

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NA UNIVERSIDADE MODERNA: VALORES EPISTEMOLÓGICOS E ÉTICO-
POLÍTICOS**

Belém
2013

DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NA UNIVERSIDADE MODERNA: VALORES EPISTEMOLÓGICOS E ÉTICO-
POLÍTICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa *Educação, Cultura e Sociedade*, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Belém
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistemas de Bibliotecas da UFPA

Oliveira, Damião Bezerra, 1969 -

A Formação do pesquisador na Pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos / Damião Bezerra Oliveira. – 2013.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage. – 2013.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Curso de Doutorado em Educação, Belém, 2013.

1. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação 2. – Educação –Estudo e ensino (Pós-graduação) – Pará 3. Pesquisadores – Educação (Superior) – Pará. Formação do Pesquisador – 3. Universidade Federal do Pará – 4. Valores. I. Título.

CDD - 22. ed. 378.155098115

DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NA UNIVERSIDADE MODERNA: VALORES EPISTEMOLÓGICOS E ÉTICO-
POLÍTICOS**

Tese apresentada e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Belém, 15 de março de 2013.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Orientador.

Prof. Dr. Antonio Chizzotti, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Avaliador Externo

Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Avaliadora Externa

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Avaliadora Interna

Prof.^a. Dr.^a Laura Maria Silva Araújo Alves, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Avaliadora Interna

Prof. Dr. Cezar Luís Seibt, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Suplente

Dedico este trabalho à Socorro, minha esposa, que é uma pessoa admirável.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar os meus agradecimentos, em primeiro lugar, ao grande mestre, Jesus Cristo, Deus que se fez homem.

À minha adorável esposa, pelo incentivo constante que foi indispensável para completar esta tarefa.

Ao meu filho, Ramon, que adora me desafiar intelectualmente, e não foge de uma bela e inútil reflexão.

À minha filha, Jéssica, pelas perguntas impossíveis de responder, mas que me levam a pensar.

Ao meu amigo João Murilo, que com o seu bom humor torna a seriedade da vida mais leve e alegre.

Ao meu orientador, Salomão Antônio Mufarrej Hage, o imperturbável “comandante”, que acredita na igualdade das inteligências.

Aos professores do PPGED que se dedicam com muito empenho à tarefa de formar pesquisadores, em especial à professora Laura Araújo e ao professor Cezar Seibt.

Ao Professor Antonio Chizzotti e às professoras Ivanilde de Oliveira e Sônia Araújo, pelo incentivo e pelas importantes contribuições feitas ao aperfeiçoamento da tese.

Aos professores e às professoras que colaboraram como sujeitos da pesquisa, especialmente nas entrevistas.

Aos meus amigos, colegas, alunos e funcionários do Campus de Abaetetuba.

Ao PPGED-ICED-UFPA, pela oportunidade que tem me dado de qualificação como professor-pesquisador.

O Prometeu definitivamente desacorrentado, ao qual a ciência confere forças antes inimagináveis e a economia o impulso infatigável, clama por uma ética que, por meio de freios voluntários, impeça o poder dos homens de se transformar em uma desgraça para eles mesmos (HANS JONAS).

RESUMO

Objetivou-se compreender o horizonte axiológico da Universidade Moderna nas suas repercussões na formação do pesquisador em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O Problema de pesquisa expressa-se em duas interrogações: 1) Quais valores epistemológicos e ético-políticos da Universidade Moderna a UFPA incorpora ao seu ideal formativo? 2) Que valores apresentam-se na formação do pesquisador no PPGED? Partiu-se de uma abordagem epistemológica, fundamentada na fenomenologia hermenêutica-existencial, que tomou os dados bibliográficos, as transcrições de entrevistas semi-estruturadas e as notas de campo como textos, em cuja organização lançou-se mão de técnicas de análise de conteúdo. Constatou-se que a ideia de universidade moderna, teve a sua origem na filosofia iluminista, que apesar de consagrar a noção de pesquisa como o seu centro, assentava-se, na verdade, no conceito de formação (*Bildung*), com inspiração no neo-humanismo. Mais do que o pesquisador *stricto sensu*, a universidade deve formar o homem que pensa por conta própria, autônomo, crítico e racional e é nisso que se encontra a essência do pesquisar. Pôde-se confirmar a tese proposta de acordo com a qual “O referencial ético-político e epistemológico da universidade moderna, baseado na noção de subjetividade autônoma, livre, consciente e crítica, mantém o seu vigor institucional na constituição do horizonte axiológico da formação na UFPA e no PPGED, em particular, embora esses valores venham sendo modalizados e criticados, em um movimento de autocrítica que é parte constitutiva do sujeito moderno.

Palavras-chave: Universidade. Pós-Graduação. Formação do pesquisador. Pesquisa Educacional. Educação e valores.

ABSTRACT

This work aims to comprehend the axiological referential of the Modern University and its consequences on the education process of the students in the Postgraduate Program in Education, (Portuguese: PPGED), on the Federal University of Pará, (Portuguese: UFPA). The research problem can be expressed by means of two questions: 1) Which epistemological, ethical and political values does UFPA incorporates on its ideal of formation? 2) With which values is the formation of PPGED researcher's imbued? An epistemological approach was then used, substantiated on the hermeneutic-existential phenomenology and employing bibliographical data, semi-structured interview transcriptions and field notes as texts, in the organization of which content analysis techniques were utilized. Through this analysis it was concluded that the modern university has its origins rooted in the Illuminist philosophy, which despite considering the notion of research as its center, was truly based on the concept of *Bildung* (German word for "Formation") and related to the neo-humanism. The university has to create researchers not limited to the *stricto sensu*, it must educate individuals who can think by their own means, autonomous, critic and rational, and in these values resides the essence of research. The following thesis could then be attested: "The epistemological, ethical and political references of the modern university, based on the notion of an autonomous, free, conscious and critical subjectivity maintains its institutional vigor in the constitution of the axiological referential concerning the process of education of UFPA students, specially PPGED students, despite being modalized and criticized, in a self-criticism oriented process, which is a constitutive part of the modern individual."

Keywords: University. Post-graduation. Researcher formation. Educational research. Education and values.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BSC	<i>Balanced Scorecard</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIRU	Comissão de Implementação e Reforma Universitária
CED	Centro de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	Conselho Técnico-científico
DAPE	Departamento de Administração e Planejamento Educacional
DEF	Departamento de Educação Física
DFE	Departamento de Fundamentos da Educação
DMTOE	Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação Educacional
DP	Docente Pesquisador
ECEH	Educação: Currículo, Epistemologia e História
ECOS	Educação, Cultura e Organização Social
ECS	Educação, Cultura e Sociedade
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FORPRED	Fórum Nacional de Programas de Pós-Graduação em Educação
GEAM	Grupo de Estudo em Cultura e Meio Ambiente
GEFIN	Grupo de Estudo sobre Gestão e Financiamento da Educação
GEPERUAZ	Grupo de Pesquisa e Estudo em Educação Rural na Amazônia
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior
GEPTE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação
GERA	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação do Professor e Relações Étnico-raciais
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IPM	Inquérito Policial Militar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NAEA	Núcleo de Altos Estudos da Amazônia

NEPEC	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Currículo
NMT	Núcleo de Medicina Tropical
NUMA	Núcleo de Meio Ambiente
ONG	Organização Não Governamental
PC	Politicamente Correto
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPE	Políticas Públicas Educacionais
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SNI	Serviço Nacional de Informação
SPE	Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNAMA	Universidade da Amazônia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	19
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	24
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO.....	28
1.4 TESE.....	30
1.5 OBJETIVOS.....	30
1.6 METODOLOGIA.....	31
1.7 ESTRUTURAÇÃO.....	43
2 FORMAÇÃO, VALOR E SUBJETIVIDADE.....	46
2.1 DISCUSSÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO.....	46
2.1.1 Considerações antropológicas implicadas no conceito de formação.....	56
2.2 SUBJETIVIDADE E VALOR.....	63
2.2.1 Ética e ciência.....	68
2.2.2 Valor e conhecimento	73
2.2.3 Ciências do homem, cultura e valor	81
3 AUTONOMIA COMO VALOR FORMATIVO DA UNIVERSIDADE.....	90
3.1 A EMERGÊNCIA DO IDEAL DE AUTONOMIA NA UNIVERSIDADE.....	92
3.2 FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA NA UNIVERSIDADE MODERNA.....	95
3.3 A CRISE DO IDEAL DE UNIVERSIDADE.....	113
4 A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	133
5 VALORES FORMATIVOS DA UFPA.....	152
5.1 CONFIGURAÇÃO AXIOLÓGICA INAUGURAL DA UFPA.....	152
5.2 A FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE PESQUISA.....	164
5.2.1 Valores formativos instituintes.....	177
5.2.2 O Futuro da universidade	188
6 A FORMAÇÃO NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED).....	207
6.1 A INSTITUIÇÃO DE VALORES FORMATIVOS NA PEDAGOGIA.....	207
6.2 A FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPA.....	219

6.2.1 A Institucionalização da pós-graduação: a avaliação como indutora de valores.....	219
6.2.2 Formação e atuação dos formadores do PPGED.....	244
6.2.3 Objetivos formativos e instâncias de formação do PPGED.....	253
6.2.4 A Defesa como culminação da formação do pesquisador.....	263
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	306
REFERÊNCIAS.....	320
APÊNDICE.....	331

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para que se compreenda qual o sentido da formação do pesquisador na pós-graduação em educação, faz-se necessário contextualizar o tema no horizonte da universidade moderna em cuja identificação aparece, de modo recorrente, a noção de pesquisa como uma marca essencial. Portanto, o tema tem uma relação histórica com um *ideal de universidade* que acaba de ultrapassar os dois séculos, caso se tome como marco temporal de sua fundação, a Universidade de Berlim, de 1810 (HUMBOLDT, 2005a).

A centralidade da pesquisa na *universidade* exige que esta instituição assuma para si, a tarefa de formar pesquisadores, parte dos quais irá compor os seus próprios quadros. Daí a indispensabilidade de haver uma pós-graduação como espaço rigorosamente dedicado ao ensino-aprendizagem da pesquisa e, por consequência, à produção de conhecimento.

Embora proclamada com vigor como um valor¹ incontestável da universidade, sabe-se que a criação de um ambiente de pesquisa e a instalação de práticas acadêmicas de formação do pesquisador, são parte de uma história recente no Brasil, especialmente na Região Norte.

Como se sabe, no Brasil a Universidade só irá institucionalizar-se cerca de 130 anos após a sua redefinição na modernidade, já nos anos 1930. A emergência da UFPA é ainda mais recente, pois foi instituída pela Lei 3.191, de 2 de julho de 1957, assinada pelo Presidente Juscelino Kubitschek. Portanto, acaba de ultrapassar meio século de existência (UFPA, 2007a).

Contudo, a história da pesquisa não se identifica com a da universidade. Menos ainda se poderia pensar que, com o surgimento da universidade, teria iniciado a atividade de formação do pesquisador *stricto sensu*. Ainda que a realização da pesquisa possa existir sem a pós-graduação, na ausência deste nível de ensino na universidade, pode-se ter ambientes que realizam um *treinamento* para pesquisadores, mas não espaços formativos propriamente ditos, instituídos e estruturados com esta finalidade, definida de acordo com parâmetros institucionais.

A pós-graduação *stricto sensu* que emergiu em 1965 no Brasil, instalou-se na UFPA na década de 1970. De 1970 a 1979 serão criados, nessa instituição, 2 cursos de doutorado e 3 de

¹ Entende-se que a pesquisa é um valor porque ela se apresenta como um dos elementos pelos quais a universidade ganha sentido, passando a se constituir em parte dos argumentos que justificam a existência da própria instituição, não apenas como é, mas como dever-ser. Mais do que descrever como as ações se efetivam, interessa entender o valor como aquilo que é digno de reconhecimento, independentemente da sua realidade factual.

mestrado, quadro que permanece inalterado, com relação ao doutorado, até o final dos anos 1980. A UFPA termina o ano de 2012, com 46 cursos de mestrado (4 profissionais) e 22 de doutorado, totalizando 68 cursos reconhecidos pela Capes.

No caso da área de Educação, começou a funcionar o primeiro curso de mestrado (Mestrado em Educação: Políticas Públicas) na UFPA, no ano de 1993. Já o Curso de Doutorado só iniciou o seu funcionamento em 2008, quatro anos após a refundação do mestrado com a nova denominação de *Mestrado Acadêmico em Educação*, agora com o reconhecimento da Capes. Pode-se dizer, portanto, que o ensino de pós-graduação *stricto sensu* em educação na UFPA, condição institucional para a formação do docente pesquisador do ensino superior, encontra-se em uma fase incipiente de institucionalização.

Pelos referenciais cronológicos antes apresentados, pode-se inferir que a Universidade institui-se no Brasil em consonância com um horizonte temporal moderno. A pós-graduação, como instância relevante de formação do docente pesquisador nesta instituição, só iniciará a sua história nos anos 1960, quando se estabelece o seu marco legal, o Parecer 977, do Conselho Federal de Educação, de 03 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965).

Entre as preocupações desse documento constava o de *definir* ou *conceituar* com maior precisão do que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/61) então vigente, o que legalmente dever-se-ia entender por pós-graduação, o que denota o quanto era realmente incipiente, à época, a cultura desse nível de ensino na academia, e esse fato revela – *a contrario* – a condição de universidade de graduação que caracterizava o ensino superior brasileiro.

Procurava-se uma definição mais unívoca com o fim de melhor operacionalizar e induzir as políticas públicas nacionais de pós-graduação que começavam a ganhar efetividade, embora só se venha a ter o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), uma década depois, o plano referente ao quinquênio 1975-1979.

Não se deve pensar, contudo, que tais dificuldades de conceituação do ensino de pós-graduação, representem a falta de referenciais do que deva ser um ensino superior moderno, visto que a experiência brasileira neste nível remonta ao início do século XIX (OLIVEIRA, 2007). Talvez se deva reconhecer como real, a não existência de clareza sobre a *natureza* e as *finalidades* do ensino de pós-graduação como instância privilegiada da pesquisa e formação do docente pesquisador, porque apesar da importância emblemática da universidade humboldtiana (de pesquisa), ela não foi, inicialmente, o principal referencial na constituição da universidade brasileira. Outros modelos de universidade irão se apresentar como parte da

cultura já instalada no ensino superior do país ou ganharão relevância posteriormente, como o do *espírito*, associado ao nome do Cardeal Newman, na Inglaterra; o *napoleônico*, criado no governo de Napoleão Bonaparte, na França; o *pragmático*, norte-americano, ligado às ideias de John Dewey² e o de *cultura* cuja defesa foi feita por Ortega y Gasset, na Espanha. Não se pode esquecer, enfim, a influência³ que os jesuítas exerceram no ensino superior brasileiro com o seu *Ratio Studiorum* (OLIVEIRA, 2006).

Muito embora a literatura sobre a institucionalização da universidade no Brasil ressalte com insistência o caráter modelar da universidade de pesquisa no ensino de pós-graduação, seria uma postura no mínimo reducionista descurar os demais elementos que compõem a tradição de ensino superior no país.

Para entender os valores que constituem a formação universitária, particularmente na pós-graduação, portanto, há que se considerar essa pluralidade de modelos filosóficos e legais, que expressa aspectos conflituosos e tensionais que, em maior ou menor grau, constituem o ideal moderno de universidade em relação aos valores que orientavam o sentido da instituição anteriormente.

Newman e Ortega y Gasset procuram valorizar a formação cultural e a racionalidade contemplativa clássica, o que coloca a universidade moderna em estreita conexão com o horizonte axiológico da universidade medieval. O Modelo napoleônico destaca a preparação profissional dentro do espírito do utilitarismo moderno. A proposta de Dewey enfatiza o pragmatismo, mas sem deixar de considerar os objetivos formativos em termos políticos democráticos. A proposta humboldtiana não descarta dos objetivos utilitários e profissionais, embora faça da pesquisa e da busca desinteressada da verdade as justificativas fundamentais das atividades universitárias.

Interessante observar que uma proposta de universidade latino-americana, como a de Córdoba, de 1918, não teve recepção inspiradora na fundação ou nas reformas universitárias brasileiras, que mantiveram as suas ligações com a tradição europeia e norte-americana, especialmente no âmbito da pós-graduação. Contudo,

A chamada Reforma de Córdoba é considerada um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior (FREITAS NETO, 2012, p. 1).

² Com Anísio Teixeira, aluno de Dewey, ter-se-á grande influência do pragmatismo no pensamento educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito a constituição da Universidade (OLIVEIRA, 2007).

³ Não se registra, contudo, a influência do Modelo de Córdoba, que se apresenta como uma alternativa latino-americana a partir da segunda década do século XX.

Entretanto, sem constituir-se em uma proposta de modelo, Pinto (1994) critica, no início dos anos 1960, a falta de raízes da universidade brasileira, o seu elitismo e descompromisso com as grandes demandas nacionais. Esta posição era compartilhada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), à época empenhada na reivindicação pela Reforma Universitária que só viria com o Regime Militar, na vigência do qual emergem os Programas de Pós-Graduação, condição de possibilidade para a formação institucional de pesquisadores na universidade.

Admitindo-se que a atividade de formação seja considerada passível de crítica e de justificativas racionais, então se pode dizer que os valores da formação expressam-se na compreensão que se tenha de que racionalidades orientam a atividade de pesquisa, do que se reputa relevante na ação ético-política do professor pesquisador e na ação formativa institucional da pós-graduação.

Precisa-se reconhecer, portanto, que na expressão das finalidades das atividades acadêmicas, especialmente no ensino de pós-graduação, podem aparecer, em tensão, valores inerentes tanto a um tipo de *racionalidade cognitivo-instrumental* (interessada na verdade das proposições ou na eficácia das ações), quanto a uma *racionalidade prático-moral* (voltada à correção das normas de ação) ou mesmo uma *racionalidade expressivo-avaliativa* (preocupada com a veracidade das manifestações expressivas e adequação da ação às normas de valor)⁴ (HABERMAS, 1988; 1992), levando-se em conta as relações que a universidade mantém com os diversos setores da sociedade: econômico, cultural, político e educacional.

Tomar o ensino de pós-graduação em educação como tema de pesquisa já implica enfatizar o setor educacional da universidade. Com mais razão ainda em função de se circunscrever as atividades de formação do docente pesquisador em educação, uma área portadora de enorme complexidade epistemológica, especialmente no que concerne às justificativas ético-políticas do sentido e das finalidades do conhecimento e, por consequência, do questionamento sobre quais devem ser as responsabilidades do pesquisador.

Por isso, o campo educacional – como domínio teórico-prático constituído por múltiplos saberes e fazeres –, pode adquirir características axiológicas *sui generis*, marcado por ambiguidades e contradições inerentes à realidade acadêmica como um todo. Daí porque a configuração plural e contraditória do ideal de universidade reflete-se bem no domínio

⁴ Em nome de uma compreensão mais clara, falaremos aqui, por vezes, de *racionalidade teórica*, de *racionalidade produtiva* e de *racionalidade prática*, voltando a uma distinção filosófica que remonta à Aristóteles, mas que será retomada muitas vezes na história do pensamento, inclusive por Marx e Engels (KONDER, 1992).

educacional, campo de conhecimento e pesquisa que convida a problematizar as imagens que apresentam aquela instituição como uma unidade harmônica ou como totalidade não contraditória na qual as diversas áreas e culturas acadêmicas desenvolveriam, indissociavelmente, atividades de ensino, pesquisa e extensão, pressupondo-se que o docente *deva ser* – ao mesmo tempo e com a mesma intensidade e interesse – professor, pesquisador e agente de transformação social.

Esse conjunto de finalidades institucionais estabelece um espaço no qual o docente enxerga um campo possível de ações, guiadas por valores e compromissos, já que o professor deve ser visto como um agente privilegiado na consecução ou não dos fins visados pela universidade.

Essa forma de valorizar positivamente a ação docente na universidade como um todo se mostra relevante, igualmente, na particularidade da pós-graduação. Como se trata de um nível de ensino, é evidente que o trabalho acadêmico envolverá o ensino-aprendizagem de professores e alunos com base em um currículo que se propõe à formação em determinados conteúdos de áreas específicas de conhecimento, visando não apenas tomar conhecimento do que já se sabe, mas também descobrir lacunas a fim de ir além e contribuir, conseqüentemente, com o desenvolvimento de um determinado campo de saber. Assim, é na pós-graduação que ocorre, rigorosamente, o ensino superior, pois se trabalha no limite do já sabido de modo crítico e objetivando superar o que é apresentado como conhecimento validado pelas comunidades de pesquisadores.

Precisa-se observar que o ensinar, visando ultrapassar fronteiras do conhecimento existente, exige uma aprendizagem da pesquisa, como teoria e prática, pois somente a investigação como práxis terá o rigor suficiente de uma produção de conhecimento novo, metodologicamente orientada, de modo a poder merecer a aceitação da comunidade científica.

Um dos maiores consensos na cultura acadêmica é o de que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm como o mais importante objetivo a realização da formação de pesquisadores. Daí porque a condição *sine qua non* para que se exerça a docência nestes espaços de formação, é que o professor seja um pesquisador e que, como tal, esteja habilitado à formação de outros pesquisadores, por meio de atividades de ensino e orientação, entre outras.

Por ser uma atividade ou uma prática humana, da discussão da formação de pesquisadores não se pode excluir os valores como orientadores dos objetivos que se pretende

atingir com o ensino na pós-graduação.

É diante dessa complexa configuração em que o tema *formação do pesquisador* está implicado, de modo particular no campo educacional, que se propôs o recorte temático: *Horizonte axiológico da Universidade Moderna e suas repercussões na formação na UFPA, particularmente no PPGED*.

Atingido este ponto de delimitação temática, afigurou-se o objeto de pesquisa propriamente dito que, embora precise ser abstraído da totalidade para ser apreendido na sua particularidade, não pode ser compreendido sem o seu enquadramento no campo de sentido que é a pós-graduação da universidade moderna como instância de pesquisa, de produção de conhecimento novo e de formação do pesquisador.

Tendo em vista que a formação do pesquisador só pode ser pensada como parte desse processo de produção do conhecimento, passa a ter pertinência tematizar os valores epistemológicos que orientam a formação; como essa define-se por ser uma prática social que, como tal, refere-se à comunidade científica e à sociedade, ganha relevância investigar os valores ético⁵-políticos da formação.

Contudo, não se trata de tematizar cada um desses complexos de valores de modo isolado, mas no modo como se relacionam e se implicam mutuamente na orientação da formação do pesquisador em educação.

No próximo tópico parte-se da discussão da relação entre *conhecimento científico e valor*, pois este é um modo importante de se proceder pertinentemente a uma apresentação do objeto de estudo. Na medida em que o modo de entender a ciência e os seus objetivos indicam os valores que orientam a formação, pode-se por este meio, ir apreendendo as determinações específicas desse objeto.

1.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Em uma obra de 1750, Jean-Jacques Rousseau tematizou a relação entre o desenvolvimento das ciências e das artes e o aperfeiçoamento dos costumes. O filósofo reconhece que o aumento do conhecimento da natureza e do domínio sobre ela, serviu para afastar o homem de si mesmo, e paradoxalmente, quanto mais o homem conhece a natureza,

⁵ Preferiu-se falar em valores éticos e não em valores morais, em função de se procurar compreender os valores a partir de um plano de reflexão, justificativa e argumentação e não de uma ótica imediata e pré-reflexiva de expressão.

menos se conhece e por isso se aliena (ROUSSEAU, 1983).

Observa-se que a crítica de Rousseau, ao responder a uma questão proposta pela “Academia de Dijon”, dirige-se não apenas à ciência como conjunto de enunciados, teorias e métodos, mas também, e principalmente, aos seus resultados e aplicações que contribuem com a civilização, sempre prometendo mais progresso e por consequência, maior artificialização da vida e corrupção dos costumes (DENT, 1996). Por isso irá censurar os que se entregam ao conhecimento tendo por finalidade o reconhecimento público e a fama, visando, com isso, colocar-se acima dos demais em uma demonstração de amor-próprio.

Eis aí lançado um problema que toca as dimensões epistemológica e ético-política da pesquisa e que não deixará de ocupar aqueles que pensam a atividade científica moderna, particularmente em suas repercussões tecnológicas nos diversos aspectos da vida social.

O filósofo suíço iniciava uma modalidade de crítica às ciências que só ganhou adeptos nos séculos seguintes e na atualidade: a que reconhece a necessidade de conter e controlar os efeitos da ciência e tecnologia na vida do homem, pois de modo contraditório, o conhecimento científico potencializa a vida, mas também a capacidade de destruição dos homens; a felicidade e o sofrimento

Rousseau (1983) já se colocava, embora de maneira crítica, na perspectiva de uma filosofia da subjetividade, que é uma marca da modernidade. Certamente propunha o desenvolvimento de características do sujeito, como o sentimento, que contrariava a opinião mais comum do racionalismo enciclopedista. De qualquer modo, reconhece-se a atividade constitutiva do sujeito como capacidade importante; o que recusa é o desenvolvimento precoce de determinadas capacidades subjetivas pela artificialização das necessidades.

Contudo, o que é mais importante ressaltar na contribuição rousseauiana à discussão, é a provocação socrática que realiza de um “conhece-te a ti mesmo”, lembrando ao pesquisador, que não deve, no afã de conhecer a realidade exterior, esquecer-se de que o sujeito que conhece coloca-se pessoalmente nos atos de conhecimento.

Pode-se verificar neste posicionamento de Rousseau, o reconhecimento de que todo ato cognoscente está perpassado pela subjetividade, tornando íntima a relação entre conhecimento e valor, ética e pesquisa.

Entretanto, não foram visões como a anteriormente esboçada que prevaleceu e se instituiu como orientação epistemológica e ético-política das pesquisas. Assim, uma forma de isentar a atividade de pesquisa científica e o pesquisador das responsabilidades, consiste em

sustentar a neutralidade axiológica das teorias científicas, com o argumento de que a racionalidade que orienta a pesquisa científica só estaria preocupada com a afirmação de fatos e não de valores.

No entanto, tal tese de neutralidade da ciência não se impõe sem contestação, particularmente no domínio das ciências humanas e sociais. Cada vez com maior vigor, reconhece-se a pesquisa como perpassada por valores epistemológicos e ético-políticos.

Em consonância com um espírito de responsabilidade social e ética dos cientistas, há hoje a preocupação de fazer dos *cientistas, cidadãos*. Repensa-se o modo de fazer ciência, pois há a consciência, ainda que emergente, das repercussões do que e do como se pesquisam, na vida de toda a sociedade, bem como da responsabilidade que precisam ser assumidas, não apenas com as descobertas, mas igualmente com o que é feito das pesquisas, com os seus usos possíveis e efetivos (STILGOE, 2009).

No entanto, este tipo de *prática instituinte* de cientistas que se assumem como cidadãos, não pode ser vista como representativa do que são os valores *instituídos* nas diversas instâncias de formação dos pesquisadores. Este não é um integrante do universo axiológico que orienta a sua aprendizagem do fazer pesquisa e que os habilita a integrar a comunidade científica.

Em qualquer que seja o caso, definitivamente não se pode mais separar sem contestações, a formação do pesquisador e as várias etapas de produção do conhecimento científico, das preocupações de ordem axiológica, pois o aumento das potencialidades deste saber e a profundidade das possíveis consequências do seu uso, exigem a ampliação da discussão sobre o controle social e ético dos empreendimentos científicos, assim como a da responsabilidade do pesquisador (JONAS, 2006).

Ainda que se venha refutando, historicamente, a legitimidade das interferências religiosas, estatais ou moralistas na indispensável *autonomia* que a práxis científica precisaria gozar na universidade, não parece pacífica a aceitação de que tudo o que se pode conhecer deva ser conhecido ou que tudo que se pode fazer deva ser feito na prática científica.

Desse modo, dificilmente pode-se reduzir o interesse axiológico da ciência aos termos de um amor desinteressado à verdade, mesmo que este se mantenha como um valor formativo fundamental da universidade que deve justificar, em parte, a atividade do homem de ciência.

Observe-se que as pesquisas existentes sobre a relação entre ciência e valor, têm

privilegiado as chamadas ciências físico-naturais, destacadamente as ciências da vida. Entretanto, se há pertinência em procurar compreender essa questão em tais ciências, ainda com mais razão importa dela tratar no âmbito das ciências humanas, que já foram denominadas de “ciências morais” por portarem, de modo intrínseco, uma dimensão valorativa.

Apesar de estabelecida a pertinência da relação entre ciência e valor, há uma tradição epistemológica que defendeu com vigor e ainda defende, mas não sem enfrentar fortes contestações, que se deve estabelecer como válida, a distinção entre *juízos de valor* e *juízos de fato* quando tratamos de enunciados e teorias científicas. Interessaria à pesquisa científica como tal, tão somente os juízos que expressam, objetivamente, o que existe, em um ato cognoscente em que um sujeito registraria e representaria a realidade tal qual se apresenta, sem colocar-se pessoalmente em tal registro ou representação.

No entanto, esta ideia de um juízo desprovido de valor é, em parte, paradoxal, tendo em vista que todo ato de ajuizamento pressupõe a existência de um sujeito que ajuíza, avalia e escolhe o que é justo, verdadeiro ou certo. Para os que defendem a neutralidade axiológica da ciência, um juízo *de fato* sugeriria um sujeito que se impessoaliza e se aliena de modo a tornar o ajuizamento um ato neutro que transcenderia aquele que afirma ou nega, deixando de a ele dizer respeito como algo que lhe é próprio, mas lhe pertencendo somente enquanto compartilha com os outros de uma racionalidade comum e geral.

Por mais paradoxal que pareça, o pesquisador, na qualidade de sujeito particular do conhecimento, deveria manter-se completamente neutralizado e submetido à verdade na sua objetividade, independentemente das convicções que pessoalmente pudesse cultivar, nos aspectos religiosos, morais, estéticos ou políticos que compõem o chamado *mundo da vida* (HUSSERL, 1996; HABERMAS, 1988).

Para esta tradição, que se convencionou denominar de positivista e neopositivista, em suas diversas variações, os valores, enquanto marcas da singularidade, seriam um obstáculo a ser evitado para que se produzisse a pesquisa científica com rigor, objetividade, imparcialidade e neutralidade, deixando-se o objeto do conhecimento livre para poder mostrar-se.

Enfatiza-se variações do positivismo, mas se poderia, também, como reconhece Löwy (1998) ao tratar da relação entre conhecimento científico e valor, falar de “cruzamentos”: “encontramos autores que são parcialmente marxistas e parcialmente positivistas” (p. 35). Em

qualquer caso, o que caracteriza uma posição epistemológica como positivista, é a tentativa de tratar as ciências humanas como se fossem ciências naturais, assim como de tomar as relações sociais como relações entre entes naturais das quais seria possível extrair uma lei ou regularidade que independeria da vontade, dos desejos ou dos valores dos sujeitos. De Condorcet e Saint-Simon, passando por Comte e Durkheim e chegando a Max Weber, os positivistas quiseram, de algum modo, excluir os juízos de valor das teorias científicas (LÖWY, 1998).

Como as ciências modernas se desenvolvem de maneira privilegiada nas instituições universitárias, pode-se deduzir que este tipo de tradição epistemológica instituiu-se na universidade e ganhou tal solidez, que não tem deixado de se apresentar, em alguma medida, na formação de muitas gerações de pesquisadores de diversas áreas de conhecimento; nos discursos e nas práticas de pesquisa, muitas vezes esta tradição ocorre de maneira clara, outras de forma sub-reptícia.

Pode-se dizer que no centro dessa tradição há uma teoria sobre o que é o sujeito, o objeto e a relação entre os dois na produção do conhecimento; um dos seus pontos fundamentais é o que sustenta que a subjetividade não deve assumir-se como avaliadora ou apreciadora do que seja a realidade, mas se contente com constatar-la, descrevê-la e explicá-la objetivamente.

Em consonância com tal tradição, dever-se-ia formar o pesquisador com os instrumentais teórico-metodológicos necessário à produção de conhecimento verdadeiro, de acordo com os parâmetros de neutralidade e isenção, de modo que a valoração não se faria presente nos enunciados e nem nas teorias científicas, mas apenas no seu uso posterior, em geral decidido por uma instância não científica.

Caberia à pesquisa científica ocupar-se com a realidade tal como ela *é* e não como ela *deveria ou poderia ser*. Por consequência, o pesquisador também não deveria se interessar pelos usos técnicos ou práticos das teorias que ajuda a construir.

As decisões e as normas estabelecidas nas comunidades científicas, primariam antes de tudo, por atingir honestamente a verdade, sem que *a priori* defina-se o que pode ou não ser conhecido a partir da perspectiva dos resultados práticos para a vida humana (KNELLER, 1980). Não que a ciência e a pesquisa não devam contribuir com a felicidade dos homens, a questão é antes de prioridade axiológica.

Poincaré (1995) na obra com o sugestivo título “O valor da ciência”, defende que “A

busca da verdade deve ser o objetivo de nossa atividade [científica e filosófica]; é o único fim digno dela” (p. 05). O filósofo e matemático sugere não que a ciência esteja isenta de valores, mas que há um valor ao qual todos os outros devem estar subordinados. Esta interpretação ganha força, quando se considera o que virá em seguida no mesmo texto: “Não há dúvida de que devemos nos esforçar por aliviar os sofrimentos humanos [...]. Se cada vez mais queremos libertar o homem das preocupações materiais, é para que ele possa empregar no estudo e na contemplação da verdade sua liberdade reconquistada” (p. 05).

Tem-se, pois, duas posições básicas com relação aos valores: ou eles devem está ausentes ou se apresentam como valores intelectuais que se justificam por si mesmos e não por consequências posteriores: se uma teoria pode contribuir com a felicidade do homem, o fará ao torná-lo livre para a busca autônoma do verdadeiro.

A busca da verdade é um valor consagrado do empreendimento científico, embora não haja consenso a respeito do que ela seja ou de qual critério dispõe-se para aferi-la. Parece razoável hoje pensar ser a verdade um ideal jamais completamente atingido ou atingível, o que torna a pesquisa uma tarefa a ser retomada. A busca da verdade passa a ser um valor em face do qual todos os outros dever-se-iam subordinar.

Não seria possível discutir os valores na pesquisa sem levar em conta a forma como a temática vem se configurando. Contudo, ao contrário do que afirma esta tradição positivista, assume- aqui que, como toda prática humana, a que se propõe a formar os pesquisadores na pós-graduação em educação é constituída por valores.

Assim, o foco da investigação é apreender quais os valores epistemológicos e ético-políticos que instituem a universidade moderna, estatuem a UFPA e orientam a formação na pós-graduação em educação na UFPA.

1.2 JUSTIFICATIVA

Mostrar-se-á um conjunto razões para justificar a relevância e necessidade de realização da pesquisa: serão apresentadas as de ordem pessoal, as sociais, as institucionais, mas principalmente as que concernem ao campo teórico.

Deve-se dizer, inicialmente, que justificar a necessidade de se realizar uma determinada pesquisa consiste em apresentar argumentos que possam convencer um determinado interlocutor da relevância do tema, mas principalmente, da importância dos objetivos que se pretende atingir com a pesquisa.

O interlocutor pode variar de acordo com a finalidade que cumpre a pesquisa, porém em qualquer que seja o caso, a justificativa terá menor ou maior força de acordo com a própria compreensão epistemológica que se tenha do conhecimento, da pesquisa, assim como do lugar social e institucional que o pesquisador deve ocupar.

Tendo isto em vista, justificaremos a pesquisa apontando a sua relevância para o próprio pesquisador, por entendermos que ele não é neutro, e por isso vem para a pesquisa como um sujeito interessado pessoal, social e institucionalmente; mostrar-se-á, igualmente, de que modo a pesquisa pode contribuir com a área temática “formação do pesquisador”, levando em conta o que os pesquisadores aí vêm ou não estudando. Por fim, mas não por ser menos importante, apontar-se-á uma possível contribuição do estudo para a discussão e aperfeiçoamento de práticas acadêmicas de formação na pós-graduação.

O autor desta tese vem se dedicando a refletir sobre os diversos aspectos da pesquisa científica; inicialmente focou-se no âmbito mais propriamente filosófico, ao debruçar-se sobre problemas gnosiológicos fundamentais concernentes à natureza das ciências e ao seu desenvolvimento histórico; em um segundo momento, procurou aproximar filosofia e educação, estudando os fundamentos epistemológicos dos discursos curriculares; em um terceiro momento direcionou o interesse investigativo para relação entre ensino e pesquisa na universidade; por fim propôs estudar a formação do pesquisador na pós-graduação.

O percurso antes delineado teve início com a formação inicial do autor, que culminou com o seu primeiro esforço de pesquisa, de caráter teórico e bibliográfico: o Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Filosofia; nele se procurou entender qual o tipo de relação que se pode estabelecer entre o conceito de paradigma e de dogmatismo, na epistemologia de Thomas Kuhn. Neste momento afirmou-se que a maturidade das ciências, o fato de terem um paradigma bem estabelecido por meio de um consenso, acaba por favorecer, na chamada ciência normal, as restrições aos posicionamentos críticos. Por outro lado, as “ciências imaturas”, por não possuírem um paradigma, podem exercitar com maior liberdade a crítica e o dissenso em todas as suas práticas (OLIVEIRA, 1996).

Pode-se tirar consequências importantes desta distinção entre “ciências paradigmáticas” e “ciências imaturas”, para a compreensão da configuração axiológica da formação do pesquisador; Kuhn reconhece o caráter de “treinamento” ou de “iniciação” da educação científica normal, pois nela a força do aprender com as experiências exemplares, por meio do “fazer como se costuma fazer” é uma característica forte. No caso das ciências que

não possuem um paradigma consensual, como as da educação, pode haver uma abertura bem maior de aprendizagem pela multiplicidade de possibilidades teórico-metodológicas, de valores, o que dinamiza atitudes críticas na formação do pesquisador em virtude da própria polissemia do fazer científico nesta área.

Note-se que já surgia neste momento, o interesse pela epistemologia das ciências humanas e sociais que, posteriormente, irá encaminhar os questionamentos para uma abordagem que se pode chamar de “epistemologia da pesquisa educacional”, na qual se incluem as preocupações não apenas com a atividade das ciências da educação, mas também com a relação entre pesquisa e ensino, bem como do lugar da pesquisa na formação do professor.

Em consonância com tal interesse, na monografia de especialização procurou-se entender a fundamentação epistemológica e ontológica dos discursos curriculares que se filiam à modernidade e à pós-modernidade, problematizando neles, os pressupostos filosóficos não pensados ou os aceitos dogmaticamente. Interessava de modo especial, examinar as consequências epistemológicas e ético-políticas da aceitação do relativismo cultural para o currículo, em contraposição ao universalismo (OLIVEIRA, 2002).

Sem perder o interesse pela epistemologia, tomou-se como objeto de preocupação, na dissertação de mestrado, as relações ensino-pesquisa como marca essencial da concepção instituída de universidade moderna e as suas repercussões na definição da docência universitária instituída e instituinte da Universidade Federal do Pará (UFPA), com destaque para o então Centro de Educação desta Universidade (OLIVEIRA, 2007).

Na condição de docente da UFPA, estudar a situação da pesquisa constituiu-se em oportunidade de exercitar o “conhece-te a ti mesmo” socrático, de saber um pouco mais a respeito dos fundamentos daquilo que se faz e se é como professor e pesquisador. Tais estudos têm sido importantes, portanto, porque me permitem conhecer-me melhor, mas também porque possibilitam contribuir para que se conheçam aquilo que a carreira universitária exige de todo professor: que ele seja também um pesquisador.

Como docente da especialização em Filosofia da Educação, ofertada pelo Instituto de Ciências da Educação da UFPA, tive a oportunidade de lecionar a disciplina *Epistemologia da Pesquisa Educacional*, ocasião em que, amparado por interessante literatura filosófica e educacional, pude discutir uma série de questões relacionadas à fundamentação ontológica e epistemológica da pesquisa educacional, trazendo à tona uma série de preocupações quase

sempre negligenciadas nas discussões efetuadas nas disciplinas dedicadas à pesquisa na área educacional.

Neste conjunto de experiências de pesquisa e ensino, venho aproximando filosofia e educação; tomando a pesquisa como fio condutor das investigações, pude ir constatando que uma das formas de melhor compreender um tipo especial de pesquisa, a educacional, passa pelo entendimento de como se dá a formação do pesquisador.

Nas pesquisas existentes destacam-se vários aspectos dessa formação, como: os programas de iniciação científica como formação inicial do pesquisador; as políticas públicas de formação; as repercussões das reformas da universidade na formação do pesquisador; avaliações de programas de pós-graduação; experiências formativas em grupos de pesquisa; o lugar da orientação na formação do pesquisador, entre outros.

Constatei, contudo, que um recorte interessante no tema poderia ser a dos *valores formativos do pesquisador*, por este objeto de estudo não aparecer explicitamente nas pesquisas existentes, embora esteja pressuposto como horizonte de sentido em muitos dos trabalhos examinados na revisão da literatura a respeito do tema, inclusive na minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2007).

Admite-se na literatura sobre o tema, a indissociabilidade entre formação e valor, que toda ação formativa visa determinados fins, como constituir um tipo de homem ou subjetividade em consonância com certos valores, mas, ao mesmo tempo não se procura desvelar ou desocultar o que se quer significar com tais valores.

Considerando-se que no centro da formação do pesquisador coloca-se o conhecimento e a atividade de pesquisa, torna-se pertinente destacar a dimensão epistemológica dos valores, pois ela deve perpassar esta formação em seus vários momentos e nas suas diversas instâncias institucionais de efetivação. Há que se refletir, igualmente, a respeito da dimensão ético-política da pesquisa, inerente à comunidade científica em suas relações com a sociedade.

Não apenas pelo tema, nesta particularidade, ser lacunar nas pesquisas existentes, mas em razão de se viver, nas últimas décadas, um período de muitas redefinições e reformas do chamado paradigma moderno de universidade, torna-se relevante repensar os valores instituídos e instituintes na orientação da formação do pesquisador.

Escolheu-se o Programa de Pós-Graduação em Educação como *locus* da pesquisa, não apenas pelo interesse em compreender uma realidade que concerne ao autor da tese de diversos modos, como também por ser essa uma experiência acadêmica recente, que tem

promovido amplas discussões e dissensos a respeito das práticas acadêmicas de formação do pesquisador; cria-se, assim, um clima favorável à criticidade e, por consequência, potencializa-se a dimensão instituinte da pós-graduação.

Assim, o fato de o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA está em fase de consolidação, possibilita que se verifique com maior vigor, a relação entre valores instituídos, que podem advir de uma tradição de formação de pesquisadores da qual os professores que atuam como formadores são egressos, e valores instituintes, que podem emergir do esforço por criar um ambiente de formação.

A relevância institucional do tema tem se mostrado com muita força pela escolha dos temas de dois Seminários da Pós-Graduação em Educação da UFPA, de 2009 e 2010, que foram dedicados à discussão das dimensões epistemológicas e ético-política da pesquisa e da formação do pesquisador⁶.

Assim, a pesquisa pode contribuir com esta discussão reconhecida como pertinente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, e que poderá interessar a outros Programas que cumprem os mesmos objetivos institucionais de formar pesquisadores e produzir conhecimento.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

O Ideal da chamada universidade moderna pôde ser apreendido e avaliado em diversos textos filosóficos que aqui foram analisados. Após uma discussão dos conceitos de formação, valor e subjetividade e em consonância com tais categorias, fez-se uma reflexão sobre a autonomia como um valor-síntese do horizonte axiológico que concede sentido à universidade moderna.

Esse quadro teórico inicial serviu de contexto para situar e tornar compreensível um dos mais importantes setores da universidade moderna na busca pelo atingimento dos seus objetivos, que é a pós-graduação.

O Programa de pós-graduação é uma instância de ensino universitário que tem como um dos seus objetivos mais essenciais a *formação de pesquisadores*; no processo formativo, há uma série de atividades, como disciplinas, seminários, seções de orientação, participação

⁶ O evento anual do PPGED “*Seminário Nacional de Políticas Públicas e Currículo*”, nas suas versões de 2009 e 2010 (VIII e IX), tiveram, respectivamente, por tema: “Ética e regulação no currículo e nas políticas públicas educacionais” e “Expansão da pós-graduação em educação e a formação axiológica dos pesquisadores: dimensões ético-política-epistemológicas”.

em grupos de pesquisa, apresentação de trabalhos em eventos de pesquisa, publicação de trabalhos em periódicos, construção de uma dissertação, no mestrado, e de uma tese, no doutorado.

Por meio desse conjunto de atividades forma-se, paulatinamente, o pesquisador para a produção, publicação e discussão de um conhecimento novo que pretende contribuir com a ampliação daquilo que uma comunidade já conhece, e esse objetivo é mais fortemente atingido no doutoramento.

Assim, a atividade científica deve ser vista como uma ação cognoscente intersubjetiva, comunitária, na medida em que cada pesquisador, ao produzir conhecimento, precisa levar em conta o que os demais produziram, o referencial teórico-metodológico e axiológico reconhecido e adotado.

O complexo de valores que orientam a formação diz respeito à comunidade científica, ao que nela apresenta-se como justificativa da pesquisa, da sua elaboração sistemática e procedimental: aos métodos, técnicas, raciocínios, linguagem e qualidades exigidas das teorias.

Para os que defendem sem mais a autonomia da atividade científica, o que se denomina aqui de valores epistemológicos seriam antes, regras racionais pelas quais poder-se-ia decidir o que pesquisar, por que optar por este ou aquele referencial metodológico, sem qualquer vinculação com os condicionamentos socioculturais e ético-políticos.

Tal autonomia da comunidade científica garantiria a sua neutralidade e imparcialidade na busca, discussão e publicação das teorias, independentemente dos usos posteriores das teorias pelas várias instâncias da sociedade mais ampla.

Diante disso, não se deveria falar de valores epistemológicos subjetivos na ciência e menos ainda da pertinência dos valores ético-políticos no condicionamento da atividade científica. Separar-se-iam, pois, o domínio da comunidade do da sociedade mais ampla a qual pertencem os pesquisadores.

Esta compreensão do lugar dos valores na pesquisa institucionalizou-se e ganhou relevância na formação do pesquisador, não apenas nas ciências físico-naturais e formais, mas também nas ciências humanas e sociais, na medida em que essas, historicamente, procuraram constituir-se em consonância com os “valores” daquelas ciências.

Apesar de desde o final do século XIX, pelos menos, as *ciências do espírito* terem procurado encontrar um caminho próprio para efetuar as suas pesquisas, tendo em vista as

especificidades ontológicas e epistemológicas da *vida humana*, valores como autonomia, neutralidade e imparcialidade não perderam completamente o seu vigor.

As ciências da educação não estão fora dessa tradição de acolhimento dos valores das ciências físico-naturais e formais, em um primeiro momento, e de crítica e recusa desses em um segundo momento, sem que se anule uma área de ambiguidade entre os dois horizontes axiológicos quando se avalia a pesquisa educacional.

As diversas instâncias institucionais pelas quais passa a formação do pesquisador em educação, não determinam, mas condicionam os valores epistemológicos e ético-políticos, instituídos e instituintes, que irão orientar a atividade de pesquisa.

Em face do exposto, o problema de pesquisa expressou-se em duas interrogações: 1) Quais valores formativos da universidade moderna a UFPA incorpora ao seu ideal de formação? 2) Que valores apresentam-se na formação do pesquisador no PPGED?.

O problema desdobrou-se nas seguintes questões de investigação:

1. Como se relacionam os conceitos de formação e subjetividade na definição do sentido dos valores ?
2. Qual o lugar da autonomia na compreensão do sentido axiológico da universidade?
3. Que valores fundamentam o ideal formativo na UFPA ?
4. Quais os valores epistemológicos e ético-políticos que orientam a formação no PPGED ?

1.4 TESE

A universidade moderna, que emerge no início do século XIX, na Alemanha, associa-se fortemente à pesquisa tida como fio condutor de todas as atividades acadêmicas. No entanto, o conceito de pesquisa só pode ser entendido em todo o seu alcance axiológico ao ser vinculado ao ideal formativo da universidade.

Pressupõe-se, portanto, que o referencial ético-político e epistemológico da universidade moderna, baseia-se no ideal formativo de uma subjetividade autônoma, livre, consciente e crítica que ousa pensar por conta própria.

Esse ideal formativo emancipatório, ampara-se em um horizonte axiológico ao mesmo tempo ético-político e epistemológico, em que se tensionam racionalidade teórica e racionalidade prática, busca desinteressada da verdade e conhecimento à serviço das demandas socioestatais.

Afirma-se que esse ideal formativo repercutiu na instituição da UFPA, particularmente no PPGED, concedendo sentido às dimensões epistemológica e ético-política

do seu horizonte formativo, embora se possa verificar o adensamento de tensões entre os valores instituídos e os instituintes.

1.5 OBJETIVOS

GERAL: Compreender quais valores formativos do ideal moderno de universidade a UFPA incorpora ao seu ideal de formação, particularmente no PPGED.

ESPECÍFICOS: 1. Compreender como os conceitos de formação e subjetividade articulam-se na definição dos valores 2. Compreender a ideia de universidade e o lugar da autonomia na sua definição. 3. Identificar os valores epistemológicos e ético-políticos que fundamentam o ideal de formação na UFPA 4. Mostrar os valores epistemológicos e ético-políticos que orientam a formação no PPGED.

1.6 METODOLOGIA

Ir-se-á definir neste tópico a abordagem da pesquisa, compreendida como um pressuposto ao mesmo tempo ontológico e gnosiológico, na medida em que se refere à compreensão teórica geral do que seja a realidade pesquisada, assim como às formas de conhecê-la por sujeitos do conhecimento.

Além deste aspecto mais fundamental, tratar-se-á, também, da caracterização da pesquisa e dos mecanismos metodológicos e técnicos que serão mobilizados na apreensão, organização e interpretação dos fenômenos na sua polissemia.

Assim, a pesquisa fundamentou-se em uma abordagem fenomenológica, em sua vertente hermenêutica-existencial (REZENDE, 1990); esta opção, já coloca o pesquisador em tensão com o método, pelo menos enquanto um procedimento canônico; por isso propõe-se menos um método e mais um *estilo de pensamento* pelo qual o sujeito do conhecimento deve assumir uma atitude de interrogação em que se implica pessoalmente (REZENDE, 1990). Refuta-se o método como um conjunto de amarras que, ao mesmo tempo que assegura um caminho reto ao conhecimento, impede o pesquisador de pensar o impensado dos fenômenos, prendendo-se, assim, aos limites das verdades estabelecidas que estão dogmaticamente validadas.

Parte-se de uma perspectiva ontológica que considera a realidade como fenômeno, em um sentido que recusa, ao mesmo tempo, o realismo e o idealismo, ao pensar na

indissociabilidade entre homem e mundo. Postula-se a existência do homem no mundo, vivendo e construindo os vários sentidos com os outros. Não se separa, portanto, sujeito e objeto, homem e mundo na constituição do conhecimento.

A fenomenologia não é uma concepção de mundo e de verdade que se erija sobre a alternativa “ou é isso ou é aquilo”, por isso eliminam-se nela os clássicos dualismos entre essência e aparência, ato e potência, interior e exterior, consciência e realidade, realismo e idealismo (SARTRE, 1997).

Mesmo não negando a importância da consciência, o ponto de partida da fenomenologia hermenêutica-existencial é a existência do homem no mundo em uma relação de intersubjetividade, em que o *discurso, a produção linguística de sentidos* e as possibilidades de interpretação, de apreensão recorrente desses sentidos para além dos seus traços idiossincráticos, são aspectos fundamentais.

Contrariamente ao que se defendeu na epistemologia positivista, não se pressupõe na fenomenologia a neutralidade do sujeito, pois este não observa o mundo de fora, sobrevoando-o, mas está desde sempre no mundo. Neste sentido, os valores colocam-se como algo que é intrínseco aos atos intersubjetivos de conhecimento, como algo próprio ao intencionar das consciências em direção ao mundo.

Ao interrogar a respeito dos valores formativos na pós-graduação em educação, o pesquisador tem consciência que está inserido em uma relação intersubjetiva, pois os sujeitos da pesquisa não são objetos inertes, mas entes implicados na temática e, nesta condição, são capazes de questionar os valores e o próprio interrogar do pesquisador. É desta relação dos sujeitos que se desvelará os sentidos desses valores.

A fenomenologia não pensa no método como um caminho aberto e pronto a ser percorrido, mas como trilhas a ser abertas juntamente com o processo de pesquisa: daí porque o percurso metodológico enquanto rota procedimental não pode ser rígida, pois ela constitui-se menos em uma estrada e mais em pequenas clareiras que permitem alguma movimentação dos sujeitos.

Tendo isso em vista, a produção de conhecimento na pesquisa advirá de diálogos: é assim que se deve entender, a leitura de textos, as observações e a entrevista da perspectiva fenomenológica hermenêutica-existencial, conforme a compreensão de Rezende (1990) com quem concordamos.

1.6.1 Etapas da pesquisa

A apreensão qualitativa dos dados da pesquisa, deu-se em três etapas fundamentais, de modo não necessariamente linear: a) Investigação bibliográfico-documental; b) entrevista; e c) observação. A diversidade de fontes, tornou possível proceder à *triangulação dos dados*, não no sentido de validação estatística, porém como meio de aprofundamento qualitativo da análise pela complementação de fontes. O objetivo, portanto, não foi primordialmente constatar convergências, mas explicitar a complexidade do fenômeno estudado, inclusive nas suas contradições e tensões que caracterizam a dialética polissêmica da fenomenologia proposta por Rezende (1990).

1.6.1.1 *Investigação bibliográfica-documental*

A não separação de bibliográfico e documental explica-se por se tratar, em ambos os casos, de textos escritos que permitiram o uso de técnicas mais ou menos comuns na apreensão, organização e tratamento dos dados, embora se deva reconhecer que tais textos têm estrutura e objetivos diferentes.

As fontes bibliográficas usadas, trataram fundamentalmente, da universidade moderna, da pós-graduação, da formação e dos valores. Os textos, em forma de livros e artigos, contêm elementos estruturais, como autoria individual, tema, problema, objetivos, metodologia e bibliografia que os definem como produção científica ou filosófica.

Quanto às fontes documentais, constituíram-se de um conjunto de textos legais e/ou prescritivos, referentes à instituição da UFPA, da pós-graduação em educação, especialmente do PPGED, assim como ao curso de pedagogia do ICED. Esses textos são regidos pelo princípio da economia, da concisão e do mínimo possível de polissemia. Pôde-se constatar que esse tipo de estruturação textual favorece certo dogmatismo.

Não se buscou nos documentos, de modo privilegiado, informações factuais ou empíricas, mas compreensões axiológicas da formação, da atividade de pesquisa, dos objetivos propostos pela pós-graduação.

a) Levantamento e seleção das fontes

Este levantamento partiu de uma bibliografia constante do Projeto de Pesquisa, tendo

como fios condutores o problema e os objetivos da pesquisa. Alguns livros e artigos estudados neste primeiro momento, trouxeram referências a serem buscadas.

Assim, as fontes bibliográficas foram levantadas na biblioteca particular do pesquisador, nas Bibliotecas Setoriais do ICED e IFCH, na Biblioteca Central da UFPA, e especialmente em diversos Bancos de Dados disponíveis na Rede Mundial de Computadores, tendo como rubricas orientadores da busca, além dos fios condutores antes citados, os temas: universidade, universidade no Brasil, Universidade Federal do Pará, pós-graduação no Brasil, pós-graduação em Educação, valores, ciência e valores. Esses temas foram cruzados de várias maneiras nas pesquisas.

Procedeu-se à leitura de títulos, sumários, resumos, introduções, referências, resenhas de livros, algumas vezes leu-se também Conclusões ou tópicos particulares, de livros, artigos, teses e dissertações, inicialmente levantados, a fim de selecionar as obras mais significativas para atingir os objetivos da tese.

Esse primeiro exame revelou não existirem obras que tratassem do tema da formação do pesquisador, privilegiando os aspectos axiológicos. Portanto, esse não pôde ser um critério de seleção de fontes. No entanto, foi possível encontrar um conjunto de obras, especialmente de caráter filosófico, discutindo a ideia moderna de universidade e nesta discussão pôde-se identificar um forte teor axiológico.

Um segundo grupo de obras selecionadas tratavam do conceitos de formação, valor e cultura como categorias associáveis e pertinentes na elaboração de um quadro teórico que objetivou entender a configuração da formação do pesquisador.

Um terceiro grupo de obras que concentrava o seu interesse na formação do pesquisador, permitiu selecionar fontes que, de maneira direta ou indireta, revelavam valores que efetivamente orientavam a formação ou os que estavam ausentes, mas que se entendia que deveriam estar na base da atividade formativa.

Um quarto grupo de textos compôs-se de documentos que apesar de não tratarem, explicitamente, das rubricas que serviram de fios condutores para a seleção das fontes bibliográficas, permitiam abstrair os valores formativos da UFPA por um trabalho de análise.

Um quinto grupo consistiu em documentos que trataram da formação no ICED, incluindo o curso de Pedagogia e o PPGED. Embora não tratassem claramente de valores, estes documentos centram-se na atividade de formação e pressupõem um referencial axiológico.

O *Curriculum Lattes* dos professores formadores do PPGED, disponibilizado para consulta pública no site do CNPq, mostrou-se relevante para a pesquisa, por trazer informações a respeito do percurso formativo desses docentes, do que estudam, da sua atuação profissional, de temas e autores que estudam, entre outras.

Buscou-se documentos oficiais da Capes com orientações avaliatórias para Pós-graduação e artigos científicos que analisaram as consequências dessa avaliação na formação do pesquisador na área de educação, em complemento aos dados apreendidos da participação de duas representantes da Capes (identificadas como RC1 e RC2), em Seminário de Avaliação do PPGED.

Por fim, a decidiu-se realizar a leitura, de Resumos e Introduções de teses e Dissertações defendidas no PPGED, entre 2009 e 2012, à medida que eram disponibilizadas para consulta pública no site desta instância formativa, visando-se a complementação das análises das anotações em Diário de Pesquisa e transcrições de gravações das sessões de defesas⁷.

b) Organização do material

Realizada a seleção inicial das fontes, elaborou-se uma lista com a identificação de todo o material bibliográfico-documental, de modo a tornar possível estabelecer uma ordem de leitura, que iniciou por obras filosóficas que estabelecem a relação entre formação, conhecimento e valor, passando-se, em seguida, para aquelas que tratavam da ideia de universidade.

Fez-se o estudo de obras que investigaram a universidade no Brasil, a organização da pós-graduação e a formação do pesquisador em educação. Passou-se, então, à leitura aprofundada de textos bibliográficos e documentais sobre o curso de pedagogia, no Brasil e particularmente na UFPA.

Por fim estudou-se as fontes sobre os valores formativos na UFPA e na pós-graduação em educação. Os textos dessa etapa de leitura foram majoritariamente documentais, o que incluiu os Currículos Lattes dos professores.

Embora se procurasse manter ordem na leitura, ela não se fez de modo linear, pois

⁷ Tendo em vista a relação dessas Teses e Dissertações com as outras etapas da pesquisa, optou-se por não identificá-las a fim de não quebrar o anonimato dos sujeitos observados e mesmo dos professores entrevistados. O exame de 6 Teses e 30 Dissertações teve como objetivo identificar nelas referenciais epistemológicos e orientações ético-políticas.

muitas vezes intercalou-se a análise dos vários textos, tendo em vista a necessidade de sinalizar aproximações de temas e conceitos para posteriores composições de tópicos da tese.

Todo o trabalho de leitura foi documentado, sistematicamente, em fichas, nas quais se combinavam resenhas, extração de trechos do texto para futuras citações diretas, comentários para citações indiretas e críticas.

As fontes bibliográficas e as documentais, dialogam em diversas ocasiões e, por vezes, dos documentos analisados constava uma bibliografia. Tal indicação facilitou a identificação da filiação teórica do documento, e por consequência, a interpretação. Na maioria dos casos, contudo, o estudo concentrou-se na leitura estrutural do texto.

Mesmo considerando a totalidade do documento como unidade de sentido, o interesse analítico direcionou-se aos trechos mais significativos para o problema e os objetivos da pesquisa. Quando o trecho ilustrava sinteticamente o argumento, fez-se a citação direta. No caso do sentido só poder ser apreendido da leitura de todo o texto e de passagens demasiadamente longas, fez-se a citação indireta.

1.6.1.2 Entrevista

A entrevista⁸, adotada como um dos meios de desvelamento do sentido do fenômeno estudado, não foi encarada enquanto inquérito, esforço do pesquisador para retirar do interlocutor uma informação, de usá-lo como mero informante, mas antes foi pensada como um encontro de sujeitos interrogantes, que juntos buscam o conhecimento.

Valorizou-se o discurso conscientemente assumido pelos sujeitos, por isso os trechos transcritos das entrevistas foram interpretados à luz da totalidade das falas e em interconexão com outras informações, como as advindas dos Currículos Lattes, de sessões de defesa, de reuniões do colegiado do PPGED e de Seminários de Avaliação desse Programa.

A entrevista foi entendida como diálogo entre sujeitos mediado por um mundo compartilhado. Por esta razão, assume-se que a consciência cognoscente concerne tanto ao sujeito-pesquisador quanto aos sujeitos-pesquisados no esforço comum de desvelamento da verdade do objeto de conhecimento, que não será, na fenomenologia, um ente exterior ao sujeito, mas um correlato da consciência intencional (LYOTARD, 1986).

Ainda que haja certa tentação de o sujeito-pesquisador reificar o sujeito-pesquisado, como se uma interioridade observasse uma exterioridade, há a possibilidade do encontro

⁸ No Apêndice disponibiliza-se o Plano da entrevista.

intersubjetivo, quando dá-se o reconhecimento mútuo dos sujeitos, quando a consciência de si faz-se consciência da alteridade sem deixar de ser consciência de si (SARTRE, 1997).

Só sob a condição de que havia o encontro de dois sujeitos, a entrevista pôde ser um diálogo, um esforço comum de existentes finitos e incompletos por uma verdade que nunca se dá como presença e plenitude.

Para que a entrevista fosse dialógica, ela não pôde ser estruturada, pois neste caso faltaria ao diálogo a necessária abertura; por outro lado, não foi um discurso unilateral do sujeito-pesquisado, provocado por uma única pergunta; com isso não se quer dizer que se dispensou a presença da questão geradora, das intervenções do pesquisador para manter o foco da pesquisa, esclarecer o sentido do que o entrevistado pretendia dizer e aprofundar a compreensão do discurso compartilhado. No entanto, mesmo que o sujeito-pesquisador tenha sido o proponente do diálogo, e para isso portava alguns elementos de orientação, a entrevista teve que possibilitar a abertura suficiente para que os sentidos pudessem se constituir, mas sem perder de vista o problema e os objetivos da pesquisa (SZYMANSKY, ALMEIDA e PRANDINI, 2002).

De qualquer modo, considera-se que o discurso e os sentidos resultantes de entrevista fenomenológica devem ser vistos como uma construção intersubjetiva do pesquisador e do pesquisado, pois por maior que seja o cuidado daquele em não conduzir as respostas, não se pode falar de neutralidade de um dos protagonistas em um diálogo: ambos constroem o conhecimento juntos.

a) Sujeitos da entrevista

Foram entrevistados quatro professores formadores do PPGED⁹, dois da Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, dois da Linha Currículo e Formação de Professores, e mais dois formadores que participaram de Bancas de Defesa de Dissertações no Programa, como avaliadores externos.

As entrevistas deram-se após uma fase de aproximação dos sujeitos, na qual se conversou informalmente com eles a respeito da pesquisa, da necessidade da sua participação, e por fim fez-se abertamente o convite, deixando-lhes a opção do local, data e hora do

⁹ No período da entrevista o Programa possuía apenas as duas Linhas de Pesquisa mencionadas. Da Linha *Currículo e Formação de Professores* surgiram, a partir de 2012, duas novas: *Educação: Currículo, Epistemologia e História e Educação, Cultura e Sociedade*.

encontro. Todas as entrevistas ocorreram no decorrer do ano de 2010, em dependências do Instituto de Ciências da Educação (ICED) e uma na residência do entrevistado.

Antes de cada entrevista, foi apresentado ao entrevistado o Termo de Livre Consentimento, que após lido, foi assinado por todos os participantes. Os entrevistados foram mantidos anônimos, razão pela qual convencionou-se identificá-los como Docente Pesquisador (DP), seguido de um número arábico (DP 1, DP 2, DP 3, DP 4, DP 5 e DP 6), que não reproduz, necessariamente, a ordem das entrevistas.

As entrevistas duraram em média 50 minutos, foram gravadas com autorização dos entrevistados; a transcrição reproduziu o conteúdo das gravações, embora tenham sido eliminados os vícios de linguagem, os erros gramaticais, as redundâncias, comuns à linguagem oral. Teve-se o cuidado de não alterar o sentido do que foi dito.

b) Critérios de escolha dos sujeitos

Os entrevistados foram escolhidos de acordo com critérios qualitativos, tendo em vista a necessidade de compreensão dos valores axiológicos da formação na pós-graduação em educação, focalizando-se o PPGED. Neste sentido, foram privilegiados, em primeiro lugar, os docentes com grande inserção na história do Programa. Por outro lado, não se deixou de considerar que a maior parte do corpo docente do PPGED compõe-se de docentes pesquisadores em início de carreira neste nível de ensino, de modo que representantes desses também precisaram ser ouvidos.

Dentre os escolhidos, foram contemplados docentes pertencentes às duas Linhas de Pesquisa que, em 2010, componham o PPGED, atuantes em atividades de ensino de disciplinas obrigatórias e orientação nos cursos de mestrado e doutorado, assim como na liderança de grupos de pesquisa e que se dispuseram a conceder entrevista.

Os dois formadores externos ao Programa entrevistados, são professores pesquisadores com ampla experiência acadêmica na âmbito da Pós-graduação em educação e interessados na discussão da formação do Pesquisador.

1.6.1.3 Observação

As observações desenvolveram-se em Auditórios, Salas de Reunião do Colegiado,

Sala de Defesa do PPGED-UFPA, em que ocorreram os seguintes eventos: Sessões de Qualificação e Defesa de dissertações e teses, Seminário de Avaliação do PPGED, Reuniões de Colegiado do PPGED e Seminários do Programa, no período de 2009 a 2011.

Os sujeitos visados foram docentes do PPGED, nas suas manifestações públicas, na condição de orientadores, coordenadores do Programa, avaliadores de teses e dissertações, expositores de trabalho e debatedores em eventos do Programa; representantes da área de educação da Capes, docentes conferencistas e debatedores em eventos e avaliadores de teses e dissertações no PPGED¹⁰. Docentes e discentes¹¹ membros do Colegiado desse Programa e pós-graduandos em suas sessões de defesa de dissertações e teses.

Apesar de se ter realizado observação não estruturada, adequada às pesquisas qualitativas (VIANNA, 2003), adotou-se um direcionamento geral da observação, que consistiu em selecionar eventos que pudessem trazer informações significativas a respeito da formação no PPGED. Nos eventos, por sua vez, examinava-se a programação e se elegia as sessões com maiores possibilidades de fornecer informações relevantes.

Assim, chegou-se à observação¹² de 15 defesas de dissertações e 5 qualificações de tese e dissertações; de 7 reuniões de Colegiado do PPGED, de 1 seminário de avaliação do Programa, de 2 seminários acadêmicos.

A observação não procurou, em geral, descrever exaustivamente os ambientes físicos, os comportamentos dos sujeitos da pesquisa, ou as impressões do observador. Interessava fortemente apreender as manifestações verbais, os diálogos, os discursos, argumentos e contra-argumentos que apresentassem as compreensões dos sujeitos a respeito da formação do pesquisador, dos valores que orientavam a ação formativa. Embora habitualmente, o principal sentido na observação seja a visão (VIANNA, 2002), privilegiamos a audição, meio de apreensão da expressão vocal de ideias, conceitos e valores.

O ambiente da observação era bem familiar ao observador, não havendo, portanto, dificuldades de inserção no grupo ou necessidade de tradução de valores culturais, pois o sujeito-pesquisador e os sujeitos-pesquisados compartilham um mesmo horizonte

¹⁰ De um grande número de Docentes Avaliadores (DA), elegeu-se para análise os 14 que trouxeram elementos mais significativos para os objetivos da tese e que concederam entrevista. São identificados por DA1, DA2...DA 14.

¹¹ Os docentes avaliadores, as Representantes da Educação na Capes e os docentes entrevistados são identificados pelas convenções já explicitadas. Os demais sujeitos da pesquisa são identificados como docente ou professor do PPGEG e discente do PPGED, conforme o caso.

¹² Muito embora o pesquisador tenha participado de um número bem maior de eventos e vivenciado intensamente o cotidiano do PPGED no período de 2005 a 2012, nas Sessões, Reuniões e Seminários elencados houve uma atitude deliberada de investigação.

sociocultural acadêmico. O desafio de compreensão consistiu em avançar para além de um “senso comum” acadêmico, por meio de uma reflexão histórico-conceitual e epistemológico-hermenêutica, que permitisse apreender em um nível maior de profundidade os valores formativos da pós-graduação em educação.

Assim, a observação desencadeou um processo de reflexão e autoconhecimento, pois não se tratou de analisar um outra cultura, porém aquela de que faço parte. O estranhamento deu-se como decorrência irrefreável de todo ato de questionamento e reflexão que deve acompanhar a ação investigativa e não como imposição metodológica orientada pela pretensão de neutralidade axiológica.

Com exceção das sessões de defesa e qualificação de dissertações e teses, nos demais eventos antes citados, participei das discussões, inclusive efetuando questionamentos e perguntas que interessavam diretamente aos meus objetivos de pesquisa. Quando foi possível, deu-se alguns fios condutores à observação, não se detalhando a descrição de situações que se repetiam como espécies de “rituais” formais estruturados, rotinas cotidianas de conhecimento geral na universidade.

Após seleção prévia já referida, as falas das sessões de defesa e dos seminários foram integralmente gravadas, ao passo que as anotações de campo deram-se de maneira seletiva. Diariamente, as notas de campo foram lidas e reescritas no Diário de Pesquisa. Neste momento, acrescentavam-se alguns detalhes que eram lembrados, o que tornava as informações mais completas. A audição das gravações também auxiliaram no aperfeiçoamento das anotações do Diário.

Das observações produziu-se um grande volume de informações, especialmente em áudio. Assim, decidimos realizar a audição de todo o material gravado, mas só transcrever os trechos considerados mais significativos e com possibilidade de ser usados no corpo da tese. Em alguns casos, reduziram-se ideias disseminadas em muitos trechos, em sínteses, que passaram a compor o Diário.

Não se enfrentou dificuldades semelhantes na organização das informações do Diário, tendo em vista que os registros foram feitos nele de modo mais seletivo e direcionado. Daí porque o Diário auxiliou na sistematização das informações das gravações.

Dentre as observações, as sessões de defesa¹³ tiveram um lugar central. A escolha desse momento formativo do pesquisador para apreensão aberta de significados deu-se,

¹³A gravação das seções foi realizada mediante a solicitação de autorização ao presidente das bancas, e coube a ele comunicar a solicitação aos demais membros da Banca.

inicialmente, de modo exploratório. Pôde-se constatar que apesar de não se poder direcionar as falas tendo em vista os objetivos da pesquisa, era possível apreender importantes informações sobre o que se valoriza na pesquisa e no trabalho do pesquisador. Na opinião de mais de um formador de pesquisador, as bancas propiciam um clima privilegiado para se discutir realmente a pesquisa.

1.6.1.4 Análise textual

Livros, artigos, teses, dissertações e documentos escritos são, imediatamente, dados textuais a serem organizados e interpretados pelo pesquisador. De modo mediado, também as entrevistas e observações, após as transcrições e anotações de campo, são transformadas em textos escritos, que após um processo reflexivo de análise e interpretação do pesquisador, são transformados em novos textos. Tudo isso mostra a intensa potencialidade hermenêutica da pesquisa qualitativa, que é ressaltada por Flick (2004) na citação que segue.

Os textos servem a três finalidades no processo de pesquisa qualitativa: representam não apenas os dados essenciais, nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e comunicação de descobertas [...] O texto é resultado da coleta de dados e o instrumento para a interpretação (P. 45).

Daí porque o trabalho de análise textual teve um lugar central na pesquisa. Entende-se por texto¹⁴ um enunciado ou conjunto de enunciados estruturados linguisticamente e logicamente, com maior ou menor nível de clareza, possibilitando um trabalho hermenêutico a fim de desvelar os sentidos sintáticos, semânticos e pragmáticos em função do problema e dos objetivos da pesquisa. Não se pode, no entanto, deixar de respeitar os problemas, teses, explicitação dos supostos, objetivos, conceitos, noções, definições, exemplos, argumentos e conclusões como foram dispostos pelos autores consultados (FOLCHEID, 1998; SEVERINO, 2002).

Em função do trabalho de interpretação ter realizado-se sobre fontes documentais¹⁵, bibliográficas, falas transcritas de entrevistas e anotações em Diário de seções de qualificação e defesa, reuniões de colegiado e eventos no PPGED, incluíram-se, entre os procedimentos metodológicos o confronto, o cruzamento e a complementação das diferentes fontes, como

¹⁴ As entrevistas transcritas, os diversos documentos, artigos e livros, assim como as unidades de sentido selecionadas para análise – levando em conta a relação entre todo e parte – serão todos considerados textos.

¹⁵ Como um dos objetivos é apreender um horizonte axiológico *instituído*, boa parte desses documentos compõe-se de escritos oficiais e podem ser definidos como fontes primárias.

recomenda Flick (2004).

Optou-se por uma abordagem filosófica do objeto de pesquisa, especialmente epistemológica-hermenêutica, tendo em vista o interesse da tese por interpretar os textos em busca de uma compreensão a respeito do sentido da formação do pesquisador, visto como um sujeito produtor de conhecimento científico na área de educação com orientação axiológica tanto no âmbito epistemológico como no ético-político.

Algumas categorias elucidativas perpassaram toda a análise das fontes. O conceito de instituição social-histórica, que se configura, dialeticamente, pelas inter-relações de instituído e instituinte (CASTORIADIS, 1982, 2007) ocupa um lugar central na tese. O instituído, como criação dos homens, ganha o estatuto de criação de coletivo anônimo, que se estabiliza e quase se “naturaliza”, embora assente-se em um caos, de modo que pode receber novos significados. O instituinte é uma força criativa dos sujeitos, sempre presente, que atinge todo o seu vigor com a criação de instituições inéditas.

A Universidade sustenta-se em um solo axiológico bem instituído, embora não possa prescindir, enquanto espaço de pesquisa e de crítica sem limites, de uma forte disposição instituinte, desestabilizadora do que se oferece como verdade estabelecida e realidade dada, de modo que se constitui o paradoxo de um impulso instituinte que se institui como essência da formação.

