoais que ajudaram na (re)construção do conhecimento de mim mesma através do conhecimento dos outros, quer num processo intrapessoal pela interpretação dos diferentes olhares, ou melhor, dos diversificados referenciais epistemológicos que, em cruzamento com o meu caldo cultural, permitiram a crescente transformação que tem vindo a ocorrer em mim ao longo deste percurso, constituindo, assim, um processo para (re)pensar e (re)estruturar a minha própria identidade.»

Maria, 2005

(acerca de um novo paradigma)

Da importância de religar emoção e razão

«Por último, quero deixar um segredo nesta meta-reflexão. Pela primeira vez senti que escrevi com alma, pois não consegui reler uma única das minhas reflexões sem chorar. Parece que as emoções e as paixões andaram sempre de mão dada com as razões. Mas houve momentos em que as razões prevaleceram, nomeadamente no trabalho de aprofundamento científico, ao qual dediquei muito empenho e muita pesquisa já a pensar no desenvolvimento do projecto de investigação(...)»

idem

Da função libertadora da dúvida

«Onde existe a dúvida aí existe a liberdade». Da liberdade que a dúvida proporciona, advém a possibilidade criadora, a abertura à múltipla perspectiva, mas também a responsabilidade das nossas opções.»

Filipe, 2005

Da possibilidade de um novo humanismo

«Certos grupos sociais reagem face à globalização com a ideia de que poderá estar em risco a diversidade cultural, a identidade de cada povo e a preservação do que cada lugar no mundo tem de mais genuíno. A resposta é a globalização dos valores e da ideia de humanidade (...) O problema não estará na globalização, mas na distribuição desigual dos recursos e na incapacidade humana para reduzir essa desigualdade. E, não será esta natural mistura, o cruzamento, o hibridismo, a suave e tolerante contaminação geral, uma verdadeira ideia da mais radical modernidade? E, não poderá emergir desta ideia uma nova ordem no relacionamento humano?»

idem

Do auto-conhecimento ou da metacognição

«Este entrelaçamento entre pensamento e afectividade obrigaram-me a descentrar-me de mim mesma e, num olhar por fora, acolher, num encontro com os meus limites, o quanto desconhecida que sou de mim.»

Maria, 2005

Da possibilidade do deslumbre

«Este foi um tempo construído num sentimento de admiração e surpresa pela mestria feita rigor e profunda sensibilidade dos Professores, Investigadores que nos foram ensinando a »pensar o pensamento«, a pensar a complexidade do «eu» que se pensa, enraizado numa cultura própria e a acordá-lo para a capacidade de se deslumbrar, descobrir o desconhecido, na fronteira do saber/não saber, construindo raízes *noutros mares*, assegurando-nos a necessidade de investigar numa lógica de ética intelectual.

Ofélia, 2005

Do efeito multiplicador do diverso

26

«Cada reflexão desabrocha num dinamismo investigativo emergente do processo de auto-consciencialização do desconhecido e, conseqüentemente, da vontade eterna em colmatar os hiatos que o próprio percurso de re-conhecimento me foi desvelando. São olhares pessoais de um *logos* e de múltiplas emoções que se foram instituindo no entrançar das fracturas da consciência, desferidas pelos lugares de insegurança e de incerteza onde o ser se move, apenas possíveis pelo efeito de espelhamento e pelo princípio do efeito multiplicador da diversidade que presidiu, estrategicamente, ao desenrolar da disciplina, veiculando matrizes culturais dissemelhantes, que se erigiam como agentes de diversificação e de enriquecimento».

Idem

Das rupturas paradigmáticas

«Inovadora, em termos de concepção, implementação e avaliação, a disciplina Cultura, Conhecimento e Identidade, parece inaugurar, pelo menos no âmbito de Ensino Superior, uma ruptura com os paradigmas transmissivos pré-determinísticos que prevêem os conteúdos antes da actividade didáctica ter lugar. Ao invés, os conteúdos foram sendo objectivados à medida que o processo se ia desenvolvendo, ou seja, em vez de uma organização tipo sequencial do currículo podemos falar de um currículo em construção a partir das aulas, seminários e conferências levados a cabo por personalidades de reconhecido mérito que, interactivamente, aceitaram partilhar com os formandos as suas competências forjadas na problematização das suas próprias práticas científicas».

Filipe, 2005

Das identidades em reconstrução

«A visão ampliava-se, percorria caminhos insuspeitados, novos ângulos de abordagem se impunham e um sem número de evidências eram abaladas e, quantas vezes, desmoronavam-se, caindo, espectacularmente, no mais calado silêncio, como se a vida fosse sobretudo o defluir de um filme sem som.»

Teresa, 2005

Das «fendas» que se abrem nas «crostas»

«E, nesta linha, reconfigurando, num processo de re-avaliação das minhas crenças, do meu conhecimento tácito, estilhaçaram-se espelhos e da desordem dos silêncios abriu-se espaço, fendas, para uma autonomia renovada de convicções feitas de escolhas, fazendo da alteridade um movimento reconstrutor da minha identidade.»

idem

Da esperança como possibilidade

«Estou a mudar. Como bicho-da-seda fui tecendo lentamente o meu casulo seguro, transparente, que me permitia apenas uma visão ténue e esbatida do mundo. Rompi o casulo. Saí borboleta, medrosa, mas ansiosa por ver todos os céus. Meu voo é ainda inseguro, mas espero voar algum dia mais confiante e mais alto.»

Joana, 2005.

Referências

- CACHAPUZ, A., SÁ-CHAVES, I. e PAIXÃO, F. *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*, Conselho Nacional de Educação, Estudos Relatórios, 2004.
- DELORS, J. et al, *Educação: um tesouro a descobrir*, Edições Asa, Porto, 2000.
- ESCUADERO MUNÓZ, J. *La formación permanente del profesorado universitario. Cultura política Y procesos*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 34, p. 133-157. 1999.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *What's worthing fighting for in our school*. New York: Teachers College, 1996.
- MORIN, E. e LE MOIGNE, L. *A inteligência do Futuro*. S. Paulo, Brasil: Cortez Editora, 2001.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. S. Paulo, Brasil: Cortez Editora, 2000.
- MORIN, E., *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- SÁ-CHAVES, I. *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de Professores e de outros Profissionais*, (UIDTFF), Universidade de Aveiro, 2000.
- SÁ-CHAVES, I. *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa, 2002.
- SÁ-CHAVES, I. *A Qualidade em Educação: Um conceito necessário à Mudança*. Conselho Nacional de Educação, Seminários e Colóquios, Actas do Forum «Qualidade e Avaliação da Educação», Lisboa, 2002, 105-116.
- SÁ-CHAVES, I. *Formação de Professores. Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Separata da Revista Intercompreensão. Escola Superior de Educação de Santarém, 2003.
- SÁ-CHAVES, I. *Informação, Formação e Globalização: novos ou velhos paradigmas?* Alarcão, I. (org.). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SÁ-CHAVES, I. *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro*, Porto Editora, Porto, 2005.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- Schön, D. *Educating the Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. New York: Jossey-Bass, 1987.