No plano mais propriamente epistemológico, Thomas Kuhn (1978; 2001) aproxima-se do conceito de instituição, ao estabelecer o paradigma como fundamento da coesão comunitária de pesquisadores. O instituído pode ser flagrado nas práticas da ciência normal, paradigmática; o instituinte mostra-se com todo vigor nos momentos revolucionários de mudança paradigmática, e nas práticas das ciências multi-paradigmáticas e críticas, como as da educação.

Habermas (1988; 1992) forneceu, por sua vez, um importante referencial para se pensar a racionalidade que pode acompanhar as justificativas da ação ético-política e do conhecimento ao mostrar três modos articulados de pensar a razão, denominados cognitivo-instrumental, prático-moral e expressivo-avaliativo.

No tratamento técnico-procedimental dos textos, buscou-se inspiração¹⁶ na análise qualitativa de conteúdo, tomando por base a obra de Bardin (1995), para quem tal análise define-se como “[...] hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto

¹⁶ “A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser inventada a cada momento” (BARDIN, 1995, p. 31).

esforço de interpretação [...] oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (p. 9).

A análise de conteúdo foi entendida como método de análise textual, com especial interesse na compreensão de conceitos pertinentes ao tema da pesquisa, presentes nos textos, mas também no esforço de desvelamento de pressupostos e não-ditos que puderam ser inferidos do que foi dito.

Nossas categorias analíticas advieram da análise das fontes bibliográficas e estão explicitadas nas seções 2 e 3 e neste tópico. No interior de uma discussão a respeito de diversos aspectos da formação, da universidade moderna e da pós-graduação, foram ressaltadas as categorias-chave: Formação, valor, subjetividade, autonomia, universidade, pós-graduação, pesquisa, racionalidade, valores instituídos/instituintes (epistemológicos e ético-políticos) e comunidade científica, que se articulam, desdobram-se e constituem o horizonte da análise.

Dada a importância do conceito, a unidade de registro foi, muitas vezes, a palavra-tema, associada ao tema, cujos sentidos foram buscados em unidades de sentido contextual não menores que um parágrafo, procedendo-se à análise temática-categorial (BARDIN, 1995). Ao final do primeiro momento da análise textual, o objeto de pesquisa, os objetivos e a tese foram melhor redefinidos em função da leitura das fontes selecionadas e dos recortes de unidades de registro e de unidades de contexto.

Procedeu-se à categorização por meio de grade de classificação mista, pois partiu-se de categorias provenientes do referencial teórico, porém no decorrer da análise dos demais dados, efetuaram-se ajustes naquelas e novos sentidos foram agregados, originando os eixos temáticos que se organizaram em seções e subseções que serão apresentadas a seguir.

1.7 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

A tese estruturou-se em seis sessões, a começar pelas **Considerações Iniciais**, em que se faz a contextualização e a apresentação do problema de pesquisa, mostra-se o objeto, a problematização, a justificativa, os objetivos, a tese e se detalha a metodologia.

A seção 2, **Formação, valor e subjetividade**, elege o conceito de sujeito ou subjetividade como categoria básica que permeará, enquanto fio condutor, a compreensão da formação, dos valores e da própria universidade, interpretada como instituição que se

reconfigura na modernidade e se assume como espaço de formação orientado por um horizonte axiológico em cuja base estão a autonomia, a liberdade e a abertura crítica do sujeito que tem o dever de pensar por conta própria.

Assim, inicia-se a reflexão pela busca de uma compreensão da formação na qual se apresenta algumas das suas características fundamentais advindas da etimologia, mas também da história do conceito que se expressa bem no termo grego *Paidéia* e no alemão *Bildung*.

A Seção 3, **Autonomia como valor formativo da universidade**, procura elucidar como a universidade moderna irá emergir, na primeira década do século XIX, no horizonte axiológico iluminista, o qual valoriza a liberdade e autonomia como categorias ao mesmo tempo ético-política e epistemológica. Muito embora seja preciso considerar a historicidade e as determinações que vão adquirindo, esses valores acompanham o ideal de universidade desde a sua fundação na Europa, entre os séculos XII e XIII, até a atualidade. Sob esse aspecto, pode-se falar de certa continuidade entre a universidade medieval e a moderna ou de ambas com as instituições de ensino superior precedentes.

A Seção 4, **Formação do pesquisador na pós-graduação em educação**, partindo de uma discussão da epistemologia da pesquisa educacional, mostrar-se-á como se constitui a formação do pesquisador na área de educação, com destaque para a situação atual em que a CAPES assume um lugar central na prescrição de valores formativos.

Na Seção 5, **Valores formativos da UFPA**, procura-se compreender os valores epistemológicos e ético-políticos que institucionalizam e dão sentido à ação formativa na UFPA, a partir da análise de documentos, com especial destaque para os estatutos da Universidade, particularmente as seções que tratam das finalidades e dos princípios da instituição.

Na Seção 6, **Formação no Instituto de Ciências da Educação (ICED)** procurou-se identificar e analisar os valores instituídos e instituintes que orientam a formação no ICED. Para que se atingisse esse objetivo, em um primeiro momento buscou-se, por meio de investigação bibliográfica-documental, elucidar a constituição axiológica da pedagogia.

Em um segundo momento, a análise focalizou a pós-graduação em Educação *stricto sensu*, tendo-se, por objetivo, compreender, de maneira mais específica, os valores formativos que fundamentam esse nível de ensino. Além das fontes documentais, nesta fase da pesquisa as informações foram apreendidas de observações em eventos de avaliação e discussão do PPGED, registrados em áudio e Diário de Campo; em entrevistas semi-estruturadas com

professores da pós-graduação, bem como na observação de seções de defesas e qualificações de dissertações e teses.

Nas **Considerações Finais** são discutidos os principais resultados que foram expostos nas seções e subseções, tendo como fios condutores o problema, os objetivos e a tese enunciada.

Mereceu menção especial o estabelecimento do referencial teórico em que se discutiu os conceitos de formação, valor e subjetividade como fios condutores da compreensão do ideal formativo da universidade, particularmente da pós-graduação.

Mostrou-se que a autonomia é o valor emblemático da universidade, do sujeito epistemológico e ético-político que se pretende formar nela. O sujeito consciente, autônomo é a essência da formação do pesquisador, entendido como emancipado, crítico e, portanto, capaz de pensar e agir por conta própria, responsabilmente.

Pôde-se constatar que esses valores repercutem no ideal formativo da UFPA e do PPGED, embora ganhem novas determinações de referenciais não liberais, como o marxismo. Em todo caso o horizonte ontológico, gnosiológico e ético-político em suas tensões ainda se mantém em uma perspectiva predominantemente moderna.

Verificou-se ainda que esse ideal moderno, que se apresenta de modo canônico nos valores avaliatórios prescritos pelas Capes, induz a pós-graduação em educação, especialmente o PPGED, a aderir a valores formativos que, por vezes, colidem com valores assumidos historicamente no campo educacional, estabelecendo, desse modo um campo de tensão.

Por fim, o principal ponto a salientar é a confirmação da tese levantada, de acordo com a qual os valores modernos e a ideia de universidade perpassada por esses, repercutem na formação da pós-graduação em educação, embora já se perceba valores instituintes que questionam o horizonte axiológico instituído.

2 FORMAÇÃO, VALOR E SUBJETIVIDADE

Como se relacionam os conceitos de formação e subjetividade na definição dos significados dos valores? Em todo este tópico o conceito de sujeito ou subjetividade será a categoria básica que permeará, enquanto fio condutor, a compreensão da formação, dos valores e da própria universidade, interpretada como instituição que se reconfigura na modernidade e se assume como espaço de formação orientado por um horizonte axiológico em cuja base estão a autonomia, a liberdade e a abertura crítica do sujeito que tem o dever de pensar por conta própria.

Assim, inicia-se a reflexão pela busca de uma compreensão da formação na qual se apresentam algumas das suas características fundamentais advindas da etimologia, mas também da história do conceito que se expressa bem no termo grego *Paidéia* e no alemão *Bildung*.

A partir dessa configuração do sentido da formação, destaca-se dela a noção de cultura, que tem se mostrado fundamental nas discussões educacionais atuais, particularmente por suas implicações epistemológicas e ético-políticas. Em consonância com a exposição dos sub-tópicos anteriores, trata-se da relação entre subjetividade, valor e conhecimento, com destaque na relação entre ética, ciência e técnica.

2.1 DISCUSSÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO

Etimologicamente, o termo *formação* evoca a noção de forma, ação de imprimir um formato, de moldar ou modelar, definir limites ou contornos, uma conformação ou mesmo a configuração de algo ou de alguém (NOËL, 1996; REALE, 1997). Daí porque formar alguém pode significar um resultado, o de definir o seu ser, essencialmente, e não somente na sua configuração acidental e externa. Nota-se que a ideia de formação sugere a existência de aspectos superficiais e fundamentais no processo de constituição do ente humano.

Da perspectiva platônico-aristotélica, que se proponha uma ontologia do ser humano, a formação essencial é aquela que concerne à bela alma, especialmente ao seu aspecto racional. Em consonância com tal imagem apresenta-se o formador como aquele que atua sobre a alma, possibilitando o seu movimento de rememoração ou a atualização das suas potencialidades (MAIRE, 1986).

Neste sentido, encontra-se implícita na compreensão de formação, a ideia de movimento teleológico de um ente que age movido por um valor, que consiste em procurar atingir um estado de maior perfeição ou excelência, que está inscrito ou prefigurado na sua natureza.

Da ótica dessa ontologia do humano, não é a subjetividade inacabada e aberta uma força de constituição que concede sentido e consistência à formação, pois se está distante ainda da “revolução copernicana” realizada pela modernidade.

É em face do horizonte axiológico da modernidade que se levanta a suspeita com relação à formação, na medida em que o formar alguém parece colocar este no lugar de "um algo", o que pode pressupor a ação de um sujeito (formador) sobre um segundo que deve assumir-se como objeto assujeitado ou reificado (formando, formado).

Diante disso, ganha relevância interrogar-se sobre o que compõe uma forma e qual a sua origem, sem deixar de perguntar, também, o que lhe garante validade e valor. Observe-se que o questionamento pressupõe a íntima conexão entre formação e valor.

Em toda *imagem* na qual se estabeleça essa conexão, não se pode esquecer que os seres humanos são colocados em determinadas relações em que as suas vontades, desejos e pensamentos não convergem sempre sem qualquer forma de confronto. Desse modo, não se pode simplesmente supor que é o formador, individualmente ou em grupo, quem tem a responsabilidade de escolher determinadas formas e recusar outras tantas que poderiam irromper como acontecimentos não figuráveis em um quadro de expectativas estabelecido pela totalidade social. É no interior da relação do individual e do social que se desenvolve o processo formativo.

Desse modo, pensamos que não se pode pensar a formação como tarefa de uma subjetividade isolada, fora de um contexto sócio-histórico e cultural; deve-se, pois considerar na compreensão da formação, a esfera da intersubjetividade em que os homens se formam em comunicação uns com os outros (FREIRE, 2005).

Observa-se, portanto, que muito embora se venha usando, em muitos casos, o termo formação como se fosse unívoco, não são poucos os questionamentos que se impõem a quem se dispõe a pensar o tema, especialmente no horizonte moderno em que se torna impossível separar o ato formativo de conceitos como *sujeito, liberdade, autonomia e criticidade*.

Neste horizonte axiológico moderno, caberia ao formador e ao formando ser, cada um, antes de qualquer outra determinação, um formador de si, alguém que auto-estabelece a sua

própria forma, age na constituição da sua subjetividade, não vendo nela, portanto, o resultado advindo de uma instância exterior, natural ou social-histórico, que lhe fixaria completamente uma forma. Acreditamos que o mais importante, portanto, não seria sofrer a formação, mas o aprender a *autoformar-se*, a construir a sua própria personalidade. Embora tal ato formativo pressuponha a existência de valores sociais tidos como relevantes, não se pode deixar de fundá-lo na autonomia do sujeito.

Contudo, há algo na polissêmica noção de formação que tende a se confrontar com a *liberdade* e a *autonomia* entendidas como valores fundamentais, tanto para o formando quanto para o formador. Voltando ao sentido etimológico de formação antes exposto, pode-se verificar o que se afirma. Este mesmo significado apresenta-se na célebre analogia que faz do formador um oleiro, sujeito da ação, e do formando, a matéria-prima sobre a qual se exerce a atividade de moldar, como se fosse uma espécie de argila a ser trabalhada (JAEGER, 1999).

Tal analogia atribui qualidades de sujeito ao formador, mas não ao formando. Por isso aparece como desejável, certa maleabilidade do educando, um deixar conduzir-se, um permitir formar-se. Esta figura da formação privilegia a infância, por se entender ser este um período da vida em que a subjetividade não teria se estruturado e nem se solidificado como uma forma de ser no mundo. Em uma idade posterior, o formador deixaria de ser um oleiro que molda a argila e passaria a ser um escultor, um dilapidador de diamantes ou mesmo um polidor de lentes: e este último é o que executa a tarefa mais superficial, uma vez que não interfere na conformação da matéria e nem lhe altera minimamente a estrutura.

Uma das consequências dessa compreensão de formação, como ação de moldar, é tornar pertinente a indagação de até que ponto é possível educar adultos, sem que a ação formativa mostre-se como um tipo de violência que atenta contra a autonomia e a liberdade que o sujeito deve ter para decidir sobre a sua própria vida. Cria, igualmente, uma espécie de paradoxo: como formar alguém para ser autônomo se a autonomia pressupõe um ser responsável por si que dispensa a figura do formador?

Destaque-se que este modo de definir a formação, como entendemos, enquanto um processo que envolve sujeitos livres e autônomos, constitutivos da ação e do conhecimento é parte de um horizonte moderno e iluminista. Antes disso, porém, em uma filosofia como a de Platão, pode ser encontrada a palavra "eidos", que remete à ideia, ideal, mas também à forma, ambas, por sua vez, são vistas como "paradigma", realidade modelar e mais perfeita, que confere significado à vida sensível, de modo que a origem do que configura e confere sentido

e valor é o denominado "mundo das ideias" (MAIRE, 1986).

Da perspectiva platônica, não teria sentido pensar a formação a partir de uma autonomia do humano, pois a ancoragem da formação é ontológica e não antropológica. A boa educação independeria do poder constitutivo da vontade, dos desejos ou da liberdade e responsabilidade dos sujeitos. Estes devem conhecer e reconhecer, fora do mundo humano propriamente dito, o modelo do que deve ser a formação boa, bela e verdadeira. O sujeito não é, sob qualquer aspecto, agente constitutivo da realidade.

A atividade formativa deve fazer-se como imitação, esforço rememorativo que remete o homem à sua verdadeira origem ideal. O ente humano sensível é cópia da essência humana. Contudo, tal idealidade do humano pode ser encontrada no interior da alma, mesmo que não se possa ter acesso a esta verdade sobre si sem um esforço racional deliberado. A formação resulta do reencontro do ser humano consigo como racional. Em Platão aparece claramente a compreensão de formação como movimento da alma em direção a um ideal só atingível por meio do esforço racional do filósofo que visa assumir um lugar privilegiado na condição de formador, de educador da Polis a emergir. Trata-se, pois, de levar o homem a atingir a sua forma autêntica, e nisto que consiste formá-lo adequadamente para compor a cidade justa, boa, bela e verdadeira. Estes são os valores ou ideais fundamentais a serem "imitados".

A Academia platônica apresenta-se como a instituição formadora que antecipa o futuro contido no eterno, uma vez que se propõe a formar filósofos de acordo com o conjunto de valores ideais, a fim de refundar e reformar a vida política grega. Pode-se dizer, portanto, que a formação, no pensamento platônico, visa a existência ético-política não democrática.

O conhecimento, a episteme, só se completa com a contemplação do Bem que finaliza a dialética ascendente. Porém, não há como esquecer o movimento dialético descendente por meio do qual se deve fundar a Polis e *in-formar* as relações políticas (PLATÃO, 1994).

Como dirá Jaeger (1999), não interessa à Platão apenas contemplar o Bem, mas também criar o Bem, tendo-se em vista a relação indissociável entre conhecimento e virtude: não é possível conhecer o bem e não se deixar conduzir por ele. Nota-se a impossibilidade de separar o ato de conhecer das escolhas ético-políticas que são feitas pelo sujeito do conhecimento, de modo que se associam fortemente valores epistemológicos e ético-políticos.

Aristóteles não deixa de destacar o conceito de forma, correlato de matéria, e ambos compõem, no plano antropológico, o ser humano: alma e corpo. A atividade humana atua na configuração do caráter, constituindo-se este como uma espécie de "segunda natureza", o que

pressupõe uma totalidade corpo-alma que precede e suporta àquela. Contudo, a atualização de um existir ético virtuoso depende da ação voluntária do homem que se consolida como hábito contínuo no decorrer da existência (ARISTÓTELES, 1984; BARNES, 2005).

Quando se coloca a interrogação o que é o homem, não se nega que ele seja um animal; contudo, seria nada saber do ente humano deixar de avançar na definição, de modo a compreender que o principal diferencial da humanidade é a posse de uma alma racional, a sua forma essencial.

Embora o ponto de partida para a compreensão do homem seja a individualidade, a definição essencial expressa, como conhecimento, uma subjetividade universal. Esta forma substancial do humano, seria invariável, estaria igualmente presente em todos os indivíduos. Assim, as ações educativas e culturais realmente formadoras são aquelas que tocam a essência do homem como ato e atualização, presentes nas potencialidades da sua racionalidade específica que levam ao atingimento da felicidade, bem supremo ao qual o homem tende, teleologicamente.

Qualquer ocorrência educativa que se fixe em elementos acidentais do ente humano pode ser considerada desprovida de alto potencial formativo. O efetivo aperfeiçoamento do homem ou a sua humanização resulta da atualização das suas potencialidades racionais, o que se dá, por sua vez, pela subordinação da sensibilidade ao domínio da razão.

Isso significa o "cultivo" da natureza animal e o seu devido refinamento. Observe-se que não se nega que a formação ocorra em um homem em cuja constituição fazem-se presentes corporeidade e espiritualidade; entretanto, ainda que ambas sejam indispensáveis para que se pense o homem, não possuem o mesmo valor e peso ontológico: há uma hierarquia que coloca no topo o racional em relação ao aspecto sensível.

Na época moderna, no entanto, quando está em jogo o existir ético, o homem não pode se colocar em uma situação meramente teórica ou contemplativa em face do conhecimento, pois do sujeito exige-se a atuação mediante a qual se confere sentido ao saber. Estabelece-se uma relação inquebrantável entre saber e ação, pois aqui se coloca o homem como vocacionado a fazer-se, a constituir-se de acordo com as suas mais elevadas potencialidades que não estão pré-definidas.

Por se incluir no campo da contingência, toda discussão da formação exige que se reflita a respeito da compreensão do que se pensa ser e dever-ser o homem. Se a sociedade se constitui de homens que correspondem ao que se deseja que sejam, então a formação deve

fazer-se como reprodução e transmissão de um tipo humano. Contudo, tendo em vista a propensão de insubordinação do homem a um mundo dado e o seu desejo de exercício da liberdade para fazer-se melhor, então há grande possibilidade de a formação fazer-se como um movimento em direção a um "ainda-não", mas que se entende que deva e possa ser.

Isso não quer dizer que se pode partir de uma expectativa de que o movimento teleológico possa encontrar de modo final e definitivo uma "forma", uma "figuração" do humano em face da qual o homem deva, finalmente, estacionar em pleno estado de realização. A formação é antes, movimentação infinita e não totalmente assegurada de busca de uma forma mais perfeita de ser humano.

Qualquer tentativa de fixar uma "forma" de homem como a única definitivamente desejável, acaba por dogmatizar a formação e negar a liberdade de auto-constituição livre dos homens. A formação é um estado subjetivo, uma forma de o homem colocar-se no mundo, de experienciá-lo, mas é também a objetivação material e intersubjetiva desse mundo. Por isso, nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo, ao agirem e transformarem a realidade, vão simultaneamente, formando-se. Destaca-se, neste movimento, o poder formativo do trabalho humano.

Faz-se necessário esclarecer em que sentido fala-se de trabalho. Para Reboul (2000) um dos sentidos atuais de formação remete à ideia de um tipo de ação educativa que visa a preparação instrumental para o exercício de um papel social ou de função profissional. Neste sentido, a finalidade da formação não estaria no próprio sujeito, mas fora dele: por isso se pode dizer que se forma alguém para realizar alguma coisa.

No entanto, pensamos o trabalho em toda a sua riqueza de significados, como práxis intersubjetiva e criativa e não apenas como uma realização da racionalidade instrumental que se preocupa com o domínio e a produtividade (KONDER, 1992).

Em qualquer que seja o caso, tornou-se inegável a centralidade da noção de *produtividade* como algo inerente ao sujeito, que assume a responsabilidade pela constituição da sua existência como um tarefa sempre aberta. Essa visão do homem como possibilidades infinitas de autorrealização é um aspecto antropológico da modernidade. Rompe-se, desse modo, com a ontologia clássica do ente humano, para a qual há uma essência humana que circunscreve às possibilidades de realização efetiva dos sujeitos na sua diversidade, multiplicidade e variedade espaço-temporal. Daí porque não se poderia compreender realmente o homem pelas suas manifestações existenciais acidentais e circunstanciais.

Por isso, quando se usa hodiernamente o termo "formação" já não repercute em toda complexidade o que originariamente foi pensado pelos gregos, por exemplo, com o conceito de Paidéia. Para Jaeger (1999) tal termo engloba de modo concomitante os significados contidos em noções como cultura, tradição, educação, civilização e literatura. Observe-se, pois, que a formação constitui-se e se expressa em um conjunto articulado de manifestações e objetificações da vida espiritual de uma sociedade, mas que se pretende modelo de humanidade.

Uma das tarefas da educação, como parte da Paidéia, consistiria em garantir a conservação e a continuidade da cultura e civilização considerada importante e valiosa, garantindo o constante aperfeiçoamento do homem, a superação do estado de coisas existente, o que pressupõe não a simples conservação do existente, mas a sua reconfiguração e elevação. Quanto menos espontâneo e mais racional e consciente for o processo educativo, maiores são as chances de aperfeiçoamento da formação. Não se quer dizer com isso, que todo o processo de formação explique-se em termos de um determinado tipo de racionalidade.

No entanto, não se pode pensar em conceder forma ao humano prescindindo da racionalidade. Contudo, na compreensão do tema deve-se enfatizar antes de qualquer outro, o conceito de *forma*, ao qual se fez referência antes, por ser, certamente, o que melhor sintetiza os significados inerentes à reflexão a respeito da formação e o liame que a aproxima da educação.

A propósito do que se afirma, Jaeger (1989) esclarece que o ideal de Paidéia grega – que inspirou, já no século XVIII, a compreensão de “*Bildung*” dos alemães – possui um dos seus significados essenciais ligados ao conceito de “eidos”, que traduzimos, preferencialmente, por ideia, mas também por forma, origem da palavra formação ou da educação como ação formadora do corpo e do espírito.

A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, “ideia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde essa idéia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a idéia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação (JAEGER, 1989, p. 10).

O conceito de *Bildung* procura expressar, nos séculos XVIII e XIX, a importância axiológica indiscutível dos gregos e da sua compreensão de educação entre diversos filósofos e literatos alemães. O retorno ao passado em busca de valores mais autênticos para sustentar a

formação, representa uma reação intelectual em face do impulso iconoclasta da modernidade com relação à tradição clássica e, em maior grau, à medieval. Por isso, essa valorização do clássico e do modelar presente no ideal de *Bildung*, parece contrariar o próprio espírito moderno como movimento de oposição a toda forma de autoridade do passado.

Diversas pesquisas nos campos da Filosofia e da Educação têm sido dedicadas à reflexão do conceito de *Bildung* que, surgido no seio do esclarecimento, e mais particularmente do idealismo alemão, não deixou de provocar o pensamento sobre o sentido da educação e da cultura nos séculos subsequentes, chegando a atualidade ainda com bastante vigor (SUAREZ, 2005; WEBER, 2006; PIEPER, 2007).

Pode-se destacar no conceito de *Bildung* a valorização da individualidade, dos aspectos singulares da subjetividade que conduzem a interessantes experiências da vida interior, ao desenvolvimento da personalidade. Contudo, não se deve pensar que se está diante do culto a qualquer solipsismo ou relativismo, pois na experiência particular, cada um deve procurar atingir a humanidade na sua universalidade.

Dessa forma, a *Bildung* não poderia ser interpretada tão somente como “cultivo de si”, num sentido fortemente “individualista” e “privado”, o que favoreceria certo apoliticismo, pois traz consigo, sempre, um componente geral, universal e humanista, aproximando-se, portanto, do conceito de Paidéia.

Paidéia representa menos a descrição e mais um ideal de educação cultivado pelos gregos. Em consonância com o horizonte cosmocêntrico e com o senso plástico geral dos gregos, busca-se o *cosmos*, visto como uma legalidade inerente a todos os domínios do ser. Observa-se, pois, que o fundamento da Paidéia não é a subjetividade constitutiva e destacada dos demais entes.

Daí porque a noção de “antropoplastia” grega, vista enquanto uma espécie de mentalidade comum que funda a educação, a cultura e o ideal de belo, não exclui os campos do não humano. Pelo contrário, há uma correlação simétrica entre “microcosmo” e “macrocosmo”, “antropoplastia” e “cosmoplastia”. Contudo, só se compreende a “antropoplastia” contidas na Paidéia e na *Bildung* quando se toma o componente humano na sua emblematicidade (JAEGER, 1989).

Por isso, a Paidéia não pode ser entendida em toda a sua profundidade sem que se faça referência ao homem, pois a formação, de modo mais eminente, é uma atividade que começa e atinge a sua finalidade nele, independentemente de fins ulteriores e exteriores.

É legítimo afirmar, portanto, que a Paidéia é um tipo de práxis e não atividade produtiva ou *poiésis*. Neste sentido é que este ideal educativo contrapõe-se ao senso utilitário e pragmático, marcas tão salientes da educação atual. Sobre este ponto, pode-se dizer que Paidéia não é um treinamento ou habilidade que o homem adquire como instrumento para a realização de uma tarefa técnica ou prática, por mais importantes e necessários que sejam esses domínios para a existência.

Assim, formar não seria reproduzir as formas empíricas e particulares de humanidade, de acordo com os costumes e hábitos imediatos, mas antes a tentativa de atingimento de uma alto ideal de humanidade cuja essência é a busca da perfeição a partir da conexão e integração do verdadeiro, do belo e do bom.

Pode-se asseverar, portanto, que a compreensão originária de formação liga-se, essencialmente, ao ideal de beleza, pois a possibilidade de educar implica um ir além de objetivos meramente empíricos e pragmáticos e aponta, assim, para a necessidade imperativa de alcançar a formação segundo uma regra geral de um tipo humano desejável, um dever ser.

O esforço para o atingimento desse dever ser do homem, tem forte ligação com a Filosofia, mas não concerne tão-somente a ela. Além dessa importante forma cultural, ao retornar à Grécia Antiga em busca de uma melhor compreensão do sentido da Paidéia, pode-se encontrar uma contribuição fundamental também no campo mitopoético. Esta forte ligação com a estética far-se-á presente igualmente na *Bildung*.

Seja na Filosofia ou no domínio mitopoético, quando se fala de Paidéia o que se coloca em jogo é um "ideal de humanidade" que tenha força e vigor para se tornar tradição modelar e apontar um dever-ser. Para a racionalidade grega clássica, a formação é pensada como uma realização consciente, intencionada e escolhida que implica conhecimento e vontade: trata-se de um fazer, de uma atividade que interfere nas condições naturais e culturais disponíveis em nome de determinadas finalidades reputadas positivas (JAEGER, 1999).

Por ser um processo teleológico que, portanto, orienta-se tendo em vista um fim, a formação se constitui por determinados valores que se apresentam como horizonte e justificativa das ações formativas tendo em vista o ente humano que se pretende formar. Observe-se que a Paidéia não diz respeito a aspectos particulares da educação de um sujeito, mas procura pensar a totalidade do ente humano, o conjunto integrado do seu "*ethos*", do seu caráter como um todo.

Assim, a preparação específica para exercer uma função ou profissão não seria, por si mesma, uma ação formativa, a menos que ela se integre e passe a compor-se em totalidade com os demais componentes que configuram, individual e comunitariamente, a cultura do formando.

A compreensão clássica da formação é a de um humanismo geral, que implica uma ontologia do humano em sentido forte. Assim, ficaria invisível uma série de questões que hoje se colocam à formação, como a da diversidade social-histórica e cultural do humano.

Mas o abandono do humanismo geral e a crítica da ontologia do ente humano vêm, desde os sofistas, apresentando a proposta de um relativismo epistemológico e axiológico que não se afirma facilmente. Aquilo que uma concepção relativista entende como um avanço importante, escandaliza a razão identitária pelas consequências que se precisa tirar com relação ao sentido da realidade, da verdade e dos valores.

Contudo, a sensibilidade antropológica contemporânea, herdeira da crítica sofisticada a esta ontologia do humano, considera como sendo da maior importância, exatamente o que aquela tradição ontológica toma por secundário. Interessa entender como fundamental, as peculiaridades dos variados modos de viver dos diversos grupos sociais em suas diferenciações culturais. Desloca-se o foco da busca de uma formação humana geral como marco de distinção específica do homem em relação ao resto da natureza, para "formações" específicas: ao invés de se procurar uma forma comum que parece impossível, concentram-se os esforços na autoafirmação de cada forma "sui generis" de existência dos grupos.

A ontologia do humano era cega às singularidades, às particularidades, pois estas só interessavam por aquilo que poderia ser abstraído de geral e assim, desapareciam como tais na universalidade do conceito ou da ideia.

O desafio é, pois, o de criar uma antropologia não subordinada à ontologia e que obtenha sucesso em apresentar as singularidades do humano sem qualquer categoria que as subsumam. Tratar-se-ia de tomar a alteridade na sua radicalidade, sem fazer dela um processo de simples diferenciação do mesmo, de diferenças intercambiáveis que diferem em relação às outras, mas não no seu próprio ser (OLIVEIRA, 2005).

Deve-se ressaltar que alteridade não se confunde, pois, com diferença, diversidade. Só é possível falar de diferença quando se relacionam pelo menos dois entes que possuam alguma determinação em comum. Pode-se dizer, pois, que a diferenciação pressupõe algo em comum que antecede a diferença e lhe concede sentido. É até possível de falar de diferença de

um ente só, desde que se considerem pelo menos dois momentos que pressupõem que, de algum modo, refiram-se ao mesmo ente. Contudo, esta ainda se colocaria no interior da ontologia do ser humano, que admite a não igualdade ou a não identidade completa dos entes (OLIVEIRA, 2005).

Não se sustenta sem sérias contestações, pensar a formação como um processo homogêneo, fundado em uma compreensão humanista geral e abstrata que definiria o ser humano, possuidor de cultura, em contraposição a um reino do não humano.

Reivindica-se, por razões ético-políticas, que se considere a cultura, e por consequência, a educação, no plural, de modo que a formação não seria um processo de constituição uniformizador, mas antes deveria contemplar diversas possibilidades de constituição existencial de grupos e sujeitos humanos.

Tanto da ótica ético-política quando da epistemológica, reclama-se uma espécie de relativismo que questiona o ideal de universalismo ou mesmo de absolutismo, assim como as teorias ou os sistemas de explicação da totalidade que pretendam ter uma validade para todos os seres humanos.

2.1.1 Considerações antropológicas implicadas no conceito de formação

O horizonte antropológico do conceito de formação, instituído historicamente, coloca-o no centro de um confronto entre a clássica ontologia do ente humano e os diferentes relativismos do qual derivam relevantes consequências epistemológicas e axiológicas.

A origem desta disputa remonta ao debate entre a ontologia platônica e o humanismo sofisticado em torno do que deva ser a formação do homem. Duas teses estão na base deste debate: a protagórica, do "homem medida", e a platônica, que defende que o "Bem ou o Absoluto" seja a medida de todas as coisas (ROMEYER-DHERBEY, 1986). Deve-se entender por "medida" o critério a partir do qual se avalia o que os entes são e valem. Se em nome das particularidades e singularidades social-históricas e culturais, nega-se qualquer universalismo do humano, restaria somente a aposta em algum tipo de relativismo.

Esta clássica discussão sobre a melhor formação – cuja origem pode ser encontrada no confronto entre a Paidéia socrático-platônica e a sofisticada – ganha atualidade com o acirramento das críticas ao etnocentrismo e com às ressignificações do conceito de cultura, que deixou de ser visto como um diferencial universal do homem para assumir o estatuto de

marcador identitário de grupos mais ou menos numerosos que se definem por situações sociais, raciais, geográficas, sexuais, de idade etc. (FORQUIN, 1993; SEMPRINI, 1999; CUCHE, 1999).

O monoculturalismo e a sua pretensão universalista são veementemente rejeitados por diversos grupos sociais que têm a sua história marcada por exclusões e por isso reivindicam práticas multiculturais, especialmente na Escola e no seu currículo. Nenhuma dimensão de cultura, o que inclui o conhecimento, dever-se-ia impor por evidência racional intrínseca, de modo que a noção de *negociação* das partes deixa de ser uma categoria política e assume estatuto propriamente epistemológico. Por isso o núcleo de toda esta discussão não envolve estritamente o cultural, mas se estende também aos aspectos epistemológicos, o que leva a se contrapor epistemologia monocultural à epistemologia multicultural (SEMPRINI, 1999). Não é incomum falar-se mesmo de epistemologia feminista (CUCHE, 1999).

Observe-se, portanto, que o debate a respeito da formação conecta-se às compreensões da cultura e estas, por sua vez, suscitam a necessidade de pôr em questão o significado do conhecimento enquanto algo que implica o homem e a sua realidade, o sujeito conhecedor e a realidade conhecida. Portanto, tem-se um problema que é, ao mesmo tempo, gnosiológico e ético-político, pois o que se coloca em jogo é o dever-ser do ente humano, a sua constituição como sensibilidade, instinto e racionalidade. A crítica platônica aos sofistas baseava-se na recusa de assumir que os critérios que deveriam conduzir o homem eticamente fossem o prazer ou desprazer que estão ligados à sensibilidade, à felicidade e à diversidade e multiplicidade flutuante de situações existenciais, em detrimento da racionalidade. Esta, sim, deveria dominar os desejos e oferecer uma imagem estável ao dever-ser do homem. Em termos gnosiológicos, a existência ética ligar-se-ia, no primeiro caso, à *doxa* e no segundo, à *episteme*. Contrapõe-se a ontologia da identidade/unidade a uma teoria do ser como devir/pluralidade e mudança.

Contudo, ainda que a ontologia identitária e a sua correspondente forma de racionalidade venham sofrendo críticas irresistíveis, não se deve interpretar isso como a derrocada de todo e qualquer posição racional. Mesmo quando se valoriza os instintos, os sentimentos, os desejos e a criação como fontes de formação, pensamos que não se deixa de reconhecer um lugar relevante destinado à racionalidade, que não é, em todas as suas formas pensáveis, incompatível com a temporalidade e nem com o movimento de indeterminação e pluralidade de formas de existência.

Por isso pensa-se aqui na formação como inerente a um homem que procura soluções racionais e conscientes para as dificuldades que se apresentam à sua existência, embora se admita os desvios e as situações de irracionalidade como algo indesejável a ser superado. Em grande medida, o movimento de formação implica em controlar consciente e racionalmente os fluxos inconscientes dos desejos, os instintos desmedidos, as pulsões descontroladas e a animalidade incivilizada, de modo a favorecer um existir sociocultural menos violento no qual não se imprima um excesso de repressão (MARCUSE, S.D).

De qualquer modo, pensamos que só faz sentido falar de formação no caso de o homem ser visto como um ente inacabado e inacabável, mas também em se admitindo a possibilidade de um tornar-se melhor cujo sentido possa ser reconhecido e compartilhado como um valor positivo. Por isso a racionalidade não pode ser definida como uma faculdade do fechamento, mas antes da abertura do sentido.

O fato de no movimento infinito de formação o homem mostrar-se insatisfeito com o que se tornou, não pode ser visto como prova de falência da razão ou da negatividade de se estabelecer planos teleológicos e racionais. Mostra apenas que a razão constitui-se como processo aberto de racionalização, de modo que a saída para resolver os problemas antropológicos emergentes não estaria no abandono das soluções racionais e conscientes em nome das suas alteridades, mas no aprofundamento e autoaperfeiçoamento da própria razão por meio dos processos públicos de discussão e diálogo, pois não são jamais os instintos e as pulsões que criticam a razão, mas ela própria se critica, ainda que o faça, por vezes, em nome destas alteridades que não podem ser compreendidas por si mesmas.

Por isso faz-se necessário civilizar, pelo pensamento racional, a selvageria violenta dos gestos mudos, sem objetivos ou *telos* definido. Não será por uma regressão impossível do processo de humanização que aperfeiçoaremos a formação. Se não gostamos do ente humano que se configurou racionalmente, muito menos satisfeitos ficaríamos com os resultados de um retorno à predominância dos seus aspectos irracionais, instintivos e animais.

Formar é humanizar, é sublimar instintos violentos que dificultam a vida em comum. Os instintos, desejos e afetos como tais não podem ser autônomos e nem devem definir os objetivos da razão, é o inverso que precisa acontecer. O desejo inconsciente só poderá ganhar sentido se se tornar um querer legitimamente reconhecido pela razão e como tal comunicável e compartilhável com os outros. Faz-se necessário que o desejo saia da sua privacidade solipsista e ganhe o domínio público como vontade esclarecida, pois de outro modo ele

permanecerá para sempre uma força enclausurada que, como tal, se despotencializa (OLIVEIRA, 2005).

Com isso não pretendemos defender, irracional e acriticamente, que a razão, especialmente na sua versão científico-tecnológica, tenha levado a se alcançar um mundo dos sonhos mais utópicos, mas que esta forma de racionalidade não esgota as possibilidades de toda razão.

Assim, devem-se recusar as propostas românticas, de inspiração rousseauista, de uma formação fundada na natureza, na intuição, nos sentimentos, desejos e instintos como alteridades criativas da razão que deveriam precedê-la em uma inversão da hierarquia axiológica. A pretensão de uma formação integral e integrada do homem torna-se difícil em um mundo no qual a divisão do trabalho não é mais reversível, de maneira que parece improvável a educação como uma ação que envolva o homem com a totalidade do mundo, levando cada indivíduo a desenvolver o que os homens, no plural, podem atingir.

De qualquer modo, a formação dos homens nas suas diferentes dimensões: sensível, afetiva, imaginária, precisa levar em conta, de modo privilegiado, o lugar da racionalidade, mesmo que fraca (VATTIMO, 1986) nas suas diferentes expressões e relações, tendo em vista ser este um meio de se transcender as particularidades e singularidades privadas.

É a racionalidade dialógica que deve prescrever um *dever-ser* da formação, de modo a direcionar a ação de ensino-aprendizagem e reduzir as múltiplas e flutuantes possibilidades que se apresentam ou podem ser criadas. Mas a limitação do universo de possíveis só tem importância na medida em que efetiva uma determinada configuração, porém não deve dogmatizar a razão e nem impedi-la de continuar o seu movimento de reconfiguração em busca da ultrapassagem das dificuldades, levando, conseqüentemente, ao atingimento de um maior aperfeiçoamento da existência.

Os valores e finalidades da formação não podem ser entregues ao relativismo de um tudo vale, mas antes necessitam de justificativas e fundamentações que possam ser discutidas e aperfeiçoadas pelo debate racional e aberto, pois, como ressalta Forquin (1993):

[...] Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar e rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção como projeto de comunicação formadora (p. 08).

Assim, a formação dos seres humanos não pode ser entregue às experimentações do pensamento ou da imaginação, às aventuras errantes dos que buscam novidades e irrupções

cujo principal valor seria a própria emergência do novo. Precisa amparar-se a formação em solos firmes, definidos e estáveis que indiquem caminhos e rotas mais seguras do que um movimento de "deformação" ou *antiformação*.

Só se pode falar de formação em se admitindo que haja algo valioso a ser ensinado e aprendido, portanto quando o professor e o aluno podem reconhecer a importância de um processo educacional no qual não se deseja apenas abandonar o que se sabe, aquilo em que o homem se transformou, mas também conservar e fazer persistir algo de valioso.

Somente o ser humano como capaz de antecipar, buscar, fixar e conservar ou transformar conscientemente uma determinada forma em nome de valores positivos pode ter formação. Neste sentido, a formação afasta-se dos processos mecânicos a-teleológicos e dos meros treinamentos ou condicionamentos animais e instintivos (REZENDE, 1990).

Os argumentos anteriores querem ser, eles mesmos, a proposta de uma forma, de uma imagem possível do que deve e pode ser a formação. Trata-se de uma imagem que valoriza a historicidade e a capacidade racional do ser humano de modo privilegiado, embora reconheça a importância da imaginação, da sensibilidade, do desejo e dos sentimentos. O que admite formação no homem são os seus aspectos corporais e intelectuais em suas relações no indivíduo e desse, assim compreendido, com os demais.

O ideal de Paidéia e de *Bildung* tem-se valorizado, historicamente, o cultivo intelectual, a contemplação e a atitude desinteressada pelo seu poder formativo (MONDOLFO, S.D). Em contraposição, a ação intersubjetiva, mas principalmente o trabalho produtivo, têm sido vistos como portadores de um menor valor formativo. Valoriza-se, portanto, o *homo sapiens* e o *fazer saber* em contraposição ao *homo faber* e o *saber-fazer*, a cultura espiritual em detrimento da civilização material. O que se coloca em jogo nesta avaliação e hierarquização da formação, são os modos de vida, as diferentes relações existenciais dos sujeitos entre si e com a natureza na produção da vida.

Contudo, não se pode pensar que a atividade produtiva implique a simples manipulação mecânica e transformação cega da natureza e da cultura na sua materialidade, de modo a atender às necessidades imediatas dos seres humanos. Da mesma maneira, seria reducionista achar que o cultivo intelectual desvincula-se da materialidade da existência.

Toda atividade humana implica a mobilização da inteligência, o envolvimento do pensamento, especialmente em um momento da história em que a técnica transformou-se em verdadeira tecnologia que acompanha não apenas a produção, mas igualmente as ações

(JONAS, 2006).

Vale lembrar que a compreensão epistemológica e ético-política da formação a que se chamou "tecnicismo", ensinou que se deve desconfiar da racionalidade técnica, pois esta é compreendida como promotora de posicionamentos politicamente conservadores e descomprometidos com a emancipação dos sujeitos, além de não favorecer o pensamento crítico, criativo e reflexivo.

Entretanto, deve-se compreender que o conceito de "*tecné*", na sua proveniência grega, não se confunde com atividades fundadas no mero hábito e na repetição, pois era visto, como reconhece Jaeger (1999), como algo equiparável ao que modernamente se denomina nas ciências, de teoria.

Evidente que o sentido grego de teoria como *contemplação* difere do sentido atual desse termo. Assim, não parece haver lugar, na atualidade, para se defender uma racionalidade puramente contemplativa ou, pelo contrário, uma razão utilitária, técnica e operativa como base da formação. A chamada formação do homem livre, como pensada pela Paidéia grega, em que se procurava, desinteressadamente, *cultivar o espírito*¹⁷, sem qualquer intencionalidade estritamente "técnica" ou especializada, já não acha defensores na educação atual, que reconhece a importância da formação do cidadão trabalhador como finalidade das instituições educacionais.

Sendo assim, então em uma sociedade democrática em que se proclama que o saber necessário ao exercício da cidadania deve-se aprender na escola, este teria que ser oferecido a todos, indistintamente, já que o não acesso a tal saber leva à exclusão da vida cidadã. Tal formação, portanto, concerniria a uma educação geral, a um currículo não especializado.

Se há uma relação entre política e saber, se este é condição ao exercício efetivo da cidadania democrática, então é evidente que o conhecimento precisaria ser compartilhado como um bem comum, possibilitando, conseqüentemente, o comungar de um campo de sentido por meio do qual se pode pensar a convivência como algo mais que um simples viver ao lado.

No entanto, as sociedades modernas são marcadas, como defendem Berger e Luckmann (2004), por um pluralismo axiológico que impossibilita as coesões de uma vida em comum amplamente compartilhada: "O indivíduo cresce num mundo em que não há mais valores comuns, que determinam o agir nas diferentes áreas da vida, nem uma realidade única,

¹⁷ *Cultura do espírito* é uma das traduções possíveis do termo *Paidéia* como aquilo que torna o homem autenticamente humano (FONTANIER, 2007).

idêntica para todos” (p. 39).

O pluralismo põe em questão de maneira importante, a clássica compreensão do conhecimento e da atividade de pesquisa em suas pretensões de universalidade, demonstrabilidade, validade, verdade, neutralidade, objetividade e generalização teórico-metodológica. Sintoma de questionamento da imagem canônica de um conhecimento universal e necessário é a proliferação das epistemologias que desestruturam as pretensões de uma Epistemologia como discurso de fundamentação da Ciência, vista como um saber proeminente a partir do qual os demais saberes deveriam ser avaliados na sua validade ou não.

No interior do conjunto de conhecimentos chamados de científicos, já não é possível encontrar princípios sistemáticos, perdendo sentido a ideia de um sistema de ciência. A inteligibilidade, a linguagem e a comunicação limitam a circulação dos conceitos e teorias em pequenas comunidades de especialistas, e a dificuldade de diálogo entre as comunidades é um fato estabelecido (KUHN, 1978).

Assim, as comunidades científicas são, simultaneamente, *comunidades de vida e de sentido* que implicam *ordens específicas de valores* (BERGER e LUCKMANN, 2004). Portanto, o horizonte axiológico da formação dos pesquisadores deve está ligado a tais valores que podem, evidentemente, manter intersecções com valores cultivados por outros setores de uma determinada sociedade.

Considerando o que antes se expôs, não se pode pensar na formação do pesquisador como uma ação que diga respeito a todos os homens ou a cada um em sua totalidade. Ele é parte da divisão social do trabalho e concerne à atuação de um pequeno setor da sociedade, mas que pode ter um interesse, pelas suas possíveis consequências, para tal sociedade como um todo ou até para a humanidade.

Entretanto, se deve haver a necessidade não apenas de receber os benefícios de uma saber, mas também de conhecer, com os outros, intersubjetivamente, o sentido e os significados implicados nos campos de pesquisa, então se tem que admitir o caráter “não democrático” dos saberes especializados, visto que eles excluem e alienam todos os não especialistas, que são a maioria, e estabelecem a ideia de comunidade de pesquisadores como um setor específico de sujeitos capazes de comungarem significados inerentes à determinadas especialidades.

Mas isso não significa que não haja preocupação ético-política do pesquisador com a sua atividade. Em pesquisas socioeducacionais, procura-se conceder estatuto de sujeitos do

conhecimento aos entrevistados, aos que têm as suas atividades e comportamentos observados. Busca-se enfaticamente superar a compreensão de conhecimento que trabalha com os polos sujeito-objeto em nome de um tipo de relação cognoscente em que se estabeleça uma relação sujeito-sujeito, desfazendo, assim, a imagem de um homem-objeto de estudo.

Por mais trivial que pareça esta compreensão que se ampara na definição de pesquisa como trabalho compartilhado em que a criação dos sentidos e significados nasce de um diálogo, de encontro entre sujeitos, faz-se necessário atentar para as relevantes consequências ético-políticas, que estabelecem um novo campo axiológico na investigação.

De qualquer modo, mesmo que haja a participação e o diálogo do pesquisador com um grupo determinado, o alcance do conhecimento construído vai além do contexto estrito da sua produção. O compartilhar geral e universal de todos na construção de um mesmo conhecimento não é algo que se possa atingir. Diante dessa impossibilidade, talvez a saída democrática seja recusar qualquer hierarquização dos diferentes saberes. Pode-se defender, pois, a complementariedade dos diferentes conhecimentos e a necessidade de diálogos interdisciplinares.

Em qualquer que seja o caso, toda formação para uma vida democrática pressupõe a valorização de um "senso comum", de um saber opinativo que se faz e se refaz nas diversas e múltiplas relações sociais-históricas. A maior dificuldade diz respeito a possibilidade mesmo de se localizar, no interior das sociedades complexas, um campo de convergência a que se possa chamar de "senso comum". A tendência é que os diversos grupos manifestam diferentes, conflitantes e flutuantes modos de "sentir o mundo" e de se constituírem nele.

2.2 SUBJETIVIDADE E VALOR

Pode-se constatar, que a noção de sujeito é o referencial de sentido de todo ato de formação e valoração na modernidade. Na trilha do cartesianismo, a chamada revolução copernicana, anunciada por Kant, expressa a centralidade da subjetividade como condição de possibilidade transcendental aferidora de sentido a todo conhecimento e a toda ação humana (OLIVEIRA, 1989). Assim, uma investigação que se empenha em compreender os valores epistemológicos e ético-políticos instituídos na orientação da formação da moderna universidade de pesquisa, não pode prescindir de discorrer a respeito da subjetividade como condição de valoração.

Pode-se dizer mesmo que a subjetividade é uma categoria essencial em toda discussão educacional moderna, imprescindível à pedagogia na compreensão dos objetivos da educação no horizonte axiológico dessa época.

Ser sujeito significa possuir o poder constitutivo do sentido da realidade por um ato de espontaneidade que inverte completamente a perspectiva clássica do conhecimento como centrado no objeto, o qual seria contemplado, intuído, reproduzindo-se na consciência; daí porque é tarefa dessa subjetividade recusar-se a recepcionar as verdades e certezas como dados da tradição ou de qualquer outra autoridade, cabendo-lhe a responsabilidade de julgar ativamente, de se autocertificar pessoalmente da verdade ou falsidade das ideias.

Como Oliveira (1989), Habermas (2002) sustenta a tese de acordo com a qual é o conceito de subjetividade livre e reflexiva o fundamento da modernidade, nos vários domínios: estado, sociedade, ciência, moral e arte. Afirma que, da perspectiva hegeliana, todos esses aspectos poderiam ser apreendidos pelo pensamento filosófico enquanto autoconsciência totalizante. Apesar da complexidade que o tema comporta e da sua polissemia, parece bastante esclarecedora a caracterização sintética que o autor citado por último realiza do conceito de subjetividade:

[...] a expressão subjetividade comporta, sobretudo quatro conotações: a) *individualismo*: no mundo moderno, a singularidade infinitamente particular pode fazer valer suas pretensões; b) *direito de crítica*: o princípio do mundo moderno exige que aquilo que deve ser conhecido por todos se mostre a cada um como algo legítimo; c) *autonomia da ação*: é próprio dos tempos modernos que queiramos responder pelo que fazemos; d) por fim, a própria *filosofia idealista*: Hegel considera como obra dos tempos modernos que a filosofia apreenda a idéia que se sabe a si mesma (HABERMAS, 2002, p. 25-26, grifos no original).

Constata-se a presença dessa compreensão de subjetividade na caracterização que se faz da universidade moderna. Nela, a autonomia aparece como valor fundamental, aliado à liberdade de pensar e divulgar tal pensamento. A coragem que cada indivíduo precisa demonstrar de pensar por conta própria, assume o estatuto de dever moral. Espera-se da universidade que se dedique à integração e unificação de todo conhecimento.

Desse modo, pode-se, legitimamente, tomar o conceito de subjetividade como chave da compreensão da própria ideia de universidade que é uma das mais importantes instituições na busca de efetivação do projeto da modernidade. O docente/pesquisador e o discente-pesquisador da universidade moderna encarnam, emblematicamente, o sujeito racional comprometido com a busca de uma verdade universal.

Precisa-se notar, contudo, que a universalidade da verdade não se justifica pela força da tradição, de modo que se espera que a singularidade subjetiva assuma para si a tarefa particular de atingir um conhecimento que valha para todos.

O individualismo não conduz ao subjetivismo solipsista e nem tampouco ao relativismo cognoscente ou ético. Desse modo, o sujeito deve comprometer-se, ética e epistemologicamente, com a descoberta da verdade supra-individual e o seu projeto de realização pessoal precisa encontrar sentido em um mundo plural e comum dos homens.

No esforço de pesquisa e ação docente, no entanto, nenhum elemento exterior à subjetividade racional deve limitá-la: desconhece-se a legitimidade de toda e qualquer autoridade que não se sustente na força teórico-metodológica da própria razão entregue livremente às suas indagações, em um movimento aberto. Mas é preciso que fique claro que a subjetividade é bem mais que uma simples abstração inventada pelo gênio filosófico dos pensadores modernos. Ela possui ancoragem histórica em uma série de acontecimentos nos quais a liberdade do sujeito contrapõe-se à tradição: a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa são destacados por Habermas (2002) na sua interpretação da modernidade.

Pode-se dizer, portanto, que ao se referir ao ato de valorar, de atribuir valor, já se pressupõe a existência de sujeitos providos da capacidade intelectual e do interesse de apreciar e avaliar, mediante a apresentação de argumentos racionais, o sentido do conhecimento e da ação, o que denota uma relação entre o querer e o julgar, evidenciando a constituição de um campo ético-epistemológico como práxis.

Atribuir valor é, simultaneamente, ação volitiva e intelectual que pressupõe uma relação entre os agentes de decisão e escolha e a constituição de sentido da realidade comum que se orienta não apenas pelo que se reputa melhor para si, mas também para o outro, trazendo à cena o elemento ético-político, a pluralidade de vontades que institui a esfera do poder.

Ética, política e epistemologia podem ser campos de reflexão da ação que, como tal, não dispensam os conceitos correlatos de sujeito e de alteridade, esta última entendida como o ser de outro sujeito. Ambos os conceitos concorrem para que se tenha um tipo de ação em que os sujeitos, nas suas relações, mantenham a sua condição de agentes da ação, o que configura a intersubjetividade, definida enquanto relação entre sujeitos autoconscientes de si.

Nos tempos modernos, passou a se constituir em valor fundamental o assumir-se como sujeito. A ética e a vida justa, assim como o conhecimento não se fundam na observância das

leis e dos costumes ou na aceitação do senso comum, mas na própria subjetividade. Por isso no campo ético-político e no epistemológico, considera-se indispensável o agir e o pensar por conta própria, autonomamente. O sujeito só pode ser visto como tal, na medida em que encontra na própria subjetividade as motivações, as razões e os argumentos que justificam a sua ação e o seu conhecimento. Todos os direitos e toda dignidade atribuíveis aos seres humanos advêm essencialmente desse fundamento: o ser sujeito.

Não importa se a subjetividade é definida como transcendental ou se é vista como se constituindo em um processo histórico e social: não assumir a própria condição de sujeito ou negá-la ao se dirigir ao outro, são formas igualmente reprováveis de “reificação” ou de “alienação” dos seres humanos que, de sujeitos que deveriam ser, transformam-se em quase objetos, em meros “em si” com reduzida consciência do que realmente precisam ser para si mesmos.

Observa-se, pois, que uma das mais importantes características dessa subjetividade moderna é a consciência de si. Esta, por sua vez, é dominada pela racionalidade em relação à sensibilidade, à imaginação ou ao sentimento. O saber-se, a autoconsciência só se realiza por um conhecer-se a si mesmo racional e não por um sentir-se a si mesmo ou um imaginar-se a si mesmo.

Qualquer compreensão da ação, seja ética, política ou cognoscente, remete ao conceito de sujeito, tomado na sua individualidade, mas também na sua abertura ao outro, à pluralidade e ao mundo co-habitado em que se desenrola a existência. Toda atividade de um sujeito pode se orientar por um valor, que move a vontade, leva o homem a agir, assim como permite a formulação de um julgamento sobre a excelência ou imperfeição da ação, considerando os seus resultados ou a motivação do agente.

Na ação cognoscente, o sujeito moderno não se restringe a contemplar a realidade, mas ganha uma tarefa constitutiva. Antes mesmo de qualquer uso ou aplicação do conhecimento, já se verifica a atividade do sujeito no ato mesmo de conhecer. A consciência do sujeito não é, pois, um lugar vazio a ser passivamente preenchido por imagens vindas do exterior e nem a subjetividade uma substância sobre a qual repousariam características contingentes e móveis da existência (OLIVEIRA, 1989).

Sustentamos que é este mesmo sujeito ético-político e cognoscente antes caracterizado que estará orientando as justificativas institucionais da universidade moderna. Neste sentido, consideram-se que a atividade docente do pesquisador, seja como formador ou na busca e

produção do conhecimento, institui-se a partir desse referencial, embora já haja uma tensão instituinte que põe em questão os limites modernos da universidade e da subjetividade epistemológica e ético-política que a ampara.

Ainda que se destaquem hoje o enfraquecimento do ideal moderno de subjetividade na sua pretensão de universalidade epistemológica e ética, não se pode abolir o lugar que a categoria *sujeito* ocupa na reflexão a respeito da ação em geral, e da ética de modo particular. Sabe-se que já não se sustenta sem mais, uma proposta ética de caráter formal, que deixe de considerar as diversas situações existenciais, que são imprevisíveis por qualquer legalidade rígida (SARTRE, 1997).

Este caráter situacional é inerente a ética, como pode mostrar uma aproximação etimológica, pois *ethos* é, ao mesmo tempo, espaço público no qual habitamos, mas que também nos habita interiormente (VAZ, 1991). No caso em discussão está em jogo o *ethos* universitário como lugar de ação formadora de pesquisadores e de produtores de conhecimento cuja importância não se esgota nas subjetividades ou nas consciências desses sujeitos, nem mesmo nos interesses da chamada comunidade científica ou da universitária.

Contudo, a investigação não se propõe somente a descrever e analisar os valores empiricamente apreensíveis nos comportamentos e ações habituais dos grupos sociais que habitam a universidade. Os sujeitos diretamente implicados na pesquisa são principalmente os professores universitários envolvidos com a pesquisa e a produção de conhecimento na pós-graduação em educação.

Apesar de a pós-graduação em educação ser ainda recente na UFPA, ela possui, mais do que em qualquer outro campo, pela sua própria natureza, um relevante potencial axiológico, pois a pesquisa é intencionalmente e de maneira concomitante, ação de produção de conhecimento e prática formadora que devem remeter à responsabilidade ética dos sujeitos cognoscentes com relação à sociedade. Por serem em grande parte instituintes, tais práticas acabam por favorecer, no campo epistemológico, um alto grau de reflexão a respeito do fazer científico.

Os valores epistemológicos que guiam as atividades formadoras dos docentes, pressupõem que haja uma relação significativa entre a forma de compreensão do processo de pesquisa e de produção de conhecimento e o modo de o pesquisador se colocar como sujeito de ação que deve assumir ou não determinadas responsabilidades, que se compromete ou não com determinados projetos sociais.

Sob esse aspecto, interessa aqui procurar um tipo de obrigatoriedade, compromisso e assunção de responsabilidade do pesquisador que não derivem simplesmente das exigências externas à instituição ou do cumprimento de formalidades instituídas, mas que sejam, também, um autêntico valorar em que o sujeito coloca-se pessoalmente e pelo qual encontra um objetivo existencial forte para as ações de pesquisa e produção de conhecimento.

Pensar o *ethos* da formação na pós-graduação em educação na universidade é, em grande parte, refletir sobre a relação entre ética e ciência em um campo de conhecimento em que a cientificidade comporta um alto nível de abertura crítica e exige um envolvimento com os contextos situacionais; isso torna centrais as questões axiológicas ligadas a inserção do pesquisador, como sujeito de ação, não apenas no domínio intelectual. Deve-se considerar que o pesquisador universitário é, também, parte de um corpo docente cuja atividade fundamental consiste em educar, formar pessoas, o que aumenta a relevância dos aspectos éticos da sua atividade.

2.2.1 Ética e ciência

Há muito se vem dizendo que a vida moderna é marcada pela ciência. Não se faz essa afirmação no sentido simples de que ela é parte do sistema cultural que inaugura a modernidade a partir do Século XVII. O que se pretende é atribuir à ciência, o lugar de aferidora principal do que pode ou não ter sentido e validade.

Este lugar privilegiado concedido à ciência, na contemporaneidade, como horizonte de todo o sentido da existência, determinando o que seja a realidade e a verdade, é denominado por Oliveira (1989) de “positivismo tecnológico”:

Quando dizemos que a forma de consciência contemporânea é o tecnologismo, não queremos simplesmente dizer com isso que o mundo humano hoje tem, como um dos seus constituintes fundamentais, *instrumentos* frutos da técnica, ou seja, automóveis e aviões, rádios e televisões queremos dizer que toda a consciência humana é hoje uma consciência tecnológica, todo o seu relacionamento com a realidade é impregnado de perspectivas tecnológicas (p. 74).

Esse “positivismo tecnológico” caracterizaria não apenas o horizonte epistemológico das ciências exatas e físico-naturais, mas a totalidade das ciências; deve-se dizer mais amplamente ainda, que ele não seria marca exclusiva da comunidade científica, mas que tal “lógica” invadiria todos os recantos do *mundo de vida* (HUSSERL, 1996).

Sendo assim, então se pode dizer que é todo o *ethos* humano que vem sendo marcado

pela ciência, de modo que ela adquira uma relevância antropológica inegável. Por conseguinte, a realização ou não do humano passa a depender das possibilidades da ciência como mediadora das relações do homem com a natureza e com os outros.

O homem, destacado do resto dos entes, assume-se como sujeito que, com o poder advindo da tecnologia, exerce o seu domínio e controle sobre tudo, submetendo os entes como objetos e meios para a realização dos seus desejos e necessidades sempre renovados (JONAS, 2006).

Nada que não possa transformar-se em objeto para os homens poderá adquirir sentido ou importância. No campo do conhecimento, só se justifica e tem legitimidade, o setor de realidade que possa ser apreendido por um método bem estabelecido e que se coadune com uma racionalidade tecnológica.

Isso muda por completo a própria essência do homem: ele que era, no pensamento clássico, apenas um ente entre os outros, torna-se o ente que é o fundamento do ser e da verdade de todas as coisas, ele é *sujeito*, como fundamento de tudo, ele é o ponto central de tudo o que existe. Uma consciência tecnológica é uma consciência, que tudo vê a partir do caráter de sujeito atribuído ao homem. A técnica é a autorrealização do homem como doador de sentido a tudo o que existe (OLIVEIRA, p. 77).

Ora, se a ciência tem mesmo esse lugar que ofusca outras formas de cultura, então a pesquisa científica e o pesquisador precisam ser compreendidos. O pesquisador seria a tradução mais perfeita do que significa ser sujeito na época do domínio da ciência. Mas será que ele possui meios para controlar, por si mesmo, o poder tecnológico que ajuda a construir?

Deve-se esclarecer que a expressão “domínio do homem” não concerne a uma determinada categoria ou classe de pessoas. A lógica da dominação atinge a todos, conforma todas as consciências como marca epocal e característica de um modo de ser no mundo.

Para uma visão ontológica, é um problema para o pensamento que o homem, como ente, ocupe esse lugar de aferidor de sentido de tudo, pois esse espaço deveria pertencer ao Ser. O ser sujeito do ente e a transformação de tudo mais em objeto, pode apontar um modo de existência inautêntico. Esta forma de o homem fazer-se sujeito, longe de representar uma realização positiva, acabaria por desviar a existência da sua mais legítima vocação.

Na linguagem humanista da filosofia moderna, no entanto, deve-se deplorar não o fato do homem ser sujeito, pois isto é positivo e desejável. O que se deve evitar são as situações de alienação, de perda de consciência e do domínio de si, do homem. Neste sentido, a crítica endereçada à ciência e à sua encarnação tecnológica, não se justificaria como recriminação ao

fato de o homem fazer-se sujeito, mas ao contrário, o que mereceria crítica é a perda dessa condição. Não se aceita que aquilo que é criação livre do sujeito humano, ganhe autonomia em relação ao seu criador e, por fim, objetifique-se como independente, inclusive voltando-se contra o sujeito e o colocando em uma situação de heteronomia (KONDER, 1992).

Observe-se que nada há de errado em se buscar a compreensão da consciência humana pela apreensão da suas objetificações, caso contrário cair-se-ia no solipsismo: o que se recusa é o não autorreconhecimento do sujeito, da autoria das suas próprias obras.

É por se valorizar o ser sujeito que se enaltece a autonomia como categoria ético-política, e nela se vê uma qualidade indispensável à realização da dignidade do homem. Ao mesmo tempo, defende-se que a relação entre sujeitos não se faça a partir do assujeitamento ou do confronto em que um sujeito domina e faz do outro um objeto, mas antes que se constitua uma esfera da intersubjetividade na qual cada um possa manter a sua autonomia relativa, sem, para tanto, precisar fechar-se ao outro. Note-se que nesta compreensão da intersubjetividade, a dominação e o assujeitamento não são uma condição indispensável do ser sujeito. Só a neutralização da necessidade de domínio possibilita a existência de uma relação autêntica entre sujeitos.

O grande problema, portanto, não é exatamente a afirmação do sujeito, mas o modo como se vem constituindo a relação sujeito-objeto ou mesmo, em muitos casos, a existência indevida desta. Sabe-se da gravidade da situação causada pelo modelo de desenvolvimento centrado na racionalidade tecnológica, que fez da natureza objeto de domínio do homem, sem respeitar o ritmo e o modo próprio de ser do ambiente (JONAS, 2006).

Sem qualquer dúvida, a natureza passou a ser vista como recurso, energia e força a ser explorada pelo homem, tendo em vista as suas necessidades, inclusive aquelas criadas artificialmente. O domínio chegou a tal ponto que permitiu a manipulação tecnológica até mesmo da vida humana, permitindo formas inéditas de produtividade.

Diante do poder e dos desvios da subjetividade armada de ciência e tecnologia, o pesquisar adquiriu um estatuto de ação humana merecedora de reflexão, pelas consequências que o poder liberado pelo conhecimento pode trazer às várias dimensões da realidade natural e sociocultural. Pode-se dizer que aquilo que os pesquisadores realizam na sua ação cognoscentes interessa a todos.

Deve-se esclarecer, contudo, que as influências recíprocas de ética e conhecimento é bem anterior ao surgimento da ciência, como se pode constatar no pensamento de filósofos

como Platão e Aristóteles, para só ficar com esses dois nomes paradigmáticos. Neles aparece clara a relação entre saber e virtude, verdadeiro e bom. Por isso se compreende a filosofia não como uma atividade entre outras, de modo que a pesquisa filosófica significa uma opção de vida, uma forma de existência dedicada à busca da verdade, tarefa que, por si mesma, estava investida de sentido ético.

A principal referência aqui, no entanto, não é feita ao conhecimento em geral ou à pesquisa em um sentido amplo, mas à pesquisa científica, entendendo-se por ciência, a que surge nos tempos modernos, com Galileu e Newton, como resultado da chamada Revolução Científica e que irá se amparar na “racionalidade calculante” (HUSSERL, 1996). Considera-se pesquisa científica igualmente, as realizadas pelas ciências humanas, que inicialmente se inspiram na racionalidade calculante, mas que aos poucos foram encontrando o seu próprio caminho metodológico em modelos qualitativos e hermenêuticos de racionalidade.

Em qualquer que seja o caso, desde o momento em que a ciência não pôde ser mais vista dissociada do seu potencial e poder de domínio da natureza e dos homens, como racionalidade tecnológica e instrumental, ela passou a despertar o interesse do setor político e as preocupações dos que refletem sobre as suas consequências éticas.

Seja pelo seu potencial para dominar e coisificar o homem de acordo com uma racionalidade monológica e instrumental, típica das ciências exatas e físico-naturais; ou como racionalidade dialógica e comunicativa, apropriada à emancipação dos homens, o fato é que não se pode mais dissociar ética, política e pesquisa.

Parece fora de dúvida, portanto, que as ações cognoscentes dos pesquisadores, de qualquer área do conhecimento, pelas consequências importantes que têm para a existência humana, colocam questões éticas fundamentais, com mais razão ainda quando aspectos da vida biológica, psicológica, social ou cultural do homem são tomados como “objeto” de investigação.

Ao falar de ética na atualidade supõe-se a dimensão da práxis, das relações intersubjetivas em que os homens livremente decidem, escolhem, agem e assumem responsabilidades, mas também a esfera da *poiésis*, na qual ocorrem relações técnicas e produtivas, entre as quais se incluem as interferências transformativas do homem sobre a natureza, que já não podem ser excluídas da referência ética, pelas consequências que podem ter na existência tanto das gerações atuais quanto nas que virão (JONAS, 2006).

Muito embora a reflexão sobre a ética na pesquisa envolva todas as ciências, tem-se

ressaltado, com mais vigor, o esforço de pensar as consequências axiológicas em ciências em que a racionalidade instrumental é claramente predominante, com destaque para as ciências da vida, que tem alimentado as preocupações da Bioética.

Não foi por acaso que coube ao Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, a proposição da Resolução 196/96, na qual se estabelece diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas com seres humanos no Brasil. Observe-se que a referência ao homem é genérica, não distingue que dimensões do humano sob escrutínio, cobra um cuidado ético especial por parte do pesquisador (BRASIL, 2009).

No entanto, a leitura da Resolução 196/96, vai revelando que a sua inspiração inicial é o Código de Nuremberg, de 1947, que foi erigido pelo Tribunal Internacional de Nuremberg, instituído após a II Guerra Mundial para julgar criminosos¹⁸ de guerra nazistas, especialmente os que usaram seres humanos em situação de extrema fragilidade como “cobaias”, em experimentos científicos.

O referido Código é um texto curto, composto por 10 pontos. Inicia por uma exigência absoluta, um espécie de imperativo categórico para que se possa envolver um ser humano em pesquisa: que ele “consinta voluntariamente”. Trata-se de respeitar a *livre vontade do sujeito* para consentir, pressupondo-se que ele seja “legalmente” capaz de fazê-lo. Isso significa que não se pode considerar a validade de um livre consentimento de uma criança ou de um incapaz que assim seja encarado por qualquer razão.

Com relação as condições necessárias para que alguém possa se envolver em pesquisas, lê-se no Código, o seguinte: “[...] essas pessoas devem exercer o livre direito de escolha sem qualquer intervenção de elementos de força, fraude, mentira, coação, astúcia ou outra forma de restrição posterior; devem ter conhecimento suficiente do assunto em estudo para tomarem uma decisão [...]” (Ponto 1).

Inegavelmente o texto do Código fala de experimento com seres humanos, mas propõe uma discussão ética para a pesquisa que transcende o campo da medicina e vale para toda pesquisa. Um valor fundamental a ser considerado não é exatamente a autonomia do pesquisador, mas a do pesquisado. Ele não pode ser considerado um objeto da pesquisa, mas um sujeito.

Força, fraude, mentira e coação são desvalores morais bastante claros; talvez só sejam usados em casos extremos como os vividos sob o nazismo. No entanto, a *astúcia* é mais sutil e aparentemente mais aceitável. Por isso merece maior atenção do pesquisador, que pode ser

¹⁸ Dentre os 23 julgados pelo Tribunal de Nuremberg em 1946, encontravam-se 20 médicos.

tentado a usar de artifícios para levar o sujeito da pesquisa a dizer o que confirma uma tese levantada; a não esclarecer os objetivos da pesquisa devidamente, a fim de conseguir mais facilmente a colaboração dos envolvidos.

Para que a conduta de um pesquisador seja avaliada moralmente de forma negativa, não é necessário que esteja colocando em risco a vida de um envolvido na pesquisa sem que este tenha sido suficientemente informado. Qualquer tratamento que diminua a qualidade de sujeito do pesquisado, como sua liberdade e autonomia, podem merecer uma desaprovação moral.

Todo e qualquer pesquisador tem o dever pessoal de tratar a alteridade como uma pessoa ou, para falar em termos deontológicos, como um fim da pesquisa e jamais como um meio. Aquele que não age de acordo com este dever, precisa ser responsabilizado pessoalmente.

Além dos relações intersubjetivas de pesquisador e pesquisado, os esforços na efetuação de uma pesquisa e os eventuais riscos precisam ser julgados tendo em vista os benefícios que advirão, não somente para os participantes no empreendimento investigativo, mas também para a sociedade tomada de modo geral (Ponto 2).

Em consonância com os termos exemplares do Código de Nuremberg e de outros importantes documentos internacionais, destaca-se na Resolução 196/96, quatro princípios que devem orientar a ética na pesquisa: *autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade* (BRASIL, 2009). Reafirma-se a qualidade de sujeito como uma determinação a se considerar no investigado, que precisa ser respeitado na sua dignidade, de modo a não ser submetido a situações em que os riscos de experimentos superem os possíveis benefícios; não é eticamente aceitável que se deixe de evitar riscos quando isso é possível; a relevância e benefícios sociais devem ser considerados.

A dimensão ética das práticas investigativas devem ocupar um lugar central na formação do pesquisador, especialmente no campo educacional, considerando que a dignidade humana inclui a vida biológica e psíquica, mas também e de modo eminente, os aspectos socioculturais e espirituais.

2.2.2 Valor e conhecimento

A noção de valor é ambígua e não se faz objeto de preocupação de apenas um campo

de saber. Entretanto, há um ramo da Filosofia que se denomina de *teoria dos valores* ou *axiologia*, que inclui no seu domínio, a ética, a filosofia da religião e a filosofia do belo (estética).

De modo geral a axiologia quer entender em que consiste um valor, seja ele moral, religioso ou estético. Ontologicamente, procura-se entender que tipo de ser é o valor: possui existência por si mesmo? Independe, sob algum aspecto, dos sujeitos que valorizam? Os valores são objetivos, subjetivos, ideais ou se apresentam na relação entre objetividade e subjetividade? (HESSEN, 1980).

Não se tem neste tópico o objetivo de desenvolver estes importantes questionamentos, mas se quis apenas apresentá-los. Pode-se dizer que a história da filosofia oferece diversas respostas para todas as inquirições supracitadas, sem, no entanto, encerrar o debate.

Para os nossos objetivos aqui será suficiente traçar um quadro teórico que revele as possíveis articulações entre valores ético-políticos e epistemológicos no processo de formação do pesquisador, tendo como fio condutor o conceito de subjetividade enquanto principal pressuposto na compreensão do campo axiológico de ação docente na pós-graduação universitária em educação.

Note-se que até o momento vem-se falando de valores epistemológicos e ético-políticos, pressupondo-se uma pré-compreensão do que seja um valor, sem, contudo, tematizá-la. Falou-se que valor é o que direciona a ação em busca de uma excelência, de maior perfeição; aproximou-se o axiológico do dever-ser, do ideal ou de ideia reguladora como aquilo que concede sentido a uma determinada ação, justificando a finalidade que se deseja atingir com ela.

Lalande (1999) fala de dois sentidos da palavra valor: um abstrato e outro concreto. No primeiro caso, ele se expressa somente pela vinculação à existência de um ente ao qual se atribui valor; já no segundo, o próprio ente seria um valor: a distinção entre valor concreto e abstrato pode ser esclarecida pelo uso dos verbos *ter e ser* “[...] no sentido abstrato (*ter* um valor, *ter* valor) [...] No sentido concreto (*ser* um valor)” (p. 1188, grifos no original).

Ao usar o verbo *ter* para definir os valores, acaba-se por negar-lhes consistência ontológica, porque eles só teriam existência na medida em que se encarnam em determinados

entes. Neste sentido, não se poderia, a rigor, falar de valores, mas de entes valiosos. Já o verbo ser, concederia autonomia ontológica aos valores, fazendo deles entes que existem, valem e se justificam sem a necessidade de se fazer deles uma atribuição ou qualidade de um outro ente.

Além de se poder fazer referência a um *ter* e a um *ser* valor, este pode ser visto também como um *dever ser*, como algo que mesmo não existindo empiricamente, exige que o homem o prefira e o realize por representar uma maior perfeição, um melhoramento da condição humana (REBOUL, 2000). Penso que este significado de valor, colocando-se em relação dialética a realidade existente e a sua negação, um ainda-não desejável, um inédito viável, pode ser adotado operacionalmente nesta pesquisa.

Hessen (1980) mostra, no entanto, que, na história da Filosofia, há várias e divergentes posições a respeito do que sejam os valores. Caso retorne-se à Platão, então se encontrará o valor como uma ideia que existe por si e absolutamente, adquirindo a sua forma eminente como Bem. O valor adquire o estatuto de paradigma, de modelo ou critério de avaliação inteligível da realidade sensível; contudo, os dois domínios não estão apartados, tendo em vista que o mundo sensível “participa” do mundo inteligível dos valores.

Para o platonismo, a esfera dos valores representa um domínio independente do homem e da sua vontade; o domínio axiológico não resulta da atuação de um subjetividade constitutiva, embora a intuição dos valores exija um esforço intelectual de rememoração, o que pressupõe que a origem deles não seja a própria alma humana, mas um mundo das ideias que a precede.

Da ótica psicologista, os valores nada mais são que vivências psicológicas de preferências que se constituem na particularidade dos sujeitos; assim, o psicologismo tende a conduzir ao *relativismo e ao subjetivismo axiológicos*. O ontologismo axiológico, por sua vez, pensa o valor como sendo apenas um ente entre os outros que compõem o cosmo, borrando os limites entre ser e dever. Falou-se das esferas ideal, psicológica e ontológica dos valores; essa classificação completa-se com o logicismo, para qual pode-se identificar valor e validade lógica (HESSEN, 1980).

Independentemente da posição axiológica e mesmo se refutando a possibilidade de justificar o relativismo ou o subjetivismo, não recusamos o lugar do sujeito quando se fala de

valor; por isso o que vale, tem valor para alguém que avalia, mesmo que ele não seja, em última instância, a medida, o critério de avaliação. Portanto, deve-se interpretar o lugar do sujeito como de um enunciador de juízos de valor que ao fazê-lo, pretende a anuência dos demais sujeitos, de modo a atribuir a este ato de ajuizamento uma validade para os outros implicados.

Resta interrogar se ao fazer referência à universalidade dos juízos de valor e mesmo aos valores, pretende-se, com isso, sustentar a sua imutabilidade ou, se mais fracamente, defende-se, como fazemos, a possibilidade de consensos argumentados e historicamente alteráveis em torno deles.

A propósito da interrogação anterior, pode-se dizer que na atualidade acompanha-se o fortalecimento do relativismo e até do subjetivismo axiológico, particularmente no campo educacional. Assiste-se ao enfraquecimento epistemológico e ético-político de todas as posições universalistas que defendem a possibilidade de consensos amplos e transculturais.

O relativismo tem conseguido adeptos, tanto no domínio do chamado senso comum quanto no das ciências humanas, em que vigora um quase consenso de que os valores variam e se alteram com o espaço e o tempo; admitem-se que um valor pode valer para um grupo ou cultura, enquanto um outro ou outra pode, com igual direito, recusá-lo. Não é incomum a afirmação de que aquilo que vale para um sujeito pode não valer para outro.

Caso se admitisse a variabilidade e mutabilidade de certos valores de acordo com o capricho ou gosto individual ou, mais amplamente, com os critérios de grupos sociais mais ou menos extensos, ainda se poderia interrogar se tal situação aplica-se a totalidade dos valores ou apenas a alguns. Fala-se, no entanto, na relatividade de todos os valores e, por consequência, em uma certa impossibilidade de estabelecer hierarquias entre eles.

De acordo com esta concepção, perderia sentido tentar escalonar os valores levando em consideração a diferenciação axiológica entre os domínios econômico, sensível, vital e espiritual da existência. Se não se pode comensurar e hierarquizar os valores, então como sustentar que um valor pragmático ou uma escolha hedonista vale menos que uma preferência espiritual?

Desse modo, a origem da tão propalada crise dos valores ou do sentido, não resulta da

incapacidade de se estabelecer uma tábua de valores que prescreva o que todos devem fazer, nas diversas situações concretas, mas da descrença na possibilidade de se argumentar e justificar as preferências e escolhas.

Pode-se observar, pois, que a discussão dos valores é delicada e difícil; trata-se de um campo polêmico no qual não se admite qualquer definição operacional e unívoca; chega-se mesmo a falar da impossibilidade de definir o conceito de valor (HESSEN, 1980). Contudo, faz-se necessário encarar o tema na sua polissemia, procurando dele aproximar-se a partir de diversas maneiras e por vários ângulos.

Uma aproximação histórica, mostra que provavelmente a gênese do sentido da noção de valor pode ser encontrada no âmbito das relações militares e se associaria à virtude da *valentia*. Neste sentido, o valor revelar-se-ia nas ações bélicas em que o homem pode demonstrar bravura, disposição de ânimo, vigor e mesmo habilidade para enfrentar e submeter o inimigo.

Sem descartar qualidades como agudeza de espírito e sagacidade, o valor, como valentia, mantém uma forte relação com as qualidades corporais do homem; o valor revelar-se-ia quando o conjunto de todas as qualidades permitiria a um determinado indivíduo destacar-se dos demais, mostrando-se excepcional e melhor. Portanto, o valor ligar-se-ia a um ideal aristocrático que pressuporia a desigualdade entre os homens.

Sem qualquer dúvida uma tal compreensão de valor contraria o horizonte axiológico judaico-cristão, para o qual a esfera espiritual vale mais que a corporal; contrapõe-se, com força semelhante, ao ideal político democrático, que aprendeu a preferir a igualdade entre os homens como um valor positivo, recusando com vigor tanto a aristocracia de sangue como qualquer outra referência cultural ou intelectual que possa erigir-se como motivo de desigualdade.

Foi no domínio da economia, no entanto, que a palavra *valor* adquiriu estatuto de conceito. Há um valor de uso dos objetos e um valor de troca das mercadorias. É por poder servir a determinadas necessidades humanas, desde as mais elementares até as mais refinadas – social e culturalmente condicionadas –, que essas mercadorias são valorizadas, têm um valor para os homens. O valor de uso deriva da utilidade dos objetos, ligada às suas

características objetivas, enquanto o de troca estabelece-se como um equivalente quantitativo universal e abstrato nas relações entre produtos, na medida em que eles podem ser desejáveis ao homem como um bem, seja por sua utilidade ou por outra qualidade a eles atribuída (LALANDE, 1999; HESSEN, 1980; VÁZQUEZ, 1982).

Algumas mercadorias garantem a sobrevivência, na medida em que o homem depende de alimentação, proteção ao corpo dos perigos externos; mas não é suficiente estar vivo, mas também o viver bem, com saúde, lazer, segurança e conforto. Além dos valores ligados ao corpo, à dimensão física da existência, há que ser considerados os aspectos psicológicos e espirituais, como partes de uma totalidade do humano.

Deve-se notar que a compreensão do valor tem uma relação direta com o modo como se pensa o homem, entendido na suas dimensões sensível, intelectual e espiritual, o que justifica, por exemplo, em consonância com a tradição ocidental, a classificação dos valores em dois grupos: os espirituais e mais valiosos e os sensíveis. Dentre os espirituais, destacam-se, os religiosos, os éticos, os estéticos e os lógicos (HESSEN, 1980).

Ainda que fosse possível justificar a maior importância dos valores espirituais, não parece plausível desconhecer os aspectos sensíveis e psicológicos do homem, de modo que um bem útil, por exemplo, adquira validade em face da existência como algo indispensável.

Neste sentido, pode ser axiologicamente relevante para a formação, pensar o pesquisador como alguém que deve realizar pesquisas universitárias que queiram servir às necessidades corporais e psicológicas dos homens e aos valores relacionados à utilidade e ao bem-estar, então são da maior importância as pesquisas passíveis de aplicação visando o atendimento de tais necessidades de acordo com as urgências históricas e situadas. Sob este aspecto, a pesquisa universitária teria que assumir o seu caráter propriamente pragmático, instrumental, desde que o próprio homem não seja sacrificado e transformado em objeto ou meio para o avanço da ciência, da tecnologia e dos meios de produção.

Embora seja inegável o valor pragmático e utilitário das pesquisas universitárias, a universidade não se contenta em colocar esse tipo de investigação como fim último das suas atividades, o que faz com que a subordinação da pesquisa universitária às urgências advindas das necessidades e demandas da sociedade ampla, pareça soar como ameaça de heteronomia.

Mesmo fazendo parte de uma formação social ampla, a universidade reivindica a autonomia como imperativo ético-epistemológico da atuação dos seus pesquisadores, o que implica, de certa maneira, separar-se e circunscrever-se a um domínio próprio, relativamente independente. A ideia de “cidade universitária” acaba por reivindicar para si o estatuto de “polis”, de espaço autônomo responsável pela sua auto-instituição e legalidade.

Olhando do ângulo dos valores políticos democráticos, tal pretensão de se fazer da universidade uma “torre de marfim”, um domínio independente das demandas da sociedade, converte-se em reivindicação descabida e inaceitável. Contudo, a universidade continua a se apoiar na ideia de autonomia e resiste às tentativas de vinculação das suas investigações à instrumentalização imediata, mantendo, no interior da polis universitária, espaços de maior autonomia, das pesquisas desinteressadas; como refutou as tentativas de vinculação das suas tarefas a determinação da Igreja e do Trono, mantém-se, em parte, insubordinada ao Povo, aos Sindicatos Docentes, de Funcionários ou às Organizações Estudantis, embora venha sucumbindo ao poderio econômico do sistema capitalista na subordinação aos seus interesses no aperfeiçoamento dos meios de produção.

Sem deixar de responder às necessidades pragmáticas, a universidade reivindica para si uma fundamentação superior. Os valores instituídos, não possuem nela um mesmo estatuto, porque a existência humana não pode ser compreendida tão-somente pela dimensão física e psicológica, mas também pela espiritualidade e a transcendência. Será o ente humano, na sua complexidade, o aferidor de todo sentido axiológico em uma sociedade laica; ela irá estabelecer um campo de ambiguidade no que deve justificar, em última e decisiva instância, a maior ou menor importância das atividades acadêmicas.

Talvez se possa supor que se todas as necessidades humanas não valem igualmente, então se pode estabelecer uma hierarquia dos valores nas atividades universitárias, em que os valores epistemológicos e ético-políticos parecem se sobrepor aos valores econômicos. O ideal de universidade, estabelece a autonomia e a busca desinteressada do conhecimento como marcas da instituição.

Tal escalonamento implica em uma visão não dialética, pois tem consistido em separar valores intelectuais e desinteressados, fazendo irradiar contraposições entre teoria e prática,

pesquisa pura e pesquisa aplicada, formação acadêmica e preparação profissional.

Contrapondo-se à solução anterior, há um esforço de superar as dicotomias, transformando-as em contradições que devem ser consideradas no interior de uma totalidade processual contraditória, como momentos que devem ser conciliados. Desfaz-se, assim, a hierarquia, pois cada momento possui igual importância e contribui na construção de uma configuração superior no desenvolvimento das necessidades humanas. Desse modo seria a práxis o critério de avaliação dos valores entendidos nos seus aspectos objetivos e subjetivos.

Em qualquer que seja a concepção de valor, a subjetividade permanece tendo um lugar importante. No entanto, ela não tem o mesmo significado no pensamento antigo e no moderno. Neste ela assume-se como constitutiva, em contraposição a uma visão *cosmocêntrica* do pensamento clássico, que fundamenta a existência humana na proeminência da essência fixa e não histórica (OLIVEIRA, 1993).

Assim, uma concepção solipsista pode pensar o valor como uma simples derivação de um estado subjetivo individual; pode-se ainda ser conduzido a um subjetivismo e relativismo axiológicos, esvaziando, assim, a valoração de uma referência intersubjetiva ou ontologicamente independente.

Pode-se dizer, portanto, que todo ato de valoração, inclui, necessariamente, o homem, o sujeito que valoriza. Na ausência da liberdade, autonomia, consciência e responsabilidade como atributos relacionados aos sujeitos, perde qualquer sentido a possibilidade autêntica de um existir valorativo em geral e de uma vida ética, em particular.

Se o sujeito antes caracterizado tem sido uma exigência tanto da ação ético-política como da cognoscente, há que se considerar a crítica do pensamento contemporâneo à subjetividade consciente, interior, racional e universal, ao introduzir as noções de inconsciente, alienação, incerteza, historicidade, intersubjetividade e práticas discursivas como marcas constitutivas dos sujeitos. Observe-se que há a passagem sub-reptícia da ideia de *sujeito constitutivo* à de *sujeito constituído* histórico, social e culturalmente.

Mesmo não sendo possível pensar o ato cognoscente e a ação ética desconsiderando as críticas à compreensão clássica e moderna de subjetividade, ainda persiste a exigência de que para falar de valor deva-se pressupor alguma forma de conhecimento, pois se precisa saber o

que se valoriza e porque se valoriza. Sabe-se que o ato mesmo de valorização, envolve não apenas as faculdades cognoscentes, mas também a vontade de e o querer valorizar. A questão essencial em face da crise da noção de sujeito é desvelar que tipo de relação se pode estabelecer entre saber e querer, razão e vontade. Esta é uma questão ético-epistemológica fundamental, resolvida pela ética kantiana por meio da subordinação da vontade à razão (BÖCKLE, 1984), mas que hoje se recoloca em função da crise da ideia de sujeito a que antes se fez referência.

Contornaremos a questão epistemológica da possibilidade de conhecer a alteridade e a ontológica simétrica que se interroga sobre quem é o outro. Contudo, assumiremos a necessidade de ir além da concepção de sujeito como alguém que porta uma consciência interior e que, por isso, só pode enxergar o outro enquanto exterioridade, só o compreendendo a partir de um *eu penso*, para o qual a alteridade é vivenciada como sendo uma interioridade que deve ter uma experiência similar a que eu possuo de mim mesmo.

Assumimos neste trabalho, que ação ética e epistemológica pressupõe um sujeito aberto ao mundo, que compartilha formas de vida e de comunicação. Não se parte do isolamento da consciência e da certeza interior dessa situação, mas da pluralidade, do mundo em comum e intersubjetivamente compartilhado. Não se nega, contudo, a capacidade de consciência e autonomia dos sujeitos, apesar de todas as suas limitações e fragmentações no conhecimento de si e do mundo.

A chave para a compreensão dos valores ético-políticos e epistemológicos, na universidade, é o conceito de sujeito que se constitui nos tempos modernos e que atualmente encontra-se sob suspeita. A questão aqui investigada coloca-se, portanto, no limite do pensamento moderno, no interior do qual se constitui a atual universidade de pesquisa cujo espaço de investigação por excelência é a pós-graduação. Em grande parte, o *ethos* universitário se constrói sobre esta compreensão de subjetividade em crise e se apoia nos valores a ela ligados.

2.2.3 Ciências do homem, cultura e valor

Os valores não são objeto de interesse tão somente da Filosofia dos Valores ou Axiologia, mas deles vem se ocupando também as ciências humanas como saberes que se

interrogam sobre o *ethos*: “[...] se entenda por *ethos* a dimensão do agir humano social e individual na qual se faz presente uma normatividade ou um dever-ser [...]” (VAZ, 1991, p. 17).

Sendo coextensivo à cultura, o *ethos* é objeto, desde os inícios da história da filosofia ocidental, de saberes específicos, a Ética tendo por objeto o agir individual, o Direito e a Política, o agir social. O Problema da cultura tornou-se tema de um ramo das ciências do homem que conheceu também um grande crescimento a partir do século XX, a Antropologia cultural (VAZ, 1991, p. 17).

De modo geral, as ciências socioculturais e antropológicas procuram explicar os *valores* de acordo com a descrição empírica dos costumes dos grupos, em função de critérios adotados, convencionados e defendidos pelos membros desses mesmos grupos. Por isso tende-se, nestas ciências, descrever a normatividade sem interrogar radicalmente a respeito da sua validade ou não.

Adotou-se como máxima ética fundamental o dever de se respeitar como critérios de julgamento axiológico, os valores internos à própria “lógica” de cada grupo, sendo altamente recrimináveis as comparações entre as culturas com o fim de estabelecer hierarquias e escalas classificatórias pelas quais determinadas culturas sejam vistas como melhores e mais humanas do que outras. Da mesma forma que as classificações e hierarquias baseadas na raça são recusadas como inadmissíveis.

A incomensurabilidade cultural transforma-se, ao mesmo tempo, em critério ético-político e epistemológico, já que os estudos empenhados em compreender uma determinada cultura já não se justificam pela busca de leis e generalizações, mas antes pela descrição densa da singularidade, do que é próprio, do que se deve ou não fazer. Neste sentido, nem mesmo os valores democráticos e nem os Direitos Humanos, definidos como uma criação Ocidental, mereceriam o estatuto de bens universais.

A ideia antropológica clássica de pensar a cultura como uma determinação diferencial entre o homem e o resto da natureza, já não tem tanto vigor, assim como deixou de fazer sentido o estabelecimento de diferenciações fundadas em características naturais e raciais. Diante disso, as diferenciações passam a ser culturais, embora não se admita a comensurabilidade, de modo que a diferença precisa ser apreendida para além de um fundo qualquer de unidade.

A cultura não pode mais ser a rigor, um marcador de identidade da humanidade e nem mesmo de grandes agrupamentos humanos, como as nações, mas se fragmenta em identidades múltiplas, fluidas e móveis, de modo que passa a fazer sentido falar de cultura adjetivada,

para fazer referência às diferentes classes sociais, aos gêneros, às opções sexuais, ao pertencimento histórico-geográfico. As lógicas e os campos axiológicos autônomos se multiplicam e se fluidificam com essa proliferação de reivindicação de identidades.

Começa-se a questionar a universalidade, tanto no âmbito da ação ético-política quanto no do conhecimento, afinal o princípio da identidade não seria apenas um instrumento à serviço da lógica e da verdade, mas um artefato político e violento que procura, de maneira pragmática e operativa, sufocar, na categoria de ser humano, uma multiplicidade de identidades que se oporiam e se negariam das mais diversas maneiras, caso se admitisse como legítima, a comparação entre “lógicas” culturais distintas.

Dentro de tal proliferação cultural, os valores de cada “identidade” só se referem a ela própria. A tendência é não se aceitar critérios transculturais de avaliação dos valores. São válidos aqueles julgados como tais por comunidades ou grupos, e por consequência, a hierarquia dos valores será a verificada e aceita na comunidade num determinado espaço de tempo. Uma posição extrema poderia transferir o horizonte de medida dos valores do campo social, comunitário ou grupal para o âmbito da mera subjetividade: cada indivíduo seria a medida do que vale ou não e construiria a sua própria escala e hierarquia axiológica.

Segundo tais posicionamentos relativistas e subjetivistas, o valor dos valores dependeria da convencionalidade e arbitrariedade dos processos de socialização, das circunstâncias temporais e espaciais ou da forma pelas quais os sujeitos contingentes se relacionam com as demais contingências.

Ainda que as ciências aludidas não queiram emitir puros *juízos de fatos*, mas se admita, também, o aspecto axiológico dos fenômenos humanos, elas se limitam a considerar o valor no seu aspecto existencial, efetuando, portanto, *juízos existenciais* a respeito de como os valores se colocam efetivamente (*mores*). Uma discussão filosófica, no entanto, não ignora que os valores só ganham sentido na existência, nas experiências e vivências dos homens. Contudo, busca o sentido, a relação do ser com o dever-ser. Interroga-se se algo que de fato é assim deve ou precisa ser como é (RABUSKE, 1993).

Eis alguns questionamentos essenciais que não podem ser ignorados em uma investigação em que uma das categorias privilegiadas é a noção de valor na sua relação com o conhecimento científico e com a ação dos pesquisadores.

Os valores fazem-se presentes na totalidade das Ciências Humanas, de modo particular nas Ciências da Educação. Conceitos como educação, cultura e formação referem-se

fundamentalmente à existência do homem e aos fenômenos axiológicos que a atravessa e constitui. Toda prática investigativa no campo educacional pressupõe esse conjunto de conceitos na sua problematicidade teórico-metodológica e prática.

No conjunto dos valores implicados na Antropologia Filosófica, os de cunho ético-político podem ser relevados no diálogo com a Epistemologia Educacional, pelas potencialidades do fazer filosófico em dinamizar o exercício crítico-reflexivo indispensável ao avanço da práxis educativa como uma totalidade axiológica composta por ações que integram conhecer e querer.

De que modo a epistemologia pode se relacionar com a ética e a política? Pelo modo de acordo com o qual a relação sujeito-objeto é pensada no ato cognoscente e justificada. Se o objeto é concebido como uma essência e se cabe ao sujeito representá-lo fielmente e enunciá-lo como tal, então os efeitos da temporalidade e da contingência serão minimizados; a vontade e o querer, faculdades ativas, precisam se submeter ao dado intuído sensível ou inteligivelmente em uma atitude passivo-receptiva. O dever ético consistiria em não resistir ao conhecimento verdadeiro, racionalmente justificado na sua necessidade e universalidade. Os valores assumem uma feição ontológica, o bem e o mal não dependem do ser humano e das suas necessidades sócio-históricas e culturais. Devemos escolhê-los por que são bons, mas não se tornam bons porque os escolhemos. O critério de avaliação seria absoluto e não relativo.

A existência virtuosa e boa depende do conhecimento do bem, do qual os homens se desviam por ignorância. Conhecer o bem é uma condição suficiente para praticá-lo. A vida em comum, justa, depende igualmente do conhecimento da justiça (PLATÃO, 1994). Este é modelo ético-político da utopia platônica presente na sua *República*, o que conduziria a um modelo ético-político não democrático, já que o diálogo e a discussão, comum como prática indispensável à decisão contingente, precária e incerta sobre o futuro, perderia qualquer sentido, uma vez que não seria mais possível discernir ser, dever-ser e poder-ser. O que é, deve e pode ser e vice-versa.

Tal padrão de racionalidade transformaria a Ética e a Ciência Política em instrumentos do totalitarismo, incompatíveis com a vida política democrática cuja existência exige uma compreensão da realidade político-social como mutável e, por consequência, deixa de fazer sentido o congelamento da força da temporalidade e das circunstâncias. O logos político concede um lugar fundamental a vontade, ao querer aderir, já que a realidade dada como

experiência vivida, passada, não é o determinante: interessa o futuro como possibilidade de ser e porvir cuja condição necessária de concretização é o engajamento, a ação dos sujeitos como agentes da práxis e não da simples contemplação.

O padrão platônico de *episteme* despotencializa a ideia de sujeito, fundamental para a Filosofia Moderna. A liberdade converte-se na simples consciência de que há uma legalidade ontológica que precisa ser conhecida para a ela o homem submeter-se e conformar-se. A postura ético-política esperada só pode consistir em se conformar à ordem racional da cidade, assumindo um lugar que contribua com o equilíbrio e a simetria da totalidade. A razão delimita o que se pode querer legitimamente.

Este modelo de racionalidade já não se afirma hoje em toda a sua dureza, embora ainda se apresente em versões mais brandas e não exclusivistas. No campo das ciências modernas a questão sobre o estatuto dos valores aparece desde as suas origens. As pesquisas físico-naturais, argumentaram-se durante muito tempo, que faziam juízos que se referenciavam tão-somente nos entes, nas suas características objetivas, passíveis de descrição e quantificação, independentemente de qualquer imperativo subjetivo ou de dever-ser objetivo ou ideal.

Por causa disso, estabeleceu-se a famosa distinção entre *juízos de valor* e *juízos de fato*. A ciência só se ocuparia desse último tipo, excluindo de validação epistemológica às construções que se alicerçassem em apreciações ou argumentações especulativas, num projetar do humano ou nas possibilidades de ação e construção dos sujeitos para além do existente enquanto tal.

Mesmo as ciências sociais e humanas, que lidam com as diversas dimensões do humano na sua historicidade, sociabilidade e culturalidade, adotaram o ideal de neutralidade e objetividade científica como uma forma de exclusão dos valores, das suas pesquisas e procedimentos. Tentaram transformar, metodologicamente, o valor em objeto de estudo do qual o sujeito do conhecimento apropriar-se-ia de modo exterior, como “coisa”, “fato” que existiriam autonomamente (DURKHEIM, 1999). O sujeito do conhecimento precisaria encarar o *valor* sem envolver-se com ele, sem avaliar se ele é positivo ou negativo, indiferente ao bem e ao mal, a beleza ou fealdade, a fim de chegar a uma verdade objetiva a respeito dele.

No estudo da religião, filosofia, arte ou de outros fenômenos socioantropológicos como o suicídio, caberia ao discurso científico descrever e explicar como tais fenômenos se apresentam, o que os causa e que efeitos eles provocam. Não se julgaria, por exemplo, se

determinados valores religiosos, artísticos ou filosóficos valem ou não.

Neste sentido, o *conhecimento dos existentes*, para manter o tipo de rigor objetivo e emitir *juízos de fato*, teria de sacrificar o sujeito, impessoalizá-lo. São negadas qualidades fundamentais de um sujeito, como julgar, avaliar, assumir a responsabilidade dos seus atos, como algo que lhe é próprio; dirigir-se as outras subjetividades enquanto capazes de avaliar a sua avaliação, de concordar ou discordar em um processo dialógico aberto e dirigido ao mundo.

Apesar dessa resistência aos valores, eles são expulsos pela porta dos fundos e voltam pela porta da frente. A própria lógica encontra-se com a ética, em certo sentido, através dos chamados *valores lógicos*: verdadeiro e falso. O primeiro é positivo e o segundo, negativo. O esforço por alcançar a verdade sobre o mundo, o compromisso com o verdadeiro representaria, em princípio, uma atitude eticamente aprovável, um fim nobre a ser perseguido pelo pesquisador.

Desse modo, um imperativo ético que tem orientado toda atividade cognoscente, como fim último de toda investigação, seria o compromisso de conhecer a verdade enquanto adequação entre enunciado e coisa representada. Deve o pesquisador expressar o verdadeiro em sua inteireza e somente anuir quando estiver certo do conhecer; neste sentido, o ato de afirmar o verdadeiro obriga a vontade e a submete, mesmo que tal verdade deponha contra os interesses particulares do pesquisador ou contrarie os interesses coletivos de um grupo. Não importando o quando uma verdade possa frustrar desejo, vontade e projeto, seria dever do pesquisador torná-la pública, render-se a ela e aceitá-la.

A liberdade e autonomia do sujeito não lhe dava o direito de recusar as verdades mais duras, de modo que em face do verdadeiro, a subjetividade assume-se, primeiramente, como passividade contemplativa e obediente diante da força e mando da evidência imposta pela racionalidade, pressuposta um bem comum de todos os entes humanos. Pode-se dizer, pois, que o homem enquanto tal não é livre para resistir à verdade quando se depara subjetivamente com ela. Resistir a ela em tal situação seria prova de que não se está livre de preconceitos e de que, por alguma razão, o espírito encontra-se preso ao erro e à ignorância. Ser autônomo implica na capacidade de se conformar à legalidade da razão, componente essencial da identidade do homem.

Toda ideia de autonomia pressupõe a contraposição entre o interior e um exterior visto como heteronomia, desordem e desmedida. Sendo assim, assumir-se autônomo e obediente à

razão implica em recusar toda e qualquer figura de irracionalidade como exterioridade ameaçadora da boa ordem. Uma polis era autônoma quando estabelecia a sua própria constituição e se mantinha independente do domínio estrangeiro. De conceito político, a autonomia passa a se constituir como conceito ético quando a alma passa significar, metaforicamente, um lugar sobre o qual o homem deve impor o seu domínio, autodomínio, contra as exterioridades sensíveis e instintivas (PLATÃO, 1994).

Observa-se, pois, a extensão da noção de autonomia, valor fundamental na articulação dos valores ético-políticos e epistemológicos na pesquisa universitária. Nos discursos que erigem a autonomia como símbolo maior da vida universitária, o campo axiológico de sentido comporta, concomitantemente, todos esses sentidos. Resta saber contra o que a autonomia universitária se defende e qual exterioridade heteronômica que ameaça a cidade universitária.

É da mesma configuração de racionalidade científica moderna que deriva o ideal de neutralidade que, sob esse aspecto, consistiria em um valor ético, na medida em que representa o compromisso de o sujeito não impor qualquer obstáculo voluntarioso, caprichoso ao desvelamento da verdade. A parcialidade manifesta-se tanto na anuência da vontade sem a certeza quanto na não anuência muda, mesmo em face da verdade, na sua clareza e distinção. Assim, resistir à verdade seria um vício a ser evitado.

O valor *neutralidade* pressupõe que o ser de um objeto de conhecimento ou realidade não é construção da vontade humana, resistiria aos desejos subjetivos de conformá-lo, forjá-lo, constituí-lo. O enunciado “a árvore é verde”, seria verdadeiro somente no caso de existir tal objeto e de o mesmo possuir, realmente, as características significadas pela construção linguística em consonância com a apreensão das faculdades cognoscentes. Por fim, o enunciado precisaria ser passível de ser comungado ou refutado por outros sujeitos de forma argumentada.

Faltaria *neutralidade* em enunciado como “a árvore é verde”, no caso de tal construção linguística conformar-se apenas à crença subjetiva do sujeito que o enuncia, sem poder ser confirmado por outros sujeitos ou argumentado devidamente, não resistindo, por isso, as objeções refutadoras dos críticos.

Outra forma de *não neutralidade* seria aquela em que o sujeito cognoscente não enuncia a existência de algo por está tomado por uma “convicção” advinda de uma falsa crença, mas simplesmente por desejo de que a realidade fosse como enuncia. A mais grave, contudo, é o ato de enunciar com o fim explícito de enganar, tendo em vista o atingimento de

determinados fins.

O conhecimento de objetos construídos pelo homem ou cujo ser implica em múltiplas interpretações, torna mais difícil a sustentação epistemológica do valor *neutralidade*. Em qualquer que seja o caso, uma coisa é dizer que até um determinado ponto do tempo uma realidade foi se construindo de um modo não desejável, cabendo, portanto, uma ação ou intervenção para conformá-la a determinados fins humanos. E outra é afirmar que é impossível saber o que algo realmente tem sido.

O sentido ético muda em casos em que uma realidade humana é constatada como injusta e desumanizante e, em nome da neutralidade do sujeito, defende-se que a ação cognoscente e o esforço de pesquisa esgotem-se no plano da teoria, desincumbindo o pesquisador de qualquer outra responsabilidade ou comprometimento.

O fato de a sociedade moderna ter criado um consenso sobre a positividade dos valores democráticos como mais éticos e humanizantes na organização sociopolítica dos homens, tem levado a epistemologia a explorar novas formas de racionalidade que se coadunam à democracia e negam os modelos totalitários e impositivos de sociabilidade.

A racionalidade político-democrática mostra-se adotável, em certa medida, em espaços comunitários de pesquisadores, destacadamente em campos científicos críticos-reflexivos como o da pesquisa educacional. Os pesquisadores deixam uma abertura maior à invenção e à criatividade, os procedimentos teórico-metodológicos tendem a uma maior flexibilidade e os padrões de comunicação dos conhecimentos permitem um diálogo com pessoas possuidoras de uma formação geral não especializada.

O fato mesmo de tornar os resultados de pesquisa passíveis de uma discussão sociopolítica não especializada já pode ser interpretado como da maior relevância, pois sem essa possibilidade de apropriação intelectual, a pesquisa se despotencializa como campo intrinsecamente político de atuação de sujeitos e passa a se oferecer de forma dogmática como produto ou serviço.

Os próprios sujeitos das pesquisas podem contestar as identidades construídas pelas pesquisas educacionais, reconstruir as teorias e criar outras a partir e contra as que foram apresentadas pelas investigações, ampliando-se a compreensão de que em uma sociedade democrática, mesmo as verdades científicas não podem passar de construções teóricas hipotéticas que se põem em cena menos como aquilo que obriga e coage e mais como o que solicita a anuência, admitindo, em tese, novas e melhores possibilidades de explicação e

construção da realidade.

Essas potencialidades éticas e político-democráticas derivadas de novos valores epistemológicos de ação investigativa podem transformar a relação dos pesquisadores com a comunidade universitária e com a sociedade mais ampla, na medida em que se modifica o estatuto do não pesquisador de usuário de resultados ou de informante e objeto de pesquisa, ao de co-construtor e crítico das teorias.

3 AUTONOMIA COMO VALOR FORMATIVO DA UNIVERSIDADE

A Seção procura responder à questão: qual o lugar da autonomia na compreensão do sentido axiológico da universidade? Procura-se a emergência da autonomia como valor central e emblemático da ideia de universidade, especialmente da moderna.

A universidade moderna irá emergir na primeira década do século XIX, no horizonte axiológico iluminista, o qual valoriza a liberdade e autonomia como categorias ao mesmo tempo ético-política e epistemológica. Entretanto, em algum sentido, esses valores acompanham o ideal de universidade desde a sua fundação na Europa, entre os séculos XII e XIII, até a atualidade. Sob esse aspecto, pode-se falar de certa continuidade entre a universidade medieval e a moderna ou, quem sabe, de ambas com as instituições de ensino superior precedentes.

No entanto, há que reconhecer não ser tarefa simples determinar o momento exato de emergência de uma instituição, explicitando as rupturas e as continuidades com a sua precursora, que já a prefigurava, preparando as condições de possibilidade e o solo sobre o qual ela se instituiria, mas sem efetivá-la ainda.

Ainda que não se verifique efetivamente, numa descrição do funcionamento das instituições universitárias, a existência somente de práticas autônomas, é realmente impressionante constatar como um ideal filosófico e antropológico de universidade ganhou tanta força nos discursos de justificativa das práticas acadêmicas, reunindo, apesar das diferenças, as mais diversas filiações políticas e ideológicas.

No entanto, a origem do ideal humboldtiano de educação é o neo-humanismo, com o qual busca-se referenciais clássicos para a formação. Isso parece contrariar os valores que emergem com o mundo moderno, especialmente no que diz respeito ao espírito pragmático e utilitarista burguês em uma fase de emergência da sociedade industrial em que a ciência se transformará, como tecnologia, em um elemento importante na composição orgânica do capital.

Apesar disso, o ideal de Paidéia traduzido em *Bildung*, vem mantendo o seu encanto nos discursos críticos sobre a universidade contemporânea, especialmente em um momento em que o Capital parece querer determinar os valores e a lógica de funcionamento dessa instituição. Com plena consciência disso ou não, volta-se ao chamado modelo idealista, colocando-o como exemplar em face de modelos mais instrumentais que remontam à

universidade napoleônica.

Reivindica-se autêntica autonomia e liberdade para a universidade, tanto do ponto de vista administrativo e didático quanto da perspectiva acadêmica. O Estado deve garantir todos os recursos necessários ao pleno funcionamento da universidade, contudo não seria legítimo interferir nem nas suas atividades acadêmicas nem nas suas finalidades.

Pode-se defender a autonomia em relação ao Estado, por se compreender esta instância como representante dos interesses dominantes do capital; a mesma defesa de autonomia não caberia ser feita, quando estão em jogo os legítimos interesses da sociedade, representada por instâncias como sindicatos, organizações não governamentais ou movimentos sociais.

No entanto, a ideia de autonomia universitária, na sua proveniência, nega todo e qualquer tipo de interferência exterior à comunidade acadêmica de professores e alunos; entendia-se também como exterioridade, a sociedade ampliada como parte do extramuros, em consonância com o ideal de universidade como “torre de marfim”.

Observe-se que o ideal de universidade que permeia vários discursos, circunscreve-se em um horizonte axiológico de aristocracia do espírito cuja origem remonta à Grécia filosófica, quando definiu a superioridade do fazer contemplativo do filósofo em contraposição a toda forma de utilitarismo e pragmatismo encarnados nas outras formas de existência, de modo especial na do homem da produção, mas também na atividade política (práxis).

Portanto, quando se critica, na atualidade, o pragmatismo econômico capitalista e a sua lógica como ameaças ao ideal de universidade, deve-se atentar para que valores estão sendo realmente defendidos e qual a compreensão que se tem de autonomia e liberdade para ensinar e pesquisar.

A fim de esclarecer algumas das questões antes sugeridas, far-se-á uma reflexão sobre o ideal de universidade, tendo como fio condutor o conceito de autonomia que tem sido central na discussão do dever ser da universidade desde as suas origens medievais, passando por sua redefinição moderna, até chegar aos nossos dias.

Autonomia é um termo que se define, etimologicamente, como poder de um ente de impor para si as leis ou regras que irá seguir. Pressupõe um domínio interior e outro exterior: só se é autônomo quando se pode circunscrever um limite entre os dois âmbitos e se tem a capacidade de manter a demarcação. Portanto, o conceito de autonomia é relacional, ao pôr

em conexão um dentro e um fora.

Em um sentido metafísico, só seria autônomo o ser que possuísse a independência absoluta, garantida pela autossuficiência, pelo poder total de subordinar tudo sem a nada se subordinar. Teria que ser causa de tudo, inclusive de si mesmo, pois de outra forma veria limitada a capacidade de se autossustentar.

Como conceito filosófico, a autonomia aparecerá na filosofia de Kant, em referência a uma capacidade da subjetividade; diz-se autônomo, em contraposição à heteronomia, aquele que é capaz de orientar a sua vontade em consonância com uma regra determinada pela própria razão (ABBAGNANO, 2000). A razão é o domínio de constituição da autonomia; a exterioridade liga-se ao desejo, aos instintos, em uma palavra, à sensibilidade. O Homem só é autônomo e livre quando é capaz de obedecer aos imperativos da razão.

3.1 A EMERGÊNCIA DO IDEAL DE AUTONOMIA NA UNIVERSIDADE

Charle e Verger (1996) admitem a possibilidade de se falar de *ensino superior* antes do surgimento das universidades e mesmo fora do espaço europeu ocidental. A condição cultural para tal ensino teria sido a invenção da escrita, que foi uma das condições de enorme importância no surgimento da Filosofia e, por consequência, na constituição da racionalidade no Ocidente (VERNANT, 2002).

Com a racionalidade instaurada por este acontecimento intelectual, ter-se-ia instituído um tipo de conhecimento, o filosófico, que diferia da simples opinião, na medida em que busca metódico e sistematicamente, a universalidade e a necessidade por meio de um tipo de pesquisa que exige um rigor e profundidade extraordinários.

A filosofia, por sua vez, não teria encontrado as suas condições de possibilidade fora de uma sociedade democrática, que apesar das suas limitações na Grécia, permitia uma atitude de crítica em face da realidade em um clima de autonomia e liberdade intelectual.

Da consolidação da Filosofia na Grécia, irão surgir instituições para o ensino-aprendizagem desse novo tipo de conhecimento. Assim, se é legítimo falar de precursores no campo institucional, poder-se-ia remontar à Academia platônica e ao Liceu aristotélico para encontrar a origem de um ensino superior que antecede, em alguns séculos, o surgimento das primeiras universidades europeias, no período medieval.

Contudo, para além da busca de uma gênese da universidade em precursores, parece

aceitável, como fazem Charle e Verger (1996), definir a universidade em consonância com o seu sentido medieval, enquanto: “[...] comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em nível superior” (p. 07).

A Universidade que emerge na Itália (Bolonha), França (Paris) e Inglaterra (Oxford), pode ser definida, portanto, como um empreendimento de uma Europa urbana, e era uma instituição que se caracterizava por ser um tipo de corporação de mestres e alunos (ULLMANN, 2000).

Mesmo tendo surgido no período medieval, entre os séculos XII e XIII, a universidade, prenuncia, desde o início, os tempos modernos no seu afã de afirmação de valores epistemológicos e ético-políticos como a liberdade, a autonomia e a busca desinteressada do saber, que, por isso, não se circunscrevia tão somente à tradição cristã e à sua autoridade, mas incluía as contribuições de gregos, de romanos, de árabes e judeus (ULLMANN, 2000).

Não se pode negar que o grau de liberdade e autonomia, mesmo nos momentos em que tais valores tiveram maior força, limitava-se ao que a ordem teológica admitia, em última e decisiva instância, como verdade. Contudo, para a época representava um enorme avanço, o que fazia da universidade uma instituição diferenciada.

No entanto, há que se considerar tal diferenciação não como uma emergência absoluta que rompe com todos os possíveis liames históricos. Pode-se aceitar que estas universidades irrompem no horizonte institucional das Escolas medievais que construíram uma sólida cultura didático-pedagógica com forte conotação religiosa.

Do Século IV ao XII, no cenário educacional da Idade Média, aparecerão diversas escolas cristãs: monacais, presbiterais, episcopais e palatinas. Em termos curriculares, a base da formação do homem medieval são as célebres *artes liberais*, que compõem o *Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e o *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia).

Essa configuração curricular de uma educação geral ou formação do homem livre, constitui-se em uma *paideia* que tem a sua origem na própria Grécia, ligando-se, inicialmente ao ideal pitagórico de educação e mais tarde ao projeto sofisticado de educação do homem.

Além desse conjunto de saberes de caráter propedêutico que passou à história como *artes liberais*, para cumprir com a sua finalidade religiosa, o currículo das Escolas medievais

não podia deixar de fora, na etapa posterior de formação, a Teologia e os ensinamentos da Igreja a cujo serviço colocava-se, também, a Filosofia.

Acrescente-se aos saberes já elencados da educação geral, o Direito (canônico e civil) e a Medicina, e então se completará o currículo que irá sustentar o programa de formação das universidades que surgirão, embora nestas últimas, verifique-se uma complexificação do método de ensino que passará a se denominar de “escolástico”.

Ao programa de formação do homem livre, baseado no cultivo intelectual e espiritual, contraponha-se uma educação que não interessava à Escola, embora tivesse vigência na sociedade e respondesse a importantes necessidades desta: trata-se das *artes mecânicas* ou *illiberales* que estavam ligadas à produção e às habilidades manuais (ULLMANN, 2000).

Note-se que ocorre a reafirmação, na cultura escolar medieval, da hierarquia axiológica grega, de acordo com a qual a existência teórica, própria da filosofia, seria superior e mais humanizante que o existir *poiético*, inerente à vida produtiva. Como se sabe esta escala de valor jamais abandonou completamente o horizonte da educação ocidental, sendo um dos seus aspectos mais firmemente instituídos, servindo de referência, seja para os que concordam com tal hierarquização seja para os que a critica e recusa.

Embora a oralidade e a memória estejam intensivamente presentes na educação *liberal*, são os livros as fontes principais de todo o currículo. Daí a caracterização que se faz, em tom de crítica, de tal educação como *livresca* e por isso se deteria demasiadamente em experiências *simbólicas*, em signos linguísticos, e perderia, com isso, a oportunidade de se debruçar sobre a natureza que, como se sabe, será comparada mais tarde por Galileu a um livro escrito em caracteres matemáticos.

Diante disso, a racionalidade contemplativa que marca a formação será, em grande parte, uma *razão leitora*, ocupada da leitura e interpretação de textos, em geral escritos em latim, seja como língua original ou tradução.

O processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se, em grande parte, como um esforço de leitura, da busca de inteligibilidade do texto, das frases e dos conceitos nas suas relações. Não se tratava, portanto, apenas de memorizar, mas também de apreender o sentido dos signos, do que verdadeiramente as autoridades quiseram significar, ainda que as dúvidas e discrepâncias fossem resolvidas em consonância com as interpretações canônicas da teologia.

Não estava ausente das universidades medievais, no plano ético-epistemológico, a autoridade, seja das escrituras ou de Aristóteles; contudo, já se podia ver certa tolerância com

os comentadores e tradutores muçulmanos e judeus.

No plano político, destacava-se a autonomia das universidades, garantida pelo seu estatuto; pode-se dizer mesmo que estas instituições acercavam-se de verdadeiros privilégios em relação ao resto da população, constituindo-se em verdadeiras “torres de marfim”.

Os alunos desempenhavam um papel fundamental nas universidades, sendo mesmo os fundadores de algumas delas, o que torna compreensível o fato de eles terem podido eleger como Reitor, um ou mais membros do corpo discente.

3.2 FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA NA UNIVERSIDADE MODERNA

A universidade que emerge na modernidade porta como um dos seus mais importantes objetivos, a educação do espírito, a sua formação, que se traduz na pretensão de constituir sujeitos cultivados, livres e autônomos. Esse ideal formativo (*Bildung*) sintetiza a ideia de universidade que emergiu no século XIX e se consolidou nos séculos seguintes como um símbolo do espírito da academia.

O conceito de formação (*Bildung*), herdeiro, como já se mostrou, do que os gregos chamaram de paidéia e os medievais, de *artes liberais*, é um fio condutor importante para se compreender o sentido da universidade como instituição de ensino em cujo centro coloca-se a pesquisa. Daí a importância de procurar mostrar o valor formativo da pesquisa ou, dito de outra forma, os valores formativos do pesquisador.

O direito de crítica e a liberdade de pesquisar e publicar os achados da investigação colocam-se na base da obra que Kant (1793) dedica ao projeto iluminista de universidade. Com *O Conflito das faculdades* (1798) o filósofo contrapõe-se à política do rei da Prússia, Frederico Guilherme II, favorável à proteção da ortodoxia religiosa em relação à livre expressão da crítica, bem como ao controle da imprensa mediante censura governamental. Kant é alvo imediato dessa nova situação, pois fora advertido em função das ideias defendidas em obras como *Crítica da razão prática* (1788), mas principalmente em *Religião dentro dos limites da simples razão* cuja segunda parte foi proibida de ser publicada.

A insistência do filósofo em fazer valer, como um dever, a sua liberdade de consciência e de publicar as suas obras, contra a vontade do Rei, levará este a dirigir à Kant uma carta de reprimenda. Motivado por esta provocação, o pensador escreverá as três Seções de “O Conflito das faculdades”, uma importante contribuição filosófica à compreensão do

ideário moderno de universidade. As faculdades aludidas configuram o que era a universidade à época e se relacionam hierarquicamente, de acordo com a importância conferida a elas pelo Estado.

Desse modo, coloca-se no topo a faculdade de Teologia, seguida pelas de Direito e Medicina; a estas, que são consideradas superiores, contrapõem-se, sob esse aspecto, à de Filosofia, denominada de inferior. Essa hierarquia reflete uma escala axiológica que define uma forma exterior de avaliação da universidade, não condizente com os valores intelectuais iluministas, mas de acordo com os interesses pragmáticos do Estado.

Uma das apostas do iluminismo é de que novas instituições devem ser organizadas pela sociedade, em consonância com os ditames da razão, a fim de se atingir objetivos mais perfeitos porque humanamente superiores. A universidade é uma instituição da maior importância para o atingimento desse propósito, por isso terá que romper definitivamente com uma tradição dogmática de conhecimento que se fundava na autoridade e se contraponha ao livre exame de tudo pelo sujeito.

Embora a hierarquia entre as faculdades superiores e a inferior seja, no geral, equivocada, por subordinar a faculdade de filosofia às demais, no que diz respeito à relação entre teologia, direito e medicina, a ordem atenderia à razão de Estado:

D'après la raison (c'est-à-dire objectivement), les motifs dont pourrait user le gouvernement pour son but (avoir l'influence sur le peuple), se grouperaient de la façon suivante: d'abord le bien *éternel* de chacun, puis son bien *social*, comme membre de la société, enfin le bien *corporel* (vivre longtemps et jouir d'une bonne santé)¹⁹ (KANT, 1973, p. 19).

Este *plano racional* pode servir perfeitamente aos propósitos do Estado, ainda que sacrifique a liberdade de crítica na universidade. O Estado não se preocupa, da mesma maneira que a teologia, com o bem eterno; interessa-lhe, realmente, um conhecimento da interioridade do indivíduo que lhe permita melhor controlá-lo; o direito presta-se a controlar a conduta exterior dos sujeitos, e esta é uma necessidade relevante ao governo; homens saudáveis, numerosos e fortes são uma das condições para que o Estado prospere, e neste objetivo a medicina pode colaborar.

Por isso inscreve-se na lógica institucional da universidade, como tarefa de primeira grandeza, a formação do corpo eclesiástico da igreja; em seguida vem a preparação dos

¹⁹ “De acordo com a razão (isto é: objetivamente), os motivos que o governo poderia usar para o seu objetivo (ter influência sobre o povo), organiza-se da seguinte forma: primeiro, o bem eterno de cada um; depois seu bem social, como membro da sociedade; enfim, o bem corporal (viver longo tempo e gozar de uma boa saúde)” (Tradução livre do autor).

funcionários que irão servir à máquina estatal e, por fim, os que cuidarão da saúde dos cidadãos. Assim, forma-se a hierarquia: ordem teológica, ordem legal-estatal e corpo de saúde, todos ao serviço da administração estatal.

Uma lógica pragmática, laica, naturalista, fundada no instinto, poderia inverter a ordem: o indivíduo, orientado empiricamente, tenderá a priorizar o médico como aquele que pode garantir-lhe a saúde, ou a vida, em casos extremos; o jurista virá logo em seguida na qualidade de quem cuida de garantir os bens materiais e o exercício de direitos reconhecidos pelo Estado; com relação ao padre, este aparece ao indivíduo como uma figura a quem se recorre nos momentos de maior aflição, quando já não interessa o coexistir e os bens materiais e a vida vão ficando para traz (KANT, 1973).

Contudo, a ordem instituída na universidade afasta-se dos valores fundados nos instintos individuais e reflete as relações de poder da época. É por não dispor de poder no jogo político e não se subordinar às necessidades imediatas do Estado que a faculdade de filosofia ocupa a posição de faculdade inferior.

O que se chama faculdade de filosofia não se constitui por aquilo que, de maneira restrita, denomina-se filosofia. Compõe-se de uma *seção histórica* e de outra *dos conhecimentos puros*. Na primeira encontram-se história, geografia, línguas e antropologia; na segunda figuram a matemática pura e a filosofia pura, assim como a metafísica da natureza e a dos costumes.

As faculdades superiores – teologia, medicina e direito –, são interrogadas e criticadas pelas duas seções da faculdade inferior, de modo que esta assume um lugar central no exercício da reflexão e do livre escrutínio crítico no interior da universidade, não aceitando limitar esta criticidade em nome dos interesses, compromissos e utilidade prática, técnica e ideológica das faculdades superiores em relação ao Estado.

Por isso se pode dizer que, se o critério utilizado para classificar as faculdades for o grau de liberdade e crítica na busca racional da verdade, ainda que esta contrarie as demandas do Estado ou às necessidades da sociedade, então a faculdade de filosofia poderá ocupar um lugar de destaque no interior da universidade, pela sua capacidade de ordenar e fundamentar racional e criticamente a teologia, o direito e a medicina. Não se trata de a filosofia rivalizar com esses domínios nos seus respectivos espaços ou dentro da lógica da razão de Estado; a argumentação precisa amparar-se na legislação da própria razão, a qual deve fornecer o discurso de justificação das condições de possibilidade de todo conhecimento e de toda ação

ético-política.

O conflito epistemológico e axiológico flagrado por Kant na origem da universidade moderna jamais desapareceu completamente. Ganhou novas determinações em função da dinâmica histórica. Repete-se, por exemplo, na distinção entre setores da universidade que justificam as suas atividades como ciência pura em contraposição aos assumidamente dedicados à pesquisa aplicada, voltada para o desenvolvimento mais ou menos imediato de métodos e técnicas úteis à produção ou às práticas sociais. O Acadêmico, associado à formação mais sólida para pesquisa, confronta-se, por vezes, com o profissional, entendido como domínio cuja vocação aponta as atividades e funções mais imediatas.

Sabe-se, inclusive, que posteriormente, nos estatutos das universidades, esse ideário conflituoso ganhará força e a faculdade de filosofia se constituirá em espaço privilegiado, núcleo mesmo das justificativas do sentido diferencial da instituição universitária em relação às outras (OLIVEIRA, 2006; 2007).

Verifica-se, pois, que o sentido essencial do grande conflito que permeia o argumento de Kant é o existente entre a autoridade – seja da tradição, religião, dos interesses sociais ou do Estado – e a liberdade de crítica de que deve investir-se o sujeito racional para que o progresso do conhecimento em direção à verdade não encontre resistências em vontades exteriores aos autênticos interesses da razão.

A liberdade é a condição para que os homens possam assumir-se autônomos e críticos, fazendo dessa assunção um dever racional, uma espécie de imperativo que se expressa no j célebre “ousai saber” que se encontra na pequena obra “O que é esclarecimento?”, de 1784 (KANT, 2010).

Desse modo, não se manter sob a tutela de qualquer autoridade que não seja a razão esclarecida é um ato pelo qual cada um deve ser responsabilizado, pois não se trata de pensar que apenas alguns homens são racionais: todos o são. O que se exige da subjetividade potencialmente racional é a coragem de tomar uma decisão de pensar por conta própria, efetuando livremente e sem qualquer restrição, o uso público razão.

No caso do uso privado da razão, o indivíduo que representa ou integra uma instituição ou função, precisa submeter-se, neste estrito domínio, às suas regras. Mas este mesmo indivíduo deverá expressar publicamente e de maneira livre – cumprindo o dever universal de ente racional – , o que pensa sobre a instituição e de como aperfeiçoá-la. Apesar dessa restrição funcional ao uso da razão, como regra geral ninguém é impedido do uso

ilimitado da crítica.

É em nome dessa subjetividade, ao mesmo tempo fundamento da valoração e valor essencial, que se constituirá uma “filosofia da universidade”, que tem como uma das suas principais tarefas, apresentar as justificativas ético-políticas e epistemológicas desta instituição.

A obra kantiana “O Conflito das Faculdades” é, sem dúvida, um dos mais importantes referenciais filosóficos para pensar o sentido da universidade moderna, como reconhece entre outros, Jacques Derrida, no seu texto “L’Université sans condition”, escrito duzentos anos depois do de Kant, em 1998.

Para Derrida (2006) a universidade moderna de que o pensamento de Kant (1793) é expressão filosófica mais significativa, tornou-se clássica nos países democráticos da Europa. O ideal de autonomia desta instituição mostra-se na exigência de uma liberdade acadêmica incondicional para questionar, propor e publicar irrestritamente os saberes e pesquisas, sem qualquer outro compromisso que não seja com a verdade: “[...] L’université *fait profession* de la vérité. Elle déclare, elle promet un engagement sans limite envers la vérité”²⁰(DERRIDA, 2006, p. 01). Como toda profissão, o reconhecimento de que a universidade é esse lugar de busca e divulgação autônoma e livre da verdade, exige, no cumprimento dessa tarefa, o engajamento dos sujeitos que compõem a instituição, especialmente o professor.

Que fique bem entendido: Derrida não está descrevendo o funcionamento efetivo da universidade, mas antes desvelando o seu dever ser, apontando uma exigência de engajamento a fim de que esse espaço institucional possa aproximar-se do que professa ser.

Nota-se que a profissão de fé, ainda que adquira um estatuto de princípio e fundamento que deve orientar a ação dos que professam, não pode erigir-se em dogma. Dai porque, consonante com o espírito de questionamento ilimitado da universidade, ela deve-se perguntar pelo sentido dessa busca: o que significa verdade, autonomia e liberdade acadêmica?

Tendo em vista a complexidade epistemológica da universidade, não é tarefa simples compreender o que significa buscar a verdade nas diferentes áreas: o que pode ser uma verdade no campo matemático, por exemplo, não significa exatamente a mesma coisa no domínio da história, filosofia, teologia ou poesia.

Esse é um problema fundamental sobre o qual uma filosofia da universidade precisa

²⁰ “A universidade fez profissão de verdade. Ela declara, promete um compromisso ilimitado com a verdade” (Tradução do autor).

refletir. Não faria sentido professar o direito de tudo ser criticado pela academia, excluindo do que deve ser submetido a crítica e a *desconstrução*, o sentido da própria universidade.

Contudo, o poder de tudo criticar autonomamente, inclusive a si própria, não faz da universidade uma instituição poderosa, autossuficiente, capaz de garantir as suas condições de possibilidade. Falar mesmo de condições da universidade já contraria a ideia de “incondicionalidade” que se encontra na sua definição:

Il faut y insister encore: si cette inconditionnalité constitue, en principe et *de jure*, la force invincible de l'université, elle n'a jamais été, en fait, effective. En raison de cette invincibilité abstraite et hyperbolique, en raison de son impossibilité même, cette inconditionnalité expose aussi une faiblesse ou une vulnérabilité. Elle exhibe l'impuissance de l'université, la fragilité de ses défenses devant tous les pouvoirs qui la commandent, l'assiègent et tentent de se l'approprier. Parce qu'elle est étrangère au pouvoir, parce qu'elle est hétérogène au principe de pouvoir, l'université est aussi sans pouvoir propre²¹ (DERRIDA, 2006, p. 04).

Ao contrário do que poderia parecer, a universidade não é uma instituição autocrática, que, por uma força que lhe é própria e inerente, isolar-se-ia de todas as suas exterioridades. Por isso Derrida (2006) adverte que a universidade só é “*sans conditions*”, por faltar a ela poder próprio para se sustentar, de modo que se deve interpretar essa expressão, não no sentido de “incondicional”, mas antes como “sem poder” e “sem defesa”.

O filósofo, neste movimento de desconstrução, faz ver que o ideal de autonomia da universidade, sempre trouxe consigo a pretensão de dotar esta com um tipo de soberania própria das entidades absolutas: Deus, Nação, Povo etc. E é justamente tal concepção de autonomia como soberania, que se coloca em xeque.

Na obra de Kant (1773), faz-se presente a fragilidade da Faculdade de Filosofia que deriva da sua resistência em servir aos interesses do Estado, em se coadunar com um lógica pragmática e utilitária. Em sentido contrário, as Faculdades Superiores exibiam sua força (uma força que não lhes era própria) exatamente por responder positivamente a tais interesses pragmáticos e externos ao compromisso com a busca da verdade sem mais.

Como busca da verdade, a essência da universidade seria para Derrida, por um lado, uma práxis teórica, desinteressada do trabalho produtivo, daquele que não se encerra em si e faz nascer uma obra; mas, por outro, o professor universitário é alguém que professa, que se

²¹ “É necessário insistir ainda: se esta incondicionalidade constitui, em princípio e *de jure*, a força invencível da universidade, ela nunca foi, de fato, efetiva. Em razão desse invencibilidade abstrata e hiperbólica, em razão da sua impossibilidade mesmo, essa incondicionalidade expõe também uma fraqueza ou uma vulnerabilidade. Ela exhibe a impotência da universidade, a fragilidades das suas defesas frente a todos os poderes que a comandam, a sitiavam e tentam se apropriar dela. Porque ela é estrangeira ao poder, porque ela é estranha ao princípio do poder, a universidade é também sem poder próprio” (Tradução do autor).

engaja e promete, em atos de linguagem performativos, fazer da universidade uma instituição autônomo e livre.

Este lugar central da universidade é o que abriga as humanidades, herdeiras da Faculdade de Filosofia: “Dans la tradition classique, les Humanités définissent un champ de savoir, parfois de production de savoir, mais sans engendrement d'oeuvres signées, que ces oeuvres soient ou non des oeuvres d'art”²² (DERRIDA, 2006, p. 14).

É o ideal moderno de universidade, de que falam Kant e Derrida, de diferentes registros, que se encontra ameaçado na atualidade pelo utilitarismo contemporâneo. Mesmo havendo resistência e profissão de fé, a universidade mostra-se sem defesas em face da lógica produtivista que ameaça diversos valores caros à academia.

Encontra-se ameaçado o ideal que prescreve uma instituição universitária na qual se respeite a liberdade de ação dos professores e a sua autonomia intelectual para investigar, sem que quaisquer necessidades de ordem política, religiosa ou “pragmática” interfiram ou limitem o alcance do que se deve ou não pesquisar.

Contudo, não se deve pensar que a proposta kantiana, comentada por Derrida, manteve-se um simples ideal regulador e filosófico, sem maiores repercussões na história da universidade. O ideal vem se afirmando como tal, mas ao mesmo tempo vem sempre procurando encarnar-se. O primeiro exemplo disso pode ser constatado na proposta de universidade feita por Von Humboldt na obra “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”, publicada na primeira década do século XIX.

Logo no início do escrito, Humboldt (2005a) deixa claro que as instituições científicas superiores, devem ser vistas, de acordo com o próprio nome, como a parte mais elevada de uma totalidade formadora. Observe-se que se faz referência à formação (*Bildung*), conceito fundamental do neo-humanismo alemão de que o autor é um dos representantes. Neste momento histórico, não apenas se volta à Paidéia grega em busca de inspiração para erigir um ideal formativo, mas se investe no objetivo imediato, o de unificação da Alemanha como Nação.

Pensa-se a unificação para além de uma perspectiva bélica, de unir pela força; pressupõe-se a educação como um instrumento de união, daí falar-se da necessidade de empreender uma *formação moral* da nação para a qual as instituições superiores teriam um lugar imprescindível. Esta é uma das justificativas que Humboldt (2005b) apresenta para os

²² “Na tradição clássica, as Humanidades definem um campo de saber, por vezes de produção de saber, mas sem engendramento de obras assinadas, que elas sejam ou não obras de arte” (Tradução do autor).

investimentos estatais na universidade de Berlim.

Não se pode pensar, no entanto, que pelo fato de se buscar o financiamento do Estado para garantir materialmente a constituição e manutenção da universidade, ela deverá estar subordinada aos seus interesses pragmáticos. Exige-se autonomia administrativa da universidade como uma condição indispensável da autonomia do corpo docente para ensinar e pesquisar.

Certamente o Estado tende a instrumentalizar e colocar a seu serviço, o conjunto das instituições. Não se entrará na discussão dessa importante questão, pois o que se quer ressaltar é a constituição de um ideal de universidade no qual a autonomia ocupa um lugar central.

Para Humboldt (2005a) o sistema educacional nacional deve contar com diversas instituições. No entanto, as superiores, e particularmente as universidades, têm características que lhes são próprias e as distinguem de outras, como as Escolas e os Ginásios. Um diferencial essencial da instituição superior, é a sua capacidade de elaborar o próprio conhecimento, de modo livre, descompromissado de qualquer valor que não seja a busca da verdade.

O Espírito de pesquisa manifesta-se na atitude que se defende para as instituições superiores, de total abertura, de questionamento constante do conhecimento já elaborado em busca da sua superação. Isso estabelece um relação entre professores e alunos mediada pela pesquisa: “[...] La relación entre profesor y alumno es por tanto completamente distinta que antes. El primero no está ahí para el segundo, ambos están ahí para la ciencia”[...] (HUMBOLDT, 2005a, p. 284).

De certa forma desaparece, na universidade, o papel do mestre como o que ensina um conhecimento já elaborado e do aluno como o que se apropria de tal conteúdo. O professor universitário, como pesquisador, orienta o aluno, a fim de que este possa investigar com autonomia, por conta própria.

Observe-se que a concepção de ensino-aprendizagem ganha novo sentido e novas determinações na universidade, em comparação com as instituições elementares e as secundárias. Emerge, simultaneamente, o ideal não apenas do professor-pesquisador, mas também do aluno-pesquisador. Eis o modo como Humboldt propõe a relação entre ensino e pesquisa na universidade.

Deve ficar bem entendido que não é a formação como algo exterior à universidade que determina o que se deve pesquisar, mas é a pesquisa livre que, por si mesma, constitui-se em

movimento formativo. De qualquer modo é o conhecimento produzido na própria universidade, que irá circular em seu currículo. Poder-se-ia dizer com termos atuais, que esta instituição precisa elaborar conhecimento novo, de acordo com os mais altos padrões científicos, de modo que não se admite que a formação efetue-se como simples apropriação de conhecimentos produzidos alhures.

El concepto de instituciones científicas superiores como cumbre en la que converge todo lo que acontece inmediatamente para la cultura moral de la nación, descansa en que éstas están destinadas a elaborar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra, y a suministrar a la formación espiritual y moral un material que, aunque no haya sido elaborado premeditadamente para que sea apropiado para ésta, sí que resulta apropiado por sí mismo para su utilización en esta formación. (HUMBOLDT, 2005a, p. 283).

Ainda que Humboldt (2005a, 2005b) enfatize o caráter científico da universidade, não se deve pensar que, com isso, estar-se-ia valorizando algo como uma formação técnica e especializada. Atente-se que na citação acima, o autor enfatiza que a ciência precisa ser pensada não em um sentido restrito, mas de modo “profundo” e “amplo”. Não se trataria, portanto, de reelaborar o conhecimento para fins didáticos, fazendo-se uso da ciência nos processos de ensino-aprendizagem, mas de verdadeira mediação da pesquisa. Muito mais do que a ciência como resultado, apregoa-se a necessidade de uma atitude de perquirição, de interrogação, visando a constituição do conhecimento.

Por recusar a limitação da busca da verdade a qualquer objetivo preestabelecido, a ciência, na universidade, não deve fazer-se presente como conhecimento aplicado ou tecnologia. Ela não deve subordinar-se, igualmente, às necessidades políticas do Estado. Ainda que o uso da ciência possa vir a ocorrer, não será como resultado “premeditado” de um esforço intelectual que se fundaria na busca do conhecimento tendo em vista a sua utilidade.

O ócio, como disposição desinteressada com relação ao conhecer, e não o negócio, enquanto esforço utilitário é o que guia axiologicamente o ideal humboldtiano de universidade. Neste sentido, o dever ser da academia coloca-se bem distante da equação baconiana entre conhecer e poder, guia da utopia científico-tecnológica moderna, tão bem representada pela *Casa de Salomão* na Nova Atlântida, de Francis Bacon (1991).

Essa valorização do ócio, presente em Humboldt, é um traço marcante daquilo que passou à história como universidade moderna de pesquisa. Curiosamente, o ócio não seria um valor moderno, mas antigo ou até medieval:

Como a liga de Pitágoras e a Academia de Platão, também a universidade foi, até a idade moderna, uma comunidade de culto. Culto, de quê? Na Antiguidade, o culto era das musas. Na reabertura da Academia pela imperatriz Athenais-Eudóxia e na Idade Média, o culto era da religião cristã. Todas, porém, eram comunidades que cultivavam o ócio [...] O significado depreciativo de ócio, ocioso e ociosidade, é moderno e provém de uma inversão do princípio que, até a Idade Moderna, tinha regido o processo de realização humana [...] (LEÃO, 1998, p. 10).

Na interpretação do autor citado, o ócio teria desaparecido da universidade moderna, conclusão a que se chega, por dedução, da própria compreensão que tem da modernidade como época marcada pela tendência de tudo produzir, consequência de uma incapacidade de deixar o real ser e apresentar-se em um horizonte de contemplação e desinteresse.

Ora, caso se estabeleça esta caracterização feita por Leão (1998) dos tempos modernos, então a essência da universidade de Humboldt não seria moderna, mas clássica, pois a atitude valorizada na formação é a busca da verdade por ela mesma. Isso se coaduna com o ideal neo-humanista abraçado por Humboldt, embora empalideça o lugar de fundador da universidade moderna atribuído ao alemão.

Sob esse aspecto, a universidade napoleônica, com o seu caráter fortemente funcional e utilitário, identificar-se-ia melhor com o espírito moderno. A definição mesmo do que seja a pesquisa neste período afastar-se-ia do ideal de pesquisa de Humboldt e se aproximaria da perspectiva pragmática. Para Leão (1998, p. 11), na modernidade a “[...] Pesquisa é busca do poder de produção total [...]].

Se tudo isso poder ser aceito, então a ideia de pesquisa que adjetiva a universidade fundada por Humboldt, na primeira década do século XIX, precisa ser compreendida em um sentido não moderno. Na base desta pesquisa não estaria a razão calculante e nem o método experimental, que, na interpretação de Leão (1998), seriam essencialmente produtivos.

Em razão das ponderações anteriores, torna-se pertinente só se pensar o sentido da ciência e da pesquisa em Humboldt, associando-as ao ideal de formação moral e espiritual da nação que, de algum modo, contrapõe-se às unilateralidades das práticas científicas compreendidas em um sentido estrito.

A pesquisa em um sentido não utilitário deve portar consigo um princípio de autonomia epistemológica: o conhecimento tem que se justificar por si mesmo, bastar-se independentemente de quaisquer desdobramentos posteriores que porventura venha a ter em termos práticos e produtivos.

A universidade deve gozar de autonomia administrativa, que se manifesta no corpo docente. A este será garantido o gozo de autonomia didático-científica para ensinar e

pesquisar sem quaisquer interferências exteriores, seguindo-se, sob esse aspecto, uma tradição que remonta à emergência da vida universitária, desde que se considere as diferentes circunstâncias.

Esse ideal de autonomia, foi entendido no período medieval, como um privilégio concedido aos membros dessa instituição com relação ao resto da população das cidades emergentes. Na modernidade, não faltaram e nem faltam críticas à autonomia da universidade, pois tem sido vista como uma proteção que a separa da sociedade mais ampla e a erige, no que metaforicamente se vem denominando, “torre de marfim”.

Utilidade, pragmatismo e funcionalidade são valores refutados, por Humboldt, como possíveis justificativas da universidade. Não são fundantes e primários, ainda que se possa admitir, secundariamente, a aquisição de uma profissão por um homem bem formado.

Essa recusa da utilidade ou serventia como justificativa da educação, lembra a *paidéia* grega, que pensava a formação do homem livre com base em uma postura de ócio e desinteresse produtivo. Por isso Humboldt não enfatiza a instrução ou a preparação profissional, mas a “formação espiritual” ou a “cultura moral”, expressões que valorizam a educação como “cultivo do espírito” ou “Bildung” no horizonte neo-humanista.

O ideal de formação volta-se para ciência como feição objetiva do espírito, mas ressalta o aspecto subjetivo, a personalidade que precisa ser educada na sua singularidade: “[...] a esencia de estas instituciones científicas consiste internamente en conectar la ciencia objetiva con la formación subjetiva [...] (HUMBOLDT, 2005a, p. 283).

A subjetividade tem a sua importância garantida como instância em formação que não começa na universidade, pois há várias outras situações, institucionais ou não, que contribuem com o processo formativo. O diferencial da instituição universitária é a possibilidade que oferece de um “guiar-se por si mesmo” do formando, indicativo de uma vida autônoma do indivíduo na sua “liberdade solitária”.

Embora a autonomia possa supor, em um primeiro momento, a combinação de “liberdade e solidão”, faz-se necessário sair do solipsismo, o que se efetua pela cooperação:

Ya que estas instituciones sólo pueden alcanzar su fin si cada una de ellas sitúa ante sí, en la medida en que le sea posible, la *idea pura de ciencia*, los principios que han de predominar en su ámbito son los de *soledad y libertad*. Pero ya que el operar espiritual en la humanidad sólo se desarrolla como un co-operar, y esto no meramente para que uno pueda suplir las carencias de otro, sino para que el éxito en la actividad de uno fascine al otro y para que se haga visible a todos la fuerza universal y originaria que en el singular sólo irradia de modo singular o derivado, la organización interna de estas instituciones debe entonces producir y mantener una

cooperación ininterrumpida, que siempre de nuevo se vivifique a sí misma, si bien *no impuesta de un modo coactivo ni premeditado*. (HUMBOLDT, 2005a, p. 283-84, grifos acrescentados).

É inegável os traços liberais e românticos que estão na base do ideal dessa moderna universidade de pesquisa. Pensa-se a liberdade e a autonomia como dimensões da subjetividade, vista como singularidade criativa. Essa criatividade e “gratuidade” expressam-se, também, na ideia de uma ciência pura. A cooperação aparece como uma saída de uma solidão que poderia transformar a subjetividade em uma prisão. Mas em todo caso, a liberdade da subjetividade deve prevalecer sobre a “coação ou imposição” de uma vida em cooperação.

Muito embora se fale de formação da nação ou até da humanidade, o princípio dessa universidade é a subjetividade, que não pode ser subsumida por qualquer universalidade. A unidade constitutiva e exemplar da formação seria a singularidade.

O que anteriormente se apresentou, mostra que Humboldt (2005b) alicerçava as suas posições em uma Filosofia da Educação, particularmente, em uma filosofia da universidade. Pensa o homem e a formação de uma perspectiva fortemente humanista, na qual a linguagem e a cultura são componentes fundamentais.

Mas se enganaria quem pensasse em Humboldt como sendo apenas um pensador a sustentar uma interessante antropologia filosófica. Pode-se dizer, com justiça, que a figura do intelectual igualou-se a do político, com cargo no Governo prussiano de Frederico Guilherme II, posição que lhe permitiu passar o seu projeto de universidade do plano da idealidade ao da efetividade, embora tendo que se defrontar com as limitações e dificuldades objetivas.

Assim, em Humboldt encontram-se o esforço de pensamento e a efetiva ação na criação da universidade pensada. Daí porque em sua obra verifica-se a preocupação com os aspectos políticos, administrativos e didáticos ligados ao funcionamento e estruturação da universidade. Uma das inovações organizacionais é a reunião, em um mesmo espaço, do ensino superior, comum às universidades da época, e da pesquisa científica, que encontrava o seu lugar nas denominadas Academias de Ciências. Isso pôde tornar possível, a associação entre o ensino e a pesquisa científica como característica específica da nova universidade. Não se trataria, contudo, que fique bem entendido, de uma simples justaposição espacial de diferentes instituições, mas de um estabelecimento de uma síntese por meio de relações cooperativas.

Tendo em vista a possibilidade de cooperação orgânica de diversos especialistas de

campos distintos do saber, espera-se superar as particularidades e unilateralidades disciplinares, promovendo a integração de conhecimentos, de modo a surgir, na universidade, um novo sentido epistemológico e humano para o ensino e a pesquisa.

Na maioria das interpretações do sentido da universidade moderna de origem alemã, ressaltam-se a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a pluridisciplinaridade como características marcantes, em contraposição ao chamado modelo francês, que estaria mais preocupado com a preparação da burocracia estatal, objetivo que poderia ser atingido sem a indispensabilidade da pesquisa; ao mesmo tempo contrapõe-se o ideal de produção de “ciência pura” e “desinteressada”, presente na proposta neo-humanista de Humboldt, ao funcionalismo e eficiência perseguidos pelo modelo napoleônico.

Mas até que ponto o ideal de universidade instituído na Alemanha consegue condições para efetivar-se? Vejamos a interessante contribuição da Weber ao tema; embora o autor esteja de acordo com o ideal liberal moderno de academia, critica a universidade alemã real, cerca de um século após a sua criação, na primeira década do século XX.

Numa série de artigos originariamente publicados em jornais e em algumas palestras, Weber reflete a respeito da universidade alemã, tendo como fio condutor, o ideal de liberdade acadêmica. O autor faz severas críticas à universidade, à luz do que se postulou dever ser esta instituição:

A “liberdade de ciência” existe na Alemanha, dentro dos limites da aceitabilidade política e eclesiástica. Fora desses limites, não existe de modo algum. Talvez isso esteja inseparavelmente ligado ao caráter dinástico de nosso sistema de governo. Se assim é, deveria ser muito dignamente aceito, mas não nos deveríamos iludir de que temos, na Alemanha, a mesma liberdade acadêmica que sem sombra de dúvida existe em países como a Itália (WEBER, 1989, p. 63).

Vale ressaltar que Weber contrasta o ideal universitário, quase centenário na primeira década do século XX, com fatos do cotidiano da academia, que o nega. O poder do Estado esmaga às instâncias universitárias, como a congregação da Escola, em nome de interesses mesquinhos, como manter calado alguém que detém informações privilegiadas cuja divulgação não interessa ao Estado.

A realidade da autonomia da universidade, em terras alemãs, é questionada por Weber, partindo da crítica ao sistema de admissão de docentes na instituição. O governo, por meio do Ministério da Educação, mais do que os órgãos colegiados da universidade, seria o elemento determinante.

Os critérios de entrada, longe de atenderem às exigências de mérito acadêmico, acabam por se fixar nas preferências políticas e até religiosas do candidato, ao fato de ser ou

não simpatizante de determinado partido político; em alguns casos, dependem mesmo do comportamento do professor em sua vida pessoal. O mérito acadêmico cede lugar aos conchavos, às relações de amizade e ao bom relacionamento com alguns personagens investidos de poder, tanto no Estado quanto no interior da própria universidade. Assim, a liberdade científica consagrada como princípio da universidade moderna alemã, submete-se e se condiciona a diversas exterioridades: políticas, religiosas e pessoais.

Não se pode deixar de relatar que para Weber, o fato de a universidade depender econômica e financeiramente do Estado é algo da máxima importância na consideração da autonomia; neste caso tal dependência vincula e subordina a universidade a interesses que não são legitimamente acadêmicos.

Se o “Estado”, isto é, o centro do poder político que domina a sociedade nacional, assume a posição expressa por: “canto no tom de quem me dá o pão”; se, em outras palavras, o Estado concebe a influência de que goza – em consequência da situação econômica das universidades – como um meio de conseguir determinada obediência política no seio dos estudantes universitários, em vez de encará-la como um pressuposto de responsabilidade cultural, então os interesses da ciência e da erudição dentro de tal tipo de “Estado” não estão melhor servidos e, de fato, sob muitos aspectos, estão pior servidos do que em sua anterior situação de dependência da Igreja (WEBER, 1989, p. 69).

Historicamente, a universidade quis-se independente e autônoma, em primeiro lugar, da tutela da igreja; com a laicização, o Estado aparece como uma ameaça à autonomia; para Weber, o Estado representa, na atualidade em que escreve, maior risco à autonomia da universidade do que a Igreja passada e presente.

Seria preciso resistir às investidas do Estado, que, como financiador da universidade, passa a ter um enorme poder sobre ela; na sua condição de provedor, a tendência é oferecer “obras” em prejuízo da liberdade acadêmica.

À universidade não pode ser atribuído o papel de doutrinar, seja os que defendem ou se opõem ao Estado. A escolha dos seus quadros, não pode dar-se em função de crenças, convicções ou valores professados pelo docente. O único compromisso que se deve exigir com o professor, é o de dedicar-se inteiramente à busca da verdade em um processo de questionamento ilimitado.

Se um determinado professor é militante em favor dos Direitos Humanos, isso não pode favorecê-lo, em relação a outros que não são, em uma seleção de professor, pois neste caso o que interessa é o desempenho acadêmico, o grau de conhecimento do tema, a produção de pesquisas, a divulgação de artigos sobre o campo de saber.

Os valores ético-políticos, para Max Weber, não são um determinante fundamental no

juízo do mérito de um professor; o interessante na universidade, é a aceitação do “politeísmo axiológico”, de modo que, em princípio, cada um tem o direito de acolher os seus próprios valores, ainda que eles possam colidir com os da religião dominante, do partido político no poder ou mesmo do Estado.

As universidades não têm, como tarefa sua, transmitir qualquer ponto de vista ou opinião que seja quer “hostil ao Estado”, quer “favorável ao Estado”. Elas não são instituições destinadas à inculcação de valores morais absolutos ou fundamentais. Elas examinam os fatos, suas condições, leis e inter-relações; examinam os conceitos, seus pressupostos lógicos e seu verdadeiro significado (WEBER, 1989, p. 69).

Somente como instituição propriamente científica e como pesquisador de uma especialidade, é que a universidade e o professor devem ser avaliados. Os valores éticos, políticos ou religiosos não devem interferir na avaliação do mérito acadêmico que, como tal, independe deles. Desta perspectiva a universidade deveria ser axiologicamente neutra e se deter tão somente nos fatos e/ou naquilo que se funda neles.

Para garantir a autonomia da universidade, faz-se necessário limitar a sua autêntica atuação ao domínio do científico. Poder-se-ia dizer, contrariando, de algum modo, a afirmação de Weber, que interessaria à academia como valor, somente o que pode ser ligado ao âmbito intelectual do fazer científico.

Não se deve pensar, no entanto, que os valores ou o dever ser estão expulsos da universidade. Embora não seja papel dela “doutrinar os alunos” ou lhes “inculcar” valores, estes podem ser estudados como “fatos” que não são demonstráveis no seu próprio domínio. Pode-se conhecer a gênese psicológica dos valores, entender de que modo um juízo de valor difere de um juízo de fato.

Elas [as universidades] não ensinam e não podem ensinar o que deveria acontecer – uma vez que isso é matéria de valores e crenças fundamentais, de pontos de vista essenciais, podem estudar suas origens psicológicas, podem examinar seu conteúdo intelectual que não podem ser “demonstrados” como uma proposição científica. Não há dúvida de que as universidades podem ensinar seus estudantes a respeito desses pontos de vista essenciais, podem examinar seu conteúdo intelectual e seus postulados gerais mais últimos; podem examinar não aquilo que neles é demonstrável, mas aquilo que se crê – mas estariam indo além das fronteiras da ciência e da erudição se devessem fornecer não apenas conhecimento e compreensão, mas também crenças e “ideais” (WEBER, 1989, p. 69-70).

No entanto, não se admite que a universidade, como lugar de ciência, tenha um interesse não cognitivo nos valores. Eles precisam ser “conhecidos” e “compreendidos”, mas isso não implica que a universidade irá cultivá-los e oferecê-los como algo que deve ser

aceito, seguido, enfim, em que o sujeito tenha a obrigação de acreditar.

No que concerne aos valores epistemológicos, o autor defende o cultivo da denominada “*integridade intelectual*”, identificando-a a uma virtude. Tal integridade é o que pode fazer com que uma aula seja diferente de um discurso. No primeiro caso, procura-se conseguir a aprovação dos enunciados apelando à razão, por isso expõem-se os argumentos com o máximo rigor; no segundo, poder-se-ia pensar em uma peça retórica, em que usando-se das mais diferentes estratégias busca-se, a todo preço, o convencimento do interlocutor.

A aula deve aproximar-se da comunicação científica, para a qual nem todos estão habilitados, por exigir o domínio de uma linguagem própria, de conteúdos específicos e especializados. Desse modo, predomina um espírito de aristocracia, ao contrário do que ocorre em ambientes de discussão política democrática.

Pode-se depreender da posição de Weber que, por um lado ele concorda com o ideal de universidade que se constitui de um fazer ciência de maneira livre e autônoma; por outro lado, explicita a sua não efetividade nas práticas administrativas alemãs, que introduz no jogo acadêmico critérios que respondem a interesses exteriores variados em detrimento do verdadeiro mérito acadêmico.

No centro da posição de Weber sobre a universidade, coloca-se a própria maneira desse autor compreender a ciência em sua relação com os valores. Por isso deixa ver que é pela forma incorreta de tratá-los que se compromete a autonomia universitária.

Note-se que a crítica ao espírito utilitário, na universidade, une diferentes pensadores: Kant, Derrida, Humboldt e Weber. Todos defendem a atitude de pesquisa como crítica aberta, livre e autônoma em face do conhecimento elaborado. A finalidade maior a ser cumprida pela universidade é a formação do homem, e esse é denominador comum às diversas concepções de universidade apresentadas. Assim, mais do que uma *universidade de pesquisa*, entendida no sentido plenamente moderno da expressão, talvez fosse mais adequado sintetizar esse ideal filosófico como *universidade de formação*.

Mas a *universidade de pesquisa*, que na interpretação que aqui se sustenta, poderia ser chamada de *universidade de formação*, defendida como modelo na modernidade, não tem apenas defensores.

Ortega y Gasset (1999), em um conjunto de conferências, deixa aparecer as suas ideias a respeito da universidade. Sem desconhecer que esta instituição deve formar profissionais, realizar pesquisas ou preparar as elites políticas, destaca que a base para tudo isso é a *cultura*

geral, composta por uma série de conhecimentos que proporcionam uma compreensão física, biológica, histórica, sociológica e filosófica do Mundo.

Critica o lugar que a cultura geral passou a ter na universidade moderna, ao assumir o estatuto de “resíduo” ou “ornamento”, ao contrário do que se verificava na universidade medieval, na qual “[...] era o sistema de ideias sobre o mundo e a humanidade que o homem de então possuía. Era, pois, o repertório de convicções que havia de nortear efetivamente sua existência [...]”(ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 61).

A concepção que tem sido denominada de “universidade de cultura”, agrega, de algum modo, tudo aquilo que modelos como o napoleônico e o humboldtiano reconhecem ser indispensável à missão da universidade, embora defenda a precedência de uma base cultural sobre a qual se poderá construir o profissional, o pesquisador ou o político.

Mesmo sem recusar que as contribuições dos exemplos historicamente constituídos de universidade ajudam a pensar a instituição, Ortega mostra-se um crítico firme da própria ideia de modelos transferíveis de um país a outro, sem se levar em conta a situação concreta na qual uma universidade irá inserir-se. Como qualquer outra instituição, a universitária precisa articular-se com a totalidade cultural e acompanhar a sua dinâmica. Assim, não é uma excelente universidade que irá transformar uma nação em algo melhor, mas o contrário: é a situação da nação que pode determinar a universidade.

Com este último argumento Ortega pretende desfazer o equívoco de se pensar a autonomia da universidade como separação e independência do resto das instituições sociais e, ao mesmo tempo, o de se atribuir a ela uma espécie de onipotência para interferir e transformar a realidade da nação, sem sofrer interferências.

Daí porque não se deve enclausurar a universidade em um modelo visto como um paradigma ou essência que resiste às mudanças históricas e às dinâmicas culturais; ele precisa acompanhar os movimentos de criação e recriação da vida. Neste contexto, Ortega (1999), afirma:

A vida é um caos, uma selva selvagem, uma confusão. O homem se perde nela. Mas sua mente reage diante dessa sensação de naufrágio e perda: trabalha para encontrar, na selva, “vias”, “caminhos”; isto é, ideias claras e firmes sobre o Universo, convicções positivas a respeito do que são as coisas e o mundo. O conjunto, o sistema delas, é a cultura no sentido verdadeiro da palavra; portanto, tudo ao contrário de ornamento. Cultura é o que se salva do naufrágio vital, o que permite ao homem viver sem que sua vida seja uma tragédia sem sentido ou um aviltamento radical (P. 62).

A cultura assim compreendida, deve ser o principal componente do ensino superior

universitário. Objetivo maior da formação, é a existência, a vida humana nas suas circunstâncias, vista de maneira situada. Minimiza-se, sem excluir, a presença da ciência na qualidade de campo especializado e isolado. A cultura só pode ser considerada na sua organicidade, como sistema que integra “[...]1. imagem física de mundo (Física). 2. Temas fundamentais da vida orgânica (Biologia). 3. Processo histórico da espécie humana (História). 4. Estrutura e funcionamento da vida social (Sociologia). 5. Plano do universo (Filosofia) [...]” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 86).

O filósofo espanhol critica firmemente a universidade europeia, inglesa e francesa, por terem aderido aos valores ligados à cultura científica e profissional, tornando impossível a formação do homem culto que seria a finalidade maior da universidade.

Não há como deixar de enfatizar em Ortega, a tendência em comparar a universidade medieval e a moderna, resultando dessa comparação a conclusão de que algo muito importante foi perdido: o ideal de formação cultural do homem em contraposição à preparação profissional.

O conjunto dos autores citados convergem na reflexão que fazem em torno da ideia de universidade em cujo núcleo está o conhecimento desinteressado, não especializado, autônomo e crítico. Esse ideal irá alimentar as críticas de diversos autores à educação utilitária e profissionalizante tão ao gosto da sociedade industrial. De Schopenhauer, Nietzsche, Humboldt, Cardeal Newman e Karl Jaspers a Max Weber e a Escola de Frankfurt, a Filosofia trata a educação com base neste ideal de formação cuja origem remete à Grécia e à atitude filosófica de livre busca da verdade (OLIVEIRA, 2006; 2007; LUQUE, 2011).

Aliás, não se pode compreender o solo axiológico da formação da universidade moderna, sem refletir sobre os seus fundamentos filosóficos. Sobre este ponto, a pretensão de uma filosofia como autoconsciência totalizante não deixará de aparecer no discurso de justificativa da universidade: a Faculdade de Filosofia – especialmente a Seção propriamente filosófica – ganhará o estatuto de lugar reflexivo da instituição, tendo como uma das suas responsabilidades a unificação e a síntese do conhecimento disperso nas especialidades científicas que começam a se constituir no alvorecer da modernidade.

Assim, a filosofia assumiria para si, no interior da universidade, o lugar privilegiado de ser a única instância capaz de julgar até que ponto as pesquisas das ciências se justificam ou não epistemologicamente. Além dessa tarefa de fundamentação, caberia ainda a ela o esforço reflexivo de recompor a dispersão e fragmentação dos conhecimentos científicos, pois

de outro modo tornar-se-ia impossível fugir às particularizações próprias aos procedimentos teórico-metodológicos das ciências.

Da perspectiva ética, as próprias ciências começam a adotar como princípio metodológico o abandono de qualquer pretensão de realizar juízos de valor no que concerne à ação cognoscente. Frente a esta situação, a filosofia tomará para si, em consonância com a sua tradição, a tarefa reflexiva de efetuar os julgamentos éticos sobre o sentido do conhecimento científico para a vida humana.

3.3 A CRISE DO IDEAL DE UNIVERSIDADE

Se a modernidade é caracterizada pela produtividade ou “construtividade” de tudo, dentro de uma lógica utilitarista e pragmática, então será com a crise da “universidade de formação”, baseada no ideal de cultivo desinteressado do saber que emergirá, com vigor, a universidade moderna.

Não mais a ideia ampla de ciência, de que falava Humboldt (2006a), mas uma compreensão restrita do científico, ligada a uma racionalidade tecnológica, é o que irá caracterizar a universidade de pesquisa. Esse termo ganhará novas determinações, que o distanciará da antiga compreensão que fazia dele “busca desinteressada do saber”.

Neste contexto, o núcleo filosófico da universidade como lugar de conhecimento autônomo e “desinteressado” mantém-se como ideal, sem contudo poder resistir a efetividade das exigências pragmáticas dos tempos modernos, que se inscreverão no centro mesmo da subjetividade, na medida em que ela se torna horizonte de constituição do pensamento e do sentido da ação. Daí porque, contraditoriamente, o ideal de universidade, que aliava ensino e pesquisa como atividades acadêmicas “desinteressadas” será fecundado pelo pragmatismo norte-americano.

Habermas (1993) ajuda a refletir sobre a ideia de universidade que emerge com Schelling, Schleiermacher, mas principalmente com Humboldt, na primeira década do século XIX, na Alemanha. Mostra que tal ideal institucional liga-se ao pensamento filosófico, assentando-se, muito particularmente, no idealismo alemão. Apesar dessa origem, tal ideal tem servido, frequentemente, de referencial para diferentes tendências teóricas que vêm se propondo a pensar a reforma da universidade.

Habermas (1993) retoma o pensamento de Karl Jaspers sobre a ideia de universidade como parte de uma tradição alemã que é sempre lembrada nos momentos de “fundação”. No

caso de Jaspers²³, tratava-se de renovar a universidade, após a experiência totalitária, depois da II Guerra Mundial, no momento de reabertura da universidade de Heidelberg.

Mas qual o sentido de se falar de uma ideia de universidade? Para Habermas pode-se compreender o sentido de uma ideia de universidade a partir do idealismo alemão, para o qual as “[...] Estruturas institucionais são formações do espírito objetivo [...]”²⁴ (HABERMAS, 1993, p. 111).

Assim, a ideia de universidade é qualquer coisa como a sua alma ou essência, o que lhe concede vida, vitalidade e energia para se desenvolver. Por isso sem a sua ideia, a universidade se transformaria em uma espécie de corpo sem espírito.

É a ideia que vivifica a universidade e a mantém como uma totalidade orgânica. A ideia é “[...] um projeto de materialização de uma forma de vida ideal [...]” (HABERMAS, 1993, p. 112). Mas a existência de uma ideia como aquilo que une uma comunidade e concede unidade a ação, vem sendo questionada pela lógica moderna da institucionalização, na medida em que cada instituição compõe um setor especial da sociedade.

A universidade só poderia ser pensada como totalidade, se um “espírito objetivo” fosse capaz de garantir uma “consciência corporativa” como algo que aproxima os diferentes sujeitos que compõe a universidade, em um clima de cooperação.

No entanto, a universidade, como toda instituição, configura-se pela forma de acordo com a qual serve à sociedade. Nela há divisão de tarefas, mas para além dessa, precisa-se pensar no que a unifica, no que faz da universidade uma comunidade: objetivos e motivos que estabelecem uma esfera da intersubjetividade. Neste sentido, a universidade é “[...] instância universal anterior ao pluralismo das formas de vida sociais. A ideia de universidade remete para os princípios culturais segundo os quais se constituem todas as configurações do espírito objetivo” (p. 112).

A ideia universidade pressupõe que esta instituição seja “exemplar”, “paradigmática” na concretização de um forma desejável de vida (O espírito objetivo deve expressar-se no espírito subjetivo, espelhar-se como formação da personalidade).

A questão é se ainda é possível falar de “ideia de universidade”. As instituições não

²³ Jaspers refletiu sobre a universidade em mais de uma obra. A *Renovação da universidade* é de 1945. No entanto, em 1923 já dedicara uma obra ao tema, denominada *A Ideia de Universidade*. Em 1946 republica-se a sua obra de 1923, e por fim, em 1961, vem a público uma versão modificada da obra de 1946 (HABERMAS, 1993).

²⁴ Em Hegel, espírito objetivo “é o espírito comum de um grupo social, consubstanciado em seus costumes, leis e instituições (Direito), e impregnando o caráter e a consciência dos indivíduos pertencentes ao grupo. É concebido com a objetivação do *Geist* subjetivo [...]” (INWOOD, 1997, p. 118).

funcionam segundo a lógica sistêmica, de acordo com a qual faz-se necessário adequar os meios aos fins específicos que se pretende atingir?

Deve-se interrogar se, sob algum aspecto, pode-se entender a universidade fora de uma lógica sistêmica, que expulsa a *ideia* da instituição. É plausível relacionar à universidade um *mundo da vida*, que não atenda a uma racionalidade instrumental, mas antes admita a existência de uma esfera intersubjetivamente compartilhada, em consonância com uma racionalidade comunicativa?

Habermas quer saber se a ideia de universidade deve ser abandonada em todas as suas determinações ou se há algo nela que ainda possa persistir. Não se pode negar que haja um núcleo conservador e elitista nesse ideal clássico, pois como reconhece Habermas: [...] Todos os reformadores universitários que, como Jaspers, apelaram (e, num tom que vai enfraquecendo, ainda apelam) para a ideia de universidade, se incluem entre aqueles espíritos que, numa atitude meramente defensiva, fazem uma crítica civilizacional hostil à modernização” (p. 113).

Observa-se o componente não moderno presente na ideia de universidade, que se traduz na crítica à civilização em nome de um *espírito cultivado*. Aqui se flagra o elitismo cultural, o espírito dos mandarins alemães tão ressaltado pelo neo-humanismo de Humboldt e que continuará nos seus sucessores.

De algum modo é neste componente elitista que se irá se explicar a reivindicação de autonomia da ciência e do cientista em relação à Igreja, ao Estado e à sociedade. Há uma característica moderna nesta exigência, que é a de laicização na busca da verdade; mas se constata, igualmente, uma resistência ao espírito burguês e industrial que valoriza o conhecimento pelos seus usos, como força civilizacional.

É em nome desse valor não civilizacional, que a academia não inclui como uma determinação essencial da sua existência, a formação de profissionais, seja para assumir postos de trabalho ou funções burocráticas na máquina estatal. Resiste-se a funcionalização da universidade.

O Estado assume o papel indispensável de provedor, garantidor “externo” da existência livre e autônoma da universidade. Eis o seu lugar como instância laica e esclarecida. Faz-se um pacto: O Estado não intervém na universidade e esta, por sua vez, permanece em uma posição de “neutralidade” política em face daquele.

Muito embora pressuponha-se que a universidade contribua com as suas atividades

para o esclarecimento crítico de todos, não deixa de destacar mais uma *liberdade solitária* que *solidariedade*, fato que a despotencializa na promoção da emancipação social como busca coletiva dos homens.

Na ótica epistemológica, a ciência não era pensada como campo especializado e inseparável da tecnologia. Pensava-se nela como parte de uma totalidade em que a filosofia assumia o lugar central, como responsável por formar um sistema de saber que refletia uma totalidade na qual se combinavam, ensino e pesquisa, ciência e cultura geral, “ciência e esclarecimento crítico” (HABERMAS, 1993, p. 117). Somente se pressupondo a ação de “síntese” da filosofia, a universidade não seria uma aglomerado de escolas, faculdades e de campos diversos de saberes desarticulados.

Ainda que a universidade resistisse em abrigar “escolas profissionalizantes”, impõe-se como exigência de sobrevivência a reprodução das suas condições de existência. Por consequência, caberá à universidade, a responsabilidade de formar os seus quadros. Neste âmbito da formação de professores, a academia pode justificar-se como se envolvendo com o domínio profissional, pois não faria sentido delegar tal função para Escolas não universitárias:

[...] A ciência deve poder reproduzir-se a si própria, significando isso que os professores devem formar a sua própria descendência científica. O futuro investigador é o único objetivo em função do qual a universidade dos sábios investigadores assume tarefas formativas. Apesar de tudo, esta limitação da formação profissional da universidade à preparação de novas gerações de cientistas, manteve uma certa plausibilidade, pelo menos para as faculdades de ciências humanas, enquanto o corpo de professores era complementado a partir do círculo liceais por eles formados (HABERMAS, 1993, p. 117-18).

O movimento geral da sociedade foi se encarregando de tornar obsoleta as determinações anteriores da ideia de universidade: as ciências foram se especializando, tornando improvável um sistema de ciências, um conjunto enciclopédico de saberes sob a liderança da filosofia. Essa, por sua vez, vai-se transformando cada vez mais em uma disciplina universitária e especializada.

A universidade, de instituição que prometia servir a todos, acaba por servir a diferenciação cultural e social, ao formar elites; a profissionalização e a aplicação do conhecimento foi tornando a ideia de autonomia da ciência ultrapassada. A tendência foi que a ideia de universidade se transformasse em ideologia.

O capitalismo foi aos poucos se apoderando dos resultados das ciências, integrando-as ao sistema de poder do capital, de modo que interessa a esse nas ciências, não o seu poder de

emancipar os homens, mas possibilidade de ela se transformar em riqueza ou em poder de controle.

O que ainda pode manter vigor na ideia de universidade, para Habermas (1993), encontra-se nos processos de aprendizagem, entendidos como processos comunicativos que transcendem os jogos de linguagem especializados das ciências:

[...] Os processos de aprendizagem universitária não só mantêm a sua interação com a economia e a administração, como também continuam em estreita ligação com as funções de reprodução do “mundo da vida”. Para lá de prepararem para a carreira acadêmica, a prática que propiciam de uma forma de pensamento científico [...] permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização [...] para a formação crítica intelectual [...] para uma continuidade hermenêutica das tradições [...] para a formação de uma consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura (p. 127).

Pode-se observar na citação, que o conceito fundamental que mantém a universidade ligada à sua ideia, é o de *formação*, que se contrapõe ao de *preparação* mais especializada para uma carreira acadêmica. É como formação que a atividade acadêmica escapa a uma lógica estritamente sistêmica, ligada aos meios e fins eficazes da ação, o que em Humboldt e nos que seguem a sua tradição significa um reducionismo utilitarista.

A ligação da aprendizagem com o “mundo da vida” ancora-se no princípio da comunicação, da abertura ilimitada para o questionamento em busca de um consenso. Não se busca mais uma unidade enciclopédica das ciências na filosofia, pois o que deve articular as múltiplas funções de aprendizagem da universidade é uma racionalidade comunicativa.

Como Habermas (1993), Santos (1997) propõe-se a compreender a *ideia de universidade* advinda da tradição alemã representada por Humboldt, Schelling e Schleiermacher e, mais imediatamente, a forma como Karl Jaspers apropriou-se dela. Afirma que a crítica de Ortega Y Gasset à tradição germânica de universidade não é capaz de desligá-lo desta.

De modo resumido, Santos ressalta que a persistente ideia de universidade caracteriza-se, nos filósofos por ele citado, por defender que cabe à universidade a busca desinteressada da verdade (fins sem fim). Dentro do horizonte idealista, pensa-se a universidade como espaço adequado para que o homem “tome consciência de si”.

Na interpretação que Santos (1997) realiza de Jaspers, a busca da verdade se desdobraria em três objetivos, os quais a universidade deveria perseguir:

[...] Porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade; porque o âmbito da verdade é

muito maior do que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral [...] (JASPERS, 1965, p. 51, APUD SANTOS, 1997, p. 188).

Tanto Habermas quanto Santos, identificam a década de 1960 como um momento histórico importante na redefinição dos objetivos da universidade, o que terá importantes consequências sobre esse ideal instituído. Não se quer dizer que este irá desaparecer ou perder completamente o seu caráter de exemplaridade, mas que as condições concretas irão exigir novos compromissos da universidade.

Continua-se a destacar a pesquisa como uma das funções acadêmicas fundamentais, mas o seu sentido não será mais de busca desinteressada da verdade; o ensino começa a ser redefinido em função das necessidades do mercado de trabalho e, neste sentido, minimiza o sentido de formação cultural integral. É dentro desse espírito pragmático que se reconfiguram os dois objetivos, formando-se, a partir de então, o clássico tripé: pesquisa, ensino e prestação de serviços (extensão).

A tendência que se constata a partir daí, é de multiplicação das funções a que a universidade deve atender, quebrando a sua lógica aristocrática que advém, como se viu em Habermas (1993), dos mandarins alemães. A academia já não se sustenta como “torre de marfim”, mas antes precisa servir aos mais diferentes e conflitantes interesses utilitários e pragmáticos: acolhimentos de demandas por educação dos egressos do ensino médio; atendimento das necessidades de mão de obra bem qualificada para preencher novos postos no mercado de trabalho; a pesquisa alia-se ao desenvolvimento de tecnologias e inovações com a finalidade de tornar as economias dos países mais competitivas; as diversas comunidades e movimentos sociais também passam a demandar o seu direito de acesso e permanência na universidade, inclusive com o objetivo de emancipação social (SANTOS, 1997).

Diante de um tal cenário, é de se esperar que a ideia de universidade só permaneça como ideologia ou ideal abstrato que favorece alguns argumentos críticos em defesa de universidade mais autêntica. Corre-se o risco de cair em um discurso conservador ou até reacionário de retorno ao horizonte neo-humanista de Humboldt, caso não se faça uma apreciação crítica do que se está perdendo realmente com a crise de um ideal tão bem instituído.

Pode-se repetir argumentos bem clássicos de “hostilidade à civilização”, e se

reivindicar que a universidade não seja entregue aos objetivos produtivistas e pragmáticos, voltando a ser um lugar de pesquisa e formação cultural; pode-se recusar apenas os fins produtivistas, mas se concordar que a universidade deva responder as demandas imediatas de comunidades e movimentos sociais.

Em qualquer que seja o caso, a visão ética e política que se tem da universidade estará imerso em novas determinações, de modo que não seria possível defender com vigor a ideia de universidade.

Embora seja bem mais complexa, muitos apegam-se à ideia de universidade, identificando-a ao de universidade de pesquisa: denuncia-se o fim da investigação como significando o aniquilamento da própria universidade que não mereceria esta denominação; faz-se necessário esclarecer, contudo, o que se está compreendendo por *pesquisa* e de que modo essa se conecta à busca desinteressada da verdade presente na ideia de universidade.

Para além dessas questões conceituais das quais Santos (1997) não trata, há que se levar em conta a crise causada pela impossibilidade de conciliar a contradição entre as múltiplas funções assumidas efetivamente ou que se espera que venham ser acolhidas pela universidade em relação ao ideal institucional. Santos (1997) destaca, então, uma tríplice crise da universidade: 1) Crise de Hegemonia; 2) Crise de Legitimidade; e 3) Crise Institucional.

Deve-se lembrar que as crises, como tais, acompanham a universidade. Mas em um determinado momento elas se tornam importantes, é quando a gestão das tensões mostra-se incapaz de “reproduzir as suas condições”.

A crise da hegemonia é mais essencial porque se relaciona ao que é central na ideia de universidade: a busca desinteressada da verdade, na qual se concebe o conhecimento como um sistema universal (alta cultura), que se contrapõe à cultura popular.

Sob esse aspecto, a universidade perde a hegemonia quando deixa de ser a única instância reconhecida de produção e publicação de conhecimento; no lugar da universalidade, relativiza-se o conhecimento pela reivindicação de vários grupos de terem o seu saber reconhecido; a pesquisa autônoma e desinteressada perde espaço para as exigências do produtivismo econômico ou tem que atender as necessidades imediatas da sociedade ou de grupos determinados da população.

Muda-se a relação entre teoria e prática, que agora precisam manterem-se inseparáveis, de modo a redundarem ou em práxis social e política ou em produtividade. O currículo da universidade e o ensino também irão sofrer mudanças consideráveis. Aos poucos

torna-se injustificável a presença de um pretense saber universal a serviço de ensino cultural mais geral; as várias culturas grupais lutam por verem os seus conhecimentos incluídos no currículo; por outro lado, a educação como cultivo cultural desinteressado cede lugar aos objetivos profissionais e pragmáticos.

A universidade, como espaço da elite intelectual, social e econômica estava em consonância com o ideal moderno de universidade, de acordo com a sua configuração do século XIX; mas o próprio avanço das políticas educacionais em direção a uma maior democratização, fez com que se constatasse a massificação da universidade, especialmente a partir dos anos 1960.

A universidade não chega à comunidade e grupos carentes apenas pela sua atuação de extensão; é insuficiente pensar que a universidade cumpriria o seu papel se tão somente saísse dos seus muros para ir a comunidade ou permitisse que ela adentrasse aos seus muros para receber um serviço; quer-se uma abertura da universidade à comunidade a fim de que as classes menos favorecidas possam compor o corpo discente universitário, e, com o passar do tempo, o corpo docente.

Estabelece-se uma tensão forte entre duas exigências: o da universidade precisar manter, a todo custo, o rigor acadêmico que faz dela uma instituição única e, de algum modo, “intelectualmente elitista”; sem deixar de abrir-se, cada vez mais a todos os grupos, numa democrática escalada de massificação.

Durante muito tempo, como mostra Habermas (1993), o ideal de universidade pôde-se justificar diante do Estado e da sociedade, como uma instituição cuja existência pressupõe a mais completa autonomia para desenvolver as suas atividades, sem qualquer necessidade de mostrar a sua funcionalidade em termos práticos ou produtivos.

No entanto, com a crise da hegemonia, de que fala Santos, a universidade enfraquece a sua “aura” de instituição intocável e inquestionável. Precisa criar um novo campo axiológico para justificar a sua existência. Essa quebra de consenso tácito sobre a importância da universidade é o que se pode denominar de crise de legitimidade.

A crise institucional, em estreita relação com as duas anteriores, manifesta-se na ameaça de perda da autonomia da universidade. A liberdade acadêmica para pesquisar, ensinar e divulgar os resultados da investigação sem qualquer interferências exteriores, seja do Estado, da Sociedade ou do Modo de Produção, parece ter cedido às pressões vindas de todos os lados, mas principalmente do sistema econômico.

Há contestações ainda mais radicais desse ideário universitário moderno no campo epistemológico. Jean-François Lyotard (1988) caracteriza e destaca essa crise na sua reflexão, especialmente na instituição universitária. Santos (1997, 2005) oferece elementos importantes para pensar a crise epistemológica contemporânea nas suas ligações com a universidade.

Assim, pensamos que o ideal de conhecimento universal e necessário e da razão lógico-identitária – base do modelo de desenvolvimento científico e tecnológico moderno – já não expressa hegemonicamente o arcabouço epistemológico da universidade. Assim, os argumentos que justificaram, historicamente, os objetivos institucionais do ensino de pós-graduação e da pesquisa, na universidade, oferecem indícios das mudanças na sua base epistemológica.

No entanto, em função do seu caráter intrinsecamente instituinte, a universidade incorpora a crise ao seu modo normal de funcionamento. Contudo, se Thayer (2002) tiver razão, a universidade estaria passando por uma crise diferente porque dessa vez o abalo não conseguiria acomodar-se dentro dos seus referenciais modernos.

De qualquer modo, quando se fala em crise, não se quer dizer que os juízos e as justificativas do que devam ser as atividades acadêmicas tenham abandonado o ideal moderno de universidade definitivamente, pois como reflete Novaes (1996, p. 10):

Não podemos [...] pensar o nosso presente sem evocar a crise. Mas o que é uma crise? Quais as suas origens e a sua natureza? Se a crise não é um acontecimento apenas, ou um conjunto de acontecimentos que configuram um mundo – nosso mundo presente –, é porque ela guarda também um sentido oculto que nos leva a procurar reencontrar o que nela, ou por causa dela, foi perdido (p. 10).

Santos (1997) também pensa a crise como um processo estruturado e não como irrupção de um único acontecimento. A base material da crise, seria o desenvolvimento do modo de produção capitalista, considerando os seus três momentos, que inicia com a fase liberal, passando pelo capitalismo organizado e chegando ao capitalismo desorganizado.

Em todo esse processo, criticou-se, com diferentes argumentos e finalidades, o ideal de autonomia. É esse valor, em especial, que o estado atual da crise “revela como uma perda” e por isso transforma-se em símbolo do que a universidade tem de essencial, devendo sustentar a resistência dos que defendem a instituição.

Que “exterioridades” ameaçam a autonomia universitária e quem deve defendê-la? Em consonância com os valores democráticos, cabe à comunidade acadêmica, como parte da sociedade, e a esta, garantirem a autonomia da universidade. Como a noção de sociedade é

polissêmica, pois inclui todas as classes e grupos que têm, por vezes, interesses divergentes e até antagônicos, pode-se querer significar com o social, os setores “comprometidos” com os menos favorecidos, que lutam contra as desigualdades e em favor de uma sociedade mais justa.

A sociedade assim entendida não pode ser tomada como “exterioridade” que ameace a autonomia da universidade, como entendeu uma concepção elitista de academia. No entanto, os interesses econômicos dos setores dominantes e empresariais da sociedade, não podem prescindir da universidade, particularmente na atual fase do capitalismo em que o conhecimento é fator essencial na composição orgânica do capital.

O Estado, entendido como instância garantidora da hegemonia da classe dominante, acaba direcionando a universidade no sentido de atender, de modo privilegiado, aos interesses capitalistas, embora tenha que ceder, em parte, às pressões dos setores da sociedade que não aderem a esse modo de produção e militam em favor de um modelo socialista e democrático participativo de sociedade.

Olhada desse ângulo, a responsabilidade social da universidade pode ser vista de maneira positiva, pois desfaz a imagem de “torre de marfim” da instituição que seria, injustificadamente, insensível às necessidades mais imediatas e prementes da sociedade. É possível de interpretar o enfraquecimento da autonomia e da ideia de universidade, sob esse aspecto, como um ganho ético-político.

Muito embora esta posição seja bem convincente, há ainda, defensores da autonomia da universidade com argumentos que se sustentam no ideal liberal clássico; que pensam as atividades de ensino, mas especialmente as de pesquisa, como tendo por finalidade prioritária a autoformação dos sujeitos.

Entretanto, existe um consenso de muitos estudiosos do ensino superior, especialmente do universitário, que a autonomia da universidade estaria sendo ameaçada pelas políticas de Estado, na medida em que este não seria apenas um instância garantidora dos interesses dominantes, porém, mais profundamente, teria adotado no seu próprio funcionamento, a racionalidade mercantil (CHAUÍ, 2001).

Esse reconhecimento de que há uma “lógica” mercantil que se imiscui na cultura universitária, pondo em crise a sua configuração instituída e influenciando os valores formativos, aparece também em Santos (2005, p. 87).

[...] A universidade é pressionada para transformar o conhecimento e os seus recursos humanos em produtos que devem ser explorados comercialmente. A

posição no mercado passa a ser crucial e, nos processos mais avançados, é a própria universidade que se transforma em marca (SANTOS, 2005, p. 87).

Neopragmatismo, “lógica” mercantil e supremacia de uma racionalidade instrumental, administrativa, são expressões da supervalorização das competências, definidas pela capacidade dos sujeitos de aplicar o conhecimento eficaz e eficientemente, como meio para atingir os fins produtivos.

Habermas (1993) desconfiava que a crise da ideia de universidade poderia superdimensionar o lugar da racionalidade instrumental, como parece estar ocorrendo. Ele levantava a hipótese, também, de que algo daquela ideia de universidade poderia permanecer, nos espaços de ensino-aprendizagem da instituição, estimulando relações intersubjetivas mediadas por uma razão comunicativa. A aposta de Habermas (1999) era, portanto, que o Sistema, baseado no dinheiro e no poder, não colonizasse o mundo da vida.

Apesar da forte formatação e burocratização das normas que orientam as práticas formativas na universidade, as críticas, as argumentações e a busca de justificativas são parte dos procedimentos cotidianos dessa instituição, tanto no âmbito acadêmico-administrativo como nos espaços de ensino-aprendizagem.

Toda essa longa discussão em torno do ideal de universidade tem uma ligação forte com a história do ensino superior brasileiro, que desde o século XIX, sofre influências dos modelos formativos europeus, de acordo com os quais as elites brasileiras, que instituíram a educação no país, formaram-se. Mesmo antes, como informa Dória (1998), alguns Seminários Católicos ofereciam uma formação superior nos moldes europeus, embora sem o reconhecimento da Igreja para conceder grau. O próprio *Ratio Studiorum*, instalado no Brasil, consistiu em um plano educativo completo de origem europeia (MAIA, 1989).

A Igreja Católica, representada pelos jesuítas, iniciou a história de uma tentativa de institucionalizar, ainda no Brasil Colônia, com reconhecimento oficial dos portugueses, a primeira universidade; outros continuaram com a tentativa nos demais períodos da história, tendo-se muitas resistências, inclusive dos positivistas, que viam na universidade uma instituição medieval, portanto, pertencente a um estágio “metafísico-teológico” do espírito humano.

Contornando o problema da prioridade e pioneirismo, pode-se dizer que as primeiras experiências de ensino de graduação universitária, ocorre na primeira década do século XX, com a Universidade Livre de Manaus, embora o Estatuto das Universidades Brasileiras seja um dispositivo legal de 1931, após o qual tem-se a emblemática instituição da USP. De

qualquer modo, a origem de uma universidade com o ensino de Pós-graduação *stricto sensu* teve que esperar os meados dos anos 1960 (OLIVEIRA, 2007).

Deve-se destacar que a influência europeia presente na cultura do ensino superior isolado, irá repetir-se no caso do ensino universitário. Portugal irá dividir espaço, nesta influência, com a França, Alemanha e Estados Unidos da América, cujo modelo de Pós-Graduação será tomado como paradigma legal do brasileiro.

O ideal de universidade cuja definição remonta a Kant (1973) e Humboldt (2005a), far-se-á presente nos dispositivos prescritivos e fundadores da Universidade no Brasil: na USP, Universidade de Brasília, na Universidade do Distrito Federal, enfim, tanto nestas citadas, que se tornaram emblemáticas, como na Universidade Federal do Pará (OLIVEIRA, 2006).

A expressão material, institucional, desse ideal de universidade, será a Faculdade de Filosofia, núcleo essencial da formação, do conhecimento sem vinculação profissional, assim como da integração do conhecimento. Essa instância universitária era uma espécie de antítese do modelo de ensino superior brasileiro, normalmente identificado como napoleônico.

Os protagonistas no processo de instituição da universidade no Brasil, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Darcy Ribeiro e Newton Sucupira, sem exceção, adotaram valores acadêmicos e formativos desse “paradigma” europeu e, posteriormente, norte-americano. Não se pensou em um modelo de universidade brasileira ou mesmo latino-americana.

Não se concebeu um modelo “*sui generis*”, porque compreendia-se a Universidade como uma instituição universal que, como tal, poderia cumprir as suas finalidades independentemente das particularidades sociais-históricas e das marcas culturais específicas de um país ou região. A universidade, assim compreendida, trabalha com uma concepção de conhecimento científico, filosófico e cultural como atributo da humanidade, mesmo quando ele é direcionado às necessidades de construção da Nação.

Se inicialmente os positivistas viram na universidade uma instituição retrógrada, ligada a um tipo de mundo ultrapassado, posteriormente a ideia de universidade terá outra recepção no Brasil. Incluíam-se entre as suas determinações, o sentido de pertencimento ao tempo presente com abertura ao futuro. Incorporam-se, também, a essa ideia, a crença no seu potencial civilizatório e modernizante.

O caráter laico da universidade moderna, no Brasil, é contrabalançado, nas primeiras

décadas da sua existência, pela influência da Igreja Católica, portadora de grande tradição formativa, mas que via a sua hegemonia ameaçada pelo liberalismo emergente em cuja composição encontravam-se positivistas, evolucionistas, materialistas e pragmatistas, todos amparados em uma cosmovisão científica (PAIM, 1982).

A universidade surge em um país que ainda lutava contra índices elevadíssimos de analfabetismo, vendo na educação a possibilidade de desenvolvimento. Tal contexto, encarrega-se de fazer do ensino superior, um espaço educativo elitista, restrito, cuja expansão significativa dar-se-á nos anos 1960.

Considerando a situação socioeconômica e cultural do Brasil nas primeira metade do século XX, o liberalismo pôde mostrar-se como uma proposta avançada, destituidora de valores bem estabelecidos, de modo que enfrentará resistências de setores conservadores, no âmbito político e cultural.

Os liberais mais “autênticos” enxergam na universidade virtudes civilizatórias e modernizadoras. O progressismo e o ideal de desenvolvimento são associados às potencialidades de uma universidade moderna compreendida como uma instituição que cultiva, de modo privilegiado, o conhecimento científico.

Embora esse “modelo” brasileiro de academia evoque e tente apropriar-se de algumas determinações da ideia de universidade, como a de busca desinteressado do conhecimento e de integração de saberes a partir da Faculdade de Filosofia, está distante de algo como o neo-humanismo alemão, que se associava a uma forte tradição filosófica idealista. O humanismo que inspira o modelo de universidade no Brasil, contrapõe-se à tradição religiosa e se apoia em visões naturalistas de homem, inspiradas em filosofias como o positivismo, evolucionismo e pragmatismo.

Observe-se que a ideia de universidade não pôde simplesmente ser “transportada” e aplicada à realidade brasileira; ganhou determinações próprias, em consonância com a tradição intelectual, cultural e educacional do país, tendo que rivalizar com um “modelo napoleônico” de ensino superior que encontrou condições favoráveis para se desenvolver no país.

Fala-se muito das virtudes desse modelo de universidade, associado aos nomes de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Darcy Ribeiro, entre outros. Provavelmente Ortega y Gasset (1999) tem razão em levantar suspeitas com relação à validade mesmo do ato de prescrever modelos acadêmicos de universidade, de enquadrá-la rigidamente em um

paradigma, na medida tal ato atenta contra a liberdade e criatividade do pensamento, minimizando o seu potencial de responder aos desafios das situações existenciais dos homens nas suas peculiaridades.

É curioso mesmo, que a literatura crítica e marxista a respeito da universidade brasileira, faça apologia de um modelo liberal de instituição, sem identificá-lo como tal, como se representasse algo sem concorrente, quando, na verdade, ele renunciava o tipo de universidade adequado a uma realidade socioeconômica capitalista industrial.

Não por acaso, a UNE e um autor como Álvaro Vieira Pinto (1994), servindo de portavoz dos estudantes, farão duras críticas, no início dos anos 1960, ao modelo liberal de universidade, considerando o seu ideário um dispositivo ideológico. Esse tipo de crítica é coerente com o marxismo, que inspirou um modelo de universidade comunista²⁵ na antiga União Soviética e em Cuba, por exemplo.

Os argumentos anteriores não querem significar que os valores liberais que defendem a universidade como espaço de liberdade e autonomia, que convoca o homem à emancipação, à pensar por conta própria, sem tutela, não representem um avanço em um contexto de cultivo do dogmatismo ou de autoritarismo; mas apenas que tais valores, em si mesmos, não transcendem a tradição liberal²⁶.

A possibilidade de aproximação desse ideal de universidade pressupõe um determinado tipo de instituição, que se confrontava com a tradição do ensino superior e mesmo com o *ethos* sociocultural e político brasileiro.

A expansão do sistema universitário no Brasil, desde a sua emergência, foi constituindo-se por meio da justaposição de Faculdades e Escolas que compõem o ensino superior do país, o que criou uma dificuldade quase intransponível na efetivação da exigência de integração acadêmica-administrativa e epistemológica dessas unidades, a fim de configurarem uma universidade em consonância com o moderno modelo liberal alemão.

A cultura profissionalizante, de cursos como medicina, engenharia e direito, com enorme prestígio social, justificavam, em grande parte, a relevância da universidade,

²⁵ Não é objetivo desse estudo desenvolver a questão, no entanto chama a atenção o fato de o pensamento crítico não evocar tal “modelo” como inspiração da sua crítica, mas se apegar no modelo liberal cuja validade parece inquestionável e sem concorrentes.

²⁶ O chamado modelo de Córdoba, apontado como inspiração para uma universidade latino-americana, caracteriza-se pela afirmação do ideário liberal-progressista em um contexto de forte hegemonia de valores da Igreja. Chama a atenção o fato de a literatura crítica não evocar o modelo socialista de universidade como inspiração. Desde 2003, a Venezuela propõe a “Universidade Bolivariana” como modelo de “Universidade Socialista” cujo principal objetivo é formar ideologicamente cidadãos para aderir ao projeto socialista e combater o capitalismo e seus valores (GONZÁLEZ; CARMONA; SANDOVAL, 2012).

fortalecendo os valores pragmáticos que a literatura costuma associar ao chamado “modelo napoleônico”.

Mesmo que durante quarenta e cinco anos a universidade brasileira só contasse com o ensino de graduação, no seu ideário, a pesquisa mantinha um lugar de destaque, uma exigência mesmo para que se pudesse falar, com propriedade, de uma autêntica instituição universitária em sentido moderno, conforme a sua recepção no país.

No confronto epistemológico do ideal de universidade de pesquisa e o modelo napoleônico, revela-se a dicotomia e a hierarquia entre teoria, ciência pura e desinteressada, por um lado, e prática, conhecimento aplicado, por outro. Configura-se, também, a distinção entre produtor de conhecimento e o usuário.

No campo político, a universidade não conseguia coadunar as suas práticas de gestão e de acesso, com o seu referencial liberal democrático. Os estudantes, representados pela UNE, reivindicam reformas democráticas na universidade brasileira às vésperas do golpe militar. O governo militar irá realizar reformas que afastarão ainda mais a universidade dos valores democráticos.

Apesar disso, criam-se condições institucionais para se implementar a Pós-Graduação, o que significou um passo importante para se constituir uma universidade de pesquisa, entendida como atividade acadêmica que deve apresentar-se indissociável do ensino e da extensão. Essa configuração acrescenta à influência do modelo pragmático francês e do de pesquisa alemão (como ideal), o modelo pragmático americano, que consagrara a ideia de extensão (SOUZA, 2001). O ensino de pós-graduação, em particular, baseado no conhecido Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, assume claramente a adoção do modelo norte-americano.

Quando o Brasil atinge finalmente, certas condições institucionais para para se aproximar do ideal de universidade, em meados dos 1960, tal ideia começa a entrar em crise (SANTOS, 1997; HABERMAS, 1993) emblematicamente representada pela revolta estudantil de 1968, que coloca em questão a cultura acadêmica da suntuosa *Sorbonne*.

Ao relacionar a história da universidade brasileira ao movimento anteriormente esboçado, pode-se dizer, portanto, que esta instituição adere ao ideal moderno de maneira efetiva, no final da década de 1960, já em um período de crise da ideia de universidade. Por isso, desde o início, o ideal de “autonomia” precisou ser redefinido ao ter de ceder espaço às exigências de desenvolvimento do país, à urgência de se estabelecer um projeto de construção

de uma Nação.

É neste contexto que se consagrará no Brasil, o famoso tripé ensino, pesquisa e extensão como horizonte de legitimação das atividades acadêmicas (OLIVEIRA, 2006). O que está em jogo, contudo, não é apenas que a universidade realize essas atividades, mas que o faça de forma integrada, indissociável, destinando toda a estrutura acadêmica-administrativa para a realização desse objetivo.

Pressupõe-se, portanto, que o sujeito que exerce a atividade docente, reúna, em si, integradamente, as outras duas capacidades, a de pesquisar e a de se dedicar à extensão universitária. Os sujeitos exercerão livre e autonomamente, cada uma das atividades e o conjunto delas.

No entanto, a ideia de indissociabilidade dessas três atividades, tornará sem sentido o ideal clássico de universidade, pois na medida em que se exige de toda pesquisa a possibilidade de aliá-la à extensão, todo conhecimento será, necessariamente, interessado, vinculado a um uso qualquer, mesmo que não seja imediato.

Embora a pesquisa só se justifique, pelas novas determinações conceituais da universidade, pela possibilidade de servir ao ensino ou à extensão, o ideal de um núcleo de conhecimentos que, pela sua própria natureza, tem dificuldade de aplicação ou uso, assume uma posição de resistência.

Apesar de a introdução da extensão como atividade necessária ter modificado o sentido da pesquisa e da atividade do pesquisador, continuou-se a falar de autonomia intelectual e acadêmica-administrativa da universidade. Contudo, o direito ou mesmo o dever de professores e alunos à interrogação sem limites, fica limitado pela necessidade de vinculação da sua questão de pesquisa com resultados que sejam praticamente relevantes para o Estado, sociedade ou modo de produção.

Tendo em vista o fato de as pesquisas perderem, aos poucos, o caráter de iniciativas individuais, desenvolvidas pelo pesquisador na sua biblioteca ou laboratório, e exigirem o envolvimento de equipes e a necessidade de financiamento estatal ou privado, torna, a cada dia, a autonomia um simples dever-ser sem grandes possibilidades de se efetivar.

Não se pode dizer que os pesquisadores exijam autonomia por indiferença às necessidades das instâncias extramuros da universidade. Sempre se pensou que os conhecimentos a serem ensinados, os objetivos a serem atingidos com a ação educativa, devem ligar-se às descobertas da investigação livremente desenvolvidas e ser entregues à

sociedade para o seu esclarecimento e maior bem-estar.

Não se concebia obstáculos no sentido de determinar o que deve ou pode ser investigado; nenhum resultado atingido pela ação investigativa deveria ser censurado ou mantido secreto, pois o valor fundamental consistia em revelar a verdade como ela se constituiu por meio da pesquisa que, publicada, deveria ser retomada, analisada, criticada, mantendo-se validada enquanto resistir às tentativas de refutação.

Concebia-se este sujeito que exerce as atividades acadêmicas como capaz de fazer escolhas éticas e cognoscentes, motivado pelo interesse estrito de conhecer e dar a conhecer a verdade na sua unidade e universalidade; e esta ação, por si mesma, já apresentaria implicações éticas positivas.

A possibilidade desse modelo ético-político e epistemológico de universidade, é a liberdade irrestrita de crítica e autonomia intelectual, valores que demonstram o caráter intrinsecamente democrático dessa instituição, modelo político para a sociedade como um todo.

Embora no período da Ditadura, a universidade brasileira proclame os valores basilares em que historicamente tal instituição sustenta-se, estava-se longe de algo como o liberalismo democrático e do seu suporte axiológico. Desse modo, a universidade continuava desconhecendo uma experiência democrática pela qual lutava-se antes do governo militar e se continuou lutando, depois, com mais razão ainda.

No entanto, nas reformas gerais que emergem a partir do final dos anos 1980, certos aspectos que transcendem aos valores do modelo burocrático-tecnocrático do período autoritário começam a emergir, explicitando as contradições no ideário de universidade.

Além dos argumentos socioeconômicos, acrescentam-se as justificativas de ordem política, de modo que a universidade passa a ser entendida fortemente por suas possibilidades de contribuir, também, para o fortalecimento das relações democráticas, pois as próprias regras do jogo acadêmico, na medida em que põe em pauta a discussão e a crítica abertas, podem inspirar as regras do jogo político democrático.

Verifica-se nas últimas décadas que os discursos instituintes sobre os valores epistemológicos da universidade, além de se reconhecerem claramente nas suas ligações com as práticas éticas e políticas da sociedade, admitem, ainda, que as determinações plurais no campo da cultura devem, inclusive, ser levadas em conta nos objetivos das atividades acadêmicas (OLIVEIRA, 1997). Tal desenvolvimento seria alcançado com o ensino superior

na graduação e pós-graduação, mas principalmente pelo alcance e repercussões das pesquisas, aplicadas e/ou básicas, nos planos econômico, social, mas também no político-cultural.

A liberdade e autonomia da universidade “torre de marfim” foi muitas vezes criticada, especialmente por aqueles que cobram a sua abertura à maioria da população que a rodeia e a financia com os seus impostos. Por isso, defende-se, atualmente, a criação de mecanismos de inclusão pelos quais os grupos menos favorecidos e majoritários possam usufruir do ensino de graduação e pós-graduação e dos resultados das atividades de pesquisa. Mais do que isso, pensa-se que a academia precisaria orientar as suas investigações e organizar os seus currículos levando em consideração as necessidades e demandas socioeconômicas e político-culturais dos grupos majoritários e menos favorecidos historicamente.

Nos dois casos, o que se critica é o horizonte axiológico da universidade moderna. Se a quebra de certa noção de autonomia e de liberdade de pesquisa e ensino favorece a democratização da sociedade, recompõe-se positivamente a escala axiológica, pois os valores democráticos são eticamente superiores à autonomia e liberdade setorizadas. A universidade fica tão mais importante quanto mais reflete, na sua composição, o avanço nas relações de poder na sociedade mais ampla, permitindo que a população acadêmica componha-se de modo proporcionalmente equilibrado das camadas e grupos que compõem a sociedade.

Por isso afirmamos que os valores modernos instituídos na universidade não cedem lugar aos instituintes de modo mecânico, como se tivessem perdido completamente a sua positividade; há grandes resistências e esforços dos sujeitos que compõem a comunidade universitária no sentido de garantir valores como autonomia e liberdade de investigação com relação aos interesses exteriores à universidade, como os do mercado, por exemplo.

Nas últimas décadas, a instituição universitária como modelo de ensino superior, no Brasil, vem sofrendo profundas mudanças, em face das quais se estabelece uma ampla discussão sobre as concepções de universidade, a respeito do que se está sacrificado ou ganhando com as reformas políticas implementadas.

De qualquer modo, a crise acirra as contradições antes acomodadas no ideal universidade (SANTOS, 1997, 2005). Diante disso, uma das possibilidades pode ser a explicitação do potencial instituinte das alteridades do instituído, que, por sua vez, pode reconfigurar-se para preservar o seu vigor (CASTORIADIS, 1982).

Para Arendt (1999) em face de uma crise, pode-se tanto buscar solução no passado, como avançar em direção ao futuro. Daí porque, por um lado, resiste-se à situação de

mudança na universidade como uma ameaça à sua “essência”, que a define como instituição que relaciona de modo indissociável, ensino, pesquisa e extensão, devendo servir de modelo a todo ensino superior.

A diversificação do ensino superior, na medida em que permite a realização de ensino, sem pesquisa institucional, estaria comprometendo seriamente a qualidade da formação do sujeito que procura esse nível de ensino. Essa diversificação e flexibilização institucional seria presidida por uma lógica de mercado, que promove a transformação da educação em um produto a ser explorado pela iniciativa privada, visando a aquisição de lucros.

Atente-se, pois, para as contradições que o restabelecimento da democracia liberal, após um longo período ditatorial, colocam para a reconstituição da universidade brasileira. O ideal liberal clássico que sempre manteve-se como tal, é retomado por uma tendência crítica, que se contrapõe às reformas neoliberais da universidade como projeto global.

Diversos estudiosos e intelectuais críticos, recusam a subordinação da universidade ao desenvolvimento dos meios produtivos, mas principalmente a introdução da lógica do mercado na gestão e avaliação universitárias. Tal orientação consagraria o neo-pragmatismo e reeditaria a teoria do capital humano. Daí porque identificar-se-ia educação com valor de troca e a formação como um conjunto de competências para realizar tarefas produtivas eficaz e eficientemente.

Embora o ensino superior brasileiro esteja majoritariamente voltado à preparação de profissionais, tanto das profissões clássicas quanto das emergentes, as universidades, especialmente as públicas, procuram manter o seu perfil de universalidades de pesquisa, que, como tal, imprimiriam um diferencial formativo em seu ensino, mesmo no nível de graduação de profissionais e, por vezes, em nível de pós-graduação.

Contudo, quando se considera os critérios de qualidade adotados internacionalmente (THÉRY, 2010), em que a pesquisa e a produção de conhecimento têm um peso de sessenta por cento, o ranking inglês *Times Higher Education* (THE), mostra que apenas a USP, dentre as universalidades brasileiras, figura entre as duzentas melhores do mundo²⁷, o que a coloca na liderança em toda a América Latina.

A pesquisa assume a condição de um valor aferidor de qualidade de todas as atividades universitárias, por consequência, o docente mais adequado a esta instituição é o pesquisador, que deve atuar no ensino de pós-graduação, mas também na graduação, formando tanto

²⁷ The World University Rankings 2012-2013. Disponível em: < <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/range/201-225> >. Acesso em 01/01/2013.

pesquisadores quanto profissionais.

Além de as empresas e o Estado se interessarem pela preparação de profissionais adequados às exigências do mercado de trabalho e às funções burocráticas, o modo de produção capitalista, no atual estágio, depende de pesquisas, de conhecimentos novos e inovadores. Consonante com essa tendência, o Estado brasileiro tem incentivado a relação entre universidade e empresa, visando suprir as necessidades dessa última.

De modo particular, a universidade brasileira vem justificando a sua atuação, pelas pesquisas extensionistas, com algum teor de empreendedorismo, dirigidas a demandas locais, de pequenas empresas e dos grupos sociais da sua vizinhança, visando a realização de um desenvolvimento sustentável, de projetos comunitários e solidários alternativos à lógica do sistema econômico hegemônico.

Apesar do vigor das críticas a essa universidade, ela vem promovendo, valores próprios a uma espécie de democracia pluralista, cultural, que celebra a diversidade, os novos sujeitos coletivos. É numa universidade assim configurada, que as políticas públicas educacionais brasileiras têm ampliado o acesso de grupos de pessoas de baixa renda e de etnias historicamente excluídas do ensino superior, como estudantes de escolas públicas, negros e índios.

O modelo epistemológico canônico, advindo das ciências duras, mostra o seu vigor na determinação dos critérios de avaliação do ensino da pós-graduação brasileira, influenciando no repertório de valores formativos da universidade em geral, como se evidenciará nas Seções seguintes. No entanto, a democracia cultural pluralista, enfatiza a importância de a universidade dialogar com os vários conhecimentos dos grupos, de incorporá-los às suas práticas curriculares.

Em face do oposto, pode-se dizer que a crise da ideia de universidade, vem provocando um movimento instituinte que abala a pertinência de qualquer modelo instituído para enquadrá-la. Trata-se de um impulso autocrítico próprio ao pensamento moderno que se investe do seu vigor instituinte sempre que o instituído perde a sua flexibilidade, a qualidade de criação humana e tende a “naturalizar-se”.

4 FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Objetiva-se, com base em fontes bibliográficas e documentais, identificar e analisar os valores de ordem epistemológica e ético-política que se apresentam como orientadores da formação do pesquisador, na particularidade da pós-graduação em educação.

Importante refletir, inicialmente, a respeito do estatuto epistemológico da pedagogia ou das ciências da educação em suas relações com as práticas educativas em que o conhecimento educacional e a pesquisa assumem relevância didático-pedagógica.

A epistemologia da pesquisa educacional depara-se, nas suas reflexões sobre a educação, com um campo que é extremamente complexo e polissêmico, entre outras razões, pela extensão do objeto e o grande número de disciplinas que se envolvem em seu estudo. Em face disso, a denominação “pedagogia” como um campo de estudo, pesquisa e reflexão a respeito da educação, vem sendo substituída, há bastante tempo, por uma expressão que enfatiza mais apropriadamente esta pluralidade: “ciências da educação” (GAUTHIER, 1998).

Pode-se compreender a maior adequação desta última expressão, caso se atente ao fato de a educação referir-se a auto-constituição do homem, tomado individual, social, histórico e culturalmente, em suas várias relações existenciais. Em sendo o homem, nas suas mais variadas dimensões, o sujeito da educação, o estudo dessa passa a interessar, legitimamente, às ciências humanas, entendidas de modo amplo. Com isso questiona-se toda e qualquer pretensão de se falar de uma ciência unificante, integradora ou totalizadora que apreenda e expresse a educação em toda a sua abrangência.

Assim, as ciências da educação tratam dos diferentes aspectos da auto-constituição do homem ou da sua formação, que não se refere a uma fase da sua vida, como a infância, mas à totalidade do seu percurso existencial em seu não acabamento e abertura, levando-se em conta a sua tridimensionalidade temporal: passado, presente e futuro.

Certamente as ciências da educação interessam-se por fenômenos restritos dos processos formais de ensino-aprendizagem; não negamos a legitimidade e importância de se estudar os diversos aspectos das instituições especialmente destinadas a tais objetivos e os meios mais adequados para atingi-los; contudo, pretende-se ressaltar ser indispensável não se perder de vista a educação em toda a sua grandiosidade antropológica na qual o homem apresenta-se, na sua totalidade complexa, como um ente cuja ação pauta-se, em última e decisiva instância, por fins e valores (REBOUL, 2000).

É razoável deduzir que a complexidade e polissemia, que envolvem o objeto e os campos de conhecimento ligados às ciências da educação, produzam importantes reflexos na formação do pesquisador, especialmente na configuração dos seus valores epistemológicos e ético-políticos.

Sabe-se que o ideal de Universidade Moderna, fundada na Alemanha por Wilhelm Von Humboldt, teve como conceito central, a formação (*Bildung*). A livre pesquisa jamais foi vista como uma atividade especializada, técnica, que deveria ser desenvolvida por um especialista preparado restritamente para tal função.

Interessante notar a preferência, nas expressões institucionais, legais e acadêmicas, pelo termo *formação* em detrimento de uma palavra igualmente rica em significação axiologicamente positiva, como *educação*, ou outras mais funcionais, como *treinamento*, *preparação* ou *instrução*. Diz-se, pois, que a Pós-Graduação é espaço institucional de formação de pesquisadores e não de treinamento para realização de uma tarefa precisa, o fazer pesquisa, ou de aquisição de instruções necessárias à prática investigativa.

Contudo, não parece possível negar que a pesquisa é uma atividade, um *savoir-faire*, que, como tal, exige a aprendizagem de procedimentos teórico-metodológicos, de habilidades que se corporificam na realização e construção de um trabalho de pesquisa, como a tese ou dissertação que se exige como requisito indispensável para conclusão de um curso de Pós-Graduação.

Mesmo assim, dificilmente se iria admitir que o ensino oferecido em cursos de Pós-Graduação, especialmente naqueles que se assumem como acadêmicos, tenha como objetivo o simples treinamento teórico-metodológico possibilitador da realização de trabalhos de pesquisa. No significante *formação do pesquisador* deve encontrar-se significados axiologicamente positivos que justifiquem a atividade formativa na pós-Graduação de uma maneira mais profunda.

Tendo em vista estes pressupostos, será apresentada uma seleção de relevantes trabalhos sobre a formação do pesquisador em Programas de Pós-Graduação, especialmente em educação; destacam-se, também, contribuições próximas ou mais diretamente relacionadas ao objeto, assim como não se deixará de definir alguns conceitos fundamentais pertinentes ao tema.

Kuenzer e Moraes (2005) mencionam que até meados dos anos setenta do século passado, dez anos após o surgimento da Pós-Graduação no Brasil, os pesquisadores da área

educacional ainda eram, em grande parte, formados no exterior, especialmente nos Estados Unidos, dentro de uma tradição de pesquisa quantitativa. Além de se ancorar em valores teórico-metodológicos quantitativos, a formação tendia a ser descontextualizada tendo em vista o ambiente de pesquisa, mas também em função dos temas e objetos estudados.

Essa vinculação da formação dos intelectuais e pesquisadores brasileiros com instituições estrangeiras é parte da tradição nacional, desde a época em que as famílias abastadas do país enviavam os seus filhos para se bacharelarem na Europa, destacadamente em Portugal (OLIVEIRA,2006).

O surgimento da Pós-Graduação no Brasil, manter-se-á dentro dessa tradição de dependência cultural e acadêmica. Isso pode ser constatado, no célebre Parecer 977/65, que tem sido usado por muitos pesquisadores no estudo da gênese da institucionalização da Pós-Graduação brasileira. Nele aparece o modelo norte-americano²⁸ como a inspiração tanto para a definição legal quanto para a organização do que seria a pós-graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 1965).

No entanto, seria cair em uma simplificação extrema, achar que houve uma simples transposição do modelo de pós-graduação norte-americano para o sistema de pós-graduação brasileiro, pois a tradição de ensino superior no país já estava bem estabelecida, de modo que é de se supor que ela venha a se fazer presente nesse nível de ensino.

Deve-se enfatizar que antes de a Pós-Graduação surgir, teve-se uma iniciativa de formação de pesquisador e produção de pesquisas em educação, como informa Gatti (2002, p. 15), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais com as suas ramificações regionais no Rio Grande do Sul, em São Paulo, na Bahia e em Minas Gerais.

Esta formação emergente do pesquisador em educação, de que fala Gatti (2002, p. 16), parece ter sido marcada pelo ensino-aprendizagem em cursos específicos, de “métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental”.

Pode-se dizer, portanto, que o início da institucionalização da pesquisa e da formação do pesquisador não se deu no interior das universidades e nem nos Programas de Pós-Graduação, embora se constate relações entre os Centros de Formação e as universidades, o que irá contribuir com o surgimento da própria Pós-Graduação, com a qual institui-se, a rigor, a formação do pesquisador e da pesquisa:

²⁸ Mais do que o modelo norte-americano, o Parecer faz alusão ao modelo alemão da universidade de pesquisa do qual a universidade norte-americana seria tributária.

[...] Foi somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrado e doutorado, no final da década de 60, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção desse pessoal que se acelerou o desenvolvimento dessa área de pesquisa no País, transferindo o seu foco de produção e de formação de quadros para a universidade. Paralelamente os Centros Regionais de Pesquisa do Inep são fechados e começam investimentos dirigidos aos programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior (GATTI, 2002, p. 16).

Por mais que se tivesse experiência de ensino superior e de formação de pesquisador, é possível constatar no texto do Parecer Parecer 977/65 que, em meados dos anos sessenta, as autoridades brasileiras ainda viam a pós-graduação²⁹ como uma *abstração* que provocava perplexidade e dúvida, que levaram à interrogações fundamentais: o que é mesmo a pós-graduação? Qual a diferença entre especialização, mestrado e doutorado? Quais os objetivos da pós-graduação?

Apesar da equivocidade conceitual a respeito do que seria o ensino de pós-graduação, o documento mencionado não deixa dúvida a respeito de dois objetivos³⁰ que esse nível de ensino deveria cumprir: *formar pesquisadores e docentes destinados ao ensino superior*. A fim de atingir tais objetivos, os cursos de pós-graduação deveriam instalar-se, preferencialmente, em instituições universitárias.

Observe-se, pois, que os dois objetivos cruzam-se na palavra: formação³¹. Tanto o pesquisador quanto o professor precisam ser formados e é para isso que devem existir os cursos de pós-graduação. Estes são lugares de formação especializada, mas pressupõem uma formação inicial e básica dos pós-graduandos em cursos de graduação.

Além da formação básica da graduação, o Parecer enfatiza a necessidade de uma iniciação mais específica à pesquisa, de estudantes de graduação, a fim de não concentrar todo o esforço de formação nos cursos de pós-graduação.

Embora a formação do pesquisador e do docente sejam objetivos eminentes da pós-graduação, não se deixa de reconhecer nela um espaço para a livre investigação, portanto dedicado à pesquisa propriamente dita. Ao que parece a formação avançada do pesquisador, precisa de um ambiente de pesquisa, de uma cultura institucional estabelecida que seria, por si mesma, capaz de contribuir com a formação.

²⁹ Naquele ano funcionava no País, como se informa no Parecer, apenas um curso de pós-graduação.

³⁰ Estamos deixando de fora os objetivos mais imediatos assumidos, como a qualificação de técnicos altamente qualificados a fim de assumir postos na economia emergente e a qualificação de professores para um ensino superior em expansão à época.

³¹ Em outros trechos do Parecer, fala-se não de formação, mas do “treinamento” do pesquisador. Contudo, aparece com maior frequência a palavra formação e seus derivados.

Este Parecer³² possui indiscutível peso institucional na história e compreensão da pós-graduação. Mas isso não significa que se tenham instituído, com ele, práticas de formação que atendam rigorosamente aos objetivos traçados para esse nível de ensino universitário.

De meados da década de sessenta, quando surge, até a segunda metade dos anos noventa, a Pós-Graduação tendeu a se concentrar mais fortemente na formação docente, embora nunca tenha deixado esquecido o objetivo, vigorosamente proclamado, de formar pesquisadores. A partir de 1996, passa a haver uma indução forte da CAPES, via avaliação institucional, no sentido de promover com mais efetividade, a pesquisa e a formação do pesquisador nos programas de pós-graduação (KUENZER e MORAES, 2005; HORTA, 2006; MOREIRA, 2008).

Os estudos antes citados revelam, de maneira talvez surpreendente, que embora a pesquisa seja um valor ou ideal amplamente consagrado no ensino universitário, e *a fortiori* no de pós-graduação, ela não tem sido tão presente, como efetividade, em toda a história da pós-graduação no Brasil.

Não se pode esquecer que a própria CAPES, antes de ser “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, instituiu-se como “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, tendo como parte importante da sua missão, promover a formação de docentes do ensino superior (KUENZER e MORAES, 2005).

As autoras acrescentam que os currículos da Pós-Graduação também revelam, historicamente, essa prioridade da formação docente em detrimento da formação do pesquisador: basta que se observe o lugar que se concede às disciplinas e conteúdos em detrimentos das atividades diretamente ligadas à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado.

No entanto, como valor assumido, pode-se dizer que a Pós-Graduação reconhece-se, por excelência, como espaço de formação de pesquisadores, sem deixar de fora das suas competências institucionais a formação de docentes, que devem ser, também, pesquisadores.

Portanto, não faria sentido falar em formação de professores para atuar no ensino superior, sem mencionar o pesquisar como uma habilidade essencial, especialmente quando se fala de ensino universitário, por este exigir, cada vez com mais efetividade, que a pesquisa perpassasse todas as atividades acadêmicas, o que inclui as de ensino-aprendizagem, inclusive da

³² Assinaram este Parecer, importantes intelectuais, protagonistas da institucionalização do sistema educacional brasileiro, como: Newton Sucupira (relator), Clóvis Salgado, Anísio Teixeira, Alceu Amoroso Lima e Valnir Chagas, entre outros.

própria pesquisa.

Apesar das dificuldades historicamente enfrentadas na institucionalização da formação do pesquisador, há que se considerar a relevância de iniciativas da CAPES e CNPq, visando iniciar essa formação antes mesmo da entrada do aluno na Pós-Graduação. O fomento à iniciação científica de discentes de graduação, com a concessão de bolsas, é uma iniciativa profícua dessas agências, com o amplo reconhecimento das universidades.

Não se desconhece que a formação do pesquisador só pode se consolidar nos cursos de mestrado e, mais rigorosamente, nos de doutorado. No entanto, os egressos de programas institucionais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa de Educação Tutorial (PET), já entram na pós-graduação com uma cultura de pesquisa que facilita sensivelmente a continuidade da formação acadêmica.

Pires (2008) desenvolveu uma tese na qual tratou do PIBIC como um Programa de formação inicial do pesquisador cuja continuidade dar-se-ia no mestrado e doutorado; a autora diz ter comprovado a tese de que os egressos desse Programa, de uma universidade estadual baiana, continuaram, em sua maioria, a sua formação em mestrados e doutorados, e a maior parte dos entrevistados na pesquisa veio a assumir a docência superior.

Não se quer dizer com isso, que os Programas de iniciação científica ou mesmo os cursos de pós-graduação sejam espaços de formação docente que venham cumprindo tal papel de modo satisfatório, mas apenas que os seus egressos assumiram a carreira docente em função do valor atribuído à formação como pesquisador, que é uma condição tida hoje como importante ou mesmo indispensável para o ingresso na docência superior.

Contudo, investigações como a de Pimenta e Anastasiou (2002) têm questionado que a formação na pesquisa, por melhor que seja, coloque-se como uma condição necessária e suficiente para o exercício da docência do ensino superior; de modo que *formar um pesquisador* não pode significar *formar um professor-pesquisador*. As autoras afirmam, inclusive, não haver, no Brasil, instâncias formativas que preparem devidamente o professor para responder às diversas exigências demandadas pelo ensino-aprendizagem na Universidade.

Se a Pós-Graduação, inclusive em educação, não tem respondido adequadamente ao desafio de formar professores para o ensino superior, terá mais êxito quando se trata de formar o pesquisador? Ela se tem dedicado efetivamente a esta tarefa e com pleno êxito?

Kuenzer e Moraes (2005) mostram que são as práticas de ensino de conteúdos que

têm, tradicionalmente, orientado a formação pós-graduada em educação no Brasil. Com isso, ter-se-ia que concluir que há dificuldades da pós-graduação em cumprir os seus dois principais objetivos: o de formar o docente do ensino superior e o pesquisador.

A história da formação do pesquisador na pós-graduação em educação no Brasil ainda não completou meio século. Se Kuenzer e Moraes (2005) tiverem razão, a ênfase na pesquisa e na formação do pesquisador teria menos de 17 anos, caso se tome o ano de 1996 como marco de uma mudança fundamental induzida pela CAPES via procedimentos de avaliação da pós-graduação.

Na falta de trabalhos que tematizem diretamente os valores epistemológicos e ético-políticos da formação do pesquisador, é importante a aproximação do objeto de pesquisa da tese, pela recuperação do que se vem discutindo sobre avaliação da pós-graduação, tendo em vista que avaliar é atribuir valor, é julgar a realidade a partir de determinados parâmetros que apontam para um dever-ser, para uma configuração que se considera mais perfeita ou excelente.

Assim, encaminhar-se-á a revisão, a partir deste ponto, com a colocação de uma dupla questão : entender de que modo se prioriza a formação do pesquisador e a pesquisa nos Programas de Pós-Graduação, a partir da segunda metade dos anos noventa; e que tipo de repercussão a avaliação da CAPES terá no processo formativo dos Programas de Pós-Graduação, particularmente na área de educação.

Ao se referir a essa mudança na pós-graduação brasileira nos anos noventa, Moreira (2008) destaca a ênfase que se passa a conceder à *performatividade*, induzida por uma avaliação da Capes, que tem por base a quantificação da produção científica. Ainda de acordo com o autor, um dos resultados da imposição dessa cultura acadêmica, da forma como conduziu-se, foi a produção de um certo apagamento da importância dos valores éticos e humanistas na formação do pesquisador.

Citando Said, Moreira (2008) contrapõe uma cultura pragmática instalada como critério de avaliação da pós-graduação, a uma cultura que deveria se ancorar em ideais e valores éticos, na qual se pensaria o fazer pesquisa como um exercício crítico-reflexivo: “[...] Essa perspectiva humanista implica uma práxis utilizável para intelectuais e acadêmicos que desejam saber o que estão fazendo, quais os seus compromissos como eruditos e, ainda, como conectar tais princípios como o mundo em que vivem como cidadão”.

Duarte (2006) critica a insuficiência de questionamentos no que concerne ao “tipo de

pesquisador” que os Programas de Pós-Graduação vem formando e se esses estão ajudando ou não a constituir uma intelectualidade crítica, que, na opinião do autor, deve caracterizar o perfil do pesquisador em educação.

A referência da proposta de formação de Duarte (2006, p. 90), é a perspectiva marxista, destacadamente o pensamento de Gramsci a respeito do *intelectual crítico*. Contrapõe-se, na sua crítica, ao que denomina genericamente de “universo ideológico pós-moderno e neoliberal” que seria condizente com os referenciais de avaliação da pós-graduação adotados pela Capes. No geral, a lógica que vem orientado a formação, coadunar-se-ia com as demandas do mercado na sua imediatividade pragmática.

Ainda de acordo com Duarte (2006, p. 98) faria parte dessa formação, uma compreensão empobrecida de pesquisa, que pode ser identificada com grande parte das propostas teórico-metodológicas adotadas atualmente nas pesquisas educacionais. Faremos uma longa citação do artigo do autor a fim de ilustrar suficientemente o que se afirma:

Como parte desse espírito pós-moderno, difundiu-se na pesquisa educacional a idéia de que a superação tanto do positivismo (com sua pretensão à neutralidade científica e sua preferência pelos estudos quantitativos) quanto do marxismo (o qual foi acusado de padecer de uma incapacidade crônica em lidar com os fenômenos micro-estruturais como o cotidiano escolar), ocorreria pela adoção de abordagens metodológicas mais próximas à etnografia e à antropologia. O mergulho do pesquisador no cotidiano escolar deveria ocorrer livre de teorizações e da ansiedade pelas sínteses. A difusão desse tipo de concepção fez com que as teses e as dissertações tornassem-se cada vez mais meras descrições e narrativas. As descrições, no melhor dos casos, chegam a ser organizadas por meio de algumas categorias empíricas e provisórias, desvinculadas de uma teoria que justifique sua adoção e seu uso, categorias essas quase sempre tomadas de empréstimo, de maneira fragmentada, eclética e pragmática de alguns autores escolhidos a título de referencial teórico. As narrativas não fogem a esse perfil, mudando apenas a “metodologia” adotada.

A citação apresenta um diagnóstico extremamente grave do que seria a situação da pesquisa educacional e, por consequência, da formação do pesquisador, sob a orientação dessas teorias que se colocaram como alternativas ao positivismo e ao marxismo. Na tentativa de abarcar o conjunto das teorias criticadas, o autor fala de maneira imprecisa e genérica de “espírito pós-moderno”, de “fenomenologia” e de “abordagens metodológicas mais próximas à etnografia e à antropologia”.

Pode-se dizer, portanto, que de acordo com Duarte (2006), para se formar um *intelectual crítico* como ele compreende, a pesquisa educacional e os programas de pós-graduação teriam que renunciar a todo esse conjunto de teorias criticadas, em nome do referencial marxista, pois só este poderia fundamentar com rigor teórico-metodológico

suficiente, a práxis da pesquisa, relacionando produção de conhecimento em educação às transformações sociais em um sentido emancipatório.

Apesar de ser este um posicionamento exclusivista que se aproxima do dogmatismo, não se pode desprezar a contribuição de uma crítica tão firme e convicta da atual situação da formação na pós-graduação em educação, tendo em vista representar uma posição da concepção marxista, que se autodenomina aqui de *crítica*, e que já é parte importante dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa educacional.

Performatividade, pragmatismo, quantitativismo e homogeneização são algumas das características criticadas no processo de formação do pesquisador na atualidade. Tais características seriam, em grande parte, repercussões do modelo avaliatório da pós-graduação adotada pela Capes em meados dos anos noventa.

Entretanto, segundo as informações de Horta (2006), em revisão bibliográfica que procura descrever a opinião dos professores de pós-graduações, dos coordenadores de Programas de Pós-graduação e de avaliadores da Capes, sobre a avaliação da Pós-Graduação por essa agência, há aceitação de um número expressivos desses sujeitos, da lógica geral e dos objetivos que se quer atingir com o modelo avaliatório.

Parece haver um consenso de que se precisa garantir a qualidade da pós-graduação e de que a Capes vem contribuindo significativamente nesta tarefa. Mas isso não significa a ausência de críticas importantes ao modelo, como mostra o estudo de Horta (2006, p. 29), que não pretendeu explicitar os pontos do consenso, mas antes mostrar as críticas e sugestões dos coordenadores de pós-graduações brasileiras à avaliação da Capes, por ocasião do *Coleta Capes 2004*, que foram organizadas, como segue: “caráter homogeneizador do modelo”, “quantitativismo e produtivismo”, “ausência de dimensão social”, “inserção internacional”, “consequências da avaliação”.

Para os objetivos desta revisão, procurar-se-á explicitar o sentido de tais críticas e sugestões para a formação do pesquisador. Por se tratar de falas em tom avaliatório, pode-se dirigir a compreensão para as implicações axiológicas dessa formação, já que implícita ou explicitamente, ao se tematizar a pós-graduação não se poderá deixar de fora os objetivos desse nível de ensino que é o que concede sentido a ele.

O primeiro ponto, a indução do modelo avaliatório à homogeneização, acaba por favorecer um campo de valores epistemológicos que não leva em conta devidamente as especificidades das áreas de saber; a pesquisa de Horta (2006) aponta indicativos que

permitem afirmar que os critérios de valor que passam a orientar a pesquisa, são aqueles consagrados pelas ciências duras, o que se opõe à tese de Duarte (2006), que relaciona o modelo de avaliação da Capes às propostas de pesquisa amparadas no “espírito pós-moderno”, na “fenomenologia” e em “propostas que se aproximam da etnografia e da antropologia”.

Se a Capes tem mesmo tanta força para influenciar nos rumos da pós-graduação no Brasil, como as pesquisas já citadas afirmam, e se Duarte tem razão, então fica sem explicação como a formação do pesquisador em educação estaria fugindo dessa “homogeneização epistemológica”, sob o domínio das ciências duras.

Poderia se supor, também, que a avaliação, da forma como é estruturada, seria incapaz de aferir a qualidade da pesquisa, e por isso teria que se contentar com a mera quantificação da produção, de acordo com rituais validados pelos avaliadores de cada área. Daí porque não se constatariam fraquezas qualitativas, como a precariedade teórico-metodológicas a que se refere Duarte (2006).

Essa “homogeneização” do modelo avaliatório Capes, sob o domínio de campos como física e matemática, deixa de valorizar as diferenciações e particularidades das culturas das áreas, como as ciências humanas; esquece a vocação de muitas das disciplinas para tratar de problemas e objetos que não interessam, muitas vezes, a uma comunidade científica mundial, e por via de consequência, não interessaria às publicações com circulação internacional, que são as mais bem cotadas na pontuação do Qualis.

Um dos aspectos mais criticados na avaliação da Capes é a valorização do produtivismo, traduzido em quantitativismo; professores e alunos são avaliados pela quantidade de produções acadêmicas, particularmente pelo número de artigos publicados, destacando-se na contagem, os periódicos que têm maior nota.

O quantitativismo também faz-se presente no tempo da formação, um dos critérios de avaliação da Capes. Passa-se a julgar a formação do pesquisador na pós-graduação em função do maior ou menor tempo que se levou para concluir o mestrado ou doutorado, de modo que se secundariza a qualidade da formação, o tempo necessário de amadurecimento do pesquisador, que pode variar com a complexidade do tema e da área de saber.

Não há o tempo necessário para que o pós-graduando possa ter experiências significativas nos grupos de pesquisa, na relação de orientação, ou no tratamento crítico-reflexivo dos referenciais teórico-metodológicos das disciplinas ou da própria pesquisa, pois

tudo tem que ser realizado com urgência.

Aprende-se na pós-graduação que o importante é a quantificação da produção e publicação, de modo que docentes e discentes acabam por ceder a pressão de levar à público, trabalhos sem o amadurecimento teórico-metodológico necessário ou de pouca relevância; mesmo os trabalhos relevantes não estão livres da quantificação, pois virou regra proceder pequenas modificações em um trabalho, para em seguida republicá-lo.

Ainda segundo as informações de Horta (2006), as críticas dos coordenadores à avaliação da Capes, destacam a desconsideração do contexto em que se insere o Programa, assim como a ausência de critérios que valorizem devidamente a sua relevância social.

Na definição da avaliação da capes feita por Spagnolo e Souza (2004, p.09), confirma-se a desvalorização de aspectos que, em geral, são bem valorizados nos discursos de justificativa do campo da educação, entre eles as contribuições do conhecimento produzido e da ação do pesquisador com as demandas da sociedade:

A avaliação caracteriza-se, finalmente, por ser essencialmente acadêmica. Valoriza, sobretudo, a pesquisa e as publicações científicas. Menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral.

Observa-se que se concede importância inegável ao tipo de repercussão que uma pesquisa pode ter em uma determinada comunidade de pesquisadores; como se toma como referências as ciências duras, como a física e a matemática, pensa-se tal comunidade como tendo um alcance mundial, o que raramente poderia aplicar-se à pesquisa em educação.

Sem excluir a importância das repercussões acadêmicas, no campo da educação tem havido a preocupação fundamental, não tanto em contribuir com setores empresariais, mas de responder, com a pesquisa, a problemas sociais e educacionais, de modo a não reduzir o esforço investigatório à produção de uma teoria consistente e valorosa teoricamente.

As considerações sobre a relevância social e teórico-metodológica da pesquisa educacional têm um lugar importante nas discussões sobre a formação do pesquisador em educação, particularmente no que concerne aos valores epistemológicos e ético-políticos, que se encontram neste ponto.

Gatti (2002) e Alves-Mazotti (2001) realizaram revisões bibliográficas que mostram que a qualidade da pesquisa em educação é um objeto recorrente que vem ocupando diversos pesquisadores da área desde o início dos anos setenta até os dias atuais.

Entende-se que não se pode pôr em questão a qualidade da pesquisa, sem de algum modo, colocar em jogo a própria formação do pesquisador, já que a investigação é uma atividade que não se realiza em um vazio, mas sim em um contexto institucional que envolve os cursos de pós-graduação, as agências de avaliação, os periódicos de divulgação etc.

O estudo de Alves-Mazotti (2001) exhibe um balanço de um conjunto de pesquisas que vem apontando problemas na pesquisa educacional no Brasil, em um período que compreende desde os anos trinta do século passado até os anos 2000.

As dificuldades para a realização de pesquisas são relacionadas às condições de possibilidade institucionais e políticas que concernem à Universidade, à Pós-Graduação e às agências de fomento, e são assim sintetizadas:

(a) Primazia do ensino sobre a pesquisa no âmbito das universidades[...] (b) quase ausência de equipes com articulação e continuidade suficientes para o estabelecimento de linhas de investigação que favoreçam a produção de um corpo sólido e integrado de conhecimento e confirmem um perfil próprio aos diferentes programas de pós-graduação; e (c) falta de apoio efetivo das universidades e das agências de fomento aos desenvolvimentos de pesquisas (ALVES-MAZOTTI, 2001, p. 40).

Esse quadro institucional é condizente com a tradição do ensino superior no Brasil, inclusive na Pós-Graduação. Como se viu antes, mesmo nesta última instância de ensino, vem predominando práticas que favorecem o ensino de conteúdos (KUENZER e MORAES, 2005). Como consequência, não se consolidam ambientes de pesquisa, com grupos de pesquisa bem constituídos, inclusive para reivindicar os financiamentos necessários.

Contudo, o que está em jogo nestes últimos estudos, é a qualidade das pesquisas realizadas nas condições antes expostas. Na avaliação desse aspecto, tem-se uma configuração que se caracteriza pela precariedade:

(a) Pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios” ; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas (ALVES-MAZOTTI, 2001, p. 40).

Se a produção, não apenas de discentes de Programas de Pós-Graduação, mas também dos docentes, apresenta todas essas fragilidades, pode-se supor que a formação desse pesquisador esteja seriamente comprometida na sua qualidade e mesmo na sua validade, uma vez que se constata falhas no plano teórico-metodológico.

Uma crítica comum em diversos estudos a respeito da pesquisa educacional enfatiza

os valores pragmáticos e imediatistas, bem como o seu engajamento como política de intervenção; essa falta de distinção suficiente entre pesquisa e extensão, pesquisador e agente social de transformação, estaria afetando negativamente a qualidade das pesquisas educacionais.

Contudo, é interessante notar que, apesar de haver realmente a preocupação de muitos pesquisadores de, com o seu estudo, chegar à resolução de problemas práticos que afetam o seu cotidiano, esse objetivo não tem sido atingido efetivamente, pois as pesquisas educacionais realizadas não têm mostrado a sua influência sobre as práticas socioeducativas (ALVES-MAZOTTI, 2001).

Embora possa parecer, os autores analisados não criticam o engajamento político do pesquisador em educação em nome da neutralidade epistemológica ou ética do conhecimento, pois parecem reconhecer a pesquisa como um tipo de práxis. Mas antes, argumenta-se que somente uma pesquisa realizada com rigor teórico-metodológico poderá contribuir efetivamente com a intervenção, equilibrando a valorização da teoria e da prática.

A relação entre teoria e prática vem retornando à discussão a respeito da pesquisa e da formação do pesquisador. O trabalho de Moraes (2001) defende a tese de que estaria ocorrendo um “recoo da teoria” na fundamentação da formação do professor e do pesquisador, em favor do avanço de um pragmatismo que valoriza o *savoir-faire*, o conhecimento vinculado à realização de tarefas limitadas, e destinado a alimentar determinadas competências que se mostram importantes para o mercado.

Na busca de uma explicação para tal recoo, a autora enfatiza a crise da racionalidade moderna que tem aberto à possibilidade de manifestação de uma série de posicionamentos epistemológicos que, no seu ceticismo, relativizam o conhecimento, a ética e a política. Diante disso, colocam-se os seguintes questionamentos:

Como definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos se não se dispõe mais da chancela da concepção moderna e iluminista de racionalidade? Como pensar a ética ou o conhecimento sem o suporte de uma subjetividade livre, racional, consciente e dotada de vontade e responsabilidade? Ou de uma intersubjetividade também racional, consciente e responsável, capaz de justificar seus atos e responder por eles? Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referentes? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se os conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem? (MORAES, 2001, p. 12).

As múltiplas interrogações não serão respondidas pela a autora, pois as perguntas

têm aqui uma função retórica e visam concluir que, ao se colocar em xeque a racionalidade moderna iluminista, não se poderia mais fundamentar o conhecimento, a vida ético-política e a própria educação.

Ao dizer que se verifica um “recuo da teoria”, Moraes (2001) não pode querer dizer que hoje faltem teorias na discussão da formação do pesquisador ou do que seja a ciência e o conhecimento, a vida política e ética. O que se questiona é a suspeita em torno da validade de uma tradição de pensamento que, nas palavras de Lyotard (1988), tem-se apoiado em grandes teorias ou em “grandes narrativas”, para explicar de modo universal e englobante, o que é mundo, o conhecimento e o homem.

Pôde-se constatar no que se analisou uma referência recorrente das várias pesquisas à “pós-modernidade”, vista genericamente como uma tendência importante na área educacional, em grande parte responsável pela atual situação da pesquisa e da formação.

Sobre este ponto, o filósofo norte-americano John Searle (1999) em escrito que aprecia criticamente a presença de “teorias pós-modernas” nas universidades americanas, defende que o movimento de suspeita e “desconstrução” que vem se inspirando em filósofos com Nietzsche, Derrida, Foucault e Lyotard, não tem afetado somente a racionalidade iluminista e moderna, mas algo que engloba tal racionalidade: trata-se de uma suspeita que atinge uma tradição consolidada, a que ele denomina de metafísica ocidental.

Deve-se observar que esta recusa da tradição, faz-se sub-repticiamente, sem que se observe a disposição dos “pós-modernos” em enfrentar as dificuldades teóricas e filosóficas que as suas posições implicam, de modo que a assunção de determinadas concepções passa a ser vista como uma questão de opção, de vontade de poder, que não exigiria uma séria e clara argumentação, pois isso iria contrariar o próprio pressuposto de que se parte.

Para o filósofo, o que se tem chamado frouxamente de *pós-modernidade*, é uma investida política diferente, uma vez que não se propõe a realizar mudanças nesse ou naquele aspecto da universidade, mas ameaça toda tradição acadêmica, pois o que está em jogo são os fundamentos mesmo da universidade:

[...] não apenas o conteúdo dos planos de estudo, mas as próprias concepções de racionalidade, verdade, objetividade e realidade que foram dadas como garantidas no ensino superior, tal como têm sido dadas como garantidas em geral na nossa civilização (SEARLE, 1999, p. 1).

Deve-se esclarecer que sob o rótulo de pós-moderno³³, o autor não identifica uma tendência coesa, mas um conjunto não homogêneo de posições de uma subcultura acadêmica que se contrapõe aos valores tradicionais da universidade, e que tem em comum a recusa aos princípios da “metafísica ocidental”, que pode ser caracterizada como segue:

1. A realidade existe, independentemente das representações humanas [...] 2. Pelo menos uma das funções da linguagem é comunicar significados entre oradores e ouvintes, e tais significados permitem por vezes que a comunicação se refira a objetos e estados de coisas do mundo que existem independentemente da linguagem [...] 3. A verdade é uma questão de precisão na representação [...] 4. O conhecimento é objetivo 5. A lógica e a racionalidade são formais [...] 6. Os padrões intelectuais não estão à venda. São critérios de excelência e realização intelectuais objetiva e intersubjetivamente válidos (SEARLE, 1999, p.08-15)

Searle (1999) argumenta por uma compreensão realista e racionalista, pela qual defende que a realidade não é uma criação do sujeito, uma imposição da sua vontade ou do seu poder. O conhecimento, por sua vez, é visto como uma mediação representacional da realidade, de modo que a verdade seria, em algum grau, uma correspondência entre a representação do sujeito e um mundo que existe sem a intervenção da vontade subjetiva.

A linguagem não seria um instrumento da vontade para instaurar e conservar a realidade, pois em muitos casos os enunciados têm um referencial, representam um existente com consistência ontológica para além dos desejos, dos caprichos ou da vontade de poder.

Desse modo, as relações intersubjetivas em torno da verdade, não se definiriam, em última instância, como mera relação de poder, pois haveria a possibilidade de se comunicar significados e representações sobre o mundo, portanto não dependeriam exclusivamente da maior ou menor potência subjetiva para afirmar.

O que interessa quando se fala em racionalidade e lógica, não é a justificação de determinados conteúdos e a exclusão de outros, mas a possibilidade formal de pensar, de argumentar, de chegar intersubjetivamente a um acordo sobre a realidade ou de refutar uma teoria ou discurso que pretendam representar um estado de coisa.

Searle (1999, p. 3), não pensa que todos os princípios anteriormente citados e comentados formem uma tradição, no sentido de que sejam sempre e em todos os lugares efetivamente observados. A questão mais importante e nova para ele, é que “[...] agora eles são rejeitados, *até mesmo como ideias*[...]”.

Esta questão fundamental refere-se ao *dever-ser* da universidade, trazendo para o

³³ O autor reconhece que usa o termo de forma imprecisa, pois parece incluir nele desde os que se amparam em Nietzsche, Derrida, Foucault e Rorty, até a tradição marxista dos Estados Unidos. Ele fala, também, de “esquerda cultural” e nela inclui: pessoas que adotam estilos dos anos 1960, as feministas, os desconstrucionistas, os marxistas, pessoas dedicadas aos “estudos gays”, “étnicos” etc.

centro da discussão os valores que são atualmente acolhidos ou recusados na definição dos objetivos do ensino universitário. O que se coloca em jogo não é apenas o que vale ou não a pena ensinar, o que se pode ou não formar na universidade ou, mais especificamente, na pós-graduação, mas que compreensão de realidade, conhecimento e verdade devem orientar o esforço de educar. Interroga-se porque toda tradição ocidental foi sacudida, de modo que todos passam a se submeter aos múltiplos *jogos de linguagens*.

Eis o ponto de encontro com objeto da pesquisa, pois é aqui que emergem novas perplexidades sobre a relação entre conhecimento científico e valores, com repercussões na compreensão da pesquisa e da formação do pesquisador.

Lacey (2008, p. 11) oferece uma contribuição importante para a compreensão da relação entre pesquisa e valores, ao desenvolver algo como uma “epistemologia engajada” que se assenta sobre três questões : “Como conduzir a pesquisa científica?”, “Como estruturar a sociedade” e “Como desenvolver o bem-estar humano?” (p. 11).

Não se trata de pensar essas três questões sem relacioná-las, mas ao contrário, elas devem ser vistas como complementares em uma configuração axiológica que conecta o epistemológico e o ético-político. Assim, o filósofo formula a sua tese principal, de que “[...] A ciência pode ser apreciada não apenas pelo valor cognitivo ou epistêmico de seus produtos teóricos, mas também (e trabalhando para isso) por sua contribuição para a justiça social e o bem-estar humano” (LACEY, 2008, p. 11).

Na definição da relação entre atividade científica e valores, o autor evoca três, a imparcialidade, a neutralidade e a autonomia que, paradoxalmente, seriam valores epistemológicos que, para a tradição filosófica, investir-se-iam do poder de garantir que a atividade científica desenvolvesse-se livre dos valores. Desses três, o autor reconhece que apenas a imparcialidade seria atualmente “um ideal viável e obrigatório” (LACEY, 2008, p. 16).

Dizer que a ciência não é autônoma com relação às influências externas à comunidade científica e nem neutra nas suas consequências, mas que pode ser imparcial, implica em assumir uma diferenciação entre valores cognitivos e valores sociais da ciência que, por sua vez, provoca a necessidade de distinguir entre “estratégia de seleção de uma teoria” e “escolha efetiva da melhor teoria”.

No trabalho de definição de hipóteses e das evidências que se podem buscar, os valores sociais se colocam como critérios importantes; no entanto, uma vez definida a

“estratégia”, a escolha passaria a ser efetuada com base exclusivamente em valores cognitivos e é por isso que se poderia falar de imparcialidade da ciência.

O que Lacey (2008, p. 20) denomina de *valores cognitivos e valores sociais*, aproxima-se, respectivamente, daquilo que definimos na tese, respectivamente, como *valores epistemológicos e valores ético-políticos*. Concorda-se com o filósofo ao dizer que a ciência não está livre de valores, pois não se considera que os pesquisadores possuam parâmetros de escolha que se definam como “regras ou algoritmos”. Resta compreender, no entanto, que tipo de relação se pode estabelecer entre os dois grupos de valores.

Muitas das tendências chamadas por Searle (1999) de “pós-modernas³⁴”, rejeitam veementemente que as teorias científicas estejam livres de valores, sem distinguir, no entanto, entre valores epistemológicos e lógico-políticos; esta indistinção leva à defesa da tese de que não se pode ter critérios legítimos para distinguir as afirmações da ciência e os enunciados do senso comum dos diversos grupos culturais: todos igualar-se-iam como manifestações da vontade de poder.

Seguindo este mesmo raciocínio, poder-se-iam construir teorias científicas sob as mais diversas e contrastantes configurações axiológicas, sem que se deva avaliar uma posição epistemológica ou ético-política, a partir de princípios ou valores diferentes daqueles que são aceites internamente por determinado grupo de sujeitos cognoscentes.

Passa-se da tese de que a ciência e a pesquisa não estão livres de valores, para o campo do relativismo ou mesmo do subjetivismo axiológico. Não se afirma apenas a presença de valores, mas também, que não se pode estabelecer critérios para julgar esses valores que não sejam estes próprios valores assumidos e, como tais, relativos a determinado grupo. Lacey (2008, p.21) menciona quem seriam os protagonistas desse relativismo axiológico e o que defenderiam :

[...] Religiosos fundamentalistas, entusiastas da *new age* e ecologistas perspicazes até feministas, militantes dos movimentos sociais do Terceiro Mundo e socioconstrutivistas. Alguns deles afirmam que não existe distinção entre ciência e ideologia; que as teorias científicas são “construções sociais”, isto é, objetos destinados à explicação sociológica, e não à avaliação cognitiva ou racional; que valores mantidos por perspectivas particulares estão sempre em jogo na escolha de teorias, especialmente os valores dominantes ou emergentes; e que a ciência moderna é ocidentalizada, patriarcal, dominada pelo homem branco, capitalista, racista e imperialista[...].

Pode-se observar que para os grupos mencionados na citação, os *valores sociais*, culturais e ético-políticos, seriam os determinantes na escolha das teorias pelas várias

³⁴ Este já se transformou em um rótulo “guarda-chuva”, pois abriga um número indefinido de concepções.

disciplinas científicas. A proveniência desses valores seria o meio sociocultural e a tradição em que os pesquisadores foram educados como homens ou mulheres, brancos, negros, ou índios, burgueses ou proletários etc.

Secundariza-se os *valores cognitivos*³⁵ que advêm de uma educação mais restrita do pesquisador enquanto parte de uma comunidade científica, que escolheria as suas teorias com base em princípios teórico-metodológicos bem estabelecidos que se assumem como independentes das preferências sexuais, da situação racial ou de classe entre outros aspectos da condição existencial do sujeito cognoscente.

Para sustentar uma tal concepção axiológica relativista, coloca-se em xeque o que Searle (1999) chamou de “metafísica ocidental” cujos princípios foram antes expostos e comentados, o que deve ter sérias consequências nas concepções de pesquisa e conhecimento.

Caso se aceite a proposição de Lacey, então se teria que concordar que os valores da formação do pesquisador enquanto dizem respeito ao domínio social, colocam em discussão às “estratégias de seleção” adotadas pelos pesquisadores como cidadãos e membros de uma sociedade ampla. Já o domínio epistemológico enquanto concerne aos valores cognitivos, teria o seu campo axiológico definido pela comunidade de pesquisadores.

Os valores epistemológicos não seriam autônomos e nem neutros, pois a escolha da estratégia pressupõe a sociedade e pode visar os seus interesses; no entanto, influenciar na escolha das estratégias não significa ter o controle dos resultados, das aplicações da pesquisa, domínio do processo de investigação que habitualmente constitui-se em zona de imprecisão no que concerne à responsabilidade ética.

Porém, para os que não distinguem entre “valores cognitivos” e “valores sociais” da ciência, o que é ética e politicamente mais importante, nesta discussão, não é exatamente de que maneira ou em favor de quem os conhecimentos são aplicados, mas que tipo de mundo, de subjetividade ou de valores são considerados verdadeiros, e que portanto mereceriam ser legitimados como tendo consistência ontológica e epistemológica.

Não se está simplesmente diante da disputa por uma apropriação instrumental ou prática das teorias, pois isso poderia deixar não questionado o pressuposto da verdade sobre o que se afirma; questiona-se, de modo profundo, o direito de dizer o que é ou não verdadeiro; ou talvez não se deva falar de direito, porque o que está em jogo é antes de tudo o poder de

³⁵ Lacey (2008, p. 84) assume ter inspirado-se em Thomas Kuhn na adoção dessa terminologia. Destaca que Hempel fala de “valores epistêmicos” ou “virtudes epistêmicas” em substituição a “valores cognitivos”; Helen Longino distingue entre “valores constitutivos” e “valores contextuais” o que corresponde ao que Lacey denomina de “valores cognitivos” e “valores sociais e morais” na ciência.

tornar um enunciado ou teoria verdadeira ou falsa.

É preciso que se destaque que todo esse debate em torno dos valores na ciência quer, em última instância, remeter o foco de interesse da investigação para a questão da educação do pesquisador, admitindo-se que os valores que eles cultivam têm uma área de interseção com a configuração axiológica institucional em que são formados.

A formação do pesquisador inclui o ensino-aprendizagem de habilidades e competências metodológicas e técnicas ligadas a um *savoir-faire* e aos *valores cognitivos*; no entanto, exige o desenvolvimento intelectual e crítico para apreender o sentido ético-político do fazer pesquisa como uma atividade humana:

[...] A tarefa da educação científica, sugiro, não consiste apenas na formação de estudantes no conhecimento, nas teorias, nas habilidades, nas metodologias e nas práticas apropriadas à pesquisa e à sua aplicação; nem consiste apenas em ensiná-los a ser competentes para avaliar quais teorias são corretamente aceitas em relação a determinados domínios de fenômenos e para apreender o que a ciência nos diz acerca do mundo em geral. A tarefa da educação científica é também desenvolver a *autoconsciência crítica* sobre o caráter da atividade científica e de suas aplicações e sobre as escolhas com as quais se defrontam seus participantes responsáveis[...] (LACEY, 2008, p. 187).

Enfatiza-se não a denominação usual e restritiva, *treino em pesquisa*, mas antes se fala de *educação científica*. Com isso revela-se a pretensão de pensar mais ampla e profundamente a formação do pesquisador, considerando a importância das tarefas habituais relacionadas ao fazer pesquisa, mas também aspectos sociais e ético-políticos que tendem a ser negados como relevantes por concepções de ciência que postulam o valor fundamental das dimensões técnicas e cognitivas do ensino-aprendizagem da pesquisa.

Estabelece-se, assim, uma relação intrínseca entre a compreensão da atividade científica e a forma de conceber a educação do pesquisador. A forma como se pensa o conhecimento, o lugar do pesquisador, os objetivos da ciência e das instituições na qual ela se realiza, pode revelar indicativos de como se concebe a formação dos pesquisadores e os valores que devem sustentar.

Sem esquecer a necessidade e relevância de pesquisar os meios pelos quais o pós-graduando é formado, atinge-se a preocupação com a investigação das finalidades da formação enquanto o que concede sentido a todas as mediações que são mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem na pós-graduação.

5 VALORES FORMATIVOS DA UFPA

Que valores estatuem e fundamentam a formação na UFPA, entendida como universidade de pesquisa? Que valores instituintes emergentes, tensionam com o instituído? Eis as interrogações que orientaram a Seção.

Para respondê-las, tomar-se-á, prioritariamente, um conjunto de fontes documentais que corporificam, no âmbito institucional, o horizonte axiológico da universidade, como os Estatutos da UFPA, o seu Plano de Desenvolvimento institucional (PDI), entre outras fontes.

Os valores foram focalizados nos seus aspectos epistemológicos e ético-políticos, tendo em vista o lugar central da pesquisa e da produção de conhecimento como pilares da formação do pesquisador na universidade.

5.1 CONFIGURAÇÃO AXIOLÓGICA INAUGURAL DA UFPA

Não se pode compreender a gênese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), sem relacioná-la à dinâmica geral de desenvolvimento dessa última, que se institui na Região Norte, cronologicamente, como a segunda Universidade, depois da de Manaus³⁶ que, fundada em 1909, pode ser considerada a primeira do Brasil (OLIVEIRA, 2007).

A UFPA, que desde a sua fundação em 1957 até 1969, denominou-se Universidade do Pará, emerge em um contexto de federalização de instituições superiores isoladas de Belém cuja criação remontava aos primeiros anos do século XX. A mais antiga, a Faculdade Livre de Direito, surgiu em 1902; em 1903, emerge a Faculdade de Farmácia; em 1914, a Escola Livre de Odontologia é fundada; a Escola de Agronomia e Veterinária vem à tona em 1918; no ano seguinte, 1919, passa a existir a Faculdade de Medicina; a Escola de Química Industrial do Pará funcionou de 1920 a 1931, ressurgindo em 1956; a Escola Livre de Engenharia surge em 1931; em 1947 é a vez da Faculdade de Ciências Contábeis e Atuariais. Somente em 1954, tem-se a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; um pouco antes, em 1950, teve-se a criação da Escola de Serviço Social (MOREIRA, 1977 APUD LIMA E CHAVES, 2006).

Tendo em vista a origem independente de cada uma das Faculdades, é de se esperar a falta de organicidade das partes nesta UFPA emergente, o que contraria a pretensão da

³⁶ Para os que consideram a Universidade de São Paulo como a primeira, a UFPA seria pioneira na Amazônia e a oitava Federal a ser criada no Brasil (UFPA, 2007a).

universidade moderna de se concretizar como universalidade, sistema de conhecimentos que se complementam e se integram enquanto totalidade, sem a sobreposição de um campo de saber sobre outro. Apesar dessa dificuldade, a arquitetônica legal e normativa que institui a universidade representa um esforço relevante na criação e fios condutores que minimizem a dispersão.

Regida pela noção da universidade como reunião e integração das partes, o Artigo 4º, do Estatuto de 1957, configura a Universidade do Pará por seis Faculdades e uma Escola, assim denominadas: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras³⁷, Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais e Escola de Engenharia. Na reforma do Estatuto da universidade de 1963, acrescentou-se o Instituto de Higiene e Medicina Preventiva (UFPA, 2007a).

Nota-se, portanto, pela relação das Faculdades e da Escola que se reuniram para formar a Universidade do Pará, que ficam de fora dela muitas áreas de conhecimento, o que afasta a instituição, sob esse aspecto, do ideal moderno de universidade como espaço que deve integrar todos os campos de saber; em contrapartida figura, já no período emergente da instituição, a Faculdade de Filosofia, considerada por pensadores como Kant (1973) e Humboldt (2005a) um *locus* no qual os valores mais caros e essenciais no atingimento das finalidades da academia são cultivados. Seria mesmo impensável a instituição da universidade na ausência da referida Faculdade, pois ela representava, em princípio, a instância garantidora da autonomia na pesquisa da verdade e por isso de liberdade dos pesquisadores.

A Faculdade de Filosofia não era apenas uma seção entre outras das que compunham a universidade, mas possuía um sentido fundamental no ideário do que devia ser a instituição enquanto guiada por valores não pragmáticos; sob este aspecto ela se destacava como um lugar especial no interior da própria universidade. No entanto, a Universidade do Pará, desde o início, expressou a sua preocupação com as necessidades e demandas da Região amazônica e do Estado, o que se contrapunha ao horizonte axiológico da Faculdade de Filosofia e criava uma contradição na definição dos objetivos da UFPA.

A concessão de um prestígio “ideológico” à Faculdade de Filosofia como potencial instância crítica e reflexiva do sentido instituído na universalidade, especialmente no campo

³⁷ Esta Faculdade, na história das universidades, tem um lugar central, representando o núcleo essencial de sentido da instituição universitária moderna, desde a sua fundação na primeira década do século XIX, na Alemanha (HUMBOLDT, 2005^a).

gnosiológico, só poderá ganhar concreticidade pelo estabelecimento de relações colaborativas entre as Faculdades, o que só se torna possível pelo reconhecimento mútuo dos sujeitos que as compõem de pertencimento a uma mesma instituição, a uma só comunidade.

A efetivação de uma tal exigência, no entanto, cobra bem mais que a instituição de uma configuração normativa como ideal regulador do dever-ser da universidade, embora este seja um passo importante. Contudo, a constituição de uma comunidade universitária só é possível mediante uma ação educativa efetiva, possibilitada por um viver comum no qual haja ocasião para o exercício público da crítica e reflexão dos sujeitos.

A valorização desse existir comunitário irá justificar a necessidade de integração espacial das unidades que compõem a universalidade, dando origem a noção de cidade universitária ou de Campus. Observa-se que a Universidade do Pará não cumpria essa exigência, pois as Faculdades e a Escola que a formava, funcionavam em vários prédios espalhados pelo centro da cidade de Belém; somente no final da década de 1960 e início da década de 1970, começa a se configurar, no Guamá, a integração espacial³⁸ da instituição em um *Campus* (UFPA, 2007b).

Não se deve concluir, no entanto, que a reunião espacial seja uma condição suficiente para a constituição de uma comunidade de pessoas para além da simples coexistência. A ciência moderna erige distanciamentos epistemológicos importantes, em função da crescente especialização do conhecimento, que, dentre outras consequências, torna a comunicação dos diferentes especialistas particularmente difícil. Criam-se culturas acadêmicas com reduzidas possibilidades de diálogo, destacadamente entre as ciências físico-naturais e as humanas (KUHN, 1978).

Embora a especialização seja uma realidade característica das práticas de pesquisa e atividades de pós-graduação, o componente comunitário e interdisciplinar, figura como valor humanista fundamental que deve guiar as práticas acadêmicas na universidade. Sem abandonar a formação de especialistas, essa instituição submete a cultura especializada à crítica, como se pode verificar em documento mais recente da UFPA (UFPA, 2005a, 2001)³⁹.

³⁸ A orientação de formar as universidades pela reunião de escolas preexistentes, constituindo-as em uma espécie de federação, foi adotada no Brasil como modelo que remonta ao Estatuto das Universidades, de 1931.

³⁹ “Tradicionalmente os currículos têm sido organizados tendo por base disciplinas isoladas [...] As mudanças paradigmáticas pelas quais as ciências vêm passando, têm apontado para a superação do modelo curricular disciplinar [...] É neste contexto que emergem propostas que apontam para uma organização dos currículos numa perspectiva interdisciplinar [...] A interdisciplinaridade emerge como uma necessidade no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (UFPA, 2005b, p. 43/44).

Pode-se dizer que mesmo diante da superação da dispersão espacial, após a criação do Campus Universitário, permanece neste espaço acadêmico a forte tendência ao isolamento disciplinar, a falta de integração dos campos de saber, de modo marcante entre os cursos de pós-graduação; certamente não há lugar, na atualidade, para se pensar em algo como um sistema de ciências deduzido de um conjunto de princípios comuns e amparado em uma linguagem partilhada por toda a comunidade científica.

A admissão da ausência de princípios epistemológicos comuns às diversas áreas de conhecimento e que as constituiria em um sistema, não anula o reconhecimento da existência de certa hierarquia axiológica pela qual certas ciências assumem um lugar paradigmático na definição dos critérios de cientificidade e mesmo na determinação da importância social do conhecimento.

O lugar histórico de destaque coube às ciências físico-naturais. Como ciências experimentais, elas ganhavam prestígio no interior da universidade por irem ao encontro do ideal de conhecimento desinteressado e capaz de atingir a verdade; pelo potencial tecnológico e de aplicação, tais ciências passam a interessar a sociedade e as empresas, na medida em que prometem responder às suas demandas.

Na emergência da UFPA, muito mais que a pesquisa, as ciências físico-naturais estavam a serviço das profissões liberais, entre as quais a medicina e a engenharia. No que concerne à aplicabilidade das ciências sociais e humanas, destaca-se o direito, área de formação básica de diversos professores que ministravam aulas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A relevância do Direito e da Medicina pode ser apreendida quando se observa o quadro de Reitores da UFPA. Antes da década de 1980, todos os dirigentes da instituição pertenciam a uma dessas duas profissões. Apesar do lugar privilegiado concedido a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no ideal de universidade, esse não se traduziu, historicamente, nas relações de poder no interior dessa universidade (UFPA, 2007a).

Pela exposição anterior é possível apreender que a Universidade do Pará aproxima-se mais do modelo napoleônico do que do humboldtiano, uma vez que não é a pesquisa desinteressada da verdade o núcleo essencial da instituição, mas antes a preparação de profissionais em Faculdades e Escolas vocacionadas ao desenvolvimento das tarefas pragmáticas. A Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras não teve vigor suficiente para imprimir a sua marca axiológica na compreensão geral da formação universitária.

A pesquisa institucional e a pós-graduação não se faziam, efetivamente, presentes nas primeiras décadas de existência da UFPA. Não se quer dizer com isso, que esteja absolutamente ausente, nesta configuração inaugural da universidade, a preocupação com a pesquisa como ideário. No texto do primeiro Estatuto da então Universidade do Pará, quando se trata das finalidades que a instituição deveria atingir, no Art. 1º, consta o desenvolvimento de pesquisa, que é classificada em “[...] científica, filosófica, literária e artística [...]”. (UFPA, 2007a, p. 84). Contudo, em toda a arquitetura do documento legal, os objetivos profissionais preponderaram.

O texto legal citado propõe uma diferenciação epistemológica entre as áreas de conhecimento, de modo que nem toda a investigação enquadrar-se-ia no âmbito do científico. Filosofia, literatura e arte estariam excluídas do fazer científico. Essa distinção parece indicar uma compreensão canônica da ciência que demarcaria, como não científicos, campos de saber que não operam com os procedimentos metodológicos e valores epistemológicos consagrados pelas ciências físico-naturais, como é o caso de filosofia⁴⁰, literatura e artes, que, por isso, são consideradas, pelo discurso legal, como campos de pesquisa não científicos.

No entanto, a compreensão do que seja a pesquisa e, por consequência, a formação do investigador na universidade, não coincide e nem reduz-se às práticas institucionalizadas em programas de pós-graduação. O Art. 30 do Estatuto, que trata da organização didática da universidade, reconhece a necessidade de se ter um ensino eficiente, mas enfatiza a importância de esse vir acompanhado, por meio do método pedagógico, da pesquisa, que deverá “[...] estimular o espírito de investigação original indispensável ao progresso da Ciência [...]” (UFPA, 2007a, p. 97).

A pesquisa adquire aqui uma determinação formativa que, como tal, relaciona-se a ações de ensino-aprendizagem que não podem se restringir a meros processos de transmissão e reprodução dos conhecimentos existentes e disponíveis nos campos de saber validados pelas respectivas comunidades científicas.

Emerge como objetivo normativo de uma universidade essencialmente centrada no ensino profissional, um outro objetivo: a formação de um sujeito não somente interessado na retenção erudita do saber, mas especialmente empenhado na sua crítica, visando ultrapassar os limites do conhecimento dado. Pode-se perspectivar neste ponto, uma das características fundamentais do sujeito moderno: a capacidade de avaliar a tradição e propor novas

⁴⁰ No caso da Filosofia, ainda hoje ela se assume como um campo de saber não científico e por isso nela pode se fazer pesquisas sistemáticas e rigorosas, mas não científicas (REBOUL, 2000).

possibilidades em direção ao futuro. Valoriza-se o comprometimento com o “progresso”, com a inovação e a originalidade (UFPA, 2007a; HABERMAS, 2002; VATTIMO, 1989).

Por mais que o “espírito de investigação” deva animar a atitude de professores e alunos nas atividades de ensino, não parece plausível pensar na possibilidade de uma real contribuição ao avanço da ciência na ausência de algumas condições institucionais na universidade. Durante muito tempo, faltou à UFPA condições objetivas para que a pesquisa pudesse produzir conhecimento novo. Contudo, não é negligenciável a presença da pesquisa no horizonte axiológico legal, apontando para o dever ser da formação acadêmica. (OLIVEIRA, 2007).

Faz-se necessário distinguir entre a concessão de um lugar à pesquisa na formação universitária e a efetiva formação do pesquisador. Muito embora se fale de pesquisa em vários momentos, não há qualquer referência à formação do pesquisador na universidade neste primeiro Estatuto; a pós-graduação, restrita ao que se chama de *lato sensu* é caracterizada como se compondo dos cursos para formar especialistas e aperfeiçoar profissionais.

Assim, sobressai-se, no documento em análise, como finalidade das atividades acadêmicas, a formação profissional. Afirma-se na letra “c” do Artigo 1º, que a universidade visa [...] formar elementos habilitados para o exercício das profissões técnico-científicas, liberais, de magistério e das altas funções, da vida pública [...] (UFPA, 2007a, p. 84).

Reconhece-se que a ação formativa da universidade tem por finalidade, também, o desenvolvimento de um projeto de Nação, “concorrer para o engrandecimento da Nação⁴¹” (UFPA, 2007a, p. 84), porém não se descarta dos aspectos morais, intelectuais e físicos dos indivíduos que, de acordo com o texto do Estatuto, “devem se desenvolver harmonicamente”, para a formação da “personalidade dos alunos” (UFPA, 2007a, p. 84).

Ao lado da formação “integral” da personalidade, que lembra o conceito de *Bildung*⁴² de que se tratou nesta tese, não se deixa de destacar o interesse pela Amazônia como “complexo geográfico-sociológico” (UFPA, 2007a, p. 84). Faz-se referência aos aspectos naturais e à necessidade de conhecê-los; mas, curiosamente, em um momento em que o país vive, com Juscelino Kubitschek, o auge do desenvolvimentismo, não se destaca tanto o desenvolvimento econômico.

Sem abrir mão do seu caráter universalista e cosmopolita historicamente instituído, a

⁴¹ O compromisso com o projeto de nação é outra característica marcante da universidade moderna, embora isso não signifique a perda do caráter universalista da instituição, especialmente no que diz respeito aos aspectos epistemológicos.

⁴² Sobre o sentido do conceito, deve-se considerar o que já se discutiu em Seções anteriores, especialmente na I.

universidade propõe-se a engajar-se na constituição da nacionalidade ou mesmo no atendimento às demandas regionais. Esse comprometimento político da instituição, não representa, epistemologicamente, uma concessão ao relativismo, pois a particularidade do objeto de conhecimento não significa o reconhecimento da singularização teórico-metodológica ou a restrição da validade de um saber tendo em vista especificidades antropológicas ou culturais dos sujeitos do conhecimento.

Nenhuma mudança substancial é introduzida no Estatuto Reformado⁴³, de 1963, no que concerne aos objetivos da Universidade e à Pós-Graduação; merece menção, no entanto, a manutenção da previsão de *Bolsas de Viagens e Estudos*, tratada no Art. 96, visando permitir, entre outros, aos professores “que tenham revelado aptidões excepcionais”, a realização de especialização ou aperfeiçoamento, seja no país ou no exterior (UFPA, 2007a, p. 160).

Parece compreensível que não se explicita a Universidade do Pará como espaço de formação do pesquisador *stricto sensu*, pois à época o Brasil ainda não havia estabelecido a sua Pós-Graduação, que irá emergir apenas em meados dos anos 1960. A rigor, pensa-se a instituição como preparada para formar em graduação, admitindo-se, menos ordinariamente, a especialização e o aperfeiçoamento.

Precisa-se entender, que o horizonte acadêmico emergente é limitado. Ao se pensar no corpo docente da Universidade do Pará, por exemplo, pode-se constatar que se compunha, majoritariamente de graduados, muitos recrutados no Sul e Sudeste do Brasil, por faltar no Pará, pessoal, em muitas áreas, mesmo com qualificação mínima. Em razão disso, na docência em cursos como história, geografia, pedagogia e matemática não era raro encontrar atuando, pessoas formadas em direito e engenharia, o que se explica pela própria formação erudita⁴⁴ desses profissionais (UFPA, 2007c).

Em um ambiente intelectual como este, não é incomum o desenvolvimento do autodidatismo dos professores, que vindos de uma área de conhecimento diferente daquela em que têm de atuar, são obrigados ao estudo e aprofundamento de conteúdos por conta própria, sem o auxílio de especialistas que os ensine. No que diz respeito à formação didático-pedagógica, o magistério na Universidade, em várias áreas, vem sendo marcado fortemente

⁴³ Tal estatuto resultou do Ato Reestruturador, instaurado pela Lei 4.283, de 18 de novembro de 1963, foi assinada pelo Governo de João Goulart.

⁴⁴ O que aconteceu na Universidade do Pará, no que concerne à docência, foi uma marca do ensino superior brasileiro: a erudição e não a especialização em determinado campo do saber caracterizou o corpo docente. No entanto, a valorização do professor pesquisador vem rompendo com tal tradição, de modo que, cada vez mais, exige-se, na academia, grande especialização como condição de possibilidade do reconhecimento acadêmico-científico (OLIVEIRA, 2007).

pelo autodidatismo, pela aprendizagem espontânea e não sistematizada, ainda na atualidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; REALE, 1984).

Isso leva a inferir que mesmo quando a universidade se assume como espaço de pesquisa, no que concerne às pesquisas educacionais a respeito do exercício do magistério, não há uma prática comum de apropriação, pelos professores universitários, dessas pesquisas didático-pedagógicas, mas antes costumam adotar práticas espontâneas e “empíricas”.

Apesar disso, em vista da necessidade de reprodução das suas próprias condições de existência, era de se esperar uma ação da universidade. Fora as monitorias⁴⁵, que procuravam selecionar talentos mais ou menos “naturais” para a docência, não se verificava na Universidade do Pará, a preocupação em se constituir em *locus* de formação do professor para o magistério superior, levando em consideração saberes pedagógicos específicos; constatava-se igual despreocupação em fazer da preparação em pesquisa um requisito para assumir a docência universitária. Sobrava a valorização do conhecimento disciplinar conseguido no curso de graduação, especialmente daqueles conteúdos específicos em torno dos quais se desenvolveria o exercício do docência (OLIVEIRA, 2007; UFPA, 2007c).

O pressuposto dessa docência inaugural na academia era de que mesmo para formar profissionais fazia-se necessária uma boa fundamentação cultural, não estritamente técnica ou especializada. Dentro dessa perspectiva é que se pode compreender que entre as finalidades tradicionais da universidade encontrava-se a formação cultural dos discentes; sendo que, para que tal ocorra, exige-se como condição necessária, ainda que não suficiente: um corpo docente capaz de proporcionar aos educandos, pela sua ampla e sólida formação intelectual, experiências curriculares capazes de levar ao atingimento dessa finalidade.

Quando se fala de formação cultural, torna-se pertinente indagar sobre a compreensão de cultura nas experiências curriculares. Pode-se afirmar que a “erudição” desses célebres mestres valorizava fortemente uma pretensa “cultura universal”, “erudita”, “humanista”, dentro da tradição que unia universidade e universalidade dos conhecimentos (UFPA, 2007b; UFPA, 2007c; OLIVEIRA, 2007).

Em tensão com o ideal humanista e clássico de educação, a UFPA não deixa de ressaltar a necessidade de afirmação de uma vocação regional, de assumir um interesse especial pela cultura amazônica como algo a ser conhecido, o que não configurava, na época, o destaque à cultura popular amazônica, incluindo a sua expressão nas manifestações dos

⁴⁵ Antes da década de 1970, a admissão no magistério superior na UFPA, dava-se, em grande parte, por indicação, na qual o professor catedrático tinha grande influência (UFPA, 2007b; UFPA, 2007c).

próprios sujeitos dessa cultura. Reitere-se que não se quer negar que haja no texto que estatui a Universidade Federal uma pálida consciência de pertencimento à Amazônia, assim como um abstrato interesse em tomá-la como objeto de conhecimento sob diversos aspectos. Não se trata, no entanto, nos dois casos, de uma valorização ontológica e gnosiológica do modo de ser e conhecer do homem amazônico, mas o reconhecimento da necessidade de estudá-lo, de tomá-lo como objeto de conhecimento.

Pode-se inferir da leitura dos documentos que o interesse pela cultura amazônica reduz-se, em certa medida, a um processo de entendimento científico como mediação explicativa daquela. Pelos pressupostos epistemológicos, a cultura vivenciada converte-se, de expressão imediata das experiências, em cultura científica, teorizada e refletida no discurso dessa forma de conhecimento.

Desse modo, ao invés da universidade aproximar o homem do seu próprio ser, da sua cultura situada, acabaria por contribuir com um modo de existência inautêntico, limitado pelas verdades teórico e metodologicamente orientadas por uma racionalidade insensível ao diálogo com outras formas de discurso que não portem a clareza, distinção e certeza próprias ao modelo moderno de ciência.

Os valores epistemológicos que puderam ser apreendidos da leitura e interpretação dos primeiros Estatutos da UFPA, coadunam-se com o horizonte axiológico da ciência moderna. Compartilham da crença baconiana de que o conhecimento científico pode e deve contribuir com o bem-estar social, ou mais amplamente, com a humanidade (BACON, 1991). Tal contribuição não depende de uma contextualização do conhecimento científico, pois esse, na sua objetividade e universalidade, pode ser aplicado às várias situações, de modo que uma universidade, para se mostrar relevante ao país ou a uma região não precisaria produzir modificações teórico-metodológicas intrínsecas na sua concepção de conhecimento.

O fato de a UFPA localizar-se na Amazônia ou no Pará pode orientar as escolhas dos seus pesquisadores, em muitos casos, de que objetos de conhecimento estudar ou de quais problemas de pesquisa devem ser levantados. Pode, igualmente, influenciar na determinação das aplicações do conhecimento e no desenvolvimento de tecnologias visando a resolução de problemas práticos. Desde o início dos anos 1970, a UFPA tem incentivado esse tipo de preocupação, inclusive com a criação de núcleos, como o Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), o Núcleo de Meio Ambiente (NUMA) e o Núcleo de Medicina Tropical (NMT) (UFPA, 2007c).

Na medida em que os pesquisadores colaboram com a humanidade, tornando a sua vida mais confortável, facilitando a sua relação com a natureza por meio do controle, da previsão e mesmo da simples explicação desencantadora do que ocorre na realidade, eles cumprem uma tarefa ética. Parece razoável pensar que tal potencialidade das ciências desperta o interesse do poder estatal, pois importa a ele que o conhecimento seja aplicável à realidade social, tanto na sua manutenção como na transformação.

O fato mesmo de esse modelo moderno de ciência negar que esta tenha a sua verdade determinada por valores sociais, políticos ou culturais, não exclui a relação entre a pesquisa e essas dimensões axiológicas. A questão é compreender em que sentido efetua-se tal relação e o que acontece com cada um dos componentes que a constitui, o fato de se relacionarem.

A sociedade valoriza a pesquisa universitária, em grande parte, pelos resultados práticos e produtivos derivados da investigação. Dessa contribuição sobra crédito para que a universidade possa se justificar, também, pelo conjunto das suas atividades, de modo que se tolera a autonomia para desenvolver pesquisas sem vinculação imediata com as demandas da sociedade ou das empresas.

Pode-se dizer, pois, que essa compreensão da atividade de pesquisa na universidade, estabelece uma relação extrínseca entre os valores ético-políticos e os epistemológicos. Independentemente dos usos que se façam das teorias, estas continuariam a ser o que são no que diz respeito a sua verdade. Não se escolheria entre duas teorias rivais em função de um critério como relevância social, política ou cultural, mas antes procurar-se-ia seguir parâmetros relacionados ao seu poder de representar adequadamente um determinado estado de coisas como este realmente é.

Admite-se a legítima rivalidade na pretensão de explicar a realidade às teorias científicas. Assim, seria desqualificada, como tal, qualquer explicação advinda do chamado “senso comum”, ainda que este possa representar a sabedoria tradicionalmente acolhida por determinado grupo social. Os mitos, as lendas, as cosmovisões populares, enfim, os saberes consolidados pela experiência comum, são vistos como campos de sentido a serem desvendados, interpretados e compreendidos pelas ciências. Devem ser traduzidos, esclarecidos e sistematizados pelo discurso do antropólogo, do sociólogo, do psicólogo, do historiador, do astrônomo, do físico, do químico etc.

Os “saberes populares” e os valores que os sustenta só circulam nos currículos universitários como resultados de uma “interpretação”, ou mais fortemente, de uma

“tradução” realizada pelos pesquisadores. Por isso a riqueza cultural da Amazônia apresenta-se como objeto de estudo que será melhor compreendido ao ser respeitada a sua própria “lógica”. A regra metodológica fundamental é a que defende a “neutralização” do olhar do pesquisador no processo de conhecimento de uma determinada comunidade, pois não se deve projetar os valores próprios ao investigador na apreensão da realidade pesquisada.

Embora pareça haver a superação do modelo moderno de ciência, persiste a crença de neutralidade axiológica do sujeito do conhecimento em relação aos seus próprios valores. Isso não significa que tal sujeito passe a assumir os valores dos sujeitos estudados. O que se deseja é apurar a percepção cognoscente a fim de apreender os valores sob escrutínio na sua objetividade. O valor é transferido do sujeito para o objeto. O que a regra metodológica quer evitar é que o pesquisador corra o risco de sobrepor os seus valores aos de uma comunidade estudada, o que falsearia a compreensão da realidade, pois esta também é constituída por valores. Não se admite o estabelecimento de uma hierarquia axiológica na qual a comunidade de cientistas tomaria os seus valores como superiores aos da comunidade estudada. A dificuldade consiste em justificar a possibilidade de o pesquisador “suspender” os seus próprios valores, procedimento que permitiria a ele enxergar objetivamente os valores da comunidade estudada, que se compreende, por sua vez, sem precisar abrir mão do seu horizonte axiológico pelo qual se orienta.

O pesquisador, contudo, não quer reproduzir a realidade sociocultural nos termos que ela se autorrepresenta, mas cria um discurso metodologicamente orientado que portaria a verdade do campo de sentido originário, com uma diferença fundamental: já não se trata de uma “explicação” eivada de valores, pois esses precisam ser compreendidos na sua objetividade.

Não se deve, portanto, julgar com muita pressa que as menções efetuadas no primeiro Estatuto da UFPA à cultura amazônica como um algo a ser estudado, represente a adesão a valores epistemológicos divergentes daqueles que são consagrados pela ciência moderna. Nem mesmo se trata da concessão de um lugar de honra ao *sensu comum* da sociedade ou aos *saberes* de determinados grupos populares.

O currículo universitário e a cultura acadêmica em geral são dominados pelo conhecimento científico reconhecido como tal. Na universidade não há diferenças consideráveis entre o conhecimento curricular e o conhecimento científico, pois o trabalho de adequação didática não representa uma reelaboração tão severa. O jogo de linguagem

acadêmico e a forma de vida a ele correspondente assemelham-se fortemente aos que ocorrem em uma comunidade científica.

Torna-se plausível afirmar que no Estatuto inaugural da UFPA, a pesquisa é pensada na sua constituição intrínseca, em consonância com os valores canônicos de ciência. A dimensão política do conhecimento é admitida, extrinsecamente, na medida em que se enxerga a possibilidade de haver uma real contribuição da universidade no processo de esclarecimento e modernização da Amazônia.

No entanto, em uma universidade, como a UFPA emergente, em que a pesquisa acadêmico-institucional quase não existia, a proclamada contribuição com o desenvolvimento socioeconômico era mais ideário e promessa que efetividade. Dentro das suas possibilidades como universidade de ensino, a UFPA dedicava-se à formação cultural geral dos alunos, em uma apropriação crítica dos saberes existentes. Nesta formação, incluíam-se, não apenas os campos de conhecimento socioculturais, como também, as disciplinas das áreas exatas e naturais.

Nos cursos de graduação, claramente voltados para o exercício profissional, a finalidade da formação era mais claramente pragmática. Com isso não se quer dizer que havia desprezo pela formação cultural, pois profissão e cultura geral não são incompatíveis; podem ser complementares. Ao invés de pensar na preparação profissional como um tipo de educação que fornece tão somente conhecimentos e habilidades estritamente necessários para exercer tarefas, deve-se erigir a profissão sobre uma sólida base cultural.

Contudo, nem sempre há equilíbrio nessa relação. Não por acaso, como constata Diniz (2001), durante muito tempo os profissionais brasileiros, como médicos e engenheiros, foram considerados incompetentes quando tiveram que mostrar habilidades no exercício da sua função. Uma das explicações para tal fracasso era o fato de os currículos de formação desses profissionais serem extremamente eruditos.

Com isso, deve-se ter cuidado para não cair em simplificações ao identificar o modelo inicial da UFPA, como napoleônico *tout court*. Não se pode esquecer da tradição jesuítica do ensino superior brasileiro, o que pode explicar a origem da valorização da erudição na nossa formação e a fraca adesão inicial aos valores profissionalizantes, mesmo quando a universidade propunha-se a formar profissionais. Essa ação, certamente, era entendida como contribuição fundamental da universidade com o desenvolvimento do país.

Esse primeiro momento institucionalizou, de modo tensional, elementos contraditórios

do ideal moderno de universidade, consagrando valores epistemológicos e ético-políticos condizentes com uma tradição canônica de ciência, que se justificava socialmente pelas suas consequências tecnológicas, pela formação de profissionais, mas sem recusar o lugar da formação cultural e erudita.

Essa cultura acadêmica instituída ganhará novas determinações, mas, como mostraremos na próxima Subseção, não se pode dizer que haja abandono do horizonte axiológico moderno.

5.2 A FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE PESQUISA

Depois de vinte e um anos de vigência do primeiro Estatuto, em 1978, ocorre, na UFPA, uma mudança estatutária que visa adequar a instituição a um novo momento histórico. Muitos valores epistemológicos e políticos instituídos antes são mantidos, mas há um esforço para fazer da pesquisa acadêmica-institucional uma atividade efetiva, em consonância com uma série de concepções e valores proclamados pela Reforma universitária implementada no Brasil no final da década de 1960, em tempos de Ditadura Militar (UFPA, 2007a, 2007b, 2007c).

Neste contexto, a autonomia volta a se constituir em uma causa a ser defendida tendo em vista a forte interferência do Estado no funcionamento de todas as instituições democráticas, negando-se direitos bem instituídos, tanto fora quando dentro da universidade. Como pensar nas práticas acadêmicas sem a liberdade irrestrita de ensino, pesquisa e divulgação do pensamento?

O ano de 1968 foi particularmente significativo, pois a revolta de estudantes tornou-se um fato marcante, que começa na França, espalha-se pela Europa e chega, também, ao Brasil. Critica-se a educação tradicional, as suas práticas pouco democráticas e os seus currículos; um tal fato assume uma importância ainda maior em um país que vive a fase mais autoritária da ditadura.

O Serviço Nacional de Informações (SNI) instala-se no interior da universidade e passa a exercer controle sobre as atividades acadêmicas no sentido de manter a ordem, a ideologia militar; as posições contrárias às militares são reprimidas, Inquéritos Policiais Militares (IPM's) são instaurados contra alunos e professores que rejeitam a nova ordem (GERMANO, 2000; UFPA, 2007b; UFPA 2007c).

Os depoimentos a seguir transcritos, de alunos da UFPA de meados dos anos 1960, deixa enxergar como a Ditadura interferiu no cotidiano universitário, censurando e limitando as atividades de professores e alunos em nome de um ideário político autoritário, que, em maior ou menor grau, teve que enfrentar a resistência dos defensores da democracia.

Cheguei à Universidade quando sopraram sobre a sociedade e a cultura acadêmica os ventos da Primavera de Praga, dos levantes de Paris [...] No Brasil, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro, os movimentos estudantis ganhavam as ruas e anunciavam a radicalização do confronto com as forças militares [...] Em que pese os movimentos que, reflexivos do golpe de 1964, produziram um novo cotidiano político em meio aos estudantes paraenses de Direito, Engenharias, Química, Farmácia, Medicina, Filosofia, Letras, manifestando o grito da comunidade acadêmica contra a ordem militar imposta ao país, uma sensação de distanciamento e de silêncio parecia ter-se abatido sobre o cotidiano dos universitários locais (Depoimento do Professor da UFPA Geraldo Mártires Coelho a respeito da sua vida de aluno no início dos anos 1960. UFPA, 2007c, p. 94).

Em 64[1964] houve demissões e disponibilidades na Faculdade de Filosofia (cito os casos dos professores Rui Barata e Orlando Sampaio, que voltaram às salas de aula após a anistia e ao amplo movimento pela redemocratização), pois ao seu corpo docente pertenciam alguns reconhecidos intelectuais (Rui Barata, Francisco Paulo Mendes, Benedito Nunes, Roberto Santos, Orlando Costa, Orlando Sampaio Silva, entre outros) que estiveram sob os olhares censores das autoridades (militares e civis) que assumiram o poder [...] A Comissão de Inquérito, criada para apurar a “subversão” na Universidade [UFPA] concluiu negativamente e não propôs punição alguma, embora a direção da Universidade fosse tida como “autoritária” (Depoimento de Isidoro Alves. UFPA, 2007c, p. 106).

Os valores orientadores das atividades na comunidade acadêmica, como o direito e mesmo o dever de realizar críticas, assim como a autonomia para pesquisar e divulgar o conhecimento, colidiam com os valores políticos então vigentes e sustentados com “mão de ferro” pelo Estado, contrariando o ideário liberal democrático em cuja tradição a universidade moderna formou-se (HUMBOLDT, 2005a).

Essa situação de excesso de repressão às livres manifestações políticas e intelectuais, de recusa à crítica sem limites (DERRIDA, 2006), que é uma das marcas do ideal de universidade, manter-se-á nesta instituição, no Brasil, em maior ou menor grau, de 1964 a 1985, tendo-se, em contrapartida, as práticas de resistência. É interessante destacar que o ideal crítico permanecia no Estatuto da UFPA, como inspiração aos democratas e, da perspectiva do Estado, cumpria uma função ideológica.

Deve-se dizer, contudo, que o autoritarismo não é novidade no Brasil, pois acompanha a história do país desde a segunda metade do século XIX, portanto antecede o surgimento da Universidade brasileira que vem à tona na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas

(GERMANO, 2000). Terá uma reforma significativa no período militar, quando se instala a pós-graduação e se consagra o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade.

Ainda que no período de 1964 a 1985, a universidade tenha vivido os efeitos da aguda falta de liberdade política, a instituição não deixou de lutar, por meio de alguns dos seus sujeitos, especialmente os estudantes, por uma universidade que honrasse a sua tradição de ser um espaço por excelência de crítica. O sentido da luta não se restringiu a busca de transformar a universidade, mas, como deixam enxergar diversos depoimentos de alguns protagonistas da história da universidade⁴⁶, almejava-se interferir na sociedade mais ampla (UFPA, 2007b; UFPA, 2007c).

Por isso, seria incorreto pensar que as universidades simplesmente se rendem às políticas autoritárias e passem a reproduzir as relações sociais almejadas por essas. As universidades resistem, ao seu modo e com os meios intelectuais de que dispõem, às investidas contra a sua autonomia, pois de outra forma estariam traindo a sua vocação histórica (FÁVERO, 2006).

O projeto autoritário e ditatorial de sociedade, como o vivido pelo Brasil, não precisa negar a importância da pesquisa e da produção de conhecimento; inclusive, a universidade brasileira conhece grande avanço nos investimentos em pesquisa e pós-graduação na época da ditadura militar.

Contudo, o horizonte axiológico que guiou essas atividades acadêmicas, reprimia a racionalidade de cunho político, aberta à crítica, em nome de um modelo de razão científico-tecnológico, no campo epistemológico, e em consequência, no plano ético-político, consagrava-se a tecnocracia, associada ao moralismo cívico⁴⁷ no plano da formação.

Por isso, uma racionalidade crítica, ligada ao mundo da vida, à convivência democrática e participativa não se coadunará com o que move o interesse do Estado autoritário brasileiro; esse irá valorizar a denominada racionalidade instrumental e pragmática, condição de possibilidade do desenvolvimento econômico no qual o homem acaba por ocupar o lugar de componente do capital, portanto de instrumento na produção.

Nada parece contradizer mais o jogo acadêmico no seu privilegiamento do poder da palavra, do diálogo e da crítica, do que os parâmetros autoritários e os seus meios de

⁴⁶ Nos livros organizados em comemoração aos 50 anos de existência da UFPA, foram colhidos depoimentos de ex-alunos, ex-professores, ex-Pró-Reitores e Reitores da Instituição que participaram da sua história.

⁴⁷ A questão não é a moral ou o civismo, mas o sentido dogmático, doutrinário e entorpecedor que anima essa formação.

“persuasão”. Em princípio, o ideal de universidade, que inclui um perguntar sem limites, nega frontalmente todo e qualquer projeto ditatorial.

Se não pode haver interesse das sociedades autoritárias em tomar a comunidade universitária como modelo de convivência social, caracterizada pelo diálogo, pela tolerância à pluralidade de perspectivas, enfim, pelo confronto entre argumento e contra-argumento, tais sociedades são obrigadas a reconhecer as potencialidades produtivas da universidade como indispensáveis ao desenvolvimento do sistema econômico.

Em uma universidade pautada na racionalização instrumental e promoção da eficiência, a formação perde o seu caráter humanista liberal, na medida em que os sujeitos passam a ser tratados não como fins, mas antes são considerados meios e como tal são preparados. Nega-se a ética da dignidade da pessoa em nome de valores utilitários.

O princípio da autonomia universitária irá se confrontar com o da autoridade do Estado. Assim como aquele é uma determinação fundamental da academia, este é indispensável à existência de uma ditadura. Aqui não se fala nem da autoridade legítima do perito e nem, tampouco, da autoridade dos representantes do povo em uma democracia (REBOUL, 2000); trata-se, pois, de uma autoridade não consentida e imposta pela força. Diante dessa, a autonomia da universidade mostra-se sem defesa, mesmo persistindo como um valor fundacional que é mantido no discurso legal.

O discurso liberal democrático persiste como fundamentação ideológica da universidade, contrapondo-se aos valores socialistas. No entanto, as decisões sobre a vida universitária são tomadas, na verdade, por uma tecno-burocracia que transforma os seus pareceres, estudos e relatórios em base do aparato legal do Estado e este ganhará concreticidade pela normatização interna das universidades.

Princípios pragmáticos como eficiência sistêmica, funcionalidade, racionalização dos meios, otimização da relação custo-benefício, podem ser apreendidos na análise do Estatuto⁴⁸ da UFPA quando esse desenha a estrutura acadêmico-administrativa da instituição, mas também ao definir as suas finalidades. Noções e enunciados fortemente instituídos nos discursos de justificação da universidade ganham novos significados que não se articulam sem contradições (UFPA, 2007a).

A noção de ciência como *atividade desinteressada* que, por isso, encontraria a sua justificativa em si mesma, perde vigor ao ser confrontada com o *interesse* em produzir um conhecimento que possa contribuir com as necessidades do País, da Região e do Estado. A

⁴⁸ Observar os extratos dos documentos e as análises feitas antes, bem como a próxima Seção.

universidade, empenhada em formar para e por meio da pesquisa, é convocada a preparar os profissionais que a sociedade e o Estado cobram.

Fala-se da universidade, em consonância com a tradição moderna, como devendo contribuir com a Nação, mas a principal preocupação não é mais com a sua formação moral e cultural, mas a de fornecer à nação instrumentos possibilitadores do seu desenvolvimento socioeconômico no qual as *ciências duras* assumem importância preponderante. Adota-se na universidade, portanto, o aspecto mais instrumental da modernidade iluminista, deixando à margem valores como autonomia, liberdade, criticidade e ousadia de assumir-se como sujeito.

Não por acaso, o termo *desenvolvimento* tem um lugar importante na orientação das finalidades das atividades acadêmicas da UFPA. Fala-se de desenvolvimento social e econômico e a ele se subordina, como meios, todas as ações formativas dos “[...] quadros técnicos, profissionais e culturais [...]”, como se pode constatar no Art. 2º, I do Estatuto (UFPA, 2007a, p. 183). Mais do que no Estatuto dos anos 1950, esse, do final dos anos 1970, parece alimentar-se do ideal desenvolvimentista.

O desenvolvimentismo associa-se ao *utilitarismo* e ao *progressismo*, todos valores caros à modernidade, na sua versão mais positivista. Essa adesão a tal horizonte axiológico pode ser apreendido na segunda das três finalidades que se prescreve à Universalidade: “II. Participar do progresso científico e tecnológico, através das pesquisas e atividades que promovam a descoberta, a invenção e a inovação úteis ao processo de desenvolvimento” (UFPA, 2007a, p. 184).

O modelo de desenvolvimento segue uma orientação canônica que se baseia no domínio científico-tecnológico. Implicitamente acata-se um paradigma de conhecimento que se baseia na pesquisa experimental. Reserva-se, neste ideal de universidade, um lugar de grande relevância à pesquisa e à produção de conhecimento novo.

A UFPA aproxima-se de um ideal de universidade de pesquisa, embora neste momento do texto legal, apresente-se um utilitarismo que a afasta do sentido humboldtiano de pesquisa, que na obra do reformador alemão aliava-se à busca desinteressada da verdade e à formação da personalidade dos educandos (HUMBOLDT, 2005a).

Na terceira e última finalidade prescrita à instituição pelo Estatuto expressa-se como “servir diretamente à comunidade”, mas isso precisa ocorrer sem que a universidade deixe de cumprir as suas duas outras finalidades fundamentais, o ensino e a pesquisa, porém, pelo contrário, deverá servir à comunidade cumprindo-as (UFPA, 2007a, p. 184).

O estatuto mostrou-se econômico na explicitação das finalidades das atividades acadêmicas, mas traz um quase complemento dessas, no Art. 3º, que elenca o que se denomina de “política básica” da UFPA. Não fica claro em que sentido se usa o termo “política”, mas parece identificar-se com algo como princípios gerais orientadores da sua ação formativa.

Exibe-se uma compreensão do conhecimento, nas diversas áreas, como universal (UFPA, 2007a). Essa caracterização institui-se e se mantém mais ou menos inalterado na arquitetura legal, o que permite inferir a premissa epistemológica de que há uma cientificidade própria a um determinado tipo de conhecimento universitário, a qual não se faz presente nos saberes não científicos.

No entanto, não importa se o conhecimento é científico ou não, em qualquer caso e como princípio, ele será valorizado pela possibilidade de seu “máximo aproveitamento” (UFPA, 2007a). Consta-se, pois, mais uma vez, a presença do utilitarismo como pressuposto epistemológico. Sendo produzido na própria universidade ou por ela apropriado criticamente, a importância do conhecimento revela-se pela possibilidade de sua utilização. Acredita-se que em sendo universal, o conhecimento “elaborado”, não importa onde, poderá provar a sua validade em qualquer outro lugar.

Em todos os Estatutos (UFPA, 2007a, 2007b) a UFPA assume uma perspectiva cosmopolita com relação ao conhecimento, por se reconhecer como pertencente a uma instituição universal, a Universidade; sob esse aspecto ela é parte de uma tradição que a aproxima das demais universidades e pode contribuir para o progresso do conhecimento produzido pela humanidade. Vista dessa ótica, a universidade não se define pelo pertencimento a uma Região ou Estado.

Sem deixar de ser coerente com o ideal de um humanismo geral, enfatiza-se a relevância de entender o homem situado. Não se trata de cair em um relativismo cultural, pois se admite que “as peculiaridades teóricas e práticas concernentes à nação ou região amazônica dizem respeito ao Homem”, com maiúscula. Nos termos do próprio Estatuto, diz-se, no Art. 3º, ser política da UFPA “II. contribuir para a revelação dos aspectos peculiares, teóricos e práticos do Homem, da ciência e da tecnologia frente à realidade Nacional.”(UFPA, 2007a, p. 184).

Com a defesa de *peculiaridades* da ciência e da tecnologia, minimiza-se o vigor do ideal de universalidade; mas o texto legal, no seu conjunto, não sustenta uma particularidade

epistemológica que tornaria o conhecimento produzido no país ou na Amazônia qualitativamente diferenciado. Por isso o que se produz na Região, assim como o que é elaborado em outros lugares, podem “colaborar” igualmente “[...] no sentido de que os progressos verificados sejam aplicados à solução dos problemas espirituais e materiais de todos os homens e do Homem todo [...]” (UFPA, 2007a, p. 184).

Chama a atenção a inclusão, dentre os “princípios funcionais” da universidade, a preocupação com a *flexibilidade metodológica*, que, de certa forma, contrapõe-se à universalidade e mostra uma tendência a situar a formação na universidade. Mais uma vez enfatiza-se a necessidade de considerar as peculiaridades da Amazônia, e mais particularmente “[...] as diferenças individuais dos alunos [...]” (UFPA, 2007a, p. 184).

Pode-se dizer, por um lado, que a universidade não abre mão da sua universalidade epistemológica, a qual é ressaltada em primeiro lugar. Mas por outro, fala-se com insistência na amazonidade da academia, indicando a necessidade de envolvimento da universidade com os problemas concretos que a circundam.

Não significa que no estatuto inaugural da instituição, a Amazônia esteja ausente da definição de Universidade; nem mesmo que tenha diminuído o reconhecimento de universalidade das atividades acadêmicas. Ressaltam-se com vigor tensional as duas coisas: a universalidade e a regionalidade, que marca, como ressalta Mendes (2007) a história da UFPA.

No entanto, ainda de acordo com Mendes (2007), a amazonidade vai-se afirmando paulatinamente como marca identitária da UFPA, que, partindo de uma “[...] tradição universitária universal [...] com abstração de suas localizações espaciais, temporais, culturais” (p. 177), assumiria, por fim, a sua vocação regional.

Entrementes, tinham acontecido fatos novos. Na efervescência da agitação estudantil de 1968, uma *Comissão Paritária* de Professores e Alunos da Faculdade de Ciências Econômicas produzira manifesto clamando pelo claro e definitivo assumir da **amazonidade** no seio da UFPA [...] O ponto de inflexão foi consubstanciado no surgimento de um órgão novo, e mais que novo, inovador, transdisciplinar, aglutinador e, portanto, devotado à integração interna e externa: o *Naea- Núcleo de Altos Estudos Amazônicos* (MENDES, 2007a, p. 178, os destaques não foram acrescentados).

Atente-se ao fato de que se pode depreender da afirmação de Mendes, que o Naea não somente representaria uma inovação por constituir-se em espaço de estudo e pesquisa dedicado à Amazônia, como também ao propor uma visão epistemológica destoante da cultura

disciplinar e fragmentada predominante na universidade.

O Naea vem à tona com amplo apoio da comunidade universitária em um momento de reestruturação da UFPA, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, capitaneada pela Comissão de Implementação da Reforma Universitária (CIRU). Da experiência de pós-graduação *lato sensu*, em 1973, o Naea implementa o sua pós-graduação *stricto sensu* voltada à pan-amazônia, em 1977, com apoio do CNPq, Capes, Basa e Itamarati (UFPA, 2007b).

Embora essa experiência transdisciplinar e integradora, voltada para a Amazônia, seja uma experiência importante, não se pode dizer que ela represente a cultura acadêmica instituída na UFPA, como se mostrará em seguida.

Tome-se o aspecto organizacional. O Estatuto de 1978 irá substituir as Faculdades pelos Centros, que foram classificados em Básicos e Profissionais. Da decomposição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vão se formar os Centros Básicos: Ciências Exatas e Naturais, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas e Letras e Artes. O Centro de Educação, hoje Instituto de Ciências da Educação, apesar de passar a pertencer ao grupo dos Centros Profissionais⁴⁹, tem a sua origem na Faculdade de Filosofia.

Em termos epistemológicos, essa configuração organizacional irá operacionalizar e concretizar importantes dicotomias: entre o teórico e o prático, o conhecimento puro e o aplicado. Tais dicotomias vêm marcando a concepção moderna de universidade, desde que se fez da Faculdade de Filosofia o lugar da busca desinteressada da verdade em contraposição às instâncias mais pragmáticas e profissionalizantes. A citação a seguir, que trata da organização da UFPA vigente até 2006, ilustra o que antes se afirmou.

Art. 10. Os centros de Estudos Básicos proporcionarão o ensino e a pesquisa propedêuticos e básicos em função de toda Universidade, ou de conteúdo puramente acadêmico, próprios das suas áreas de atuação.

[...]

Art. 12. Os Centros de Formação Profissional proporcionarão o ensino profissional e a pesquisa aplicada em todos os ramos do respectivo de conhecimento, incluindo as profissões auxiliares e os cursos de menor duração (UFPA, 2007a, p. 186-87).

Coerente com a tradição da Faculdade de Filosofia, os Centros Básicos seriam a instância universitária que garantiriam a toda a instituição um espaço especial de liberdade acadêmica porque não comprometida com as necessidades imediatas ou com a aplicação. Como o próprio nome sugere, aqueles centros tratam do que é básico, essencial à formação. São a base sobre a qual se erige a cultura acadêmica, inclusive nos seus aspectos pragmáticos.

⁴⁹ Além do Centro de Educação, tinha-se o de Ciências da Saúde, Tecnológico, Socioeconômico e Agropecuário (UFPA, 2007a).

A essência da academia, no seu sentido mais forte, encontrar-se-ia nos Centros Básicos. Neles, tanto o ensino quanto a pesquisa teriam um caráter de preparação, de fundamentação ao que se desenvolve nos Centros Profissionais. O Teórico, de algum modo, pode encontrar-se com o prático, mas isso não se constitui numa práxis, no sentido de inter-relação dialética entre os polos da oposição.

Como o próprio nome indica, a formação profissional, prática, é função dos Centros Profissionais. Neles também se realizam pesquisas, com a peculiaridade de serem aplicadas, de terem um caráter tecnológico.

Assim, efetua-se a divisão do trabalho intelectual no interior da Universidade Federal do Pará, que concentra a sua tradição de formação profissional, que remonta aos anos 1950, nos Centros Profissionais, que são herdeiros de importantes Faculdades, como a de Medicina, a de Direito e a de Engenharia.

Os Centros eram compostos por Departamentos que, da perspectiva epistemológica, privilegiavam a divisão disciplinar do conhecimento e a especialização para efeito do ensino e da pesquisa. Ainda que se fale de interdisciplinaridade e colaboração entre especialistas (UFPA, 2007a) – ideias consagradas pelo paradigma moderno de universidade –, as práticas acadêmicas caracterizaram por certo isolamento departamental.

Com relação à investigação, somente após duas décadas de fundação da UFPA, no final do ano de 1970 irá se consagrar o célebre tripé do ensino, pesquisa e extensão como atividades acadêmicas que deverão ser realizadas de forma indissociável. A novidade não está em se falar das três atividades, pois antes elas eram mencionadas. O que há de novo é a ideia de indissociabilidade ou até de integração dessas atividades, como se depreende da leitura do conjunto dos Estatutos da UFPA (UFPA, 2007a, 2007b).

O ideário da chamada universidade de pesquisa, cuja origem pode ser encontrada na Alemanha do século XIX, sustentava a necessidade de associar ensino e pesquisa, de modo que se tivesse um professor pesquisador e um aluno igualmente pesquisador. Desse modo não deveria haver qualquer atividade acadêmica que não fosse perpassada pela produção do conhecimento e investigação. A atividade de extensão, por vezes chamada de prestação de serviços, foi uma atribuição da universidade que a ela se agregou como contribuição dos Estados Unidos, pela qual a concepção liberal alemã será modificada e assumirá ares pragmáticos:

Gente pragmática e utilitária em tudo o que pensa e faz, os americanos, a partir da instituição das *land grants* no século 19, foram forjando um modelo de universidade

capaz de abrir-se para a comunidade externa, extra-acadêmica, que passaria a receber todos os benefícios dos avanços e das inovações obtidos em seus cursos e programas (SOUZA, 2001, p. 158).

A concepção de universidade adotada no Brasil em que às funções de ensino e pesquisa, acrescenta-se a de extensão, tem a sua origem neste pragmatismo intelectual norte-americano que se institucionaliza na sua academia a partir do século XIX (SOUZA, 2001). Não será uma tarefa simples para a universidade incorporar a extensão ao seu ideário epistemológico clássico, contudo essa nova função traz um significado político e social pleno de positividade, pois responde a exigência de tornar a instituição universitária disponível às necessidades da sociedade.

No entanto, a extensão não deve ganhar autonomia e se impor isoladamente das outras atividades acadêmicas, pois neste caso a universidade poderia ser desviada de suas funções, transformando-se em mera agência prestadora de um serviço social assistencialista. Daí porque a extensão procura justificar-se internamente à universidade pelo princípio de indissociabilidade pelo qual impossibilita-se a autonomia, também, do ensino ou da pesquisa.

A noção de indissociabilidade virá minimizar a força do ideal de universidade como lugar no qual o conhecimento deve se desenvolver de maneira desinteressada, especialmente numa instância que se autonomiza no interior da própria academia: a Faculdade de Filosofia. Essa seria uma espécie de essência da Universidade porque livre não apenas das interferências externas a ela, mas também das instâncias interiores de espírito mais pragmático.

Muito embora o conhecimento desinteressado como dever-ser não se coadune inteiramente com a proclamada indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, o desinteresse e a indissociabilidade constituem-se em argumentos de legitimação da universidade, mesmo quando a extensão assume um significado mais claramente pragmático de um princípio que pretende impor-se, subordinando a pesquisa e o ensino às possíveis aplicações do conhecimento nos domínios técnico e tecnológico, bem como às exigências do mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2007).

Talvez deva-se reconhecer o lugar de relevo que a extensão vem adquirindo no discurso de legitimação da universidade brasileira, especialmente daquelas universidades que estão localizadas em regiões mais carentes. A relevância da extensão atinge um tal grau, que não seria de estranhar que esta dimensão universitária venha a articular e conceder sentido ao princípio da indissociabilidade.

Poder-se-ia dizer que o princípio do *desinteresse* e da busca amorosa do saber na

academia, perderiam o seu lugar tradicional, cedendo espaço a um espírito pragmático caracterizado pelo *interesse* e pela eficiência. Essa seria uma mudança fundamental no horizonte axiológico da universidade, pois se abalaria um dos seus mais firmes alicerces.

A perda de vigor da racionalidade contemplativa que preside o ideal de desinteresse aponta para duas possibilidades: o interesse, ligado a uma racionalidade prática, de cunho ético-político, ou o interesse produtivo, vinculado a uma racionalidade de matiz técnica.

A adesão a qualquer uma das duas formas de racionalidade conduzirá a academia a uma resposta importante a uma das acusações mais desabonadoras que tem sido historicamente feita a ela: a de se isolar da sociedade e manter-se indiferente às suas demandas mais urgentes em nome de uma busca autônoma e desinteressada por conhecimento, na qual a única motivação seria o desejo de verdade (OLIVEIRA, 2006).

Essa ideia de extensão que assume papel institucional essencial na UFPA a partir dos anos 1970 (UFPA, 2007a, 2007b). Não se pensa a extensão universitária como “ação cultural para a conscientização” (FREIRE, 2005), enquanto práxis política libertadora, consagrando-se antes, uma “prática política conservadora”, aliada a uma “práxis técnica”⁵⁰ que passou à história da educação brasileira como tecnicismo. Este teve lugar na UFPA, particularmente no Centro de Educação (VASCONCELOS, 2001).

A ideia de extensão, neste contexto, adquire um alcance considerável, colocando-se em um contexto de contradição, pois ao mesmo tempo que o Estado pretende atingir os seus objetivos conservadores, muitos sujeitos da universidade podem ver nela possibilidades de emancipação e de resistência. Embora mantenham grandes diferenças e operem com valores opostos, estas duas possíveis direções da extensão consagram, em termos conceituais, a “deslegitimação” da grande justificativa filosófica moderna: o desinteresse liberal (KANT, 1973; HUMBOLDT, 2005a, 2005b).

A crítica marxista ao “desinteresse”, presente na famosa XI tese de Feuerbach, que diz: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 1986, p. 14), consagra o valor do pensamento como práxis revolucionária, o que estava fora das pretensões da Ditadura. Abria-se, espaço para a legitimação da universidade pela performance sistêmica em que a verdade identifica-se com eficiência (LYOTARD, 1988).

⁵⁰ O que se chama aqui de “práxis técnica”, aproxima-se do que Vázquez (1990) denominou de “práxis reiterativa”. A práxis técnica procura fazer da teoria um instrumento para aperfeiçoar os meios produtivos e controlar as relações produtivas, de modo que o permanente desenvolvimento técnico ajude a evitar qualquer transformação revolucionária.

Deve-se dizer, que a configuração clássica de universidade era criticada tanto pela “direita” quanto pela “esquerda”. A União Nacional dos Estudantes, no início dos anos 1960, reivindicava uma universidade mais democrática, tanto internamente quanto nas relações da instituição com a sociedade, como mostra a obra de Pinto (1994) que expressa a visão de “esquerda”.

A Reforma Universitária, de modo conservador e autoritário, não deixará de alterar alguns valores caros à tradição do ensino superior brasileiro. A cátedra vitalícia, por exemplo, que será destituída, era um ponto central da crítica estudantil. Com a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e extensão, a Reforma procura, a seu modo, dar uma resposta a crítica que se fazia a universidade “torre de marfim”.

Claro que ao se proceder a tais alterações, sacrificava-se valores essenciais à configuração epistemológica e ético-política da universidade, como a liberdade de crítica, de discussão e decisão dos melhores encaminhamentos para a vida individual e o existir em comum.

Se antes se criticava a autonomia como ideologia (PINTO, 1994), ela voltou à condição de valor emblemático nas ações de resistência às interferências ditatoriais no funcionamento da universidade. Aliás, a necessidade de um sujeito autônomo não é apenas uma exigência de boa convivência da comunidade universitária, mas um princípio de toda ação política democrática.

No entanto, a configuração instituída na UFPA é contraditória, pois apesar de adotar claramente certo “utilitarismo” como finalidade a atingir com as atividades universitárias em geral, de acordo com uma racionalidade técnica, mantêm o ideal liberal de conhecimento desinteressado, próprio a um tipo de racionalidade mais “contemplativa” com relação aos fins da atividade acadêmica de um setor da universidade. Ainda que a racionalidade contemplativa coloque-se em contraposição ao tecnicismo, negando o valor da eficiência, pode ser tolerada por não ameaçar o estado de coisas existentes. A ameaça real vinha da práxis revolucionária.

Examine-se, a esse propósito, alguns trechos do Estatuto de 1978 cuja vigência alcançou o ano de 2006:

Art. 2º São fins da Universidade Federal do Pará:

- I. formar quadros técnicos, profissionais e culturais indispensáveis ao pleno desenvolvimento sócio-econômico do Pará.
- II. participar do progresso científico e tecnológico através das pesquisas e atividades que promovam a descoberta, a invenção e a inovação úteis ao mesmo processo de desenvolvimento.
- III. servir diretamente à comunidade pela utilização dos meios de que dispõe para a obtenção dos dois fins anteriores (UFPA, 2007a, p. 183/84).

Caso se compare o valor fundamental que anima os fins de toda a UFPA, com o que se lê no Art. 10⁵¹ do mesmo Estatuto já citado, pode-se constatar a contradição a que se fez referência e que, nas práticas universitárias efetivas, acabou por favorecer uma práxis técnica, despolitizada que marcou o período da Ditadura (GERMANO, 2000; VASONCELOS, 2001).

Verifica-se aqui uma modificação gnosiológica de grande alcance, na medida em que a compreensão do que seja a própria verdade desfaz-se do seu sentido tradicional como correspondência entre o juízo e a realidade (HESSEN, 1987; MOSER; MULDER; TROUT, 2004). Tal maneira de conceber o conhecimento não poderia sustentar os esforços da educação ou de uma instituição como a universidade. Ainda que não se abandone o ideário liberal, os conhecimentos universitários só ganharão real importância pelos resultados práticos e produtivos que deles advêm, isto é, em função da utilidade e serventia.

Essa forma de conceber a verdade solidifica um ideal de extensão que, redefinida, passaria, sub-repticiamente, a se sobrepor ao ensino e à pesquisa no que concerne aos objetivos acadêmicos: as dimensões práticas da existência assumiriam proeminência na determinação dos objetivos do ensino e do que se pesquisa na universidade. O persistente dilema institucional entre conhecimento acadêmico e formação profissional e utilitária resolve-se, na prática, em favor da segunda⁵².

Se, da ótica epistemológica, essa solução pragmática encontra fortes resistências e tem contra si fortes argumentos teóricos, é inegável o seu alcance político e socioeconômico, especialmente em sociedades que procuram aliar conhecimento e desenvolvimento socioeconômico, na busca da resolução de problemas ligados à sobrevivência.

O estudo cuidadoso dos dispositivos que estatuem a UFPA (UFPA 2007a) mostra um quadro de conceitos prescritivos investido de polissemia e contradições no que concerne ao que seja a racionalidade ideal que deve presidir as atividades acadêmicas. As contradições que se apresentam nesta configuração legal podem ser compreendidas como parte de uma longa tradição intelectual que mostra dificuldades em relacionar as atividades práticas, produtivas e teóricas sem criar antinomias.

O exame dos documentos revelam, de modo recorrente, argumentos que se apoiam no valor da aplicação, utilidade e desenvolvimento para justificar a relevância estadual, e

⁵¹ “Art. 10. Os Centros de Estudos Básicos proporcionarão o ensino e a pesquisa propedêuticos e básicos em função de toda a Universidade, ou de conteúdo puramente acadêmico, próprios de suas áreas de atuação” (UFPA, 2007a, p. 184).

⁵² O acirramento desse pragmatismo na sua feição dura ocorre quando o sistema produtivo e a sua lógica própria passam a determinar o que é útil ou não e por consequência o que tem ou não sentido na existência.

principalmente, regional, da UFPA. Mas ao mesmo tempo, ao se caracterizar o espaço de produção do conhecimento eminentemente universitário (Os Centros Básicos), o Estatuto expressa-se com termos como “pureza” e “desinteresse” (UFPA, 2007a, 2007b).

A denominada *pureza acadêmica*, que agrega um valor positivo e hierarquicamente superior no interior da cultura universitária, far-se-ia presente, especialmente, nas atividades caracterizadas como teóricas, nas investigações não destinadas à aplicação, ou pelo menos que não são condicionadas pelas necessidades imediatas da vida.

Esse horizonte axiológico instituído manterá, em certa medida, o seu vigor. No entanto, nas últimas décadas, a universidade vem sendo desafiada a se repensar, a assumir uma configuração que possa habilitá-la a cumprir finalidades inéditas em face das quais há sempre o risco de regressão, como acusam os críticos das reformas universitárias. Em qualquer que seja o caso, é inegável a presença de valores instituintes dos quais a Subseção seguinte tratará.

5.2.1 VALORES FORMATIVOS INSTITUINTES

O mais recente Estatuto da UFPA passou a vigorar em julho de 2006, após um longo período de discussão com a comunidade acadêmica, especialmente nos órgãos colegiados superiores. Muitas conquistas democráticas já consagradas pela sociedade brasileira serão agregadas na nova legislação da universidade que até então ainda se orientava pelo Estatuto de 1978, do período anterior à redemocratização do país.

Uma alteração importante desse Estatuto foi a redefinição da UFPA como *multicampi*, fato que teve o reconhecimento legal após cerca de duas décadas de fundação dos campi do interior do Estado. A universidade estatui-se como instituição com atuação estendida a diversas regiões do Pará, contando, atualmente com dez campi no interior, com sede nas seguintes cidades: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Marabá, Soure e Tucuruí.

Historicamente a interiorização da universidade apresentou-se como um processo de atualização do ideário gnosiológico e político da modernização. Trata-se de um duplo movimento, do centro à periferia e vice-versa; essa interação irá permitir, por um lado, que a UFPA ratifique alguns dos seus argumentos de justificação. Reafirma-se o compromisso da instituição com a amazonidade, com as necessidades de desenvolvimento que atendam a uma

vocação regional e local. Por outro lado, contrapõe-se, a localidade do interior, que estaria mais próxima das manifestações existenciais próprias à Amazônia, ao cosmopolitismo da universidade instituída na capital (OLIVEIRA, 2007).

Reafirma-se, assim, um dos aspectos mais recorrentes no discurso de fundação da universidade moderna: o de emancipação dos sujeitos como resultado das atividades cognoscentes dessa instituição. Em um primeiro momento, pensava-se a interiorização como uma espécie de extensão da cultura universitária aos locais que ela alcança, configurando-se em uma espécie de “invasão cultural” (CAMARGO, 1997)⁵³. Prometia-se, igualmente, promover desenvolvimento socioeconômico de acordo com a vocação das localidades.

Nas políticas universitárias mais recentes, os Campi do Interior têm conquistado maior autonomia para pensar as atividades acadêmicas em consonância com as suas especificidades socioeconômicas e culturais (UFPA, 2005). Concomitantemente, proclama-se a necessidade de romper “[...] uma certa dicotomia que ainda ocorria entre capital e interior [...]” (UFPA, 2005, p. 25).

No Estatuto vigente, de 2006, mantém-se o princípio fundante da universidade. Proclama-se a autonomia da UFPA, que é valor constante e universal que marca a instituição universitária desde a sua fundação como ideia reguladora e valor permanente, mesmo quando não se encontram condições favoráveis de efetivação.

Pode-se afirmar, como já se viu em outras seções desta tese, que a autonomia, juntamente com os conceitos de subjetividade e liberdade de crítica são princípios, ao mesmo tempo, epistemológicos e ético-políticos da universalidade. Já foram apresentados argumentos que mostram as tensões que envolvem a ideia de autonomia, que não em poucas ocasiões constituiu-se em ideologia para justificar a neutralidade e irresponsabilidade da universidade com relação às suas “exterioridades”.

Na sua origem, justificadamente, a Universidade reivindicou a sua autonomia com relação ao poder da Igreja, no que teve um êxito parcial, pois não era possível esperar que o clero abrisse mão de estabelecer a autoridade da revelação na determinação do que tem sentido ou não, ou do que é verdadeiro ou falso. Em um segundo momento, a ênfase da autonomia coloca-se em referência ao Estado, com as suas necessidades administrativas e ideológicas; sem deixar de levar em conta as duas instâncias anteriores, a universidade procura afirmar a sua autonomia em contraposição às necessidades sociais imediatas e aos

⁵³ Depoimentos de alunos e professores diretamente envolvidos com a interiorização trazidos por Camargo (1997), deixam perceber esse tipo de relação cultural, cujo sentido é conferido por Freire (2005).

interesses do capital.

Mesmo reconhecendo a importância e indispensabilidade da autonomia, a Universidade Federal do Pará, em todos os seus Estatutos, afirma os seus compromissos com a sociedade, com o desenvolvimento econômico e com a formação de profissionais; no vigente, a proclamação desse compromisso alia-se à preocupação em prestar, com excelência, [...] atendimento de serviços de interesse comunitário [...] para uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa (UFPA, 2007a, p. 28). Essa posição é corroborada na concepção formativa da UFPA, presente nas Diretrizes Curriculares da instituição, que ao traçar o perfil dos seus sujeitos egressos, diz esperar que eles “[...] Sejam capazes de desenvolver e utilizar novas tecnologias sem prescindir das dimensões humana/ética/estética/ambiental como elementos orientadores da tomada de decisão (UFPA, 2005b, p. 20).

Superar uma concepção de conhecimento universitário bem instituída como orientação da formação, é um dos objetivos institucionais expressos nestes documentos mais recentes. Epistemologicamente, critica-se o positivismo e os seus corolários, dentre os quais, a separação entre valores e fatos, razão teórica e razão prática. Em consequência, devem-se reaproximar valores epistemológicos e ético-políticos. O progresso técnico-econômico não pode beneficiar uma parte da sociedade e nem separar-se dos ideais de bondade, beleza e justiça. O natural e o cultural precisam ser reaproximados, de modo que se exige uma redefinição antropológica do existir humano, e a própria ética passar a incluir a natureza (JONAS, 2006).

Formar para conhecer, produzir conhecimento e agir ética e politicamente, adquirem um maior alcance e novos significados que ainda não estão dados a não ser como horizonte, e por isso precisam ser construídos, por um sujeito crítico-criativo que deve aprender a relacionar-se de uma nova maneira com os outros sujeitos e com a natureza.

As Diretrizes Curriculares a que se fez referência, não se deparou, em meados dos anos 2000, somente com uma tradição tecnicista a superar na UFPA, como também teve que enfrentar a sedução de um neo-pragmatismo, conduzido pela noção emblemática de “competência” (UFPA, 2005b) com a qual acaba-se por supervalorizar uma forma de racionalidade que opera com as noções de meios e fins tendo em vista a eficiência e eficácia.

Em lugar da competência, oferece-se como melhor orientador da formação, o conceito de práxis, que não despreza as dimensões prática, histórica, social e cultural do homem, mas o

considera de modo omnilateral.

[...] assumindo-se os alunos não como uma massa informe, [...] mas chamando a atenção para o conjunto de tempos e espaços, vivências e práticas sociais em que se constituem os seres humanos, atentando sempre para a ideia de qual trabalhador, qual ser humano tem que ser produzido para relações sociais, políticas, culturais e éticas (UFPA, 2005b, p. 26).

As críticas dirigidas a uma formação presidida por uma compreensão técnico-econômica de competência é feita em nome de uma visão humanista, da aposta na dignidade do sujeito em formação e nas suas potencialidades. A expansão de uma subjetividade livre, autônoma e responsável por sua auto-constituição é bastante valorizada, sendo vista como condição de uma autêntica ação ético-política e cognoscente.

Nesta discussão pode-se cotejar os valores pragmáticos e econômicos, e os valores ético-políticos e epistemológicos. Não há nada a censurar em se educar para o mundo do trabalho, pois o homem é produtor da sua existência, faz uso de uma razão instrumental e do conhecimento científico-tecnológico no processo de transformação da natureza, constrói um mundo de objetos com maior ou menor durabilidade (ARENDT, 1999). Por outro lado, o homem orienta a sua ação em sua relação com os outros, principalmente por valores de uma racionalidade prática. O importante é colocar os valores em relação dialética, em que os instrumentos sejam realmente meios cujos fins seja a felicidade dos homens em uma sociedade justa e democrática.

Quando se chega aos “princípios da UFPA”, é possível enxergar valores epistemológicos e ético-políticos que, em parte reafirmam o instituído e em parte destacam elementos instituintes em direção a uma maior democratização da academia, o que pode indicar novas relações políticas no interior da universidade e dessa com relação à sociedade.

O inciso primeiro do Art. 2º, mantém o princípio epistemológico de que na universidade deve-se buscar a “universalização de um tipo de conhecimento” que relaciona o “o “local” ao “global”. A universidade reconhece, também, a relevância de se comprometer com o “ [...] respeito à ética, à diversidade étnica, cultural e biológica”; e com “[...] Pluralismo de ideias e de pensamento”. (UFPA, 2007a, p. 27). Concretamente, esse respeito à ética pode assumir diversos sentidos nas várias situações que se vive na universidade. Como lugar de produção de conhecimento, de pesquisa e ciência, não se pode deixar de pensar na relação dessas com a ética. Especialmente relevante é se pensar na necessidade de fomentar a ética na formação.

Um dos aspectos ético-políticos fundamentais da pesquisa na universidade concerne à

necessidade do reconhecimento de que o pesquisador não é responsável apenas e estritamente, pela ação cognoscente que ajuda a produzir novos conhecimentos, mas também pelos usos sociais desse; não se deve interrogar somente, da perspectiva teórico-metodológica, o que se pode, mas também o que se deve ou não conhecer, tendo em vista as possibilidades tecnológicas da ciência.

Neste sentido, o pesquisador não pode liberar um poder com o seu conhecimento e deixar que seja ou não usado, de acordo com as decisões políticas posteriores. A investigação, por si mesma, suscita questionamentos ético-políticos que não podem ser contornados ou abandonados.

Daí porque o próprio sentido da ética não pode ser mais de um ethos que inclui apenas a morada humana como *polis*; na Amazônia, o respeito à diversidade cultural e biológica é, por si mesma, ética, desde que compreendamos a ideia de morada e de convivência de uma maneira ampliada. Mas não se pode separar o ético-político do epistemológico: não se pode conhecer tudo que é metodologicamente possível sem se perguntar o que se deve conhecer, tendo em vista o poder de interferência do conhecimento e da tecnologia nas condições da nossa morada.

A ética tem um sentido antropológico e político. Implica em uma relação de poder entre as culturas e os saberes. Neste sentido, torna-se importante não sobrepor um conhecimento a outros, subordinar os saberes tradicionais à ciência. O ético-político, em termos de democracia, exige que se repense o sentido e alcance da ciência, do paradigma canônico de desenvolvimento e tecnologia que tem como base em um conhecimento fortemente disciplinar.

É neste sentido que se pode dizer que o novo Estatuto reflete e procura instituir, como se procurou mostrar, um novo horizonte axiológico, novas relações entre ética, política e epistemologia. Busca-se superar o progressismo e o desenvolvimentismo presentes nos dois Estatutos anteriores. Não se trata, no entanto, de abrir mão de toda forma de desenvolvimento, mas de redefinir as relações do sujeito do conhecimento e ético com a natureza.

Em estreita relação com o respeito à ética – que deve ser entendida em um sentido novo –, a UFPA confirma o respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos. Esses dois componentes colocam a Universalidade em uma relação com questões gerais, universais, que interessam não apenas à nação ou à região, mas à humanidade, como um todo, independentemente das particularidades socioculturais.

Com relação aos fins da UFPA, em comparação com os anteriormente estatuídos, tem-se mudanças importantes no atual Estatuto; apesar da manutenção de um discurso que promete contribuir com do desenvolvimento da Amazônia, do país e do mundo, agrega-se a essa ideia a declaração politicamente importante de servir à comunidade, o que pressupõe uma vinculação dos serviços não apenas, ou principalmente, ao sistema econômico predominante, mas “[...] às demandas sócio-políticos-culturais para uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa” (UFPA, 2007a, p. 28).

O documento consolida e começa a instituir uma nova visão do lugar da Universidade Federal do Pará na Amazônia; fornece fundamento legal para a construção de projetos acadêmicos mais comprometidos com a comunidade. Manifesta-se, também, uma sensibilidade ecológica renovada, que não separa natureza, cultura e sociedade, mas pensa todas como parte de uma totalidade complexa que exige, para a sua devida compreensão e transformação, um paradigma ético-político e epistemológico compatível com os novos desafios.

Os outros dois fins da UFPA, são expressos como segue:

Art. 3º São fins da Universidade Federal do Pará:

I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, de formar a gerar, sistematizar, aplicar e difundir o conhecimento, em suas várias formas de expressão e campos de investigação científica, cultural e tecnológica;

II. formar e qualificar continuamente profissionais nas diversas áreas do conhecimento, zelando sua formação humanística e ética, de modo a contribuir para o pleno exercício da cidadania, a promoção do bem público e a melhoria da qualidade de vida, particularmente do amazônica; [...] (UFPA, 2007a, p. 28).

Refutando o ideal de reprodução erudita da cultura, a universidade propõe valorizar menos a posse e mais a capacidade ativa e criativa dos sujeitos na reelaboração da cultura como produto; pressupõem-se novas relações didático-pedagógicas para que a academia atinja essa finalidade que não se separa da que pretende despertar “o pensamento crítico e reflexivo” tão próprio à atitude filosófica, mas que pode fazer-se presente em qualquer campo do conhecimento como um valor formativo.

Neste primeiro inciso faz-se clara referência a valores epistemológicos consensualmente tidos como relevantes: criatividade do sujeito em face dos conteúdos culturais propostos no currículo; promoção de um pensamento crítico: pode-se pretender que a criticidade seja entendida como capacidade de exame criterioso de um determinado objeto, mas também como disposição prática e propositiva para transformar a realidade em

determinada direção. A reflexividade, por sua vez, é a capacidade de retornar sobre o próprio pensamento ou ação, gerando-se, assim, um novo ato de pensamento ou ação. A crítica e a reflexão se complementam.

O pensamento criativo e crítico-reflexivo deve ser o responsável por “gerar, sistematizar, aplicar e difundir conhecimentos”. Essas ações contemplam todas as atividades acadêmicas, de ensino, pesquisar e extensão. Embora se deixe depreender três tipos de investigação ou de pesquisa: a científica, a cultural e a tecnológica, o texto admite outras formas de expressão do pensamento. Se há a admissão de uma democracia ético-política e epistemológica na universidade, então ter-se-ia que valorizar expressões do pensamento cuja origem não fosse exatamente as atividades acadêmicas, mas a cultura popular amazônica.

Contudo, um exame mais cuidadoso mostra que a ação de “gerar, sistematizar, aplicar e difundir”, pelos próprios verbos usados, não sugere uma troca ou diálogo da universidade com outras instâncias da sociedade, mas enfatiza ações possíveis da própria comunidade universitária e a sua forma de compromisso como agente social.

Não se critica a universidade por atuar socialmente com as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas aponta-se a possibilidade de pensar a radicalização da democracia nas relações entre universidade e sociedade, que se concretize por meio de um diálogo aberto entre a academia e o senso comum⁵⁴ no qual ambas as partes possam aprender, sem que, a priori, estabeleça-se uma hierarquia epistemológica pela qual o conhecimento científico universitário assumiria uma posição de superioridade.

Somente por meio do respeito mútuo quanto às peculiaridades culturais e gnosiológicas, a universidade e a sociedade poderão estabelecer a ética como mediadora das suas relações. A formação humanística dos profissionais, de que fala o Estatuto vigente na UFPA (UFPA, 2007a), não pode mais fundar-se em um humanismo abstrato, mas precisa pautar-se pelas manifestações plurais e concretas de humanidade. Sem levar em consideração essa pluralidade não se pode, na atualidade, falar de ética ou de cidadania nas relações sociais.

No entanto, os documentos consultados, não abandonam, por um lado, uma visão universalista de homem, em consonância com a admissão de uma condição humana, que permite falar com sentido, de entes humanos no passado, no presente e no futuro, e em

⁵⁴ Em grego e latim, a ideia de senso comum, remete seja à sensibilidade comum enquanto “experiência” ou “opiniões” compartilhadas pelas pessoas seja a uma faculdade comum, que une às demais faculdades sensíveis, uma espécie de sexto sentido. Em latim, destacam-se as noções de “[...] costume, gosto, modo comum de viver ou falar [...] A escola escocesa fez do senso comum a base da Filosofia (ABBAGNANO, 2000, p. 872-873). Com a crise contemporânea do conceito de conhecimento como episteme, a opinião e o senso comum vêm sendo reabilitados.

espaços diferentes. Por outro lado, acolhe concepções mais relativistas, que criticam a ideia de essência e mesmo de condição humana comum, em nome da pluralidade de formas de existência em devir, no espaço e no tempo. Essa contraposição antropológica entre universalismo e relativismo, colocam enormes desafios epistemológicos e ético-políticos para se pensar a formação, como se pode ver, entre outros, em Forquin (1993) e Searle (1999).

No âmbito do conhecimento, o relativismo remonta à sofística, que assumia, com Protágoras, por exemplo, que o homem é medida e todas as verdades (ROMEYER-DHERBEY). Caso se escolha interpretar o homem como indivíduo, ter-se-ia que concluir que tantas são as verdades quantas são as pessoas. O relativismo assumiria a forma de individualismo epistemológico que, por consequência, levaria ao mesmo tipo de relativismo o âmbito ético-político.

Uma modalidade menos solipsista de relativismo é pensar que a verdade ou os valores, de modo geral, só são válidos em determinada cultura, em certo período sócio-histórico, de acordo com as perspectivas dos sujeitos que vivenciam essa realidade (HESSEN, 1986). Assim, tantas são as verdades ou tantos são os valores quantos são os grupos em sua existência espaçotemporal e sociocultural em movimento.

Por não acreditar em universalismos, os relativistas atuais interpretam tal posição como apenas uma perspectiva, inventada por homens de determinada região espaçotemporal, no caso os europeus. As verdades e valores desses, expressariam as suas preferências e modo particular de ser, extrapolados ilegitimamente para outras culturas, como forma de opressão e colonização.

A principal alegação dos defensores do relativismo⁵⁵ cultural é de ordem ético-política: o universalismo tem causado sofrimento aos povos colonizados, às mulheres, aos negros, aos imigrantes, aos homossexuais, enfim, a todos que têm o seu modo de existência negado pelo padrão universal. Neste sentido, a inversão desse horizonte axiológico representa uma ação mais justa e humanizante. No campo ontológico-epistemológico, ter-se-ia que combater a lógica da identidade e a compreensão de ser como essência e unidade.

Não se pretende desenvolver o tema, pois o foco da tese não é este. Quer-se apenas mencionar a base essencial de uma questão atual, complexa, polissêmica e controvertida que se apresenta no horizonte axiológico da UFPA quando se pensa a formação que esta instituição deve oferecer aos seus alunos.

⁵⁵ Embora em um plano mais abstrato o “absoluto” é que deve ser contraposto ao “relativo”, nas discussões concretas o confronto ocorre mesmo entre “universalismo” e “relativismo” (OLIVEIRA, 2005).

A chave da discussão é o que se entende pelo ente humano, embora a forma de apresentação da questão ganhe evidência por meio do conceito de cultura, não mais compreendido somente como um diferenciador dos seres humanos com relação ao resto da natureza⁵⁶, ou como marcador diferencial das nações, de classes sociais, mas também como o que concede identidade (essa mesma variável e múltipla), aos gêneros, aos grupos de diferentes faixas etárias, aos grupos com diferentes opções sexuais, características raciais, proveniência espacial etc. (HALL, 2001).

Nos documentos da UFPA, aparecem indícios de uma concepção mais conciliatória da relação entre universalismo e particularismo. Não se pensa a identidade a ser atingida com a formação como fragmentação, diversidade ou multiplicidade sem qualquer suporte em comum. A diversidade pressupõe uma unidade, uma identidade que se deseja que o aluno “carregue para sempre”.

Mesmo que a identidade seja distintiva, portanto construída em contraposição às outras instituições, localizadas em outros lugares, há uma vontade de “essência” na expressão que destaca o “para sempre” do perfil impresso no aluno, da marca deixada nele. Vejamos, pois, o texto que gerou essas reflexões:

[...] Se nossa opção é pelo posicionamento crítico-criativo, como parece ser, precisamos construir múltiplos [*sic*], partindo do pressuposto de que é fundamental buscar a unidade, identidade institucional, mantendo peculiaridades e diversidades hoje presentes na UFPA (UFPA, 2005b, p. 16).

[...] Atender à **diversidade** não implica prescindir da **unidade**, da possibilidade de construção de **identidade institucional** que deixe em cada profissional **marcas de formação qualitativamente distintas** das que deixariam outras instituições. Precisamos, como agência formadora, delinear um perfil do profissional que carregue (carregará para sempre) em sua história/bagagem de formação, a chancela da Universidade Federal do Pará. É importante pensar em que nos distinguiamos (ou poderemos vir a nos distinguir), como instituição plantada em uma região tão rica em recursos naturais/culturais ao mesmo tempo que apresenta tão baixos níveis de desenvolvimento no plano econômico e social (UFPA, 2005b, p. 18, grifos no original).

O discurso legal fala com insistência da Amazônia. Não cabe ao documento teorizar sobre as suas definições. No entanto, não se pode deixar de interpretá-las como querendo

⁵⁶ Em alguns discursos, o humano não se diferencia da natureza e nem de outros domínios, como os autômatos, as máquinas, os sistemas físicos etc. “[...] Desaparecem quaisquer referência a “sujeitos” como entidades ou substâncias concebidos como centros ou origens da ação humana. Para começar, o mundo é concebido como sendo constituído de “máquinas” que se definem não por qualquer caráter essencial, mas simplesmente porque produzem [...] Como tal, não há qualquer distinção entre “máquinas” biológicas, humanas, mecânicas, eletrônicas, naturais, sociais, institucionais [...]” (SILVA, 2000, p. 16).

fazer referência a um fenômeno suficientemente definido e apreensível. Deve-se enfatizar, contudo, que a Amazônia é plural, polissêmica e complexa. Desse modo, não é fácil esclarecer, operacionalmente, de que modo a universidade irá tomar para si, a tarefa de contribuir para o desenvolvimento da Amazônia.

Dentro da sua competência de instituição que produz conhecimento, a UFPA pretende contribuir com a Amazônia, conhecendo-a, desvendando os seus “segredos”, diminuindo a ignorância sobre esse complexo “natural e cultural”. Mas como o conhecimento não se justifica plenamente como busca desinteressada da verdade, o conhecer a Amazônia deve permitir a sua “exploração”, ainda que, pelo novo padrão de desenvolvimento⁵⁷, ele deva ser sustentado.

O ideal para a UFPA significa investir em um processo de consolidação de uma universidade democrática, autônoma e comprometida com os valores de justiça social e cidadania, fomentar o espírito crítico de seus atores e requer, ainda, a clara dimensão de sua capacidade de contribuir, por meio de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento sustentável do Estado e da região amazônica (UFPA, 2012a, p. 17).

Diante dos desafios da educação [...], as universidades federais brasileiras assumem função estratégica na construção de um projeto de nação alinhado com os ideais de igualdade, justiça e fraternidade. Na condição de fronteira subdesenvolvida, processos contínuos de desigualdades sociais e inter-regionais, além dos impactos ambientais decorrentes do modelo de crescimento econômico excludente que tem prevalecido, tornam singular o papel histórico das universidades na Amazônia (UFPA, 2012a, p. 20).

Com efeito, ao longo de mais de meio século de existência, reconhecida como a maior instituição de ensino superior dos Trópicos Úmidos, a UFPA tem uma missão imprescindível na produção, socialização e transformação do conhecimento na Amazônia, como alavanca para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável local, regional e planetária (UFPA, 2012a, p. 20).

As citações anteriores sintetizam o ideal institucional assumido pela Universidade Federal do Pará. Apresentam um conjunto de valores que devem orientar a formação, que se coadunam com o projeto moderno de emancipação: contribuição com a construção de uma nação, formação para a cidadania, compromisso com a democracia, valorização da justiça social, igualdade, fraternidade e cultivo da autonomia e do espírito crítico.

Embora os valores mencionados coadunem-se com o ideal clássico de universidade, a UFPA alimentou-se, como mostrar-se-á na citação a seguir, de um ideário que Ribeiro (2012) denomina de “*discursos fraternos globais*”, que são produzidos por agências e agentes como a

⁵⁷ Este é um dos conceitos modernos mais carregados axiologicamente. Independentemente das qualificações que o acompanhe ele porta uma pretensão universalista, entendendo a temporalidade como progressividade, em direção a um aperfeiçoamento da existência. Trata-se, portanto, do desdobramento e atualização de potencialidades realizadoras de positivities, do processo em direção a um *telos*.

Organização das Nações Unidas, Banco Mundial e Organização Mundial do Trabalho, mas que repercute, ainda que com intencionalidade diversa, em ONG's e em outras organizações ou instituições.

A Declaração do Milênio, pactuada no ano 2000 por 189 Estados-membros da Assembleia Geral das Nações Unidas, vai ao encontro de tentar sintetizar e direcionar os grandes objetivos (metas) a serem perseguidos na promoção do desenvolvimento humano, os quais, longe de exaurirem as necessidades individuais e coletivas do homem, resgatam valores fundamentais para a construção de uma coletividade mundial mais equilibrada e equitativa em termos materiais, mas também quanto às possibilidades de sua relação com o meio ambiente. Neste particular, incorpora-se a discussão da sustentabilidade ambiental como algo indissociável do bem-estar humano, sob o prisma de uma ética intratemporal e intertemporal em meio a uma crise ambiental jamais vista na história recente da humanidade (UFPA, 2012a, p. 21).

O reconhecimento de valores contidos em discursos a respeito do pluralismo, da diversidade cultural e do desenvolvimento sustentável, para ficar só com estes exemplos, cabem, sem quaisquer riscos de eclosão revolucionária, no ideário capitalista neoliberal, que não precisa, necessariamente, apoiar-se em movimentos religiosos neoconservadores, em posicionamentos racistas, machistas, homofóbicos ou contrários às políticas afirmativas ou à consolidação da cultura do “Politicamente Correto” (PC).

Pode-se dizer que embora os agentes e agências promotoras da globalização e os contra-hegemônicos diverjam de maneira significativa, eles partilham e desenvolvem as suas ações no interior de um mesmo processo flexível em contradição, que é incapaz de desencadear um horizonte de síntese, uma saída revolucionária conducente a um mundo outro, a um fora do processo por faltar, neste confronto, um autêntico projeto, uma verdadeira utopia (REZENDE, 1990).

Isso não quer dizer que a Universidade Federal do Pará não deva incorporar ao seu ideal formativo, esse repertório de valores que representam um real avanço na humanização das relações dos sujeitos entre si e desses com a natureza encarada como ente ético. No entanto, é necessário que se tenha consciência das suas possibilidades e limites.

Seria temerário asseverar que os valores ético-políticos orientadores da formação na UFPA, estão sendo acompanhados, *pari passu*, dos valores epistemológicos. Há certo descompasso entre os dois conjuntos, de modo que ao pluralismo relativístico cultural, não corresponde, no mesmo grau e igualmente em todas as áreas de conhecimento, um relativismo epistemológico.

O ideal moderno e bem instituído de conhecimento, ainda mantém um vigor acentuado no horizonte axiológico da universidade. Às políticas de reconhecimento da “diversidade

cultural”, de discriminação inversa adotadas na universidade como parte de uma política nacional, não tem correspondido com a mesma força, a ideia de uma “política” de conhecimento com reflexos nos pressupostos ontológicos e cognoscentes que sustentam a formação.

Os dispositivos institucionais que apontam para as possibilidades de mudanças mais radicais na formação da UFPA, como as Diretrizes Curriculares (2005b), assentam-se, teoricamente, em referenciais críticos que se centram pouco na dimensão econômica e ressalta as relações culturais da existência.

Na próxima Subseção, o movimento dialético entre valores instituídos e instituinte será aprofundado na análise do Plano de Desenvolvimento da Universidade, documento que porta, no seu título, o conceito de desenvolvimento, que para Ribeiro (2012, p. 25) “[...] É uma moderna ideologia e utopia do Ocidente”, podendo, portanto, servir tanto aos propósitos conservadores (ideologia) quanto aos projetos de transformações do “topos”, da realidade (utopia).

5.2.2 O FUTURO DA UNIVERSIDADE

Em um nível mais concreto de efetivação do projeto de universidade estatuído tem-se, desde o início dos anos 2000, na UFPA, a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁵⁸, em que se reafirmam os princípios constitutivos da universidade e se apontam “objetivos estratégicos, metas e indicadores de resultado” (UFPA, 2012a, p. 07).

Em diversas passagens do PDI de 2011-2015, constatam-se enunciados que pretendem justificar e validar o documento com o argumento de que teria sido construído com a ampla participação da comunidade universitária e de representantes da sociedade, e portanto estaria investido de valores democráticos, por supostamente ser fruto da discussão coletiva e não da decisão tecnocrática que desvaloriza a experiência e o saber compartilhado pela comunidade.

Pode-se dizer que o processo de construção coletiva dos destinos da universidade, tem, por si mesma, um grande potencial formativo para a comunidade acadêmica, particularmente para os estudantes. A discussão, a crítica, a argumentação, o confronto de opiniões, o esforço para justificar uma tese, são procedimentos caros a universidade e, concomitantemente, têm um lugar privilegiado nos procedimentos de decisão democrática.

⁵⁸ O primeiro PDI planejava as ações da UFPA para uma década (2001-2010); o segundo propõe um planejamento para cinco anos (2011-2015).

No entanto, o exame ao Estatuto atual da UFPA é suficiente para arrefecer o tom veemente do discurso que afirma a democracia e a participação, que seriam uma marca da vida política desta instituição. Não há a previsão de eleição do Reitor pela comunidade universitária, mas apenas uma consulta cujo resultado pode ou não ser levado em conta pelo Presidente da República. Mesmo quando, informalmente, os participantes do pleito chegam a um consenso interno de que será considerada a opinião da maioria consultada, não se trata, realmente, do acolhimento de uma posição majoritária na qual uma pessoa vale um voto. Funcionários e professores têm um peso maior que os estudantes, que são a maioria. Indo à história da universidade pode-se constatar que, nas suas origens, os estudantes não apenas escolhiam o Reitor, mas podiam, eles mesmos, ocupar o cargo (UFPA, 2007; CHARLES e VERGER, 1996).

No que diz respeito ao processo de construção do PDI da UFPA, realizou-se com a participação de somente setenta gestores em reuniões estratégicas, *workshops* e como entrevistados, em uma universidade que possui uma população superior a cinquenta mil pessoas; de acordo com a terminologia adotada no documento, os gestores seriam lideranças da universidade. Esses procedimentos de condução dos trabalhos não foram definidos pelos participantes, mas previamente adotados, de acordo com o previsto na “Metodologia BSC (*Balanced Scorecard*)”. Embora o documento enfatize, insistentemente, que as decisões tomadas não foram individuais, mas colegiadas, esse moderno instrumento da administração, o BSC, é fortemente quantitativo e se baseia em critérios como quantificação das metas, eficácia, eficiência e avaliação quantitativa dos resultados (UFPA, 2012a).

Por mais que se procure justificar os valores democráticos como base das decisões e a existência de uma gestão democrática, a “cultura de planejamento estratégico” fortalece o controle burocrático da universidade em nome dos melhores resultados, em contraposição a um controle comunitário e até social. Instala-se uma cultura de administração empresarial, gerencialista, ainda que adaptada às organizações como as universidades e as forças armadas.

Supõe-se que os sujeitos que compõem a comunidade buscam antes de qualquer coisa, a eficiência e a eficácia, de modo que se subordinariam, de bom grado, às decisões tecnicamente orientadas que possam gerar bons resultados, independentemente de as suas “sugestões” terem sido ou não acolhidas pelos gestores. O modelo de “participação” dessa “nova” racionalidade tecnocrática, baseada na relação de causa e efeito, consulta a comunidade e acolhe as sugestões que se adequam ao método BSC.

O fundamental não seria a construção coletiva efetuada pela comunidade, mas a eficiência dos resultados. Pode-se constatar a veracidade dessa afirmação na referência ao método BSC, feita no PDI da UFPA: “A questão-chave, então, passa a ser a adoção de práticas gerencias[sic] que viabilizem a entrega dos resultados exigidos pela sociedade – de forma sustentável, valorizando as pessoas, potencializando, da melhor forma possível, os recursos à disposição dos gestores na administração pública” (UFPA, 2012a, p. 173).

Nesta visão gerencialista, sustentada em um neo-pragmatismo, as pessoas são valorizadas como “capital”, “recurso”, “força produtiva”, de modo que devem ser preparadas para se adequar, eficientemente, às necessidades organizacionais, sistêmicas. Em um momento de restrição orçamentária em que ano após ano precisa-se fazer mais com menos, nas universidades, torna-se necessário “potencializar” os recursos, aplicando a lógica do custo-benefício tão ao gosto dos gestores “competentes” e “profissionais”.

Ocorre, portanto, certa despolitização das decisões sobre os rumos da universidade, que tenha como base uma racionalidade política, aberta às discussões de todos os membros da comunidade e cuja participação pressuponha a experiência do viver comum; isso se dá em função dessa profissionalização que estabelece uma competência técnico-profissional como credencial para decidir em última instância o que se deve fazer.

Embora fale-se de discussão com a comunidade e com a sociedade, ao fazer um exame mais atento, constata-se que uma das principais preocupações do PDI, em consonância com o BSC, é com a eficiência da comunicação institucional, usando-se, para tanto, os meios informáticos. Nota-se, por sua vez, que a noção de “comunicação” não enfatiza as discussões e diálogos, os *fori* de decisão coletiva, mas um fazer saber a todos das decisões tomadas pelas “lideranças” da instituição (UFPA, 2012a).

A dimensão intersubjetiva da comunicação como instância de construção coletiva da instituição é minimizada. Não seria mais a experiência cotidiana de professor ou pesquisador, ou do discente, no interior da comunidade universitária, um credencial suficiente para a participação nas decisões concernentes a vida em comum; estabelece-se a necessidade de um plano de preparação de gestores a fim de “formar” o que o documento chama de lideranças da universidade. Os funcionários técnico-administrativos e os professores com cargos de gestão são os “clientes” dessa preparação, como se pode depreender da leitura do PDI (UFPA, 2012a).

Ao se estabelecer uma competência especial e restrita como critério de participação

política ou mesmo de participação diferenciada e mais qualificada, a experiência comum de pertencimento à comunidade – exigência suficiente para decidir o que é melhor para todos em uma democracia – perde o seu vigor (WOLFF, 1983).

Poderia mesmo parecer paradoxal excluir a competência especializada como condição de atuação política, em uma instituição em que a especialização do conhecimento é um valor epistemológico fundamental na definição do mérito acadêmico. Exige-se, inclusive, o título de doutor para se assumir alguns cargos na universidade, como o de Reitor e o de Diretor de Institutos, o que pressupõe a valorização de um ideal de aristocracia intelectual.

Há, portanto, uma espécie de antinomia na universidade, entre a necessidade de reconhecer o valor da meritocracia nas relações acadêmicas, e o ter de acolher os princípios da democracia como ideal político. Esse último, no entanto, não pode implicar somente a adoção de medidas que promovam o acesso e permanência de pessoas menos favorecidas à universidade, como faz atualmente a UFPA, ou mesmo na oferta de ações de extensão à sociedade, mas a instituição precisa também democratizar a cultura acadêmica, tanto no plano epistemológico quanto político.

A destituição da antinomia antes referida cobra uma nova postura da universidade em face da *experiência comum*⁵⁹, seja ela encarada como forma legítima de conhecimento ou como saber fundamentador das decisões políticas. Não se trata de assumir a experiência, dogmaticamente, como verdade, mas de partir dela no exercício de reflexão a respeito das finalidades e objetivos da universidade.

A racionalidade instrumental tem a sua legitimidade na indicação dos meios eficazes para o atingimento dos fins, mas não pode impor a sua lógica, de modo reducionista, a totalidade do processo de decisão. O BSC, eleito pelo PDI como base dos processos de decisão e de gestão na UFPA, apoia-se em uma racionalidade calculante, quantitativa, que opera com a relação causa e efeito.

Contudo, a crítica do pensamento pedagógico brasileiro à racionalidade instrumental, ao tecnicismo, não deve servir de base para desqualificar toda forma de racionalidade na política. Desse modo, não se deve recriminar uma universidade, como ambiente de conhecimento, por adotar meios racionais para chegar às suas decisões e, posteriormente, para executá-las e avaliá-las. A própria democracia, nas suas origens gregas, tornou-se possível em

⁵⁹ Há uma dificuldade evidente em se falar, atualmente, de experiência comum, pois os vários grupos socioculturais reivindicam a especificidades das suas experiências, o que pode conduzir a um relativismo epistemológico e ético-político.

função do desenvolvimento de amplos processos de discussão, de argumentos e contra-argumentos, em torno de propostas das melhores soluções para os problemas comuns (VERNANT, 2002).

A democracia é compatível com uma racionalidade instituinte, crítica e situada, aberta ao diálogo de todos os membros de uma comunidade, independentemente da sua qualificação técnica. Esse tipo de razão não impõe a sua verdade de maneira peremptória, mediante prova inapelável, pois deixa sempre ao sujeito a liberdade de contra-argumentar, de anuir ou não a uma tese. As decisões políticas não podem deixar o campo da contingência, da incerteza, do consenso provisório dos “incompetentes” (WOLFF, 1983) para se apoiar inteiramente em uma “ciência” política, na garantia dos especialistas e na sua competência. Assim, mesmo que a universidade moderna cultue os valores da ciência, se ela quiser cultivar, igualmente, os valores políticos democráticos como orientadores da vida comunitária, então terá que admitir a validade de uma “racionalidade retórica”, de uma “lógica do provável” nas suas decisões (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1999).

Contudo, a ambiguidade em que se coloca a universidade entre a racionalidade calculante e a racionalidade política nas suas decisões, não oculta, mas revela, a propensão à mudança dos valores epistemológicos e ético-políticos pela qual ela passa. Não se aceita, sem mais, a cultura da especialização fechada em si, por isso os projetos pedagógicos defendem as práticas interdisciplinares, o diálogo entre as disciplinas e a criação de novas linhas de pesquisa tendo em vista à resolução de problemas emergentes; a flexibilização curricular apresenta-se como parte dessa lógica curricular que procura redefinir a compreensão de conhecimento e pesquisa (UFPA, 2005b, 2012a).

Essa reconsideração do sentido da racionalidade perpassa todo o discurso documental sobre as diversas dimensões da universidade, nas suas relações internas e externas. Por isso reconhece-se a relevância de superar o modelo moderno de desenvolvimento, pois esse seria especialmente inadequado para uma universidade comprometida com a Amazônia. Tal superação exige um repensar a ciência e a tecnologia em conexão com o modo de essas se colocarem frente aos valores. Neste sentido, critica-se a racionalidade calculante e a sua lógica de dominação da natureza, partindo-se do princípio que se deve ter “[...] O respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica [...]” (UFPA, 2012a, p. 30).

Assim, as noções de natureza e sujeito do conhecimento, assim como a relação entre ambas, precisam ser repensadas, a fim de estabelecer um novo horizonte axiológico que possa

fundar diferentemente as ações ético-políticas e epistemológicas da universidade. Desse modo, não seria suficiente falar de um inespecífico “respeito à ética”, mas antes de um “paradigma” ético-político instituinte, que não separe mais a subjetividade da intersubjetividade, o cultural do natural, a localidade da globalidade (MÜLLER, 1996; GIACÓIA JR., 1996; JONAS, 2006).

Os problemas ético-políticos já não dizem respeito apenas ao âmbito da pólis, da cidade, o que amplia a ideia de responsabilidade do sujeito ético e do cidadão, tanto espacial como temporalmente. As ações humanas, potencializadas pela ciência e a tecnologia, passam a ter um grande alcance, indo além do espaço imediado em que vivem os sujeitos ou do tempo presente. Esse fato obriga a redefinir a compreensão de ética e política.

A natureza precisa mudar de estatuto, deixando de ser simples objeto de exploração e passando à condição de “sujeito” ético-político, portanto digno do cuidado e da responsabilidade de todos. Por isso não se pode mais “violentar” a natureza, tratá-la como simples objeto de promoção da produtividade. Faz-se necessário superar uma visão fortemente pragmática em face do meio natural e desenvolver uma atitude mais ético-estética que admita que o fato de a natureza estar aí, de existir, pode justificá-la. Seria relevante desenvolver uma relação “desinteressada” com ela, que não se baseasse na submissão e no domínio.

Uma relação ético-política da universidade com a Amazônia, exige que esta região seja vista não somente como um objeto a ser conhecido e explorado, como quer o moderno modelo de desenvolvimento econômico-social baseado no *positivismo tecnológico*. Para que haja um desenvolvimento amparado em uma nova ética, o conhecimento não pode privilegiar o individualismo e a competição, porém procurar promover a solidariedade por meio do diálogo entre os saberes, tomando por base uma “racionalidade retórica”(REBOUL, 1998; PERELMAN, 1999a) em substituição à primazia da “racionalidade técnica”.

A assunção de uma compreensão da subjetividade não mais como constitutiva da natureza ou mesmo das relações sociais, prestar-se-ia a desfazer a oposição entre sujeito e objeto. Por consequência, a ciência não se enxergaria como ética por colocar, instrumentalmente, os objetos conhecidos e dominados, à disposição do homem, equalizando conhecer e poder, como se pode apreender do projeto baconiano (BACON, 1991).

Uma das condições garantidoras da equação saber-poder, foi o processo de abstração dos aspectos qualitativos da realidade, a fim de reduzir a existência às determinações

quantitativas. Todo objeto de conhecimento, inclusive o humano, foi submetido a esse reducionismo, o que negava aos sujeitos a sua qualidade de entes ativos, conscientes e possuidores de interioridade. Como consequência, retirar-se-iam os referenciais axiológicos das relações cognoscentes.

Contra esse tipo de racionalidade, introduz-se como mediador das relações entre a universidade e a sociedade, o conceito de respeito, que é rico em significações éticas. Respeitar é, antes de tudo, tratar o outro como sujeito e não como um objeto, sem que isso implique em alienação, pois o sujeito precisa assumir-se, igualmente, como tal. Respeitar implica em reconhecer que o outro possui dignidade (ABBAGNANO, 2000). No entanto, torna-se insuficiente o reconhecimento de um sujeito abstrato e inespecífico, pois se trata de respeitar a “diversidade étnica, cultural, biológica e o meio ambiente”.

O privilegiamento da *diversidade* porta uma motivação ético-política importante, pois objetiva valorizar as várias formas de o homem situar-se no mundo. Politicamente, procura-se evitar que toda valorização unilateral de determinada etnia ou cultura possa converter-se em uma posição de poder e submissão do outro. Porém, no plano da justificação, a diversidade pode conduzir à relatividade ético-política e epistemológica que, ao negar a racionalidade canônica, possibilita que se caia em posições irracionistas.

O respeito a diversidade étnica e cultural ainda põe-se no domínio das éticas clássicas que abriga o humano. No entanto, ao se falar de “diversidade biológica e meio ambiente” como preocupações da ética, esta precisa adquirir novas determinações. Com isso, a formação ética, que se circunscrevia a esfera prática das ações intersubjetivas dos entes humanos, é redimensionada. A natureza, como parte do meio ambiente, ganha um novo estatuto, ao passar a ser vista como digna de respeito, deixando de ser encarada como mero objeto a ser dominado pela *tecné*, revendo-se, dessa forma, o movimento de desencantamento e desantropomorfização que separou as esferas do ser e do dever-ser. Tal separação desinvestiu a natureza dos valores, privilegiando a quantificação e o mecanicismo.

A racionalidade moderna técnico-científica como culminação da promessa iluminista de libertação, perderá parte da sua aura, passando a ser associada à repressão e ao autoritarismo político, ainda que não se possa negar a dependência da sociedade, para a continuidade da sua existência, de muitas das conquistas de tal racionalidade. Consoante com isso a UFPA assume, como um dos seus objetivos, o desenvolvimento e o uso de tecnologias, visando a inovação curricular e metodológica (UFPA, 2005a, 2005b).

O documento que desenha o futuro da universidade assume projetos inerentes a uma modernidade bem instituída, embora procure destituí-los de suas negatividades por meio do acolhimento de algumas de suas alteridades. Esforça-se por construir uma conciliação de oposições, ainda que tal esforço resulte mais na sua justaposição do que em uma real síntese.

Por isso, sem abandonar a sua vocação regional, local e situada, a universidade reafirma, no PDI, a sua pretensão de se inserir na sociedade global, guiando-se, para tanto, em valores universalistas e cosmopolitas, como os contidos nos *direitos humanos* (UFPA, 2012a). Ao reconhecer a legitimidade desses direitos, a UFPA adere a um *humanismo geral* que, sob alguns aspectos, contraria a lógica discursiva da *diversidade cultural*, para a qual a admissão da universalidade de direitos representaria a imposição de valores ocidentais modernos a outras culturas, apontando para a aceitação de uma racionalidade monológica, essencialista e transcultural.

A aceitação dos direitos humanos e da categoria de humanidade, traz importantes implicações ontológicas, epistemológicas e ético-políticas. Pressupõe a existência de uma essência do homem que, como tal, não variaria nem histórico e nem socioculturalmente. Com isso a historicidade e a culturalidade da existência valeriam como definidores de uma condição humana variável e dinâmica, mas sem o poder de afetar o aspecto fundamental do homem cuja validade transcenderia toda diversidade. Em havendo um tal tipo de realidade, então seria admissível uma racionalidade universal e um conhecimento com as mesmas características, tornando possível pensar em legalidade e generalização cognoscentes. Por consequência, um horizonte axiológico poderia ser pensado para além do relativismo, tornando a ação ética e política passíveis de justificativas universais (CUCHE, 1999; SEMPRINI, 1999; SEARLE, 1999; OLIVEIRA, 2005).

As ambiguidades e contradições constatáveis no PDI, coerem, paradoxalmente, com a sua pretensão de cultivar “[...] O pluralismo de ideias e de pensamento [...]” (UFPA, 2012a, p. 30). Não há, na universidade, uma única verdade, uma só racionalidade ou só uma maneira de compreender e fazer a ciência. Os posicionamentos políticos são também variados, assim como as culturas dos grupos que habitam a universidade. Em um tal cenário, faz-se necessário formar para a tolerância mútua, entendida como disposição ao diálogo autêntico no qual os sujeitos confrontados estão sinceramente interessados em chegar a um acordo, ainda que precário e provisório. Portanto, por mais diversas que sejam as lógicas culturais e os jogos de linguagem das especialidades científicas, torna-se indispensável admitir a possibilidade de

comunicação e compreensão como condição de um consenso.

A intolerância, por sua vez, é irmã gêmea do dogmatismo, venha este de minorias ou de maiorias. Ancora-se na atitude de não questionamento das suas próprias crenças e valores que são tomados como essências fundantes do seu ser social. O fechamento ao outro e a indisponibilidade para examinar e criticar as suas verdades, não é um privilégio de quem possui força e poder de oprimir, mas também daqueles que resistem e contestam a opressão.

A universidade emerge, na modernidade, como espaço da tolerância, na medida em que defende a necessidade de cultivar o questionamento e a crítica sem limites; desqualifica a violência e a força como meios legítimos de persuasão ou convencimento. Desde a Filosofia grega que a racionalidade política recusa as crenças e convicções mudas, incapazes de apresentar as suas razões e de sustentá-las com argumentos em um ambiente de publicidade, sem apelar para fontes ocultas ou divinas de pretensas verdades (VERNANT, 2002).

Na universidade, a tolerância com a alteridade não representa a aceitação passiva da sabedoria da tradição, dos saberes do povo ou de determinado grupo sociocultural. Não se parte do pressuposto de infalibilidade de nenhum sujeito individual ou coletivo ou do caráter axiomático das suas afirmações. O respeito ao outro implica, antes, em ouvir e discutir os seus argumentos, com uma atitude de abertura e disposição para reconhecer as boas justificativas, mesmo que elas contrariem e refutem aquilo que, no ponto de partida, era admitido como verdade por uma das partes.

Portanto, a formação para a tolerância, na universidade, busca cultivar, nos sujeitos uma atitude de perquirição, de crítica e diálogo, o que difere de uma postura de mera aceitação da diferença como uma determinação que não afeta o sujeito que a aceita, por ser encarada com indiferença, como um deixar ser que não interessa procurar conhecer, pois desde sempre é identificada com não-ser e erro. Assim, a pluralidade passaria a coexistir “pacificamente” como um conjunto de “mônadas sem janelas”. Cada um conquistaria o direito de viver a sua própria vida, de afirmar as suas crenças e valores no ambiente em que são compartilhados. Seria desimportante e desaconselhável sair do espaço de relatividade do grupo e procurar universalizar as suas crenças, pois não se acredita em um acordo racional, de modo que qualquer tentativa de universalização só seria possível por meios violentos.

Note-se a discussão do sentido da tolerância na universidade não deixa de fora, de modo algum, o questionamento do que seja ou não uma racionalidade legítima; tal interrogação é anterior ao tipo de relação que se deve estabelecer ou não entre diferentes

saberes. A hierarquização desses, com base no tipo de procedimentos metodológicos e técnicos que se usa para sustentá-los, pode produzir efeitos eticamente condenáveis, como o silenciamento de algumas vozes que querem expressar a sua experiência e afirmar-se como sujeitos no mundo.

Toulmin (2001) contribui com esta discussão ao mostrar que o Ocidente, a partir dos filósofos gregos, especialmente de Aristóteles, optou por uma racionalidade lógico-analítica para a qual uma afirmação só pode ser aceita quando provada na sua universalidade e necessidade. O modelo de tal prova seria a inferência silogística.

No seu rigor formal, como *episteme*, a lógica distanciou-se do dia a dia, do *mundo da vida*, de modo que o conhecimento produzido por este passou a ser visto como algo sem fundamento e até irracional. A racionalidade calculante, fundamentadora do método científico moderno, reforçou a ideia de que somente os discursos construídos de acordo com ele poderiam, legitimamente, reivindicar o estatuto de verdade.

A “revolta” contra o poder de silenciamento imposto pela lógica ou pelo método científico, que pretende ser uma lógica da investigação, à maioria dos entes falantes, aos seus discursos, corre o risco de se interverter em recusa a toda forma de racionalidade, em cultivo de um “tudo vale” relativista, que muitas vezes é entendido como portador de um potencial ético ao libertar a pluralidade de vozes (SEARLE, 1999; OLIVEIRA, 2005).

Deve-se questionar se não é possível falar de um tipo de racionalidade capaz de acolher a pluralidade de vozes, sem abrir mão das práticas argumentativas. Em Aristóteles mesmo, como reconhece Toulmin (2001), encontra-se uma alternativa. O estagirita apresenta um procedimento argumentativo adequado às questões em que se admite a incerteza e a probabilidade. Trata-se da racionalidade retórica ou dialética, apropriada às discussões cotidianas em que a prova, a comprovação, no sentido lógico ou matemático, não é possível.

Em uma instituição como a UFPA, que adota os valores formativos consagrados pela democracia moderna⁶⁰, não deve haver lugar para uma racionalidade monológica nas discussões políticas da comunidade, pois mesmo as ciências físico-naturais não conseguem justificar as suas teorias por meio de provas peremptórias, por isso têm que se contentar em procurar refutar as suas verdades, tidas como tais enquanto resistirem às tentativas de

⁶⁰ “[...] É importante que consideremos o momento atual como oportunidade de pensar e viver [...] uma universidade plural, e ao mesmo tempo, local. [...] Tendo como horizonte um processo formativo [na UFPA] que contribua na constituição [...] de profissionais competentes política e socialmente [...] para lidar com a pluralidade, contextual, conceitual, cultural, com o diferente, com o diverso [...] Dentro de uma cultura que privilegie o diálogo[...] com as múltiplas áreas de conhecimento (UFPA, 2005b, p. 10/20).

refutação (POPPER, 1991).

Com isso se constata o enfraquecimento do ideal de *episteme*, de conhecimento universal, necessário e demonstrável, assim como da sua respectiva forma de racionalidade. De algum modo, há a reabilitação da *doxa* e das múltiplas experiências cotidianas a ela relacionadas. Por consequência engendra-se uma nova relação do conhecimento científico com a sociedade. A universidade, como espaço privilegiado da pesquisa científica e ícone de promoção de desenvolvimento e bem-estar social, não pode manter-se imune a essas alterações.

A questão é de que maneira a academia expressa a sua condição na atualidade, a que razões atribui modificações tão fundamentais no seu repertório axiológico, de modo a abalar a ontologia e a racionalidade lógico-matemática estabelecidas de maneira hegemônica nas práticas de pesquisa e de formação de pesquisadores.

No exame ao PDI, constata-se, em diversos contextos discursivos justificatórios, a ocorrência da noção de *mudança* como um guia para a adoção de determinados encaminhamentos na UFPA. Não há questionamento do sentido de tal mudança, pois ela aparece como aquilo que se impõe de maneira irresistível, só restando à instituição adaptar-se a fim de está à altura do seu tempo (UFPA, 2012a).

A ontologia consagrada no Ocidente sempre valorizou o permanente, o duradouro ou até o imutável, em contraposição ao fluxo, ao múltiplo e ao devir. Em consonância com tal visão de realidade, pensou-se que uma racionalidade autêntica, teria que produzir conhecimentos universais e necessários, portanto com validade independentemente do espaço e do tempo em que fossem enunciados.

O pensamento dialético moderno irá valorizar a historicidade e a mudança da realidade e, por consequência, um conhecimento dinâmico sobre ela. Contudo, não abandona a importância da tridimensionalidade do tempo, pois o passado é, ao mesmo tempo, ultrapassado e conservado na figuração presente, visando-se um futuro sempre mais rico em determinações. O objetivo é chegar a um maior esclarecimento, a uma realidade mais plena.

Pode-se dizer que a valorização de um “ser contemporâneo de si” é uma marca da modernidade. É essa uma das implicações do vigor instituinte do iluminismo ao se contrapor à autoridade da tradição. A ideia de progresso, de processo de desenvolvimento, de futuro, contém uma positividade axiológica que é própria da modernidade:

[...] a modernidade é a época em que o facto de ser moderno se torna um valor determinante. Em italiano, mas creio também que em outras línguas, é ainda uma

ofensa dizer a alguém que é “reacionário”, isto é, agarrado aos valores do passado, à tradição, a formas de pensamento “ultrapassadas”. Em maior ou menor grau, esta consideração “eulógica”, elogiante, do ser moderno é aquilo que caracteriza a cultura moderna [...] Se a história tem esse sentido progressivo é evidente que terá mais valor aquilo que está mais próximo do termo do processo [...] (VATTIMO, 1989, P. 9-10).

A grande novidade atual consiste em que é a própria mudança que se apresenta como um valor, assombrando qualquer ontologia forte que se baseie na fixação de uma essência, no estabelecimento de regularidades ou nas exigências de uma racionalidade lógico-matemática ou mesmo dialética. É a liberação da temporalidade que redefine os significados socioculturais do mundo atual e aterroriza a razão. Sobre essa questão, é interessante citar a posição de Forquin (1993):

[...] Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tonado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio de avaliação de todas as coisas (p. 18).

Parece paradoxal pensar na mudança como critério axiológico, pois é razoável considerar que ela pode ser um meio pelo qual se chega a algum ponto, a uma finalidade que não se identifique com o próprio mudar. Aceitar que a mudança seja um valor último, é como admitir ser o caminhar, e não o chegar a algum “lugar”, o objetivo da caminhada.

No entanto, a aceitação da mudança, não implica, necessariamente, a adesão ao *presentismo*, ao viver cada momento como ele é, assumindo-se o aqui e agora como um sempre, portanto sem referência ao passado ou a um dever-ser projetivo do futuro. Essa é uma das possibilidades axiológicas da atualidade, quando se pensa uma formação sem qualquer horizonte utópico.

Com a eternização do momento, na ausência de um *télos*, de uma visão de futuro que justifique os esforços dos sujeitos nas suas ações, tudo perderia sentido. Embora o PDI da UFPA faça certa apologia da mudança, ele aponta um horizonte a atingir: (...) “Ser *referência nacional e internacional* como universidade multicampi integrada à sociedade e *centro de excelência* na produção acadêmica, científica, tecnológica e cultural” (UFPA, 2012a, p. 06, grifos acrescentados).

Nota-se, portanto, que o futuro não é encarado como abertura sem objetivos, mas representa um tempo de possibilidades em direção à realização de um projeto de aperfeiçoamento. Na consecução desse, aposta-se no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sem descurar da sustentabilidade. Neste ponto, entra a necessária integração da

universidade com a sociedade amazônica e paraense, imbuída de tradições e temporalidades nem sempre compatíveis com as da sociedade científico-tecnológica.

O discurso institucional reconhece que a velocidade das mudanças no mundo atual é causado pelas transformações possibilitadas pela tecnologia. No entanto, não se aposta tudo em um infinitismo tecnológico, pois este pode criar efeitos regressivos e devastadores. Assim, para que se atinja valores ético-políticos caros à modernidade, como “[...] igualdade, justiça e fraternidade [...]” (UFPA, 2012b, p. 22), torna-se necessário uma reavaliação do seu ideário epistemológico tendo em vista a orientação axiológica da formação na universidade. Tal formação acolhe o que recomenda Jacques Delors, em Relatório elaborado para a UNESCO. Tratar-se-ia de primar por uma educação integral do homem, que possibilite “[...] aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer [...]” (UFPA, 2012b, p. 117).

As redefinições no campo do conhecimento e da sociabilidade, as reconfigurações da racionalidade, repercutem na própria existência, nos objetivos da formação dos sujeitos para viver, agir e produzir no mundo com os outros. As três clássicas dimensões da existência são mobilizadas: vida teórica, vida prática e vida produtiva, não de modo isolado, mas nas suas conexões dialéticas.

Merece ênfase a dimensão teórica ligada ao *aprender a conhecer*, pois nela pode-se apreender a importância da pesquisa na formação, não apenas enquanto uma habilidade especial, própria aos cursos de pós-graduação, mas como uma capacidade geral indispensável para aquele que precisa lidar com um mundo no qual os conhecimentos estão em constante movimento de renovação. Por isso, é importante que o sujeito esteja imbuído de curiosidade epistemológica, para examinar o que aprendeu, criticar verdades aceitas, refletir sobre os métodos cognoscentes e buscar novos conhecimentos mediante uma elaboração pessoal.

Os espaços de convivência e cidadania incluem a comunidade singular, a sociedade local, a nacional, mas também o âmbito planetário. Esse imbricamento complexo pode ser visualizado na Amazônia, na sua riqueza étnico-cultural idiossincrática, mas igualmente na sua bio-sócio-diversidade cuja sustentabilidade interessa a todos no planeta. Em face disso, as práticas educativas exigem uma nova visão ético-política, o que amplia a responsabilidade da universidade para além do âmbito da nação, como lhe concernia nos alvares da modernidade.

Por fim, o fazer, entendido como *savoir-faire*, produção e transformação da natureza, cobra a aprendizagem de uma maneira ética de se relacionar a essa, trazendo, conseqüentemente, a redefinição do sentido de conhecimento e de tecnologia. A práxis

humana complexifica-se, não podendo mais ser compreendida por uma relação simples entre teoria e produção; inclui, também, claramente, a dimensão da prática, da intersubjetividade, superando-se, desse modo, os limites da racionalidade instrumental.

No entanto, algo da instrumentalidade e do pragmatismo da razão mostra-se necessário à universidade, na medida em que ela propõe-se a “criar conhecimentos de valor para a sociedade” e essa é identificada como “rica em recursos naturais e culturais”, mas economicamente pobre e desigual (UFPA, 2012a). Devem ser bem usados contra a pobreza os conhecimentos e tecnologias produzidos pela universidade, o que reconhecidamente vem provocando mudanças substanciais e aceleradas na sociedade na atualidade.

A natureza e a cultura são tomadas como elementos potenciais na produção de riquezas. Portanto, elas não valem por si mesmas, mas somente se passarem por uma transformação científico-tecnológica que representa um processo de modernização da Amazônia, trazendo, como consequência, novas possibilidades existenciais para os sujeitos que vivem na região. Não se trata, no entanto, de transportar para a Amazônia, abstratamente, os valores de uma modernidade que já mostrou avanços importantes para a vida, mas também efeitos catastróficos. A noção presente no PDI, que pretende conferir um sentido ético-político e epistemológico diferencial à modernidade, é a de *sustentabilidade*. (UFPA, 2005a, 2012a).

Essa é uma *noção-valor* de acordo com a qual os diversos sujeitos que compõem os grupos sociais devem assumir o protagonismo da sua existência, não permitindo que os meios científico-tecnológicos autonomizem-se, produzam alienação social. A relação com o tempo também ganha novas determinações: o *presentismo* perde lugar para o desenvolvimento de uma consciência voltada para o futuro, mas que não despreza o passado, a tradição, os saberes da comunidade.

A relação entre temporalidade e natureza adquire novas determinações. O natural não é mais aquilo que se mantém perene, inalterável, independentemente da ação humana, por isso necessita de ser “sustentado” por ela para que tenha durabilidade. Há a humanização da natureza, na medida em que essa passa a partilhar da finitude, propriedade dos homens como mortais e perecíveis.

Embora se possa, da análise da noção de sustentabilidade como se coloca no PDI, apresentar alguns significados implícitos, não é possível apreender a clara consciência, no texto, da necessidade de ir além do aumento de pesquisadores altamente qualificados e de pesquisas na universidade, para que se verifique a alteração do modelo de desenvolvimento. O

protagonismo na “produção, socialização e transformação do conhecimento” (UFPA, 2012a) ainda é atribuído à academia. Talvez se devesse falar de uma formação acadêmica cuja base fosse a ideia de *sustentabilidade gnosiológica*, que incorporaria, no plano do conhecimento, as implicações antropológicas do ideal de sustentabilidade econômica, social e ambiental.

Para que seja possível a *sustentabilidade gnosiológica*, a universidade precisaria ampliar a sua compreensão de conhecimento e racionalidade, de modo a validar o diálogo com os saberes dos diversos grupos sociais, a fim de que se faça um intercâmbio crítico, de parte a parte. Assim, pelo desenvolvimento de uma atitude de crítica e de perquirição, tanto na universidade quando nos seus interlocutores, o conhecimento não será visto como posse unilateral da academia que o doaria aos grupos sociais, passando a ser uma construção comum dos sujeitos.

Contudo, a leitura do PDI da UFPA mostra ambiguidades quanto a esse ponto, pois ao mesmo tempo em que se fala da valorização da cultura amazônica, na qual se incluem os saberes populares, a universidade assume-se como instância privilegiada de “produção, socialização e transformação” de conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, visando a transformação da sociedade. Deve-se dizer, no entanto, que a universidade não pode erigir-se em instância formadora, educadora da sociedade, como se estivesse fora dela. Por isso, ela precisa colocar-se no contexto da mudança acelerada dos tempos atuais, realizando a sua autocrítica, examinando a sua tradição e revendo o sentido das suas finalidades e dos seus valores.

Neste contexto, uma noção bem instituída, como a de autonomia, sofre sérias ressignificações, devendo perder as determinações que a caracteriza como fechamento. Por isso, as atividades acadêmicas não se justificam ou ganham sentido, a menos que se abram às expectativas e necessidades da sociedade, entendidas não tão somente como ligadas às possibilidades científico-tecnológicas das pesquisas. A sociedade reivindica validade e reconhecimento do seu repertório cognoscente, assim como a condição de produtora de saberes e de cultura.

A ideia de abertura à sociedade abriga o comprometimento com as necessidades de diversos grupos sociais, mas também com os interesses econômicos de empresas que precisam dos resultados das pesquisas científicas e de outras atividades acadêmicas para o seu melhor desempenho e competitividade no mercado. Nos dois casos, são as políticas estatais e de governos que incentivam e promovem esse tipo de comprometimento da universidade, que

encontra acolhida nas instâncias decisórias dessa (UFPA, 2012a).

Transforma-se, fortemente, a clássica compreensão da autonomia da universidade cujo compromisso primeiro era com a busca da verdade, de maneira independente. Atualmente, as boas justificativas econômico-sociais de relevância das pesquisas e a consequente definição de metas a serem alcançadas, são uma condição indispensável para se conseguir ou não o financiamento de uma investigação pelas agências de fomento, tendo em vista a real possibilidade de contribuir com a elevação do “índice de desenvolvimento humano e social” na Amazônia (UFPA, 2012a).

Do ponto de vista ético-político, a universidade tem repensado os seus valores meritocráticos como reguladores das relações na comunidade acadêmica; há a preocupação de promover a inclusão educacional de alunos carentes, sem que, necessariamente, alie-se à carência, exigências de bom desempenho acadêmico. Assim, adotam-se, por exemplo, critérios⁶¹ socioeconômicos e mesmo socioculturais para a concessão de bolsas ou para a seleção de alunos de graduação na UFPA. Na pós-graduação, no entanto, os critérios meritocráticos são amplamente usados, em consonância com as regulações advindas da CAPES.

Em consonância com o ideal de ampliação da democracia na universidade e de valorização da pluralidade, pode-se observar mudanças curriculares importantes, como a inclusão obrigatória de conteúdos visando o destaque e o reconhecimento de determinados grupos, como negros, índios e portadores de necessidades especiais. Em cursos de licenciatura, passa-se a estudar a história de povos africanos; oferta-se, cursos inteiros, de graduação, destinados ao estudo de certas etnias ou às populações do campo e que têm como destinação estes mesmos sujeitos (UFPA, 2012a). Decisões semelhantes, não são, no entanto, observadas no âmbito da formação na pós-graduação.

O discurso de justificação de atuação da universidade, não abandona a validade de educar em nome do humanismo, ou mesmo de um comprometimento com o povo, em geral referido no plural, como grupos populares. A novidade maior é o reconhecimento da necessidade de um tratamento diferenciado a uma multiplicidade de “identidades” que se definem por vinculações culturais, de opção sexual, de gênero, de proveniência geográfica ou de necessidades específicas.

⁶¹ Embora seja uma experiência ainda incipiente, três Programas de Pós-Graduação da UFPA, nas áreas de Direito, Antropologia e Educação, têm reservado vagas, nos Editais de Seleção, para grupos socioculturais específicos.

Não se trata somente de garantir o direito de acesso e permanência de indivíduos pertencentes a tais “identidades” à universidade, mas de reconhecer, no processo de ensino-aprendizagem e nas interações acadêmicas, a legitimidade das suas expressões existenciais, especialmente no campo do conhecimento, de modo que se coloca em cena a valorização da relatividade cognoscente⁶² como uma condição de possibilidade de *sustentabilidade gnosiológica*⁶³, que, em sendo adotada, deve ter grande repercussão no campo das ciências humanas, especialmente nas da educação.

Essas ideias instituintes sobre a cultura e o conhecimento ganham espaço em documentos oficiais da UFPA, ainda que não se possa, por isso, tomá-las como destituídas de um solo axiológico bem instituído que tem orientado as práticas acadêmicas de maneira hegemônica na universidade, particularmente no campo da pesquisa e do ensino de pós-graduação em que as regulações da CAPES apresentam-se com bastante vigor, como foi mostrado em Seção anterior desta tese.

Foi possível aduzir da leitura e interpretação dos documentos, que muitos dos valores estatuídos no momento de fundação da UFPA, são reafirmados e por vezes ressignificados, embora persistam como orientadores da formação acadêmica, como, por exemplo, a autonomia e o espírito crítico e de investigação que são sustentados até mesmo quando as condições objetivas e as práticas efetivas na universidade os negam.

Por um lado, o humanismo, a compreensão do homem como um ente universal com direitos igualmente universais são importantes balizadores formativos acolhidos pela universidade, entendida enquanto instituição cosmopolita. Mas, por outro lado, nos documentos mais recentes, busca-se com maior vigor, uma identidade institucional diferenciada, interessada nas especificidades nacionais, regionais e estaduais. Nota-se neste ponto, forte esforço da universidade, no sentido de assumir a valorização das identidades múltiplas dos grupos socioculturais que compõem a comunidade e a sociedade do entorno, o que de algum modo destitui a força da adesão da instituição ao humanismo geral que marca a sua tradição.

A ideia de relação da universidade com a sociedade também ganha novas

⁶² Faz-se necessário entender as diferentes compreensões de realidade expressas pelos saberes populares e pelos conhecimentos científicos, como diferentes perspectivas de aferição de sentidos, não devem ser vistos como concorrentes, mas antes como dialeticamente complementares.

⁶³ Em comparação com o conceito de sustentabilidade socioeconômica e ambiental, a noção de “sustentabilidade gnosiológica” ressalta a importância dos saberes populares como suporte de aferição de sentido à existência, sem excluir, evidentemente, as contribuições da ciência, que é relativizada. Trata-se, pois, de uma noção que se define por analogia a um conceito existente.

determinações. Deixa de ser suficiente que, por meio do desenvolvimento de pesquisas, da divulgação e aplicação do conhecimento, a universidade mostre o seu comprometimento com a sociedade, pois esta quer, também, participar da gestão, das decisões que são tomadas pela universidade. Deseja-se ainda que, por meio de políticas, como a de cotas, a instituição espelhe, na sua composição, a sociedade de que faz parte.

Não se pode dizer, com isso, ter a universidade abandonado os valores meritocráticos, pois esses permanecem fortes, especialmente no âmbito da pós-graduação. Contudo, eles são contestados por um ideal de democracia que exige, em relação às instituições de ensino superior públicas, meios de acesso entendidos como mais justos por tratar de maneira diferenciada os grupos sociais.

No entanto, com relação aos grupos a que se fez alusão não se quer apenas ter acesso à universidade. Questiona-se a constituição dos currículos, os conhecimentos e métodos do ensino adotados e assumidos como legítimos. Reivindica-se a introdução na universidade e o reconhecimento por ela, dos saberes dos diversos grupos que compõem a comunidade universitária. Isso é mais um aspecto da compreensão de democracia com repercussão importante no âmbito gnosiológico, pois exige uma mudança na compreensão de conhecimento.

Assim, a racionalidade *conjuntista-identitária*⁶⁴, também denominada nesta tese de *calculante*, divide o espaço com uma racionalidade política, retórica⁶⁵, que se põe mais de acordo com a pluralidade cognoscente e cultural. Mesmo no âmbito das interações e decisões ocorridas na comunidade universitária, pode-se constatar a vigência, ambivalente, das duas formas de racionalidade.

Não há uma correspondência direta, nos documentos analisados, entre os tipos de racionalidade e os valores ético-políticos, pois os discursos convergem na defesa que fazem da emancipação, autonomia, justiça e igualdade como valores próprios ao ideal político democrático em consonância com a tradição liberal da universidade.

Consonante com a promessa moderna de emancipação por meio das contribuições da ciência e tecnologia, reconhece-se que a universidade poderá promovê-las na Amazônia, embora se defenda a necessidade de evitar as patologias experimentadas por um modelo de

⁶⁴ Este conceito foi criado por Castoriadis (1982) e se define como um tipo de lógica identitária que opera por separação-reunião-identificação-iteração. Tendo em vista tais características, resolveu-se denominá-la também de calculante. Não se pode prescindir desse tipo de racionalidade, embora ela não seja suficiente.

⁶⁵ Racionalidade retórica ou dialética tem o sentido conferido por esta expressão por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999a) e Perelman (1999b), já definido nesta Seção.

desenvolvimento que já mostrou o seu fracasso ao hiperbolizar a dominação sobre a natureza e os homens. A noção básica que estabelece novos modos de relação do conhecimento, da pesquisa e da tecnologia com a natureza, bem como com a diversidade cultural é a de sustentabilidade.

Por isso, não se trataria de uma simples modernização da Amazônia a ser transportada com o “progresso” científico-tecnológico. Muito embora a configuração axiológica do ideal de universidade seja fortemente contraditória, efetua-se, sub-repticiamente, uma crítica da modernidade, sem que isso signifique a sua recusa. Não se pode olvidar, contudo, que os documentos analisados não falam de uma universidade amazônica, mas de uma universidade na Amazônia, o que supõe uma relação de identidade fraca entre a instituição e a região.

As fontes analisadas pressupõem uma revisão dos conceitos de natureza, de conhecimento, assim como uma nova compreensão da relação entre sujeito e objeto. A subjetividade cognoscente já não deve ser separada da ético-política, o que redimensiona toda fundamentação axiológica do fazer científico.

Não parece questionável que se vive um momento de *destituição* de valores. Mesmo em uma instituição como a universidade em que a tradição instituída tem grande peso, os acordos e consensos estão cercados de tensão, pois a provisoriedade e as mudanças são signos do tempo presente, assumidos pela UFPA como uma condição que a força a realizar a redefinição dos valores institucionais.

6 A FORMAÇÃO NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED)

Nesta Seção procurou-se identificar e analisar os valores instituídos e instituintes⁶⁶ que orientam a formação no ICED. Para que se atingisse esse objetivo, em um primeiro momento buscou-se, por meio de investigação bibliográfica-documental, elucidar a constituição axiológica da pedagogia, ressaltando os valores que vem configurando o campo educacional de maneira mais ampla em um movimento dialético que confronta o instituído ao instituinte.

Em um segundo momento, a análise focalizou a pós-graduação em Educação *stricto sensu*, tendo-se, por objetivo, compreender, de maneira mais específica, os valores formativos que fundamentam esse nível de ensino. Além das fontes documentais, nesta fase da pesquisa as informações foram apreendidas de observações em eventos de avaliação do PPGED, registrados em áudio e diário de campo, em entrevistas semi-estruturadas com professores da pós-graduação, bem como na observação de seções de defesas e qualificações de dissertações e teses.

6.1 A INSTITUIÇÃO DE VALORES FORMATIVOS NA PEDAGOGIA

O atual ICED é herdeiro do Centro de Educação (CED), que se originou, historicamente, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, uma das unidades acadêmicas que integraram a Universidade do Pará. Perpassando por essas mudanças em seu movimento de institucionalização, tem-se o curso de pedagogia, instância da qual irá surgir, em 1993, a Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, nível de ensino bastante recente em relação ao de graduação em pedagogia cuja criação remonta ao ano de 1954, antecedendo a própria fundação da UFPA (UFPA, 2007b).

O curso de pedagogia e a pós-graduação em educação da UFPA mantêm vínculos essenciais entre si, pois nas duas instâncias acadêmicas interessa estudar e produzir conhecimentos sobre os diversos aspectos do fenômeno educativo, tanto nas suas manifestações formais quanto nas não formais e informais.

Verifica-se não somente a ligação histórica e institucional da graduação em pedagogia

⁶⁶ Os conceitos de instituído e instituinte são tomados de Castoriadis (1982, 2007). São vistos nas suas inter-relações dialéticas, de modo que o instituído, como criação social-histórica dos homens (que podem se tornar criação do coletivo anônimo), assenta-se em um caos, podendo receber novos significados. O instituinte é uma força sempre presente que atinge todo o seu vigor com a criação de instituições inéditas. Eis a inspiração que orienta o uso de valores instituídos e instituintes.

e da pós-graduação em educação, mas igualmente uma conexão epistemológica da qual pode resultar um possível compartilhamento de valores que orientam a formação, tanto do graduado quanto do pós-graduado.

A análise dos documentos que orientam a formação no Instituto de Ciências da Educação revela ser a pesquisa o princípio essencial das atividades curriculares. Sabe-se não ser papel institucional da graduação a formação do pesquisador, tarefa inerente a pós-graduação *stricto sensu*, especialmente ao doutorado. No entanto, a pesquisa pode ser compreendida em um sentido mais amplo e existencialmente significativo, como uma disposição ou atitude de inquirição, de abertura ao mundo em busca de sentido. Daí resulta um esforço que não se contenta em apenas reproduzir os sentidos dados, mas também quer produzir novas interpretações. Nisto consiste o exercício de crítica e reflexão que se exige na formação, assumida como horizonte axiológico das práticas acadêmicas da graduação e pós-graduação em educação.

Este lugar concedido à pesquisa, no campo educacional, o aproxima do ideal acadêmico da universidade moderna, do seu núcleo mais essencial, amplamente instituído na Faculdade de Filosofia, entendida como espaço de autonomia no interior da própria academia. Interessante destacar, no entanto, que a acolhida desse aspecto investigativo como característica do campo educacional do ICED, contrapõe-se a uma longa tradição que, na UFPA, remonta pelo menos ao final da década de 1960. A reforma universitária do final dessa década proclama a necessidade de promover a pesquisa, sem, contudo, deixar de cultivar um acentuado pragmatismo, fundamentado em uma racionalidade tecnicista e instrumental, de acordo com a qual todas as atividades acadêmicas deveriam, prioritariamente, responder às necessidades econômicas da nação.

Deve-se notar que o instrumentalismo efetivo adotado pela Ditadura Militar, não impede que a ideologia liberal clássica, orientadora do ideal de universidade, ganhe espaço na definição desta instituição, ainda que disso resulte um campo de contradição no qual se confrontam o teórico e o prático.

Como anteriormente se evidenciou na análise documental, a contradição referida concretiza-se na organização acadêmica da UFPA, em consonância com a Lei 5.540/68 que orientou a Reforma Universitária no Brasil. De acordo com essa legislação, a universidade deveria desenvolver áreas fundamentais de conhecimento e as técnico-profissionais (SOUZA, 2001). As primeiras irão compor os Centros Básicos enquanto as segundas constituirão os

Centros Profissionais. A pedagogia fará parte desses últimos.

Contudo, não se deve pensar que a priorização das atividades profissionais nos Centros homônimos, significa a dispensabilidade da realização de pesquisa em áreas como a pedagogia; para se compreender o que está em jogo aqui, há que se distinguir dois tipos de investigação na universidade: a dos Centros Básicos, qualificada de pura, que se contrapõe àquela que se realiza nos Centros Profissionais, caracterizada pela possibilidade de aplicação.

Não apenas na organização acadêmica-administrativa da universidade em geral, mas no interior da própria compreensão da pesquisa, opera o clássico dualismo entre o teórico e o prático, entre o aplicado e o desinteressado. Em consonância com a concepção liberal de universidade, também chamada de humboldtiana, estabelecia-se uma hierarquia em que o teórico colocava-se no topo e abaixo, o prático.

Enquanto valor proclamado e expresso no texto legal, a pesquisa pura e o conhecimento desinteressado ocupam um lugar de destaque na UFPA. Todavia, sabe-se que o contexto socioeconômico que se vive no Brasil é do desenvolvimentismo, em que a eficiência sistêmica, a industrialização, o nacionalismo e a crença positivista no progresso, aliam-se a um pensamento educativo-antropológico que concebe os seres humanos como capital. Desse modo, não será o conceito humboldtiano neo-humanista de academia que fundamentará as políticas e as práticas na universidade; estas aproximam-se muito mais de uma concepção napoleônica. O Estado instrumentaliza a universidade em prol dos seus interesses burocráticos, das suas políticas, bem como dos interesses das elites dominantes. Interessa menos a formação humanista e mais a preparação profissional dos alunos tendo em vista as necessidades de mão de obra do mercado e as funções do Estado.

Muito embora o homem seja pensado, fundamentalmente, como um ente produtivo em consonância com um pragmatismo tecnocrático, não se deixa de observar um dualismo entre o teórico e o prático. Não se trata apenas de uma figuração abstrata e sem efetividade, mas de um fato concreto que ganhou materialidade na organização institucional da UFPA.

Além da divisão entre Centros Básicos e Profissionais, a organização dos cursos de graduação definiam-se pela destinação à formação para a pesquisa (os bacharelados); e os licenciados para atuarem na condição de professores. No caso do bacharelado em pedagogia, em toda a sua vigência justificou-se, discursivamente, por suas conotações técnicas e profissionais, o que se pode constatar na pesquisa de Silva (2003).

O antigo Centro de Educação, hoje ICED, revelava na sua organização acadêmica uma

contraposição entre o básico e o técnico, que se expressa na estruturação dos departamentos: Departamento de Administração e Planejamento da Educação (DAPE), Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação (DMTOE), Departamento de Educação Física (DEF) e Departamento de Fundamentos da Educação (DFE). Pode-se constatar, portanto, que na denominação dos departamentos, há certa tendência de contraposição entre conhecimentos de “fundamentação” da educação e “conhecimento técnico”, prático, aplicado.

Esses vários departamentos tomaram para si, a tarefa de formar profissionais, não apenas no curso de Pedagogia, mas também nas diversas outras licenciaturas oferecidas pelos demais Centros da UFPA. Criou-se, assim, uma dicotomia epistemológica e didático-pedagógica entre atividades acadêmicas ligadas ao conhecimento desinteressado, por um lado, e aquelas cujo objetivo seria a habilitação visando à aplicação social e profissional dos saberes, por outro.

Não se deve pensar, contudo, que essa dicotomia presente na UFPA e especialmente no Centro de Educação é uma especificidade desse complexo institucional. Um exame das ideias educacionais no Brasil, revela que mesmo antes da configuração acadêmica induzida pela Reforma Universitária do final dos anos 1960, a clássica contradição entre o teórico e o aplicado fazia-se presente.

Tome-se, a este respeito, o emblemático pensamento de Anísio Teixeira (1998a), que foi, sem qualquer dúvida, um dos principais protagonistas no processo de institucionalização do ensino de graduação e pós-graduação no Brasil, de maneira muito particular no campo educacional. Influenciado pelas ideias pragmaticistas do seu mestre, John Dewey, Teixeira propôs um modelo de educação cuja fundamentação antropológica conceberá o homem, antes de qualquer coisa, como um ente de ação, contrapondo-se, assim, à tradição contemplativa e livresca instituída.

Na base da educação pragmaticista estão as experiências significativas que mobilizam a vontade, o desejo do aprendente, engajando-o vivamente no seu processo de aprendizagem. Não se deve pensar, no entanto, que essa educação basear-se-á na mera atividade manual em contraposição à atividade intelectual, pois pretende-se ir além desse tipo de dicotomia.

O pragmatismo valoriza o método científico e o adota como procedimento de ensino-aprendizagem que pressupõe um sujeito de conhecimento ativo e reflexivo. Note-se uma mudança fundamental da relação entre o ensino e a ciência cuja valorização não se faz somente como conteúdo. A inquirição, a problematização e a pesquisa são atitudes intelectuais

que devem orientar a formação, mediando a relação dos professores e alunos. Pode-se dizer que, em certo sentido, deve haver indissociabilidade de ensino e pesquisa não apenas na universidade, mas em todas as instituições educativas.

Com mais razão ainda Teixeira defenderá a indispensabilidade da pesquisa educacional na formação do educador na universidade, quando institucionaliza, na Universidade do Distrito Federal por ele fundada, a Escola de Educação. Neste espaço pretende-se promover a profissionalização, mas isso não significa desprezo pela teoria, pois a pesquisa só é pensável com a presença de um referencial de conhecimentos já existentes.

As instâncias universitárias de formação no âmbito educacional não se definem, quanto aos seus fins, pelo princípio do desinteresse, o que no plano gnosiológico valorizaria o conhecimento por si mesmo, por amor a verdade. Neste aspecto, as Escolas de Educação não carregariam, em seu núcleo essencial, uma das principais determinações do ideal de universidade. Contudo, seria um erro inferir que pelo fato de tais Escolas dedicarem-se à preparação de profissionais, elas poderiam ser vistas como meras instituições técnicas, pois como reconhece Teixeira (1998a, p. 46) tratam-se de escolas profissionais “de alto nível, envolvendo a prática e a pesquisa profissionais”.

Tendo isso em vista, a adequada formação do profissional da educação exige um espaço acadêmico, pois se faz necessário algo mais que um treinamento empírico com base em experiências espontâneas do senso comum. Procura-se antes, apoiar a profissão na experimentação, na ciência aplicada e nos seus métodos.

É em razão dessa compreensão que se torna insuficiente qualquer experimentalismo abstrato. As práticas formativas devem buscar ancoragem em práticas metodológicas e nas teorias socioeducacionais, sempre em conexão com experiências concretas propiciadas em escolas experimentais que funcionam como se fossem laboratórios, nos quais a pesquisa apresenta-se em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva social, o pragmatismo aposta na racionalidade científica moderna como capaz de contribuir, de maneira importante, na instituição de uma sociedade baseada em valores democráticos que devem ser estabelecidos pelos sujeitos em suas interações, buscando na própria ciência os meios necessários para realizá-los. Se é possível admitir tudo o que precede, então a universidade, como instituição educacional promotora da pesquisa científica, mais que qualquer outra, poderá prestar um inestimável serviço à sociedade.

A cosmovisão científica e os seus procedimentos devem passar a compor o *ethos*

social, daí a relevância de as escolas de educação formarem profissionais-pesquisadores, pois desse modo oferecem-se à sociedade cidadãos competentes, tanto técnica quanto politicamente, uma vez que esses domínios mostram-se inseparáveis, o que pode favorecer o aparecimento de uma tecnocracia.

A axiologia pragmaticista é hoje parte do ideário educacional brasileiro, pois vem se instituindo na sua ordem legal e administrativa desde as primeiras décadas do século XX. No ensino superior essa concepção de origem norte-americana teve que rivalizar com a nossa tradição jesuítica, por um lado, e com a napoleônica, por outro. Na especificidade da pós-graduação, sabe-se da influência dos Estados Unidos na constituição desse nível de ensino no Brasil, particularmente na adoção do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SOUZA, 2001).

Embora o pragmaticismo assumia a democracia liberal como parte da sua cosmovisão, ele não se mostrou, sob outros aspectos, incompatível com o pragmatismo autoritário que se instalou no Brasil na década de 1960. Esse apostou no ideal de progresso e desenvolvimento econômico como resultado da racionalidade científico-tecnológica, apoiando-se, no plano político, em uma forte tecnocracia. Em substituição à livre discussão pública como suporte das decisões políticas, busca-se legitimá-las com base em uma suposta neutralidade técnica, que seria sustentada, por sua vez, em uma competência especializada. Esse argumento geral aplicou-se de modo particularmente efetivo no campo educacional em que a tecnocracia assumia funções de organização, planejamento e administração de sistemas e unidades escolares.

Em consonância com uma tradição que remonta ao século XIX, quando surgem os primeiros cursos superiores no Brasil, e que continua com o pragmaticismo da década de 1930, justifica-se o conhecimento na universidade a partir dos anos 1960, pela sua instrumentalidade na resolução de problemas considerados importantes pela tecno-burocracia para a qual não se deve separar teoria e produção, o que caracteriza a defesa de uma práxis técnica.

No plano educacional e didático-pedagógico há a valorização desse tipo práxis, por isso passa-se a exigir das escolas e da universidade, que não se fechem às demandas da sociedade, mas antes procurem conceder uma utilidade ao conhecimento, fazendo com que ele responda às necessidades vitais, como as garantidoras de competência para assumir um posto de trabalho ou para exercer uma cidadania passiva que não questione ou ameace a

ordem existente.

Pode-se dizer, portanto, que essa aproximação entre educação e vida só aparentemente valoriza os sujeitos, na medida em que lhes empobrece a práxis, retirando-lhe as potencialidades revolucionárias e criativas que poderiam instituir uma nova realidade sócio-histórica. O pensamento e as práticas instituintes são desestimuladas, fato que se contrapõe ao ideal de universidade do interrogar sem limites (DERRIDA, 2006).

As condições de possibilidades de uma ação instituinte não se fizeram presentes em duas ocasiões fundamentais da história da universidade brasileira: o Estatuto das Universidades vem à tona sob a Ditadura de Vargas; já a Reforma Universitária de 1968 deu-se na fase mais aguda da Ditadura Militar (GERMANO, 2000; SOUZA, 2001).

Em tensão com a tradição pragmaticista, inclusive na sua versão instrumentalista e autoritária, proclama-se, nos discursos de institucionalização da universidade, o ideário liberal e neo-humanista de origem germânica de acordo com o qual o núcleo essencial da formação na academia seria a busca desinteressada do conhecimento.

Mesmo Anísio Teixeira, apesar de adotar postulados do pragmatismo, deixará escapar o seu apreço por um tipo de formação que se afasta do mero profissionalismo técnico, comum na tradição do ensino superior brasileiro, que entrega ao autodidatismo a formação cultural.

As universidades de que precisamos são as que buscam o preparo do quadro intelectual do país, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado, do mais precário auto-didatismo. Escolas de educação, escolas de ciências, escolas de filosofia e letras com os objetivos *desinteressados de cultura*, não pode ser demais no país (TEIXEIRA, 1997, p. 126, grifos acrescentados).

Muito embora haja denegação do dualismo, este se afirma com vigor em discursos emblemáticos. Prescreve-se a existência, no interior da universidade, de “escolas acadêmicas” e “escolas práticas” (TEIXEIRA, 1998a). Às primeiras reconhece-se a liberdade acadêmica e os objetivos formativos que não se constituem em meios, ao contrário das segundas que se justificam por interesses práticos e profissionais.

Portanto, os valores orientadores da formação em educação filiam-se a concepções filosóficas heterogêneas, compondo, por isso, um complexo axiológico contraditório tanto no ideário instituído como no instituinte. O exame de fontes mostra a emergência dessa situação com a criação, por Anísio Teixeira, do primeiro instituto de educação, em 1935, e que ela persiste nos textos legais que instituem o curso de pedagogia em 1939, bem como nos da sua reformulação em 1962 (TEIXEIRA, 1998a, 1998b; SILVA, 2003).

Na condição de Bacharel, o pedagogo irá, a partir de 1950, ocupar funções burocráticas criadas pelo Estado brasileiro, resultando disso exigências para que a formação desse profissional respondesse mais efetivamente as demandas técnicas, pois se reconhecia no curso de pedagogia um caráter fortemente enciclopédico, livresco e verbalista. Tomado por um espírito de pragmatismo, o Parecer 259/69/CFE, regulamentador do Curso de Pedagogia, de acordo com os dispositivos da Lei 5.540/68, trará novas determinações formativas ao curso no contexto da Reforma Universitária.

A exacerbação dos valores formativos pragmáticos e utilitários instala-se no Curso de Pedagogia, com o predomínio nele de um tipo de racionalidade que passará à história com o nome de tecnicismo, termo que de acordo com Abbagnano (2000) equivale a técnica. Em Kant, ainda de acordo com o filósofo italiano, há aproximação entre tecnicismo e mecanicismo pela ausência, em ambos, de intencionalidade. No campo pedagógico, a noção de tecnicismo remete a uma modalidade de ação em que se considera essencial a eficiência dos meios para alcançar os fins, minimizando-se os aspectos ético-políticos que envolvem os sujeitos.

Como posicionamento de crença no “positivismo tecnológico”, o tecnicismo proclama o seu descompromisso com quaisquer valores políticos democráticos. Contudo, ele se associa à tecnocracia e favorece determinadas relações de poder na sociedade, particularmente nas instituições educativas. Restringe a participação popular nas decisões políticas, assim como a construção coletiva, pela comunidade acadêmica, dos destinos da universidade. No âmbito epistemológico, valoriza-se o conhecimento científico como habilitador para a tomada de decisões políticas e minimiza-se a importância dos saberes dos diversos grupos populares.

Em consonância com o tecnicismo, o curso de pedagogia dedicar-se-á à tarefa de preparar técnicos para compor quadros nas instituições escolares. É neste contexto que surgirão as habilitações: Inspeção, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Com o estabelecimento dessas funções que encarnam saberes especializados, os docentes perderão muito da sua autonomia profissional e política.

O Curso de Pedagogia da UFPA instituiu-se em consonância com esses valores pragmáticos e tecnicistas. Em seus mais de cinquenta anos de existência, constata-se, também, um movimento instituinte que põe em dúvida o horizonte axiológico instituído e propõe a criação de novos valores (SILVA, 2003; VASCONCELOS, 2001).

A possibilidade de destituição de valores autoritárias que vigoraram na sociedade

brasileira, de meados dos anos 1960 a meados dos anos 1980, dá-se com o processo de redemocratização que se institui legalmente com a Constituição de 1988. Em consonância com essa, a educação, ganhará, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De meados dos anos 1980 a segunda metade dos anos 1990, há a intensificação da mobilização da sociedade brasileira em prol da reforma das instituições a fim de democratizá-las. Como não poderia deixar de ser, o setor educacional engaja-se no movimento geral de transformação, de modo particular as universidades. Na UFPA o processo de alteração dos Estatutos e Regimentos estende-se da segunda metade dos anos 1980 a 2006, quando se concretiza uma significativa modificação organizacional.

Sobre esse ponto, o ex-Reitor da UFPA, Alex Fiúza de Mello, em apresentação a uma obra dedicada à publicação dos Estatutos da Universidade, destaca a importância da mudança legal para uma nova configuração epistemológica da instituição:

A estrutura organizativa que havíamos herdado, suas dicotomias e fragmentação – basta pensar nas notórias contradições entre Departamentos e Colegiados de Curso –, estavam em inteira consonância com a concepção de ciência em que fomos formados. Novas saídas para os debates intelectuais, para o avanço do conhecimento, para a formação de profissionais afinados com as exigências do momento presente estavam a exigir transformações do ponto de vista organizativo. As velhas estruturas disciplinares, departamentalizadas, ainda que continuem a cumprir alguma função, encobrem, por outro lado, seus membros com véu protetor [...] (UFPA, 2007a, Apresentação).

Seria cair em uma grande simplificação pensar que valores epistemológicos instituídos nas práticas formativas da universidade, serão destituídos em função de mudanças organizacionais. No entanto, estas podem ser vistas como efeitos e causas de ações da comunidade universitária, que para ganharem vigor instituinte precisarão integrar as práticas curriculares da instituição.

Consonante a essa predisposição institucional de mudança, a comunidade acadêmica do Centro de Educação (CED) inicia nos anos 1980, o processo de avaliação do Curso de Pedagogia da UFPA, do qual resultou a alteração curricular de 1985, aprofundada nos anos 1990 e 2000. Já na concepção de avaliação procura-se afirmar valores democráticos e enaltecidos da noção de sujeito, ao se colocar a emancipação como seu fundamento (CED, 1997 e 2001).

Almeja-se, na educação, superar o tecnicismo como referencial concomitantemente político e epistemológico, em nome de um projeto formativo centrado na autonomia de uma subjetividade crítica, consciente e voltada para sua temporalidade e espacialidade, sem deixar de observar o caráter prático da pedagogia que deve ser pensado como inseparável da teoria.

Com isso intenta-se ir além da clássica dicotomia entre pensamento e ação (CED, 2001).

Há clara valorização da ação político-educacional que se opõe a uma predisposição instrumental ancorada no par de conceitos meios e fins, conducente a uma práxis técnica, produtiva. Com isso não se quer fazer do pedagogo somente um agente político à serviço da transformação social-histórica. Sem desejar criar uma nova dicotomia, o documento confirma que o formando em pedagogia é também um profissional que, como tal, deve comprometer-se com a construção de uma sociedade mais justa. Portanto, não se pensa a profissão com base apenas ou principalmente em valores instrumentais, como eficiência, tendo em vista a reprodução das condições socioeconômicas e políticas de existência.

De 1985 a 1999, a comunidade acadêmica do CED realizou a crítica da sua tradição ético-política e epistemológica caracterizada por antinomias, como entre forma e conteúdo, licenciatura e bacharelado, competência técnica e competência política. Nesse processo, teve forte influência os valores proclamados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que serão incorporados ao Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia a partir de 1999 e ainda estão vigentes na atualidade (CED, 1997, 2001a).

Em tempos de diversificação institucional do ensino superior no Brasil, o Curso de Pedagogia defende a universidade como o locus mais adequado à formação do educador, por se pressupor que a pesquisa, aliada ao ensino, constitui-se em um diferencial que contribui decisivamente na solidez teórica da educação. Por isso “a relação teoria e prática; a indissociabilidade entre ensino e extensão” (CED, 1997, p. 01) ganham o estatuto de princípios formativos.

Imbrica-se nesse ideal de formação, uma concepção de universidade instituída no Brasil, advinda da Reforma de 1968 e incorporada no Estatuto da UFPA da década de 1970 e nos posteriores. O princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão transformou-se em quase uma fórmula axiomática, sempre proclamada.

Na primeira reformulação do Curso de Pedagogia pós-ditadura, ainda nos anos 1980, um dos indícios da busca de superação do tecnicismo, pode ser constatado no espaço concedido às chamadas disciplinas de fundamentação, quase 60% da carga horária. Desse total, parte considerável era reservada à Sociologia e à Filosofia (CED, 2001).

Na reforma curricular implementada no final dos anos 1990 não se argumentava contra o tecnicismo, mas se criticava o verbalismo, entendido como um excesso de teorização

sem orientação à prática profissional ou intervenção política. Fala-se da necessidade de “solidez teórica” na formação, atingível por meio da relação dialética entre teoria e prática, o que leva à noção marxista de práxis.

Embora o ideal formativo do Curso de Pedagogia mantenha-se em um horizonte axiológico moderno, já se afasta do liberalismo clássico representado pelo pragmatismo e o tecnicismo. Deseja-se refutar, também, o neo-pragmatismo neoliberal. No esforço de expressar uma concepção instituinte de formação, afirma-se que “é inerente à natureza da universidade a formação de profissionais *competentes* e *críticos*, em especial para a área de educação (CED, 2001a, p. 22).

Uma dificuldade ligada à linguagem coloca-se, pois se pretende falar do novo, usando termos solidamente instituídos, como o de competência, conceito central nos atuais discursos educacionais, em geral relacionados à eficiência e eficácia neopragmáticas. Com o intuito de produzir um campo de sentido diferenciado, o Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia fala de “competência para a solidariedade, para a cidadania plena, para a democracia ampliada” (CED, 2001a, p. 5).

Com isso preserva-se o componente “pragmático” inerente ao conceito de práxis, mas ao mesmo tempo desfaz-se a confusão entre práxis técnica, que contribui com a reprodução sistêmica, e práxis política revolucionária cuja finalidade é a transformação social visando uma realidade mais justa e fraterna.

Noções como as de crítica, dúvida, questionamento, busca do sentido, exercício do pensamento e criação de ideias são associadas às práticas acadêmicas universitárias (CED, 2001b). Aparentemente reafirmam-se valores intelectuais do liberalismo clássico cuja gênese remonta à tradição filosófica ocidental. Contudo, no contexto de uma filosofia da práxis, não é suficiente que o sujeito tenha uma atitude interpretativa ou compreensiva em face da realidade. Para além do sentido etimológico de crítica enquanto exame e julgamento, faz-se necessário o engajamento visando a transformação do estado de coisas existentes em direção a um outro mais justo: a crítica só adquire sentido efetivo no movimento da práxis (MARX; ENGELS, 1986).

Seria necessário, para além dos exemplos analisados, buscar numa suposta igualdade lógico-formal dos termos, os diferentes significados que estão abrigados nos discursos produzidos a respeito da universidade. Isso vale, de modo especial, para os termos pesquisa, verdade e conhecimento, essenciais na definição da universidade. Uma nota determinativa

fundamental comum aos três termos, era a ideia de desinteresse. A pesquisa e o conhecimento se faziam em função da busca desinteressada do conhecimento.

Desde que o pragmatismo introduziu a atividade de extensão como indissociável do ensino e da pesquisa, que o “interesse” investiu-se do estatuto de valor formativo na universidade. Sabe-se que a noção de interesse é polissêmica, pois remete-se a um quem interessa. Para uma visão técnica da práxis, a pesquisa e o conhecimento podem servir à expansão das forças produtivas, que em uma sociedade de classes, interessa aos que dominam os meios de produção. De uma perspectiva político-revolucionária, o conhecimento e a pesquisa devem ter como finalidade prioritária a emancipação social.

Será uma tarefa vã procurar coerência lógica entre os vários dispositivos estatuintes e regulamentares. Eles pertencem a diferentes campos de sentido, derivam de diferentes referenciais que remetem a “coletivos anônimos” (CASTORIADIS, 1982, 2007), a sujeitos não identificáveis com precisão que vêm construindo a história da UFPA e do Instituto de Ciências da Educação. As significações instituídas e as interpretações instituintes são múltiplas: liberalismo clássico, pragmatismo, tecnicismo, neo-pragmatismo e marxismo.

A interpretação adotada pelos documentos mais recentes da Universidade e do Instituto de Ciências da Educação, particularmente do Curso de Pedagogia, ancora-se na filosofia da práxis (KONDER, 1992), mas mesmo esta não é compreendida univocamente pelos diferentes grupos de sujeitos que compõem a comunidade acadêmica do Instituto aludido, o que favorece a discussão e a crítica.

Pôde-se constatar nos documentos (CED, 1997 e 2001b) a intenção de superar as práticas curriculares fundadas na disciplinaridade, proclamando-se a necessidade de promover a interdisciplinaridade, a colaboração entre as diferentes especialidades da educação e mesmo dessa com outros campos. Além disso, acena-se com a valorização de saberes que não integram as disciplinas, os populares, ao se declarar o caráter multicultural do currículo.

Seguramente não se separam, nas atividades acadêmicas, especialmente nas de pesquisa, conhecimento e valor, ao contrário do que fazia a tradição positivista de ciência. O intelectual não é unicamente um sujeito cognoscente, mas é visto especialmente como um agente social de transformação que na sua atuação conjuga competência técnica e compromisso ético-político. Neste sentido, deve-se conferir um significado especial a educação na sua dupla tarefa de formar para o mercado de trabalho e para a cidadania. Ao invés de individualismo e competitividade, deve-se pautar a ação em valores como igualdade,

justiça e solidariedade objetivando novas relações de produção (CED, 2001b).

6.2 A FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPA

A fim de contextualizar a Subseção e concomitantemente aclarar melhor o objeto de estudo, mostraremos o percurso de institucionalização do PPGED-UFPA, concedendo especial destaque para o período pós-reconhecimento da CAPES, por ele vir sendo marcado pelos valores induzidos pela avaliação dessa agência, conforme se pôde observar e registrar em eventos e reuniões em que se discutiu diversos aspectos da pós-graduação. A insistência com que se mencionou as regras e os critérios da CAPES como orientadores das atividades acadêmicas no PPGED, tornou indispensável, para compreensão do referencial axiológico desse nível de ensino, analisar os discursos, em vários registros, que mencionam a relação dos sujeitos com aquela agência avaliadora.

Alunos, professores, coordenadores do PPGED e representantes da área de educação da CAPES que participaram de discussões sobre as finalidades do nível de ensino, tiveram partes significativas das suas falas analisadas, após a prévia seleção de trechos nas gravações e/ou nas anotações do Diário de Campo.

6.2.1 A Institucionalização da pós-graduação: a avaliação como indutora de valores

Como em outras universidades do país, a história da pós-graduação e da pesquisa institucional em educação na UFPA, encontrou as suas condições de possibilidade de constituição, em uma primeira fase, com a saída dos professores para o exterior, especialmente para os Estados Unidos, a fim de realizar, inicialmente, cursos de especialização, e posteriormente os de mestrado e doutorado.

As universidades brasileiras, induzidas pela Reforma Universitária de 1968, realizavam esforços para superar a condição de instituições de ensino de graduação, e concomitantemente, buscaram o desenvolvimento da pesquisa. No intento de atingir esses objetivos, as políticas educacionais procuravam aperfeiçoar a formação dos docentes universitários, particularmente no que diz respeito a pesquisa.

Consoante com este momento histórico do ensino superior, o então Centro de

Educação, hoje Instituto de Ciências da Educação (ICED), depois de ter alguns dos seus docentes pós-graduados nos Estados Unidos, receberá, nos final dos anos 1970, professores titulados em nível de mestrado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro cujo curso, na área de educação, fora instalado pioneiramente no Brasil em 1966, tendo o doutorado iniciado dez anos após, em 1976, na mesma instituição (OLIVEIRA, 2007).

Com a formação de um grupo de professores com a titulação de mestre, tornou-se possível o início do processo de institucionalização da pesquisa, bem como da pós-graduação *lato sensu*. Criou-se, também, no Centro de Educação, uma instância acadêmica para promover essas atividades, o Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação (SPE), que funcionou de 1977 a 1993 (VASCONCELOS, 2001).

Esses primeiros docentes-pesquisadores⁶⁷ entregar-se-ão especialmente à formação continuada de professores da UFPA, o que incluía os do Centro de Educação, com a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização. Objetivava-se com essas atividades a preparação didático-pedagógica desses professores, ainda dentro de uma lógica tecnicista que foi um traço marcante do campo educacional nos anos 1960 e 1970. O interesse pela formação do professor aprofunda-se com a criação, no início dos anos 1990, do curso de especialização em docência do ensino superior, destinado ao cumprimento de uma das finalidades instituídas da pós-graduação. Neste momento, esse nível de ensino já se desenvolvia em consonância com uma racionalidade crítica (VASCONCELOS, 2001).

Note-se, portanto, o compartilhamento de valores epistemológicos entre o curso de Pedagogia, do qual se falou antes, e a pós-graduação *lato sensu* emergente. Em ambos os casos, tem-se, em um primeiro momento, uma referenciação teórico-metodológica tecnicista, que após um processo de autocrítica da comunidade acadêmica, assume um paradigma crítico, influenciado pelo referencial marxista e/ou marxiano⁶⁸.

Pode-se ressaltar, também, o lugar que a psicologia desempenhou, no interior do tecnicismo, como principal ciência da educação, chegando mesmo ao ponto de se investir, de maneira reducionista, como referencial principal na explicação do fenômeno educacional, o que representou uma excessiva abstração da complexidade da realidade.

Em meados dos anos 1980, como já se mencionou, o Centro de Educação desencadeia

⁶⁷ Docente-pesquisador refere-se ao professor universitário que além de atuar no ensino, desenvolve pesquisa institucional, exercendo as duas atividades de maneira indissociável (OLIVEIRA, 2007).

⁶⁸ Com referencial marxista quer-se significar a literatura advinda de Marx, enquanto com marxiano procura-se destacar a literatura que se inspira em Marx, comenta-o ou amplia, de algum modo, a sua obra (KONDER, 1992).

um importante processo de avaliação em que a comunidade acadêmica critica o seu passado recente, esforça-se por destituir valores ético-políticos e epistemológicos que até então vinham orientando a formação e se propõe instituir novos. A Amazônia enquanto realidade socioeconômica, cultural e educacional tornar-se-á objeto de preocupação da pós-graduação em educação. Para conseguir compreender essas várias dimensões da realidade nas suas inter-relações, um referencial psicológico torna-se insuficiente. Outras ciências humanas mostraram-se necessárias, como a economia e a sociologia, que já vão adquirindo um caráter crítico, em um curso de especialização como Problemas Regionais e Educação cujo funcionamento inicia em 1984 (CED, 2001b).

A decisão de pensar o fenômeno educacional para além do espaço institucional e de situá-lo na Amazônia, não foi tomada nem por um grupo de pesquisadores nem por instâncias administrativas, isoladamente, mas se constituiu pela discussão de diversos atores, dentre os quais o CNPq, a CAPES, as Secretarias estadual e municipal de educação, a PROPESP e o CED, tendo como critérios fundamentais a relevância social do empreendimento e o compromisso das atividades acadêmicas com o desvelamento e a alteração da realidade (OLIVEIRA, 2007).

O processo mesmo de constituição da pós-graduação do CED portou um potencial formativo, na medida em que permitiu que os sujeitos assumissem o protagonismo das suas ações na destituição, ainda que limitada, de valores, e na criação de novas orientações institucionais. Os formadores ao formarem, também se formavam, descobriam possibilidades de ensinar e pesquisar, ressignificavam os objetivos das suas atividades.

A comunidade universitária do Centro de Educação, assumia a sua autonomia para instituir os cursos de especialização tomando como critério fundamental a sua relevância social e institucional. A autonomia, por sua vez, não significava fechamento em si, pois nos processos de decisão, estabeleciam-se diálogos com diversos sujeitos coletivos em consonância com valores de uma democracia participativa e emancipatória. Assim, a pesquisa e a pós-graduação são vistas como práticas acadêmicas levadas a efeito por sujeitos que devem reconhecer e assumir o seu comprometimento social e ético-político. Por isso não podem reivindicar para as suas ações, o estatuto de mero fazer intelectual que, como tal, estaria isento de quaisquer valores não cognitivos, de acordo com a concepção tradicional de teoria.

Nos anos 1990, já instalada uma racionalidade crítica na orientação epistemológica e

política da pós-graduação *lato sensu*, a comunidade acadêmica do CED decide iniciar o Curso de Mestrado em Educação: Políticas Públicas. Em 1993, quando o curso começa a funcionar, o CED contava com cinco pesquisadores, e até 1996, possuía dois professores com o título de doutor (OLIVEIRA, 2007). Dada a insuficiência quantitativa do quadro docente próprio para ofertar todas as atividades acadêmicas do mestrado, como aulas e orientações, o CED buscará auxílio em outros Centros da UFPA e especialmente em outras universidades brasileiras.

Apesar dos sérios desafios enfrentados, o PPGED passou a figurar a lista de instituições formadoras do quadro docente da UFPA, em nível de mestrado, com a chancela da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação dessa instituição, mas sem o reconhecimento e legitimação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), por não atender aos critérios estabelecidos por esta. Mesmo assim, o mestrado funcionou de 1993 a 2001, sem conseguir, em seis tentativas, a chancela da CAPES (VASCONCELOS, 2001).

A agência governamental ancorou as suas exigências em valores sancionados pela comunidade científica – não necessariamente da área de educação, uma vez que há o domínio axiológico das ciências duras no interior da CAPES – , como se mostrou em uma das seções desta tese. O PPGED procurou atender aos critérios da CAPES, mas sem abandonar os seus próprios valores, que se assentavam em uma rica história da pós-graduação em educação na UFPA, vista como experiência construída e validada coletivamente pela comunidade universitária do CED.

A CAPES não se colocava como uma instância disposta ao diálogo com a comunidade do Centro de Educação, para a partir dele, decidir quais as determinações que iriam instituir a pós-graduação, pois a configuração desse nível de ensino define-se em outros *fori* que funcionam com base na ideia de que os pesquisadores mais reconhecidos pela comunidade científica representam legitimamente a área. Trata-se, portanto, de uma representação aristocrática ou meritocrática, baseada na noção de excelência e competência científica.

Contrapunham-se os valores democráticos e emancipatórios que vinham sócio-historicamente construindo uma experiência de pós-graduação no CED, aos valores mais meritocráticos que caracterizam o funcionamento da comunidade científica, adotados pela CAPES como orientadores da sua ação avaliativa de caráter fortemente homogeneizador, insensível às particularidades.

Mesmo sem responder suficientemente ao que a CAPES reputava relevante no

processo de formação de mestres, o PPGED passou a figurar a lista de instituições formadoras do quadro docente da UFPA.

Em 2002, o CED obtém o reconhecimento, pela CAPES, do Mestrado Acadêmico em Educação. O Antigo mestrado é representado no novo, principalmente, pela linha de pesquisa *Políticas Públicas Educacionais*, que juntamente com a linha *Currículo e Formação de Professores*, congregarão os docentes e discentes do mestrado e, a partir de 2008, os do doutorado em educação.

Em 2012, o PPGED reorganizou as suas linhas de pesquisa no Mestrado e Doutorado. Manteve-se a de *Políticas Públicas Educacionais*, e os docentes de *Currículo e Formação de Professores* passaram a compor duas novas linhas: *Educação: currículo, epistemologia e história*; e *Educação, Cultura e Sociedade*.

Nesta década de pós-graduação reconhecida pela CAPES (2002 a 2012), a comunidade acadêmica do ICED-UFPA vem realizando um enorme esforço para responder adequada e suficientemente aos critérios acadêmicos prescritos pela agência avaliadora estatal para medir o conceito do mestrado e do doutorado. Pôde-se constatar isso nas entrevistas com docentes, no seminário de avaliação da pós-graduação, no ano 2010, assim como em diversas reuniões do Colegiado do PPGED⁶⁹ (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2011).

Estabelecem-se objetivos e metas para o PPGED, em consonância com as exigências da CAPES e tendo em vista as recomendações feitas por esta agência governamental em seus “laudos” avaliatórios. Os discursos dos diversos sujeitos, especialmente dos que estão à frente da gestão da pós-graduação, constroem-se levando em consideração a lógica e as categorias dessa Coordenação, assumindo, por isso, um caráter fortemente instituído, de modo que tem restado pouca margem para proposições criativas e autônomas do dever-ser da pós-graduação nos seus aspectos essenciais (DIÁRIO DE CAMPO, 2011). Eis a manifestação de membros do PPGED, no Seminário de Avaliação de 2010, que ilustra e representa bem o que antes se disse.

A gente tem que ter a clareza que, se entra nesta lógica (e para ter um Programa a gente tem que estar) a gente tem que fazer uma avaliação criteriosa do que estamos fazendo; nós não podemos ficar cometendo equívocos técnicos (e isso aconteceu, burocraticamente falando) que não apontaram, na realidade, aquilo que era efetivamente a produção do Programa. Se a gente está nesta lógica [da CAPES] deve cumpri-la bem (Fala de aluno do PPGED no Seminário de Avaliação. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

⁶⁹ O autor desta tese acompanhou, como representante discente, as reuniões do Colegiado, por um período de mais de dois anos.

Há uma lógica interna, sim [da CAPES], mas nós decidimos estar na lógica, nós decidimos estar nesta lógica. O problema é que nós admitimos estar na lógica, se a gente não quiser estar na lógica, a gente também pode decidir isso e dizer: “Olha pessoal, a gente não vai mais disputar nada com a CAPES, e estamos fora do sistema. Pronto. Descredencia [a pós-graduação], nós passamos a cuidar da nossa vida, das nossas pesquisas, mas nós estamos fora do sistema. Acho que nós não queremos tomar essa decisão, queremos participar do sistema, queremos que ele melhore, que ele seja democrático [...] Mas ele tem regras das quais todos nós participamos. Portanto, se estamos nele, vamos trabalhar para cumprir com estas metas que estão postas, que a gente pode melhorar (Fala de uma docente do PPGED, DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

A nossa área de educação foi incapaz, até o momento, de construir uma alternativa ao chamado modelo CAPES, a nossa área que tem um grande acúmulo na avaliação institucional – é nosso *metier* fazer avaliação – foi incapaz, no Brasil inteiro, de produzir um modelo alternativo de avaliação. Por isso eu digo: não tem, hoje, como fugir deste sistema, não temos como fugir desta lógica (Fala de um docente do PPGED, DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

As ideias de “lógica e modelo da CAPES”, aparecem nas três manifestações como uma instância institucional possuidora de uma interioridade que, de algum modo, é exterior ao PPGED e a ele se impõe. A docente descobre-se em uma situação de estranhamento em face de um campo de sentido de cuja criação, em um primeiro momento, ela não se reconhece como uma das autoras. Contudo, os membros da comunidade acadêmica não estariam diante de uma situação extrema de falta de liberdade que anule, inapelavelmente, toda ação ou decisão dos sujeitos, pois ainda lhes resta dizer “não” ou aceitar a condição de “sujeitos assujeitados”.

A Coordenação se configura como exterioridade que tiraria autenticidade da existência e da ação investigativa dos sujeitos, em particular. Por isso, sair do sistema imposto pela CAPES, significaria “cuidar da própria vida”, da “própria pesquisa”. Seria um gesto de reapropriação de si, mas paradoxalmente, parece significar certo esvaziamento existencial e perda de sentido da ação. Entre assumir o controle da própria vida e da pesquisa ou continuar no sistema, a professora assume para si e para os demais membros da comunidade, que é preferível a segunda opção, portanto, admite que essa valha mais que a primeira. Lança-se uma interrogação retórica, quase em tom de desafio, com a qual se inquire se alguém realmente desejaria abandonar o sistema, como se tal decisão representasse certo absurdo, por se chocar com alguma obviedade no que concerne ao que deve ser feito.

Os sujeitos do PPGED não decidem, realmente, as determinações essenciais do sistema que regula as ações formativas. Quem discordar dele, pode decidir deixá-lo. Por isso, em um só movimento, se reconhece o efetivo caráter não democrático da CAPES e se manifesta o desejo esperançoso de que ela venha a se aperfeiçoar. O melhoramento é

sintetizado como processo de democratização, cuja ausência é vivenciada pelo estabelecimento de regras a serem cumpridas por quem não as instituiu. Contudo, decidir estar no sistema implica, em última e decisiva instância, aceitar tais regras.

Neste ponto apresenta-se, implicitamente, uma noção fundamental do ideal moderno de universidade, que é a de autonomia. Ora, se esta pode ser definida como o poder de os sujeitos criarem livremente as próprias regras que devem orientar as suas ações, então a comunidade acadêmica do PPGED colocar-se-ia, em face da CAPES, em uma situação de heteronomia, o que impossibilitaria a prática instituinte da democracia (CASTORIADIS, 2007).

Contudo, no interior do PPGED e do ICED, diferentes grupos discutem o sentido da democracia cujos princípios deveriam guiar a gestão e mesmo a formação, na graduação e pós-graduação, bem como nas relações entre os níveis de ensino. Nas reuniões do Colegiado do Programa, discute-se, frequentemente, a necessidade de reconhecimento de autonomia dessa instância para tomar as decisões que lhes concerne, enquanto a Congregação do ICED reivindica o direito de rever, quando considerar conveniente, tais decisões (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2011). Assim, no colegiado do PPGED se discute autonomia do Programa em relação à Direção do ICED, mas não à CAPES. A Direção do ICED, por sua vez, defende autonomia do PPGED em relação à CAPES, mas entende que o Programa deve estar subordinado às decisões da Congregação do Instituto.

Muitas falas de professores e alunos do PPGED-UFPA, evocam a legislação brasileira, a Constituição Federal e a LDB, argumentando que ela consagra o princípio da gestão democrática e participativa das escolas e da universidade, envolvendo a comunidade e a sociedade na construção coletiva da educação. A pós-graduação não poderia ficar de fora do princípio legal. Por isso, precisariam ser criados, sempre, espaços de discussão, porque de outro modo faltaria legitimidade às decisões (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

Pode-se afirmar que há consenso de que os valores democráticos devem orientar as práticas formativas da pós-graduação. Ninguém defende a superioridade axiológica de qualquer aristocracia intelectual, embora se verifique um conflito de interpretação concernente a qual seria, realmente, o sentido de democracia, o que enfraquece o acordo geral e abstrato em torno do seu valor.

Eu acho que a gestão da universidade hoje é uma gestão democrática. O que modifica aí são os sentidos de democracia que a gente tem. Nenhum termo tem um sentido único para todos os grupos. O que muda é o que a gente entende por democracia nos diferentes contextos. Não podemos dizer que tenhamos em alguma

universidade do país, principalmente nas públicas, uma gestão não democrática. Temos modelos de gestão democrática diferentes: para algumas universidades, cada cabeça, um voto; para outras, um terço, um terço, um terço; em outras, setenta por cento e trinta (Fala de docente de pós-graduação em educação no Seminário de Avaliação do PPGED de 2010 (RC 1, DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

No exercício da democracia na UFPA, tem-se adotado, em diferentes contextos, os modelos a que a professora faz alusão. No geral, não há democracia direta, mas representativa e colegiada. No entanto, em uma universidade, seria improvável a exclusão de toda meritocracia ou da valorização hierarquizante da competência científico-acadêmica, que se tensiona com os valores que orientam as práticas político-democráticas da sociedade, na qual a experiência da vida em comum deve ser condição suficiente para votar e ser votado, embora, também neste caso, a democracia seja representativa.

No centro da discussão a respeito de quem pode decidir o destino em comum, há uma questão que é, concomitantemente, política e gnosiológica. O exercício da democracia define-se pela “incompetência” dos envolvidos nas decisões, na medida em que não detêm qualquer saber especializado ou técnico que seja visto como condição de possibilidade de participação na vida política. Esse problema aparece com toda clareza na *República* de Platão quando este desqualifica a doxa, a opinião, como fundamento gnosiológico da política, em nome de uma episteme, de uma ciência, que habilitaria o filósofo com o seu saber como indispensáveis às boas e justas decisões políticas (PLATÃO, 1994; WOLFF, 1983).

No entanto, no âmbito da pós-graduação, há um complexo campo de tensão axiológica, na medida em que a *comunidade acadêmica*, formada por alunos, professores e funcionários, não se identifica com a tão invocada *comunidade científica*, ainda que haja pontos de interseção entre elas. Não são os critérios ou procedimentos de pesquisa que informam os discursos políticos da comunidade acadêmica; as discussões que nela ocorrem são orientadas por uma racionalidade política mais espontânea e aberta, de acordo com um tipo de “jogo de linguagem” que não pressupõe nenhuma competência especializada, mas somente a experiência do mundo da vida.

Querer adotar uma competência especializada com requisito para a discussão e tomada das decisões no âmbito da política democrática, implica cair em tecnocracia, que estabelece, como base de desigualdade, uma hierarquia gnosiológica, que sustenta a divisão dos homens em competentes e incompetentes, legitimando o poder daqueles sobre esses.

Evidente que os membros da *comunidade acadêmica* não portam somente uma experiência geral adquirida pelo pertencimento à sociedade em geral. Conquistam o espaço

acadêmico por meio de concurso público ou de algum processo seletivo. A universidade reivindica para si a autonomia, o que possibilita o cultivo de certos valores que são constitutivos da instituição em cujo interior tem-se membros da *comunidade científica* e aspirantes a ela em processo de formação.

O ingresso de um pesquisador em uma *comunidade científica* pressupõe a aquisição de uma competência que, mesmo não anulando as hierarquias entre os seus membros, no que concerne ao prestígio, por exemplo, assegura o compartilhamento de uma *matriz disciplinar* que inclui um conjunto de valores⁷⁰ que tem as suas especificidades. A rigor, o consenso, o comungar de um paradigma, definidores da comunidade científica, seria um atributo das chamadas “ciências maduras”, como física e astronomia, mas não de ciências como as da educação, que podem ser denominadas de multi-paradigmáticas.

De qualquer modo, nos discursos dos sujeitos do PPGED faz-se, com frequência, referência ao pertencimento dos pesquisadores de educação a uma comunidade científica; talvez fosse mais apropriado falar, simetricamente ao muti-paradigmático, da ideia de “multi-comunidade”, pois assim poder-se-ia destacar a pluralidade teórico-metodológica da área, assim como a diversidade de grupos. Neste sentido, nenhuma instituição, seja a CAPES, o CNPq ou a ANPED, teria o poder de instituir uma “cultura comunitária” ou um solo axiológico consensual na educação.

Ainda que a educação seja um campo muti-paradigmático e multi-comunitário, ela invoca o direito à autonomia para decidir os critérios e regras que deverão orientar, axiologicamente, a sua prática de pesquisa e de formação de pesquisadores. Em *fori* restritos, os representantes da “comunidade científica”, na qualidade de pesquisadores reconhecidamente competentes que ajudam a constituir cada área⁷¹ particular, discutem e decidem o seu rumo.

A minha relação não é com a CAPES, mas ocorre diretamente com os Programas [de pós-graduação] e com o coordenador do Programa. A minha relação é direta com o atual coordenador. Esses coordenadores formam na ANPED [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação] um grupo que se chama Forpred [Fórum Nacional de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPED]. Esses coordenadores constroem conosco uma política geral da pós-graduação brasileira, na área de educação (RC 2, DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

⁷⁰ Inclui-se ainda na Matriz Disciplinar, generalização simbólica, modelos e exemplares (KUHN, 1978).

⁷¹ As decisões sobre critérios de avaliação da CAPES, são tomadas com a participação de 48 Coordenadores das diversas áreas, possuidoras de diversas características gnosiológicas. Tem-se campos de interesses variados, indo desde áreas como Filosofia, Artes, Música, Teologia e Matemática até Administração, Zootecnia, Engenharias, Odontologia e Saúde Coletiva (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/coordenadores-de-area/4193>).

Além dessa característica multi-comunitária própria das ciências “imaturas”, a ideia de *comunidade científica*, no âmbito da CAPES, faz referência ao conjunto das quarenta e oito áreas de avaliação, às grandes áreas e a cada uma das áreas⁷², como educação ou filosofia. Quanto menor é a extensão de uma comunidade, maior é o grau de compartilhamento de valores. Por isso, os critérios de atribuição de valor às ações formativas do pesquisador nos programas, organizam-se em uma configuração que deve ser comum a todas as áreas, determinando-lhes uma “lógica” geral; e a partir dessa e subordinando-se a ela, tem-se regras que são aplicadas às grandes áreas e finalmente, aos campos mais restritos, os quais apresentam, também, especificidades.

A avaliação por natureza tem que distinguir a qualidade, estabelecer a diferença da qualidade A para a B: e isso é um critério importante. É nisso que se baseia toda avaliação CAPES. Se existem outros critérios, fora da literatura, que o grupo [comunidade do PPGED) está buscando – em termos de qualidade política, qualidade acadêmica e qualidade científica –, se existem outros – e olhem que estamos falando de academia –, que se coloquem as dúvidas entre uns e outros. Esses são critérios desenvolvidos pela CAPES, pela comunidade científica, trabalhados em vários fori do mundo inteiro. Agora, se existem outros critérios, é interessante que eles sejam preparados, elaborados e justificados, para que nós, como representantes, possamos levá-los para a comunidade acadêmica, não só da área de educação, mas de outras áreas (RC 1, DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Note-se que a representante de área fala menos na qualidade de formadora, que, com tal, deveria estar preocupada, de modo muito especial, com os problemas inerentes aos processos educacionais dos programas que representa, e mais como pesquisadora, comprometida com as preocupações da *comunidade científica*, fórum apropriado para apresentar possíveis objeções bem argumentadas aos critérios avaliatórios que procuram produzir uma diferenciação hierarquizante dos programas, da qual devem emergir os centros de excelência nacionais, equiparáveis às melhores instituições de pós-graduação internacionais.

A comensurabilidade entre programas nacionais e internacionais, exige elementos comuns de classificação⁷³, valores equiparáveis. Daí porque fala-se da existência de fori

⁷² A Capes, O CNPq, a FINEP, o Ministério da Educação, convencionaram uma classificação das ciências, com objetivo práticos, que vai da Grande Área, nível mais abrangente, passando pela Área, pela Subárea, até chegar a Especialidade. (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>).

⁷³ Atualmente tem-se um grande número de classificações internacionais de instituições universitárias que objetivam estabelecer um escore, como medida de excelência acadêmica. A *classificação de Xangai* é uma das mais conhecidas, e valoriza, principalmente, a obtenção de prêmios por ex-alunos e/ou professores, assim como a publicação de artigos em periódicos mais reconhecidos e as muitas citações de artigos por especialistas da área nestes mesmos periódicos, de modo a revelar um bom índice de impacto. Outras classificações importantes, são a da *Times Higher Education*, a do *Webometrics Ranking of World's Universities* e a da *École des Mines de Paris* (THÉRY, 2010).

espalhados pelo mundo que definiriam critérios avaliatórios, e de comunidade científica internacional. Théry (2010) em seu estudo de quatro importantes classificações⁷⁴ de desempenho acadêmico de universidades, torna plausível apreender – embora não tire tais conclusões –, que os principais critérios adotados pelas CAPES encontram-se entre os quesitos daquelas classificações, destacadamente os referentes a qualidade da formação, a produção de conhecimento e ao processo de publicação e seus impactos.

A busca de qualidade, de excelência, são finalidades legítimas da ação formativa e investigativa. Desde os primeiros passos da filosofia grega, a tarefa de o homem interrogar o mundo e a si mesmo investe-se de um sentido, ao mesmo tempo, ético, estético e epistemológico. Portanto, a ação cognitiva do pesquisador, a entrega existencial da qual resulta o conhecimento, o diálogo permitido pela publicação, a discussão, a crítica e a dúvida, são atitudes portadoras de inegável valor antropológico.

O ideal moderno de universidade construiu valores como liberdade do sujeito, autonomia e a coragem de pensar por conta própria, de modo crítico e instituinte. A realização desse ideal não podia deixar de fora a atitude de pesquisa, como atributo que devia ser compartilhado pelos docentes e discentes. Historicamente, foi na pós-graduação que a universidade instituiu as condições mais favoráveis para que a cultura investigativa se efetive.

No entanto, a valorização da pesquisa e da produção de conhecimentos, vem ganhando novas determinações na pós-graduação brasileira, especialmente na área de educação. Longe de ser um processo de expressão e amadurecimento da curiosidade epistemológica de docentes e discentes, aquelas atividades acadêmicas são induzidas a atender a uma “lógica de Procusto” que opera somente com o encolhimento do tempo, dentro do qual se deve produzir um certo número de artigos, a dissertação ou a tese.

Especialmente o bolsista deve ser muito cuidadoso com o prazo; quando a gente, como bolsista, fura o prazo, significa que aquela bolsa deixou de existir para o colega que vem depois, essa bolsa “morre” porque o Programa recebeu uma bolsa e não deu conta de titular aquele aluno no prazo devido; o bolsista tem a responsabilidade com o dinheiro público que está sendo investido para que ele tenha um produto, um resultado; mas tem, mais ainda, a responsabilidade com o Programa e com o futuro colega. Isso é alguma coisa que é inegociável. Tem certas coisas que são definidas na nossa área, então nós podemos refazer alguns desses critérios, mas no caso da bolsa, é um outro grupo que faz uma conta e define critérios (RC 1, DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Não é fundamental questionar se o tempo disponibilizado para o cumprimento das

⁷⁴ Consultar nota anterior.

tarefas é suficiente ou não para realizá-las, mas antes deve-se procurar compreender quais valores formativos são instituídos. Pode-se dizer, ao contrário, que há desvalorização da temporalidade qualitativa como experiência existencial. O tempo abstrato e quantitativo é o elemento determinante no qual a experiência precisa enquadrar-se. O cumprimento do prazo assume um sentido ético, na medida em que exige o comprometimento e a responsabilidade dos sujeitos.

Note-se, também, a presença de um horizonte axiológico pragmaticista, no qual se estabelece a relação entre meios e fins, tendo em vista o atingimento de um resultado (consequência). Deve-se ser econômico nos meios, daí porque se avalia positivamente o fato de se cumprir a tarefa no menor tempo possível ou naquele previamente determinado como adequado. A eficácia ganha o estatuto de valor, de parâmetro da ação, que justifica tanto a produção de normas quanto de conhecimentos.

Essa lógica [da CAPES] confere um modo pragmático de fazer pesquisa, ao modo de produzir conhecimento que se revela na produção de conhecimento interessado e instrumental ao perfil desejado e aos critérios estabelecidos; a gente passa a produzir não em função daquilo que seja necessário, mas em função daquilo que dá mais pontos, do que vai ser melhor avaliado (Fala de docente do PPGED. DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

Os sujeitos envolvidos na ação formativa, não serão avaliados por qualidades inerentes a uma consciência autônoma, portadora de intencionalidades, de interioridade e interesses próprios em que se encontrariam boas motivações das ações. Essas são julgadas em função da exteriorização dos seus efeitos, do que efetivamente produz e como tal produção afeta o sujeito individual e/ou coletivamente em determinadas situações.

Outra manifestação do pragmaticismo da formação na pós-graduação é aquilo que se vem denominando de “lógica produtivista”, que mede a qualidade e excelência de um Programa ou curso, pela quantidade de produtos engendrados de acordo com determinadas regras previamente estabelecidas, que tendem a equiparar valor à utilidade e eficácia.

[A avaliação da CAPES] é um controle extremo, produtivista, de uma lógica produtivista que tenta responsabilizar os indivíduos pelo fracasso: essa é uma questão que a gente precisa discutir. Não dá para, a partir de parâmetros estabelecidos em uma lógica que é competitiva, por exemplo, o estabelecimento dos Qualis, os periódicos [a publicação] é uma lógica da competitividade e que, não necessariamente, reflete a produção ou o desenvolvimento da pesquisa no Programa [...] (Fala de aluno do PPGED no Seminário de Avaliação. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Estas tensões, estas disputas inter-programas, entre pesquisadores, entre instituições, são geradas por este modelo [de avaliação da CAPES], por estas ações, por esta política de indução de um tipo específico de pesquisador, de programa de pós-

graduação que se quer produzir no país (Fala de Docente do PPGED. DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Além de criticar a valorização da produção em si, os membros da comunidade acadêmica manifestam a sua recriminação ao sistema, por estimular a individualização das ações dos sujeitos na pós-graduação, minimizando, portanto, a consciência de responsabilidade coletiva. Assim, seria o espírito de competição, de disputa entre pesquisadores, programas e instituições que ganharia relevância como um dos parâmetros axiológicos, consonante com a tradição liberal pragmática de ação social.

Ainda que a disputa teórica nas ciências multi-paradigmáticas, a busca do reconhecimento individual e mesmo da prioridade da descoberta sejam nelas – como nas ciências paradigmáticas – , marcas recorrentes, não se pode esquecer a importância da comunidade científica e da agregação grupal no desenvolvimento da pesquisa. Contudo, a existência de competição, expressa pela crítica mútua das produções teóricas, não dispensa uma atitude ética de respeito ao outro, de honestidade intelectual para reconhecer o mérito de uma pesquisa e a sua real contribuição a determinada área de conhecimento. O que precisa ser criticado é a transferência, para o campo da pesquisa, de uma competição própria às relações eminentemente econômicas.

A pesquisa desenvolve-se pelo confronto de discursos e práticas competentes, em um processo de porfia intelectual que objetiva uma maior aproximação da verdade ou mesmo uma maior contribuição na resolução de importantes problemas que afligem a sociedade. Neste sentido, a universidade e a pós-graduação, em particular, operam com valores meritocráticos, distintivos e hierarquizantes, fazendo da competição o legítimo jogo dos sujeitos competentes.

Poder-se-ia arriscar em falar, de uma competitividade legítima, própria à comunidade científica, na qual a moeda de troca são os argumentos, a discussão rigorosa do conhecimento com pretensão de ser verdadeiro. Tem-se um jogo de linguagem que se vale do poder do discurso teórico-metodológico, não admitindo a violência ou a censura como meios de resolver os conflitos entre àqueles devidamente habilitados para participar da discussão.

Parte da formação do pesquisador consiste na aprendizagem de virtudes epistêmicas que oferece condições possibilitadoras para ele integrar a comunidade científica, que no caso das ciências multi-paradigmáticas, deve incentivar amplamente o exercício da crítica, da argumentação, em contraposição ao fechamento dogmático inerente às ciências duras que só é quebrado nos momentos mais agudos de crise paradigmática, quando uma tradição de

pesquisa é sacudida e posta em questão (KUHN, 1978).

No entanto, alguns membros do PPGED, consideraram insuficiente uma formação do pesquisador centrada no desenvolvimento de “virtudes” epistêmicas, ligadas ao fazer investigativo como um campo de competência. Contra esta restrição formativa, aponta-se a necessidade do pesquisador formar-se integralmente, de humanizar-se, apesar da lógica que se institucionaliza.

Temos sofrido forte regulação, regulação da nossa instituição, da nossa pós-graduação e até regulação pessoal. Somos tratados como máquinas de produção, como máquinas produtivas de artigos, livros teses e dissertações. Cada professor, cada estudante é uma máquina que compete, que procura produzir o máximo, mais que o outro. Com essa regulação, com essa produção forçada, a formação é alienante, é muito desumana (Fala de professor do PPGED. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

De alguma forma a gente se realiza nesta história toda [processo de regulação da CAPES], eu acho que de alguma forma a gente busca a nossa humanização em meio a esse processo de embrutecimento; de alguma forma a gente se realiza, pois caso contrário a gente estaria fora, não é mesmo? (Fala de professor do PPGED. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Aos valores advindos da comunidade científica que, como tais, esperar-se-ia que fossem compartilhados pelos pesquisadores, acabam por se oporem a um horizonte axiológico humanista invocado pelos professores, que, sub-repticiamente, reivindicam o reconhecimento da sua dignidade como sujeitos que devem assumir e direcionar, conscientemente, os seus projetos. O “produzir como máquinas”, esvazia o sentido humano da ação, ao reificá-la e reduzi-la a um resultado abstrato, quantitativo, potencialmente alienado e alienante.

O pesquisador, em tal situação, é mais produzido do que produtor. Nisso consiste “o processo de embrutecimento”, que por não ser totalitário, permite em algum grau, a ação dos sujeitos nos interstícios da sua aparente opacidade. Não se pode dizer, sem exageros evidentes, que falte, aos integrantes da comunidade acadêmica, toda e qualquer autonomia nas suas atividades. Ainda é possível fazer algo com aquilo que as determinações institucionais tentam fazer com os sujeitos, e assim resistir ao processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação da forma que vem se fazendo. De qualquer modo tal resistência se manifesta em nível de uma consciência discursiva que ainda não teve vigor para se transformar em práxis, em efetiva recusa da regulação. Daí porque as críticas dirigidas às regras que se impõem à pós-graduação não destitui a atitude de adesão a elas.

Não tem como desconsiderar uma coisa concreta: as regras do jogo. Por mais crítica que seja a minha fala, não há como não levar em consideração os critérios da CAPES; não tem como desconsiderar as regras existentes; e como são regras que mudam no decorrer do jogo, é preciso saber observar tendências. A gente vive uma esquizofrenia: uma hora parece que somos críticos e outra hora que seguimos a

receita. É isso. Eu acho que a crítica a gente não pode deixar de exercer. Mas a gente tem mais autonomia quanto mais observa as regras (Fala de docente do PPGED. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Em que a gente concorda e em que a gente discorda das regras [da CAPES]? Eu acho que a gente precisa discutir; porque se não a gente vai falar assim: “É da CAPES, eu sou contra”. Mas tem uma série de questões [estabelecidas pela Capes] que são muito interessantes, como incluir estudantes no projeto de pesquisa do orientador, o intercâmbio internacional, o professor ter projeto de pesquisa. Isso é uma coisa óbvia; tem que produzir conhecimento na pós-graduação. Eu não posso ser contra isso, porque contribui para a qualidade da pós-graduação. Agora, dizer em que periódico pode-se publicar ou em que evento ir, com isso não se pode concordar (Fala de docente do PPGED. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

A metáfora do jogo como ilustração das relações institucionais da comunidade acadêmica com a agência reguladora, é recorrente nos discursos. Ora, uma condição para se jogar é aceitar as regras do jogo, isso é parte de um acordo tácito, o que, em tese, coloca os jogadores em situação de igualdade na disputa. No entanto, a autoria das regras, não pode ser atribuída a uma das partes, mas a um coletivo anônimo desinteressado de conceder vantagens a quem quer que seja. Não é isso que sugere o conjunto de enunciados acima, pois se identifica a fonte da qual promanam as regras, que são criticadas, entre outras razões, por não se manterem inalteradas no decorrer do jogo, exigindo dos jogadores, uma habilidade a mais, a de “saber observar tendências”.

Talvez se devesse inferir que a forma de jogar o jogo impõe à comunidade uma condição de heteronomia. Mas paradoxalmente, o docente conclui que quanto maior é adesão às regras, mais se conquista a autonomia. Como interpretar tal antinomia? Bem, em face da disposição de jogar, os bons jogadores devem se apropriar das regras, tornando-as suas. Mesmo não sendo a origem das regras, ao reconhecê-las, legitimá-las, acaba-se por conquistar a autonomia por não vivenciá-las com exterioridade.

A origem das regras não deve ser, por si mesma, um motivo para recusá-las sem mais. Há possibilidade de reconhecer nelas uma razoabilidade capaz de convencer os membros da comunidade acadêmica que, como pesquisadores, integram a *comunidade científica*. Não se pode dizer que as regras são absurdas, completamente alheias aos docentes e discentes da pós-graduação. Ainda que se possa questionar a legitimidade da representabilidade dos pesquisadores que falam em nome da área e participam das discussões que estabelecem as regras avaliatórias da pós-graduação, parece inegável a existência de certo consenso de que, por exemplo, os discentes e docentes devam pesquisar, produzir conhecimentos, publicar e participar de encontros para apresentar as suas produções e discuti-las com seus pares.

Se a comunidade científica pudesse gozar de autonomia para se ocupar somente dos

seus processos internos, concernentes aos valores epistêmicos e éticos implicados nas relações entre pesquisadores, então o reconhecimento interno desses sujeitos justificaria as suas atividades. Entretanto, não se pode afirmar que os critérios acima devam ser vistos como suficientes, ainda que sejam necessários. O impacto científico, baseado na excelência de periódicos e dos eventos em que são publicados o conhecimento produzido, deixa de fora um valor fundamental atribuído a esse, que é a possibilidade de contribuir com as demandas da sociedade⁷⁵ com a qual a comunidade científica mantém importantes relações.

A relação entre *impacto científico* e *impacto social* aparece como resultado da célebre oposição entre pesquisa pura e pesquisa aplicada, que poderia ser resolvida, caso se pensasse a aplicação não como ocorrência imediata, mas enquanto possibilidade que, com as devidas mediações, está contida em todo conhecimento. Contudo, é inegável que o atual neo-pragmatismo tem pensado o conhecimento como produtividade urgente que deve engendrar inovações tecnológicas, em forma de produtos e processos, assim como de intervenção social e educacional.

Desde que a universalidade assumiu a relevância de não dissociar ensino, pesquisa e extensão, tornou-se realidade o valor da contribuição do conhecimento às demandas da sociedade. Muitas áreas portam em seu perfil epistemológico, como característica intrínseca, uma destinação prática, produtiva e profissional, enquanto outras, pelo contrário, não respondem imediatamente às exigências utilitárias.

Historicamente, a pedagogia ou as ciências da educação, atribuem bastante peso às pesquisas pelo seu potencial de intervenção social, particularmente na educação, tanto no domínio formal quanto no informal. Por vezes, a educação tem se investido de tecnicismo, tendência contra a qual os educadores e pesquisadores críticos têm se colocado. De qualquer modo, além de ser uma área de conhecimento, a educação desdobra-se enquanto campo de atuação profissional, de modo que parte considerável dos pós-graduandos do PPGED tem se destinado à atuação em funções técnicas nos âmbitos estadual e municipal.

Um tema tem tomado conta dos encontros de pesquisadores e coordenadores da pós-graduação em educação: o da avaliação. Tem uma coisa importante que deve estar orientando o nosso processo de avaliação, que é a preocupação com a *função social da pós-graduação*. Qual é o papel de uma pós-graduação na região amazônica, no Estado do Pará, considerando a tarefa da produção de conhecimento. Diferentemente de outras regiões, nós não formamos pesquisadores e professores para o ensino

⁷⁵ Quase sempre o termo “sociedade” assume grande polissemia, pois pode se referir aos interesses públicos, ou às necessidades de setores vulneráveis dessa sociedade, como um subconjunto dela; pode querer significar, também, setores públicos específicos, como o exército, ou setores privados, como a indústria ou outros, interessados nos resultados do desenvolvimento científico-tecnológico como parte da recomposição orgânica do capital.

superior; nós formamos principalmente gestores, formamos muita gente que ainda está diretamente mexendo com diversos setores de gestão da educação paraense (Coordenador do PPGED. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Por mais que se incentive a inserção internacional da pós-graduação, pressupondo-se, epistemologicamente, a possibilidade de compartilhamentos teórico-metodológicos de grande alcance, não se pode perder de vista as reais dificuldades de generalizações nomotéticas em ciências humanas e sociais. Na educação, não se pode negligenciar a necessidade de valorizar as particularidades situacionais que caracterizam os fenômenos socioeducacionais, o que torna pertinente a preocupação com o pertencimento dos pesquisadores a uma determinada região ou Estado com as suas peculiaridades históricas e culturais.

Figura como importante tarefa do PPGED, a formação de docentes e pesquisadores para o ensino superior em instituições da região. Sem qualquer dúvida isso é parte da função social da pós-graduação. No entanto, a destinação de muitos dos egressos seria mais a gestão e menos as funções eminentemente acadêmicas. Apesar disso, o PPGED acompanha uma tendência geral da área de educação e recusa firmemente a instalação de mestrados profissionais. Há a clara valorização da pesquisa, da produção de conhecimento, o que faz com que o *impacto científico* se sobreponha ao *impacto social*.

O que está sendo dito de muitas outras áreas? Diz-se assim: “nós só vamos julgar a avaliação da pós-graduação pelo *impacto social*”; e a educação também, não pela produção que ela tem, mas pelo *impacto na educação básica*. Entendem o que significa isso? A qualidade da área de educação passaria a ser avaliada por aí. Mas a educação nem seria avaliada como área acadêmico-científico que teria conhecimento a ser desenvolvido. Ela pode se preocupar com a educação básica e ao mesmo tempo se fortalecer como área de pesquisa, acadêmico-científica (RC 2, DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

A educação não pode abrir mão do prestígio que representa ser considerada uma área “acadêmico-científica”. Pretende seguir regras e exigências que presidem a constituição do conhecimento científico, e não de um saber que só se defina pelas aplicações imediatas que se traduzam em “impactos na educação básica”. É desejável que uma pesquisa educacional atenda, em primeiro lugar, aos requisitos de cientificidade, legitimados pelas instâncias que agregam representantes da “comunidade científica”, como bancas examinadoras de teses e dissertações, comitês científicos de periódicos, de livros e de eventos de pesquisa. Contudo, não se negligencia, de nenhuma forma, a possibilidade dessas investigações contribuírem com o aumento da qualidade da educação e o aperfeiçoamento de políticas públicas para o setor.

Embora possa ocorrer, eventualmente, a feliz coincidência entre impacto científico e impacto social, eles não andam, necessariamente, juntos e nem são mensurados pelos mesmos critérios ou julgados pelos mesmos grupos. A qualidade epistêmica de uma pesquisa é avaliada por critérios próprios à práxis da comunidade científica, ao passo que a repercussão social é apreciada por outros critérios e leva em conta os interesses fortemente práticos de grupos não especializados.

Há quem argumente, no entanto, que o real impacto social da pesquisa depende da sua qualidade teórico-metodológica, pois só um problema de investigação bem colocado, referenciado em um bom quadro teórico, desenvolvido com procedimentos e técnicas adequadas que permitam o acesso a fontes relevantes, organizadas e interpretadas com rigor, poderiam engendrar conhecimento novo e consistente capaz de oferecer soluções inéditas para problemas práticos. Contudo, não se poderia julgar uma pesquisa pouco importante, mesmo no campo da educação, por ela se mostrar relevante somente no âmbito teórico.

Alves-Mazotti (2001) e Gatti (2002) mostram a valorização de certo pragmatismo nas pesquisas em educação, na medida em que os problemas de pesquisa e os objetivos tendem a ser gerados de situações práticas e a elas voltarem, ao final, sem as devidas mediações teórico-metodológicas. Acrescentam, ainda, que os impactos de tais investigações na realidade educacional têm sido pouco significativos.

No entanto, sem desqualificar o valor de uma pesquisa orientada pelo compromisso com a verdade, é incontestável a exigência de um componente “prático” nos objetivos da produção do conhecimento. Critica-se, com razão, o pragmatismo econômico que trasporta a lógica mercadológica e os seus valores para orientar a gestão e os objetivos da educação, especialmente na pós-graduação. Mas o compromisso ético-político da pesquisa e do pesquisador com a diminuição das desigualdades sociais, com a promoção da democracia e até com o desenvolvimento econômico, visando a emancipação social, é um elemento prático de valor considerável.

Neste ponto ergue-se certo paradoxo: como pode a comunidade científica, que funciona com valores meritocráticos, hierarquizantes, baseados em referencial de excelência acadêmica, promover a igualdade, a democracia e a emancipação? Não se aceita, em uma sociedade democrática, a possibilidade de emancipação sem a participação e mesmo o protagonismo dos sujeitos interessados, pressupondo-se, inclusive, a igualdade entre eles.

Embora a *comunidade científica* não possa servir completamente de modelo para o

funcionamento da *sociedade democrática*, pelas razões já expostas, há pelo menos um componente naquela que pode interessar a essa: a publicidade e discussão de todo enunciado com pretensão de se fazer verdadeiro. Em ciências não paradigmáticas, o exercício da crítica é uma das regras de um jogo presidido por uma racionalidade aberta e dialógica.

Pode-se dizer, portanto, que nas ciências da educação, os impactos sociais da pesquisa não podem ser confundidos com aplicações tecnológicas de uma racionalidade instrumental, que não pressupõe a compreensão dos usuários, do sentido do conhecimento que está sendo usado; no caso daquelas ciências admite-se que os “usuários” se fazem, juntamente com os pesquisadores, sujeitos críticos do conhecimento. Não se trataria, pois, de especialistas oferecerem meios eficazes, reconhecidos por esses como tais, para o atingimento, pela comunidade, de fins discutidos e decididos por ela (WOLFF, 1983).

Não há, portanto, um sentido unívoco de pesquisa, de conhecimento e nem tampouco os significados sociais dessas atividades cognoscentes são convergentes. Filosofia, teologia, arte, física teórica e matemática são conhecimentos que não repercutem na existência, da mesma maneira que as engenharias, a medicina ou a química. A área de educação, por si só, comporta enorme polissemia por integrar diversas linhas, vários objetos de pesquisa e uma multiplicidade de abordagens e caminhos metodológicos.

Uma pesquisa extremamente relevante em uma das especialidades da matemática, por exemplo, pode mostrar o seu valor ao se corporificar em um artigo, escrito em inglês, que venha a ser aceito por uma revista lida e reconhecida por um número pequeno de pesquisadores integrantes de uma comunidade científica de dimensão mundial, capazes, não apenas de compreender o código, mas o próprio conteúdo do escrito. A função social e acadêmica da pesquisa terá que ser avaliada pelo impacto científico, pela repercussão na comunidade científica.

No caso das pesquisas em educação, têm-se outros pressupostos, seja com relação a dimensão da comunidade, ao veículo da divulgação, à língua em que é expresso, ao grau de compreensibilidade do conteúdo, ao modo como podem se complementar impacto científico e impacto social. Com isso não se quer invalidar os estudos teóricos na área de educação, embora estes também possuam um sentido existencial distinto de uma teoria matemática, para continuar com o exemplo.

Precisa-se considerar seriamente, a questão da diferenciação axiológica presente na avaliação, sobre a qual se vem refletindo, que possui uma dimensão epistemológica e outra

ético-política intimamente conectadas. Não parece razoável aplicar os mesmos critérios para avaliar conhecimentos de naturezas diferentes e regidos por racionalidades diversas. Para além da univocidade formal dos enunciados de regras avaliatórias, erigem-se interpretações que conferem sentidos condizentes com as áreas de conhecimento, com os seus jogos de linguagem e as formas de vida que marcam as atividades dos pesquisadores.

A experiência de formação da pós-graduação em educação, em sua riqueza existencial e axiológica, é, atualmente, abstraída e apreendida pela CAPES, por meio de cinco quesitos (Proposta do Programa, Corpo Docente, Corpo Discente, Produção Intelectual e Inserção Social), especificados por dezessete itens de avaliação (com seus respectivos pesos), caracterizados e evidenciados, por sua vez, por dezessete indicadores. Constituindo este complexo dispositivo regulatório das ações acadêmicas, estão um conjunto de regras e critérios que, na medida em que não são logaritmos e nem funcionam como leis obrigantes, podem ser considerados valores.

Produção intelectual e inserção social são dois quesitos significativos que, no entanto, não se justificam por si mesmos. A finalidade da pós-graduação é formar pessoas, prioritariamente, para a atividade de pesquisa. Um nível satisfatório de produção dessa é um pressuposto de que os formadores são suficientemente qualificados, os discentes estão se iniciando devidamente na prática da investigação e de que, portanto, há grandes probabilidades de a formação atingir os seus objetivos.

Os valores orientadores da produção intelectual são, predominantemente, epistêmicos e se relacionam à lógica de funcionamento interno da comunidade científica. Sem abandonar a precedência da pesquisa e em consonância com ela, tem-se a *inserção social*, cujos indicadores apontam para colaboração entre programas, visando o fortalecimento da investigação e, por consequência, da formação. Parte da inserção é mensurada pelo impacto social e educacional da produção, constatada pela sua publicização e disponibilidades dos produtos e destinação de egressos dos programas.

Sem abandonar a lógica da competitividade, a CAPES introduziu dois valores avaliatórios que poderiam ter um impacto humanista: a *solidariedade* e a *cooperação* entre os programas de pós-graduação. No entanto, o pressuposto desses valores, é a existência mesmo de uma hierarquia dos programas, de modo que os de melhores conceitos devem ajudar os menos conceituados a superar dificuldades, por meio de variados intercâmbios envolvendo discentes e docentes. Esses critérios são considerados na definição dos programas com padrão

de excelência, embora os determinantes sejam inserção internacional e produção altamente qualificada.

Por estes determinantes axiológicos institucionais da pós-graduação, excluem-se os valores que orientaram a atuação do intelectual engajado, política e ideologicamente, tendo em vista a emancipação social; o horizonte de ação passa a ser a competência científica que permite o pertencimento a uma comunidade científica internacional com os seus desafios teórico-metodológicos e pragmáticos.

Não se considera outras possibilidade de reconhecimento, pela comunidade científica nacional e internacional, que não a produção intelectual, devidamente avaliada e aprovada pelos pares, por meio da submissão de artigos escritos ou de comunicações, em colóquios e congressos de especialistas. Os demais intercâmbios de pesquisa e mesmo a condição de formador de pesquisador, pressupõe essa capacidade dos docentes de uma pós-graduação desenvolver e publicar os trabalhos de pesquisa em veículos altamente qualificados.

A exigência de pertencimento a uma comunidade internacional como critério maior de classificação da pós-graduação, retira dessa a possibilidade de atingimento de excelência local, estadual, regional ou mesmo nacional. Ao topo da hierarquia só se chega por meio da inserção internacional, o que traz como consequência a necessidade de ajustar a ela, os problemas, os objetos de pesquisa, os referenciais teórico-metodológicos e até mesmo a língua⁷⁶.

Universalismo, cosmopolitismo e internacionalismo são valores fundantes da universidade, que não foram abolidos nem mesmo quando essa instituição assumiu compromissos com a constituição das nacionalidades na modernidade. A abertura internacional, em algumas áreas de conhecimento, ainda pressupõe um certo universalismo epistemológico, que não podendo permanecer em um plano estritamente gnosiológico, acaba por se aliar a diversidade de interesses socioeconômicos e políticos, ligados a situações particulares; com mais razão ainda, em áreas como a educação, o internacionalismo representa menos o consenso de uma prática científica comungada e mais a possibilidade de trocas e diálogos enriquecedores da constituição dos saberes no processo de formação.

Interessante observar que, nas suas origens, quando só desenvolvia a pós-graduação

⁷⁶Como as demais pós-graduações brasileiras, o PPGED não exige dos seus alunos, o domínio de uma língua estrangeira, mas apenas a proficiência de leitura de inglês e/ou francês. O quadro docente é predominantemente composto por professores que só dominam a língua portuguesa, embora muitos consigam ler em inglês, francês e espanhol. Uma consulta ao Lattes desses professores revela uma produção intelectual, assim como a participação em eventos, mediadas pela língua portuguesa.

lato sensu, o PPGED-UFPA chegou a atrair, para os seus cursos, muitos alunos de países que compõem a Amazônia internacional (VASCONCELOS, 2001), o que já não ocorre na atualidade. É certo que o internacionalismo pan-amazônico inicial não teve na sua base um intercâmbio entre instituições de pesquisa e nem favoreceu a constituição de uma comunidade científica. No entanto, teve uma inegável importância sociocultural e educacional.

Além de valores mais substanciais ligados a apreensão da atividade de pesquisa e aos seus desdobramentos, deve-se enfatizar, também, a dimensão mais burocrática e formal da avaliação da CAPES, que na Ficha proposta pelo seu Conselho Técnico Científico (CTC), elege critérios como *coerência, organicidade e consistência* da Proposta do Programa, das ações do corpo docente com relação a sua formação etc. Esse tipo de apreciação depende, em grande parte, da qualidade formal dos dados, que, por sua vez, liga-se à habilidade de gestores, discentes e docentes para preencher relatórios e currículos.

Não fosse essa uma limitação importante, restaria ainda argumentar que valores como coerência, organicidade e consistência não podem ter significados idênticos nas diferentes áreas, tanto para uma ciência regida por uma racionalidade formal, unívoca, quanto para um conhecimento compreensivo, hermenêutico, dialético, que trabalha a polissemia e a contradição como condição que lhe é inerente. Não há um corpo sistemático das ciências da educação que possa sustentar, logicamente, uma organização rigorosa das partes, como se juntas formassem um organismo.

Essa valorização dos elementos formais, revela um interesse dos avaliadores pelos resultados, pela obra acabada, em detrimento do processo, que envolve, na sua concreticidade, as tensões e contradições próprias às experiências de formação, assim como ao esforço de criação de pesquisa e produção de conhecimento, envolvendo diferentes grupos com as suas opções teórico-metodológicas e seus engajamentos ético-políticos.

Talvez seja por esta razão que os vários sujeitos que compõem o PPGED, revelem em suas falas que vivenciam esse processo de institucionalização da pós-graduação induzido pela avaliação como um jogo que, como tal, exige a habilidade de observar regras, sem haver a necessidade de se estar intimamente convertido a elas, de encará-las como autênticos valores pessoais.

No entanto, as falas antes destacadas enfatizam a ação de produzir regras e critérios que se prestam a aferir valor. Estas noções são portadoras de um ideal de prescritividade, pretendendo medir, no campo gnosiológico, o que vale como verdade ou falsidade, e no da

ação pretende orientar o que se deve fazer ou não. Prescrever regras implica ainda estabelecer orientação, critério ou cânon balizador da conduta (ABBAGNANO, 2000).

A pós-graduação, ao priorizar a formação do pesquisador, com indução da agência avaliadora, acabou por assumir valores caros à comunidade científica e, com eles, uma determinada compreensão do que seja a cientificidade e o significado de ser pesquisador. O vigor formador das regras e critérios sustentados pela CAPES é patente, embora haja espaço para a contestação e afirmação de valores não reconhecidos por ela, que podem ser considerados relevantes quando perspectivados por um ângulo mais humanista.

Todas essas regras da CAPES indicam o que nós devemos fazer, e até fazemos algo disso tudo. Mas eu acho que não é isso que nos move. O que nos move é outra coisa: é a troca, é a experiência, é fazer novos contatos, é ler outras coisas, é tomar conhecimento, é tudo aquilo que a CAPES faz com que fiquemos distantes. É essa grande ambiguidade em que estamos, por isso temos que conciliar um pouco isso, o que realmente nos move e o que a CAPES determina (Fala de docente em pós-graduação em educação. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

As regras referidas não possuem estatuto lógico ou matemático; por estarem imbricadas de valores, não podem ser demonstradas como verdadeiras ou falsas de modo peremptório, constituindo-se em um campo de ambiguidades, de contradições e de múltiplos interesses. Elas são meios padronizados pelos quais são selecionados os resultados de determinadas ações como mais ou menos relevantes para certa área de pesquisa. Os dispositivos institucionais ganham vida, efetivam-se pela ação dos sujeitos, embora possam não coincidir com as motivações e desejos individuais, entendidos como aquilo que realmente concede significado a um projeto pessoal.

Contudo, os sujeitos não podem se entregar a total reificação, por isso precisam conferir sentido a sua ação, o que deve ocorrer pela conciliação entre esfera da subjetividade e objetivação institucional. Daí porque as regras não podem, também, ser simples convenções arbitrárias, impostas sem a necessidade de apresentar as suas razões. Admite-se que são razoáveis, pois a comunidade científica seria composta por sujeitos racionais, capazes de reconhecer um bom argumento e de a ele aderir.

Mas a razoabilidade que preside o sistema prescritivo, o dever-ser da pesquisa e do pesquisador, não se ajusta à pluralidade de contingências espaço-temporais e socioculturais em que se insere o PPGED. As possíveis singularidades epistemológicas e as suas polifonias ético-políticas são abstraídas, em nome de uma racionalidade universalizante que, como tal, pode mensurar e calcular a excelência de acordo com uma escala axiológica padronizada e

padronizante.

Em consonância com a tradição epistemológica moderna, as *ciências duras* e a sua racionalidade, servem de modelo avaliatório para o conjunto das áreas, o que inclui as ciências humanas e sociais. Ainda que não se possa mostrar aqui em que grau essa influência alcança as práticas teórico-metodológicas das pesquisas, pode-se assegurar que a valorização da internacionalização, por exemplo, especialmente da publicação em periódicos com ampla circulação e reconhecimento acadêmico, tem tido o poder de determinar muito do que se deve ler, assim como problemas e objetos de estudo (FIORIN, 2007).

A concepção de uma comunidade científica, baseada em valores epistêmicos e cognitivos que sugere certa unidade das ciências, para efeito avaliatório da pós-graduação, desconsidera, de algum modo, o esforço para se constituir uma epistemologia das ciências humanas, sensível às especificidades dessas. Tomando mais particularmente ainda as ciências da educação, pode-se constatar a pouca influência do modelo crítico e de outras tendências ligadas à epistemologia da pesquisa educacional, às epistemologias feministas e pós-críticas, que ganham espaço em subáreas da educação.

Não se pode dizer que não exista correspondência dos critérios institucionais avaliatórios dos programas de pós-graduação com os critérios epistemológicos, contudo deixa-se de contemplar a pluralidade axiológica que orienta as diversas áreas de conhecimento e, de maneira reducionista, elegem-se valores próprios às *ciências duras*, mas que estão bem instituídos na história canônica das práticas de pesquisa.

No entanto, nos vários discursos proferidos em diversas ocasiões em que a formação do pesquisador no PPGED esteve em discussão, não veio à tona uma reflexão que tomasse como objeto da sua preocupação, os fundamentos gnosiológicos assumidos pela avaliação da CAPES. Os questionamentos foram, majoritariamente de cunho ético-político ou até de caráter operacional; o aspecto fundamental das críticas da comunidade acadêmica consistiu no reconhecimento do suposto caráter não democrático das regras e critérios que orientam a avaliação, bem como das dificuldades de lograr êxito em face de diversos parâmetros de excelência adotados pela CAPES.

Dentro da lógica instituída por essa agência na orientação da formação de pesquisadores, produz-se um estranhamento do sujeito em face das suas objetificações, dos resultados das suas atividades acadêmicas. Daí porque os projetos de investigação, deixam de ser, também, projeções existenciais em que o sujeito exercita a sua liberdade criativa com os

outros, assume-se como responsável e autônomo. O pesquisador vê-se tolhido a atingir metas e objetivos que não correspondem às suas autênticas intencionalidades.

Embora a compreensão de finalidades e objetivos impliquem considerações a respeito de complexas relações entre os aspectos mais estruturais da realidade e a ação livre dos sujeitos, pode-se afirmar, com base nos dados analisados nesta pesquisa, que a institucionalização da pós-graduação tem privilegiado apreensões mensuráveis e quantitativas no ato de atribuir valor à formação do pesquisador, pretendendo-se passar, inclusive, sem as devidas mediações, da quantidade à qualidade.

Esse quantitativismo, em um primeiro momento, produz um reducionismo axiológico, na medida em que os valores encontram nas formulações numéricas a sua expressão imediata e privilegiada, ainda que elas se pretendam a tradução da qualidade do conhecimento produzido na pós-graduação, da formação dos seus formadores e dos formandos, das condições infraestruturais em que ocorre a formação, bem como dos impactos científicos e sociais das ações acadêmicas.

No entanto, como se mostrou em uma das Seções desta tese, a inferência de que a quantidade traduz a qualidade pode se constituir em falso raciocínio. Um exemplo emblemático é a do pesquisador considerado bem formado e produtivo, pelos critérios avaliatórios da CAPES, que pode não ter desempenho satisfatório na sua atuação como professor, de modo a comprometer a formação do aluno de pós-graduação, particularmente para atuar na docência do ensino superior.

É possível, portanto, que a indução produtivista e quantitavista, mesmo vendo nesta ação um meio de atingir fins nobres, como a qualidade da pós-graduação, acabe por produzir efeitos contrários aos pretendidos. O tempo padronizado para o aluno produzir uma dissertação, tese ou para um docente submeter e ter aprovado uma determinada quantidade de artigos, pode levar à publicação de trabalhos não suficientemente amadurecidos teórico e metodologicamente.

Essa “cultura” da urgência, do ter que atingir não fins, mas metas, no menor tempo possível, de acordo com a lógica da eficácia e da eficiência, traz consequências importantes para a dimensão temporal do currículo da pós-graduação, tomado na sua totalidade. Obriga a efetuar seleções drásticas e minimalistas de conteúdos formativos, particularmente de autores e obras clássicas. O currículo passa a se organizar em função da pesquisa que deverá culminar com a dissertação ou tese.

Pode-se dizer, por fim, que apesar das críticas feitas a institucionalização do PPGED por indução, a comunidade acadêmica tem observado os indicadores e indicações da CAPES como um horizonte axiológico válido na orientação da formação de mestres e doutores, assim como no aperfeiçoamento da formação dos formadores.

6.2.2 Formação e atuação dos formadores do PPGED

Após discorrer sobre o processo de institucionalização da Pós-graduação em educação na UFPA, procurar-se-á compreender os valores ético-políticos e epistemológicos da formação, tendo em vista o movimento de construção dos sujeitos da comunidade acadêmica nos espaços que se interpõem entre o que está instituído como solo axiológico e as projeções que se apresentam como possibilidades e amparam as críticas ao estado de coisas vigentes.

Ir-se-á iniciar traçando um perfil do PPGED como se encontra na atualidade, destacando quem são os professores formadores, quais as linhas e os grupos de pesquisa, como se organiza o currículo, que objetivos e finalidades institucionais o Programa propõe-se.

Foi mostrado em Seções anteriores alguns dos relevantes elementos axiológicos que têm orientado a formação no curso de pedagogia, com a finalidade de estabelecer conexões com a pós-graduação em educação, inicialmente no nível *lato sensu* e posteriormente no *stricto sensu*. Em boa parte da história do PPGED, mas de modo especial na última década, pôde-se constatar a presença da avaliação da CAPES como um fator cujo estudo mostrou-se imprescindível para a compreensão do sentido da formação, do que se atribui ou não valor.

Contudo, a instituição de valores na pós-graduação em suas relações com a pedagogia, não coincide, necessariamente, com os que sustentam as regras e critérios induzidos pela CAPES. Daí porque se pôde explicitar tensões e contradições nos discursos analisados anteriormente, de maneira destacada nas falas dos sujeitos da comunidade acadêmica do PPGED, que aderem ao modelo de formação implícito nos ditames da CAPES, mas, ao mesmo tempo, dirigem críticas a ele, e neste ato revelam um outro dever-ser.

Com relação ao corpo docente do PPGED, não se pode negar que ele pretenda se integrar à comunidade científica, exigência para a atuação em uma pós-graduação que se apoia, essencialmente, na formação de pesquisadores e na produção de conhecimento, supondo-se que tal tarefa só possa se realizar bem se os formadores forem, também, pesquisadores produtivos. Essa é uma condição *sine qua non* para o credenciamento do

professor de pós-graduação.

Por contar com um corpo docente formado, predominantemente, por pesquisadores advindos de pós-graduações brasileiras já conformadas ao ditames da CAPES, os atuais professores do PPGED, mostram-se familiarizados com as regras e critérios daquela agência estatal, ainda que alguns lhe manifestem críticas. No entanto, o fato mesmo de buscar credenciamento como docente na pós-graduação, implica, em algum grau, a disposição do pesquisador em direcionar as suas atividades acadêmicas para atender determinadas exigências institucionais.

Neste contexto, o PPGED oferece os cursos de mestrado e doutorado regularmente, com o reconhecimento da CAPES, que avaliou ambos com o conceito quatro (Bom) em uma escala que vai de zero a sete. O corpo docente do PPGED é composto por vinte e dois professores, dezesseis dos quais são lotados no Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

Uma consulta aos *Currículos Lattes* do corpo docente do PPGED, permite compreender aspectos relevantes do percurso formativo dos professores, como as instituições em que realizaram os seus cursos de graduação, pós-graduação e os estágios doutorais, as áreas de atuação, os temas de dissertações, de teses e dos trabalhos apresentados em eventos e publicados em livros e periódicos, a descrição de projetos de pesquisa entre outros.

Entre as instituições formadoras dos vinte e dois professores em *nível de graduação*, figuram a UFPA (11=50%), a UNAMA (5=22,7%), a União das Escolas Superiores do Estado do Pará (1= 4,54%), as Faculdades Integradas Colégio Moderno (1 = 4,54%), a UNIMEP (1 =4,54%), a PUC - Campinas (1 = 4,54%), a USP (1 = 4,54%) e a UNESP (1 = 4,54%). Pode-se observar, portanto, que a grande maioria do corpo docente (72,7%) obteve a sua formação nas duas maiores universidades do Pará, com predominância clara do ensino superior público.

Nestes cursos de graduação, a grande maioria dos discentes não teve acesso a experiências institucionais de pesquisa, seja em programas de iniciação científica, em grupos de pesquisa ou mesmo pela exigência de elaboração de um trabalho de conclusão de curso. Estes dados abstraídos do Lattes puderam ser ratificados e complementados nas entrevistas realizados com professores do PPGED. Em face disso, pode-se inferir que não havia, no início da formação acadêmica da maioria desses docentes, a perspectiva de vir a se tornar pesquisadores.

Na época da minha graduação não se falava em pesquisa, aluno não fazia pesquisa; até se ouvia dizer que certo professor tinha pesquisa, pesquisava um assunto, um

tema, mas isso não chegava no que a gente estudava na graduação; os professores davam aula com textos de apoio de autores estrangeiros traduzidos e de autores brasileiros de outras universidades (DP 5, 2009).

Com certeza, na história da minha formação inicial [graduação], recebi muitas informações, estudei muitos conteúdos, priorizando a minha formação profissional, porque era isso que o curso prometia fazer. Nem passava na minha cabeça ser pesquisador, não se priorizava isso. Acho que no máximo era ensinado alguma coisa de pesquisa, de como usar estatística, métodos estatísticos (DP 6, 2009).

Como eu tive apenas uma disciplina de pesquisa na graduação, ela não me deu todos os elementos necessários, como eu acho que não dá para ninguém. Após isso veio a Pós-Graduação *lato sensu*, que aí eu estudei um pouco mais aprofundado a pesquisa, e comecei também a exercitar a prática da pesquisa na monografia (DP 4, 2009).

Pode-se depreender das falas que a pesquisa institucional não se instalara como valor formativo, especialmente nas duas universidades paraenses em que se graduaram mais de setenta por cento do atual corpo docente do PPGED. Perseguia-se objetivos de preparação profissional e de formação cultural, que representam, historicamente, aspectos relevantes da missão das universidades.

Seguramente não se espera, nem mesmo na atualidade, que os cursos de graduação formem pesquisadores. No entanto, de modo generalizado, as universidades vêm desenvolvendo programas de iniciação científica com o objetivo de promover uma preparação inicial de futuros pós-graduandos, despertando-lhes a vocação para a pesquisa. Cumpre-se, assim, a importante tarefa de revelar jovens talentos para a atividade de investigação. Na atualidade procura-se estimular tal revelação o mais cedo possível, antes mesmo do ensino universitário.

No caso do corpo docente do PPGED, para a maioria dos seus integrantes, a possibilidade de tornar-se pesquisador, ocorreu no decorrer dos cursos de pós-graduação, após, inclusive, já terem abraçado a docência. Note-se, pois, que não há contemporaneidade do início da docência e da pesquisa, as duas atividades se encontram e têm a oportunidade de se complementarem com o ingresso dos professores na pós-graduação. Só após um longo percurso fará sentido a referência ao docente-pesquisador.

Ao contrário do que ocorreu com a formação em nível de graduação, quando mais de setenta por cento do corpo docente formou-se em instituições do estado do Pará, na pós-graduação *stricto sensu* esse percentual inverte-se: a maioria realizou a sua formação em instituições de outros estados brasileiros.

As instituições formadoras, em *nível Mestrado*, foram: UFPA (5= 22,7%), UFRN (1= 4,54%), PUC-SP (8=36,3%), PUC-RS (1=4,54%), PUC-RJ (1= 4,54%) UNAMA (1=

4,54%), UnB (1= 4,54%), USP (1= 4,54%) FGV (1=4,54%), UNIMEP (2 = 9%). As Pontífices Universidades Católicas mostram a sua predominância na formação, especialmente a de São Paulo. A UFPA ganha estatuto de um dos *loci* de formação com alguma expressividade. Quase cinquenta por cento dos professores concluíram os seus mestrados nas décadas de 1980 e 1990. Somente um completou a formação, neste nível, na década de 1970, e os demais, cerca de quarenta e oito por cento, efetuaram os seus cursos já nos anos 2000.

Para a maioria dos entrevistados, a sua formação de pesquisador foi uma experiência iniciada, a rigor, com o mestrado, em função da necessidade de elaborar uma dissertação. Isso significa que não havia na experiência neste nível de ensino, como na atualidade, a forte indução à participação de um conjunto de outras atividades relacionadas às diversas dimensões da pesquisa, como publicação de trabalhos em anais, em periódicos, participação em grupos e em projeto de pesquisa do orientador.

Pelo que foi possível inferir das falas dos professores entrevistados, a pós-graduação, destacadamente o mestrado cursado por muitos deles, tinha um caráter menos pragmático, daí porque destinava-se maior espaço aos conteúdos formativos da área, e a própria pesquisa era discutida mais profundamente, inclusive nos seus aspectos filosóficos. Dava-se uma grande densidade teórica aos estudos, na medida em que eles incluíam autores altamente relevantes e obras clássicas.

Muitos desses formadores do PPGED deparam-se, hoje, com uma cultura um pouco diversa neste nível de ensino. Em função do aligeiramento da formação e da necessidade de concluir a dissertação ou a tese dentro do prazo estipulado como ótimo, sacrificam-se os estudos de obras e autores clássicos e o aprofundamento da discussão da pesquisa, em nome da instrumentalização técnico-metodológica que auxilia a um aprender fazendo, sem muita reflexão, de modo que a pesquisa faz-se mais como prática do que como práxis propriamente dita.

No caso do doutorado, a maioria do corpo docente do PPGED já o concluiu dentro de uma cultura de privilegiamento da pesquisa, até porque se compreende esse nível acadêmico como responsável pela consolidação da formação do pesquisador, o que o habilita, em tese, a integrar a comunidades científica da sua especialidade. Cerca de trinta por cento do corpo docente concluiu o seu doutoramento na década de 1990, antes de o modelo de pós-graduação ancorado na pesquisa instalar-se, vigorosamente, por indução da CAPES. Mas cerca de setenta por cento da titulação de doutor dos professores do PPGED foi conseguida nos anos

2000, principalmente na primeira metade da década.

As Pontífices Universidades Católicas, de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grandes do Sul, apresentam-se com as principais formadoras do corpo docente do PPGED em nível de doutorado, perfazendo 7 títulos (31,8%) do total. A UFRN (2=9%), UNIMEP (1=4,54%), USP (3=13,6%), UNICAMP (3=13,6%), UFPA (3=13,6%), UFMG (2 =9%) e a Université des Sciences et Technologies de Lille III , Lille, França (1=4,54%).

Nos anos 2000, quase vinte e três por cento do quadro docente do PPGED realizou estágio de pós-doutorado, no exterior, em países como Portugal, França e Canadá, assim como em universidades brasileiras do sudeste. A totalidade dos estágios está vinculada à área de educação, o que fortalece o Programa de Pós-graduação, assim como aponta para possíveis intercâmbios acadêmicos, indicando o ensaio de um dos aspectos da internacionalização do corpo docente, ainda que essa não chegue a revelar uma via de mão dupla, pois o Programa não recebe professores para estágio pós-doutoral e nem os seus docentes atuam em outros países.

O quadro docente do PPGED é marcado pela diversidade de cursos e de instituições de formação, mesmo que a maioria dos docentes-pesquisadores possa ser vinculada às Ciências Humanas e Sociais. A pedagogia figura como a principal curso da formação inicial; conta-se ainda com graduados em Letras, Geografia, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Religiosas, Psicologia, Filosofia, Educação Física e Ciências Biológicas.

Ao considerar as dissertações e teses produzidas pelos pesquisadores do PPGED-UFPA, constata-se uma grande variedade de temas, que integram diferentes áreas de conhecimento, como Antropologia, Educação, Filosofia, História, Linguística, Psicologia, Genética, Ciências Ambientais. Em muitos casos, mestrado e doutorado de um determinado professor não se enquadram na mesma área e menos ainda em uma mesma especialidade.

Sem dúvida há a predominância de dissertações e teses ligadas às Ciências Humanas, com a clara preponderância de diferentes especialidades da educação. Uma análise dos temas das teses revela que cerca de vinte e sete por cento delas não tratam diretamente de educação, não se enquadrando, epistemologicamente, em nenhuma das três linhas de pesquisa do PPGED. Com relação aos temas das dissertações, cerca de quarenta e um por cento não exibem uma ligação clara com a educação, particularmente com as linhas existentes da Pós-Graduação.

Considerando a diversidade institucional e epistemológica da formação dos

formadores, pode-se sustentar o caráter multi-paradigmático e multi-comunitário do PPGED, de modo que o pretendido consenso de uma comunidade científica pressuposto pelos critérios avaliatórios da CAPES perde vigor. A citação seguinte expressa, emblemática e contraditoriamente, como as relações cotidianas no PPGED são marcadas por dissensos políticos e epistemológicos.

Nós temos problemas que são de ordem mais *político-ideológica* do que de outra natureza. Nós nos ocupamos atualmente de questões para além daquilo que deveria ser pensado no Programa; eu penso que agora, a despeito de todas as diferenças no Programa, que não são poucas, e numa universidade não deveria ser diferente, o problema é a natureza das diferenças; porque se forem *diferenças epistemológicas*, elas são bem vindas; aliás, é isso que é universidade, se isso não acontecer, isso não é universidade; a minha preocupação é com *policiações*, com enquadramentos que nós nos percebemos fazendo um ao outro em relação a uma *postura teórica*, a uma *opção teórica* do outro. Não é o *conflito* que é problemático, o problema é a natureza do conflito (Fala de uma docente do PPGED no Seminário de Avaliação de 2010. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

No PPGED, a crítica, o confronto e a discussão constituem-se no “jogo de linguagem” normal das práticas acadêmicas, o que as afastam, decisivamente, de consensos bem estabelecidos. Os dissensos político-ideológicos afetam intrinsecamente o fazer científico, fato interpretado, pela docente, como um indesejável obstáculo ao desenvolvimento do Programa. Reconhece-se a positividade da diversidade de posicionamentos epistemológicos, que deveriam ser aceitos como tais. No entanto, os defensores de determinadas visões teóricas tendem a tomar as suas próprias posições como melhores opções em relação às “concorrentes”, que desse modo são “enquadradas”. Não se considera esse tipo de atitude uma crítica à teoria, mas uma ofensa ao pesquisador, que por isso se sente pessoalmente “policidado” nas suas atividades de pesquisa.

Embora seja possível apreender na citação, a pretensão de só se considerar legítimos os dissensos epistemológicos, que precisariam ser acompanhados de uma atitude de tolerância às diferenças, o processo de formação na pós-graduação conecta, relaciona, os domínios gnosiológicos e político-ideológicos como componentes de um espaço axiológico no qual se tensiona o desejo de objetividade, de clareza, de distinção e a subjetividade.

O dissenso manifesta-se, igualmente, no plano curricular, na compreensão do conhecimento a ser ministrado, pelo quadro docente, na Pós-Graduação. Critica-se a falta de objetividade do professor.

Eu tenho a impressão que todos nós, professores e alunos, devemos nos ater às ementas das disciplinas, para que os improvisos não ocorram; as ementas das disciplinas são muito claras, e elas existem não por acaso; elas têm uma organização

e uma lógica complexa e num crescendo de construção; caso a disciplina não ocorra, como a emenda nos indica, aí teremos problemas. Porque se o professor trabalhar a disciplina de acordo com a sua forma de pensar, desconsiderando o que deve ser trabalhado, então teremos problemas (Docente do PPGED. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

O dispositivo curricular, na sua suposta clareza abstrata, não tem força para se impor, univocamente, aos sujeitos nas suas práticas concretas. Não se verifica um grau de reificação institucional capaz de anular a liberdade criativa e crítica dos sujeitos, expressa nos “improvisos”. Após salientar a clareza, a docente acaba por reconhecer uma “lógica complexa e em construção”, parecendo admitir que a disciplina realiza-se como um processo que transcende a mera formalidade, embora confirme, por fim, que em nome do dever, o professor não pode “trabalhar a disciplina de acordo com a sua forma de pensar”.

Pode-se dizer, portanto, que a formação do corpo docente do PPGED, dada a diversidade de instituições formadoras, de áreas, de propostas curriculares, de concepções teórico-metodológicas, não possui vigor institucional suficiente para estabelecer mecanismos rígidos de coesão comunitária e de consenso que se reflitam nas práticas acadêmicas cotidianas.

Graduação, especialização, mestrado e doutorado são instâncias de formação pelas quais passaram os docentes do PPGED nas últimas três ou quatro décadas. Trata-se de um longo percurso, capaz de criar referenciais não rígidos de uma cultura acadêmica, de um horizonte axiológico orientador de uma forma de vida dedicada ao ensino, à busca do conhecimento, ao engajamento ético-político. O que concede sentido a essa existência é a consciência de ser sujeito em devir com os outros. Por isso a sua própria formação não é vista pelos docentes como forma acabada, mas é vivenciada enquanto processo de auto-constituição.

É claro que você adquire maturidade, ela vai aumentando ao longo da formação: graduação, mestrado e doutorado. Agora não tem essa coisa de amadurecimento definitivo do professor, do pesquisador. Eu acho que a gente nunca está pronto, a gente aprende sempre, vai se preparando mais, você vai entendendo que pode ter uma formação sempre melhor ao longo da sua vida (DP 5, 2009).

Eu lembro que na graduação nem tive que fazer trabalho de conclusão de curso. Não havia bolsa de iniciação científica; na especialização tive que fazer uma monografia. Acho que a pós-graduação, neste sentido, tanto lato como stricto sensu, foram [sic] os elementos desencadeadores para a minha formação enquanto pesquisador, que continua nos projetos de pesquisa e intervenção que eu desenvolvo (DP 1, 2009).

Não acredito em professor ou num pesquisador que fique satisfeito com o que sabe, que ache que sabe tudo, que imagina ter formação suficiente. Tem [o professor] que correr atrás, não pode se conformar com o que sabe, ninguém nunca sabe tudo, a

pessoa vai se formando por toda vida, essa caminhada não se completa, e até acho que não deve se completar (DP 2, 2009).

Os professores-pesquisadores do PPGED reconhecem a importância da formação que receberam nos vários cursos, mas têm consciência do seu inacabamento ontológico e gnosiológico. A busca do conhecimento, a inquirição, o questionamento que envolvem o professor e o pós-graduando, portam possibilidades de um constituir-se diferentemente desses sujeitos. Só assim compreendida, a formação não será um ato dogmático, no plano epistemológico, ou de reificação e alienação, na perspectiva ético-política. A pesquisa, na qual se ampara a formação, deve ser, concomitantemente, o questionar da realidade e, neste ato, um questionar-se a si mesmo do pesquisador.

Esse sentido existencial da formação, vai além dos enquadramentos que enxergam o pesquisador como um papel definido pelas estruturas institucionais. Aqui entram em cena os espaços de formação cotidiana, no interior do PPGED. As contingências da sala de aula, das relações nos grupos de pesquisa, das seções de orientação e das defesas oferecem múltiplas experiências formativas, tanto para os discentes quanto para os docentes.

Sem negar a força reguladora do instituído, faz-se necessário admitir os interstícios instituintes onde se pode exercer a crítica com liberdade e autonomia e dar vazão à criatividade. Esses são valores que sustentam o ideal moderno de universidade e pós-graduação. Dialeticamente, essa instituição carrega consigo, como característica essencial, o vigor instituinte que equilibra a relação entre estrutura e agente.

A formação possui uma dimensão subjetiva, idiossincrática, própria a cada sujeito. Contudo, ela não pode separar-se da dimensão comunitária. Uma das formas de dinamização do encontro dessas duas dimensões são as linhas de pesquisa. Atualmente, o Programa comporta três linhas em que atuam os 22 professores. São elas: *Políticas Públicas Educacionais (9 professores)*; *Educação: Currículo, Epistemologia e História (9 professores)*; e *Educação, Cultura e Sociedade (4 professores)*.

Contempla estudos sobre as ações do Estado e da sociedade voltadas para a educação, especialmente os pressupostos que fundamentam as políticas públicas educacionais em suas fontes autorais, diretrizes, estratégias organizacionais, financiamento e políticas de gestão educacional destinadas aos diferentes níveis e modalidades do sistema educacional; as políticas das reformas educativas enquanto formas de organização e regulação social e investigações sobre práticas da sociedade civil e dos movimentos sociais relacionados à educação (Ementa de *Políticas Públicas Educacionais*).

Concentra as atividades acadêmico-científicas nos estudos e pesquisas que versem sobre teorias e políticas curriculares em seus nexos com os processos de

escolarização e subjetivação; inspeciona questões filosóficas pertinentes ao campo da educação e do currículo nas relações com a formação e trabalho docente, bem como as práticas educativas que engendram; problematizam-se os processos de produção do conhecimento histórico e historiográfico com ênfase nas instituições, saberes, diversidade cultural e práticas que constituíram os sujeitos da educação no Brasil e na Amazônia. (Ementa de *Educação: Currículo, Epistemologia e História*).

Compreende estudos e investigações que problematizam a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades. Entende os processos educativos em articulação com as demandas da sociedade, movimentos sociais, ações no campo da mobilização política e práticas de reivindicação por educação e inclusão social. Trata a educação na sua historicidade e a escola, em particular, com seus currículos e práticas pedagógicas, com base nas representações e ações coletivas dos sujeitos. Destaca, em específico, os processos históricos de escolarização e atendimento à criança, jovens e adultos da Amazônia, assim como projetos e programas oficiais de educação analisados a partir dos sujeitos neles envolvidos. Pesquisas vinculadas a esta linha têm privilegiado estudos sobre: história da infância e juventude na Amazônia; educação do campo; educação freiriana; movimentos sociais e educação; estudos culturais e educação; gênero, sexualidade e docência; história social e cultural do pensamento educacional, especialmente o produzido na América Latina; modernidade, direito e educação (*Educação, Cultura e Sociedade*)⁷⁷.

A linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais (PPE) delimita bem, organicamente, as suas pretensões de estudo e análise: preocupa-se, em geral, com “as ações do Estado e da sociedade voltadas para a educação”. Eis o fio condutor da linha, que articula uma pequena série de temas correlatos que quase podem ser deduzidos do enunciado geral acima citado. Não se faz menção, na ementa da Linha, a qualquer delimitador espaço-temporal dos fenômenos educativos, de ordem formal e informal, que são estudados nela.

Conforme defende um dos docentes que integra a linha PPE, há grande aproximação teórico-metodológica na orientação das atividades dos seus professores-pesquisadores, na medida em que esses adotariam um referencial crítico que se assenta em obras de Marx e no seu legado (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2010). Isso não significa, no entanto, que haja consenso entre os membros da Linha sobre o significado dessas fontes: há conflito de interpretação.

Nas ementas das linhas de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História (ECEH) e Educação, Cultura e Sociedade (ECS) têm-se maior complexidade textual por se procurar alinhar e fazer coadunar, elementos diversos que parecem possuir uma “semelhança de família” que permitem, assim, estabelecer certas analogias por meio de termos como educação, escola, currículo, cultura, sociedade, movimentos sociais e sujeito.

As Linhas ECS e ECEH revelam a preocupação de estabelecer marcadores espaciais

⁷⁷Home-page UFPA-PPGED: <http://www.ufpa.br/ce/ppged/>. Acesso: 20/12/2012.

para os fenômenos educacionais estudados: Amazônia, Brasil e América Latina. A linha ECS, de modo especial, por meio dos grupos de pesquisa a ela ligados, vem revelando, ao mesmo tempo, a preocupação de inserção regional da pesquisa e a pretensão de conhecer o pensamento educacional latino-americano e de se reconhecer como parte dele (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

As observações realizadas em reuniões, seminários e encontros acadêmicos no PPGED, assim como o exame do Lattes dos professores-pesquisadores, tornaram possível constatar que, ao contrário do que ocorre na linha PPE, nas linhas ECS e ECEH, há uma pluralidade de referenciais teórico-metodológicos orientando as práticas acadêmicas (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

Se a linha PPE, com o marxismo e o seu legado, segue uma orientação epistemológica e ético-política que ainda a coloca no horizonte da uma modernidade crítica, as linhas ECS e ECEH, questionam, com maior ou menor vigor, aspectos ou mesmo a totalidade da herança moderna, que é o fundamento do ideal de universidade surgida no século XIX, adotado, como já se mostrou em seções desta tese, no processo de institucionalização da UFPA.

6.2.3 Objetivos formativos e instâncias de formação do PPGED

Não parece pouco razoável pressupor que o horizonte axiológico que orienta a formação no curso de pedagogia, compartilhe valores com a pós-graduação em educação, entre outras razões por desenvolverem as suas atividades acadêmicas em ambientes próximos e terem em comum, em grande parte, um mesmo corpo docente que estabelece uma certa integração entre os dois níveis de ensino. Uma tal relação de proximidade entre graduação e pós-graduação é desejada por ambas. No Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia, reconhece-se a relevância da pós-graduação pela possibilidade de conceder mais qualidade à formação na licenciatura; na proposta do Curso de Pós-Graduação, por sua vez, reforça-se a importância da integração, considerada relevante pela CAPES.

Chamou a atenção nas entrevistas com os professores da pós-graduação do PPGED, o fato de fazerem referência – quando perguntados sobre a sua prática docente nos cursos de mestrado e doutorado – à sua atuação na graduação, especialmente com alunos bolsistas que estão integrados aos grupos de pesquisa juntamente com os discentes da pós-graduação. Os vínculos entre os níveis de ensino faz-se pela mediação da pesquisa (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2011).

O elo de ligação mais proeminente dos dois níveis de ensino é a pesquisa. Como já se

mostrou, ela ocupa um lugar destacado nas prescrições curriculares, assim como nas justificativas do que deve ser o curso de pedagogia e o pedagogo. A formação desse torna-se imprescindível sem uma atitude de investigação, condição potencial do homem que precisa ser estimulada e desenvolvida pelas experiências de ensino-aprendizagem na educação formal, não apenas na instituição universitária.

Em diálogos fora do contexto formal da entrevista, alguns professores entrevistados ressaltaram que a atitude de pesquisa não devia ser despertada apenas na pós-graduação ou mesmo na universidade, mas precisaria acompanhar os alunos em todo o seu percurso educativo, pois dessa maneira a formação universitária seria um momento de aprofundamento e sistematização da postura investigativa (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2011).

A pós-graduação em educação, particularmente a *stricto sensu*, propõe-se a formar o educador, objetivo presente igualmente na graduação. Essa, por sua vez, assume para si, a formação do pesquisador, o que é objetivo primário da pós-graduação, que não o separa da sua tarefa de formar o educador, de acordo com o texto regimental do PPGED.

No entanto, nas observações realizadas das seções de defesa, não se evidenciam, nas manifestações discursivas dos professores e alunos, a relevância da formação do docente, que é um dos objetivos da pós-graduação que possuía, inclusive, até recentemente, uma linha de pesquisa denominada “Currículo e Formação de professores”.

Os registros em áudio e escritos de dezenas de seções de defesa e qualificação de dissertações e teses, mostram, recorrentemente, que os docentes e discentes envolvidos nestes eventos entendem a formação pós-graduada, quase que exclusivamente, como preparação de pesquisadores e raramente, na apresentação ou na arguição dos trabalhos, faz-se referência aos aspectos formativos do educador. (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2010).

Se a investigação ganha tal destaque e relevância, então uma questão importante é como entender o termo pesquisa, que aparece em tantos contextos discursivos, como um valor relevante para a formação. Uma determinação fundamental do conceito de pesquisa manifesta-se quando se contrapõe a toda atitude de passividade do sujeito, em face do conhecimento e do mundo, uma atitude ativa. Neste sentido, o que confere valor ao pesquisador é a sua capacidade de pensar por conta própria, de ousar questionar as verdades estabelecidas, no plano gnosiológico, e a própria realidade, na dimensão ontológica.

Acho que a formação do pesquisador, na vida universitária, começa mesmo, de forma mais focada, com a iniciação científica. Mesmo assim, de maneira mais geral, na graduação, na perspectiva de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, que leva em conta o que a gente chama de formação integral do estudante, que visa colocá-lo em contato com os problemas do seu tempo, da sua realidade. Deve-se buscar apoio na base epistemológica, a fim de que o sujeito possa alinhar-se a

perspectivas que o ensine a pensar, evitando que a formação seja apenas uma aplicação de saberes e metodologias (DP 6, 2010).

A entrevistada revela a sua adesão à compreensão firmemente instituída de universidade, ressaltando a pesquisa como um dos componentes da célebre tríade. No entanto, mostra que a pesquisa não é apenas uma função canônica da academia, mas um tipo de atitude intelectual que precisa estar presente na configuração de uma *formação integral*, que, como tal, não se destina, restritamente, ao pesquisador *stricto sensu*. Enfrentar problemas, muito mais que conhecer conteúdos, teorias, autores e temas, é o desafio que se coloca aos discentes, podendo produzir neles um determinado tipo de subjetividade autônoma, capaz de pensar por conta própria e de produzir conhecimentos. Em síntese, evoca-se a indispensabilidade de formar um *sujeito*, no sentido moderno do termo, e que está na base do ideal de universidade.

Recusa-se a formação enquanto processo de apreensão de conhecimentos a serem aplicados, assim como não se pensa a pesquisa como simples preparação metodológica, alicerçada em uma racionalidade técnica. Com isso não se adota uma visão de conhecimento como ação de representar a realidade, de compreendê-la enquanto subjetividade axiologicamente neutra, como quis uma epistemologia positivista.

Na educação, a formação tem que despertar o formando para entender o que se passa no cotidiano escolar, para enfrentar os problemas, para compreender a sua situação, como sujeito, em relação aos objetos que ele vai delineando [...] Claro que as tendências mais perspectivadas no positivismo vão dar poucas alternativas; as perspectivas mais voltadas para o materialismo histórico e dialético, como aquelas que indagam o sujeito, apoiadas em uma pedagogia mais libertária, existencialista e crítica (não necessariamente crítica dos conteúdos, que se liga fortemente ao cognitivo), são essenciais [para a formação] (DP 6, 2010).

Se em um primeiro momento a formadora acolhe, pelo menos no plano linguístico formal, valores da tradição liberal; na continuidade do seu discurso ela manifesta a sua preferência epistemológica e ético-política por uma filosofia do sujeito de cunho marxista, sem deixar de reconhecer o valor de referenciais existencialistas que, na tradição brasileira, conectam-se à fenomenologia.

Com algumas nuances de significado, confirma-se o lugar central do *sujeito consciente*, autônomo e responsável, como agente individual e coletivo, pela mudança da realidade. Essa, por sua vez, pressupõe o conhecimento do estado atual do que se pretende alterar, daí porque a pesquisa, como momento da práxis, deve ser entendida como relação dialética entre teoria e ação.

Para mim, o carro-chefe do processo de formação do aluno é a pesquisa. Ela tem

potencial de instrumentalizar o aluno na transformação da realidade, fazendo esse aluno ser mais que reproduzidor da realidade e dos conhecimentos. Fala-se toda hora de conscientização, e eu vejo na pesquisa um meio de conscientizar, um meio de qualificar as nossas ações. Eu não acredito em um pesquisador que não pondere sobre a relação da sua pesquisa com a realidade (DP 2, 2010).

Neste sentido, o processo de formação do pesquisador seria um exercício de sua auto-constituição e emancipação como sujeito, entendido não apenas em um sentido cognitivo. Também os examinadores de teses e dissertações no PPGED-UFGA, em diversas ocasiões, ressaltaram a autonomia como uma qualidade importante aos que se introduzem na comunidade de pesquisadores. Os orientadores, de modo particular, destacaram a necessidade de tornar a orientação, por exemplo, um momento mais de diálogo e provocação e menos de direcionamento rígido da dissertação ou tese do pós-graduando. Para alguns professores a autoria desses trabalhos pertencem exclusivamente ao aluno, enquanto outros defendem que orientando e orientador são, respectivamente, autor e coautor (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2011).

De todo modo, o sentido ético mais profundo da pesquisa mostra-se nestas diversas manifestações discursivas: é o respeito pela condição de sujeito dos educadores e educandos, que tomam para si, a responsabilidade de constituição do sentido da realidade e da sua própria existência, individual e coletiva, contra as tentativas dogmáticas da mera reprodução, pelo saber, das relações sociais e do mundo. Note-se a menção a um sujeito portador de singularidade sem a qual não se poderia falar de responsabilidade ética, mas também a um campo de intersubjetividade, a uma pluralidade de vozes, em que se realiza o diálogo, o argumento, o contra-argumento, enfim a interação política que efetiva as relações de poder pelas quais se estabelece uma verdade que deve revelar o sentido da realidade e orientar a existência.

A pesquisa não está lá e eu aqui. A pesquisa é parte do meu cotidiano, eu vivo a pesquisa, ela ocupa praticamente setenta por cento do meu tempo, no mínimo setenta por cento do meu dia a dia profissional, em aulas na graduação e pós-graduação, nos projetos de pesquisa, na orientação, nas bancas de qualificação e de defesa, no meu grupo de pesquisa, escrevendo relatórios [de pesquisa], artigos, apresentando trabalhos em encontros científicos, dando pareceres [...] Isso é a minha vida. Escolher a pesquisa é optar por um tipo de vida, é querer participar da comunidade científica [...] Eu me sinto realizado com a minha pesquisa, fico feliz ao ajudar os outros, ao dar minha parcela de contribuição à sociedade (DP 2, 2010).

Para o formador, em geral, a pesquisa em si e as suas decorrências não representam uma simples e episódica ocupação, mas uma dimensão fundamental da sua existência, uma forma de vida que subsome, inclusive, a docência. Neste sentido, o processo de formação realiza-se como um compartilhar de experiência, na medida em que o formador dirige-se ao

pós-graduando não apenas como um especialista, portador de um domínio teórico-metodológico em determinada área de conhecimento, mas também como uma pessoa que optou por um modo de vida, que se constituiu existencialmente como pesquisador.

Dessa maneira, a pesquisa aparece como força formativa dos sujeitos, e assim não é pensada como simples meio para o atingimento de fins exteriores; o pesquisar é produtor de um tipo de subjetividade que, por si mesma vale, acrescenta algo ao sujeito, expande constantemente a sua capacidade de se autoconstituir. Trata-se de uma determinação que se incorpora ao seu ser e se justifica enquanto tal. Eis, aqui, uma característica do conceito de formação (*Paidéia, Bildung*), detectável na ideia moderna de universidade e que se mostra, também, no horizonte axiológico do PPGED.

No seu sentido inaugural emergente com a universidade moderna, o conceito de formação (*Bildung*) ressalta fortemente a dimensão individual da existência, um formar-se para si mesmo, dirigido à personalidade de cada sujeito. A própria pesquisa ainda não se define claramente como atividade comunitária, embora Humboldt (2005a) chame a atenção para a necessidade de colaboração e interação dos sujeitos nas ações formativas na universidade.

As práticas comunitárias de pesquisa no PPGED passaram a ganhar vigor, com a indução da CAPES, na constituição dos grupos⁷⁸ de pesquisa, a partir do reconhecimento do mestrado, conforme o depoimento de um dos nossos entrevistados que vem participando da pós-graduação *stricto sensu* desde a sua emergência no ICED (DP 03, 2010). Atualmente o PPGED tem nos grupos, espaços importantes de estudo e pesquisa, com o envolvimento de professores e alunos de graduação e pós-graduação. Além das atividades ordinárias de formação, os grupos promovem, periodicamente, colóquios e encontros com a participação de grandes pesquisadores das áreas e dos temas relevantes para a comunidade acadêmica de formadores e formandos.

Pode-se dizer, portanto, que os grupos são importantes instâncias institucionais no processo de formação do pesquisador. Mais do que as linha de pesquisa, os grupos especificam temas de estudo e pesquisa, assim como referenciais teórico-metodológicos. Um

⁷⁸ No site do PPGED (www.ufpa.br/ce/ppged/) tem-se a relação dos Grupos de Pesquisa ligados à pós-graduação. São os seguintes: Grupo de estudos e pesquisas sobre trabalho e educação (GEPTE), Grupo de estudos e pesquisas sobre a formação de professores e relações étnico-raciais (GERA), Educação, cultura e organização social (ECOS), Grupo de estudo e pesquisa em educação rural na Amazônia (GEPERUAZ), Grupo de estudos e pesquisas sobre educação superior (GEPES), Grupo de estudos sobre trabalho docente (GESTRADO-PA), Núcleo de estudos e pesquisas em currículo (NEPEC), Grupo de estudos em gestão e financiamento da educação (GEFIN), Grupo de estudos e pesquisas sobre juventude, representações sociais e educação (GEPJURSE) e Grupo de estudos em educação, cultura e meio ambiente (GEAM).

exame dos nomes dos grupos permitem apreender os termos que indicam temas e categorias importantes pesquisados no PPGED: educação é a palavra mais frequente e conecta todos os grupos entre si; cultura é um conceito igualmente presente, e se relaciona, em geral, às categorias currículo e formação de professores que têm uma clara ênfase, no interior da educação; trabalho, especialmente o docente, destaca-se na sua relação com a educação; a educação superior tem um lugar proeminente nos estudos e pesquisas; de modo mais específico, há interesse por gestão e financiamento do ensino, um destaque nas relações étnico-raciais, na educação ambiental, assim como nos temas juventude e representações sociais e em diversos aspectos da educação do campo.

Os grupos tornam possível, na formação, um maior grau de convergência em torno dos valores gnosiológicos e ético-políticos, de modo que se pode vislumbrar, nestes espaços, a configuração de ações mais fortemente intersubjetivas. Não se pode falar, no entanto, de consensos comunitários, em sentido kuhiano, pois a polissemia da linguagem e o conflito de interpretação são componentes das práticas das linhas e, por consequência, dos grupos de pesquisa e do Programa como um todo.

A nossa linha [Políticas Públicas Educacionais] tem como referência o materialismo histórico. É essa a abordagem que prevalece nos trabalhos [...] prevalece o compromisso das pesquisas com as práticas democráticas e publicistas. Há dificuldades e incompatibilidades na hora de definir o que cada um entende por materialismo histórico, por práticas democráticas [...] são muitas as compreensões (Fala de professor do PPGED. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

[...] Acho que os Programas não jogam ainda muito peso no engajamento dos pós-graduandos nos Grupos de Pesquisa, na intervenção junto à graduação, no compromisso social que os pesquisadores têm que ter; de entender que a pesquisa tem uma relação direta com o ensino, com a extensão. É esse compromisso social, por uma sociedade mais justa e igual que eu acho que os pesquisadores têm que ter, a partir de tudo aquilo que estão acumulando durante a sua formação como pesquisadores (DP 01, 2009).

A prevalência do materialismo histórico é proclamada por muitos docentes e discentes do nosso Programa [PPGED]. Sabe o que aconteceu no levantamento que eu fiz da abordagem e do referencial teórico-metodológico dos trabalhos? Não se via quais eram as abordagens, e quando esta estava presente nos trabalhos, faltava compreensão adequada do que é o materialismo histórico (Fala de professor do PPGED sobre um estudo feito. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

A formação no PPGED é orientada pela pluralidade teórico-metodológica, pelo dissenso e a crítica, mesmo ao se considerar um elemento de convergência, como o materialismo histórico. Por consequência, a diversidade interpretativa acaba por sustentar diferentes tipos de compromisso e de engajamento dos sujeitos, ou mesmo, como se constata na fala do Docente Pesquisador 2, pode-se entender que a intervenção que deveria ocorrer,

não está efetivamente ocorrendo. Neste sentido, o ideal formativo do pesquisador não estaria constituindo-se em práxis. Por fim, no terceiro extrato discursivo, sugere-se uma insuficiência na formação gnosiológica, pois não havia uma compreensão teórica adequada do que seja o materialismo histórico.

As falas anteriores se complementam e se completam. Dão a entender que a formação do pesquisador que se faz, de modo particular, nas linhas e nos grupos de pesquisa, deve ter uma dimensão ético-política, precisam comprometer os pesquisadores em formação, com a transformação democrática da sociedade. Mas isso não pode efetivar-se como resultado de uma postura simplesmente ativa dos sujeitos. O componente epistemológico da formação ganha relevância ao se reconhecer, como desvalor, a insuficiência da compreensão teórica. O pesquisador precisa saber pensar, esta é uma condição para se interferir no mundo.

Acho que para ser pesquisador, e mesmo para quem está fazendo licenciatura, tem que construir, ter um outra percepção para entender o mundo, para decifrar o mundo, para saber pensar; e o saber pensar [...] abre caminhos; tem que ter essa formação [...] Acho que é fundamental. Tem que saber pensar; você só sabe relacionar os fenômenos se você souber pensar; se você não souber pensar você não decifra o mundo (DP 3, 2009).

A dimensão ético-política da formação disponibiliza o sujeito à ação, à intervenção, tendo em vista valores como justiça e igualdade. A dimensão epistemológica mostra o sentido do que existe e a direção possível da mudança. Pela a união dialética destas duas dimensões, a ação do sujeito converte-se em práxis, conceito fundamental para se pensar a formação de uma perspectiva crítica.

Reconhece-se, portanto, a importância de formar tendo em vista a autonomia e a busca de emancipação do sujeito, mas sem restringir o alcance da formação a um esforço individual⁷⁹ de liberdade, pois dentro da tradição crítica marxista que tem presença marcante no PPGED, valoriza-se a dimensão da consciência como reconhecimento de pertencimento a uma classe que luta pela libertação. Um componente essencial desse esforço é o conhecimento da realidade, que representa, igualmente, uma forma de libertação, no plano intelectual, da ideologia como falsa consciência. No entanto, não se pressupõe a separação entre libertação, no plano do conhecimento, e emancipação enquanto ação. Esses dois momentos devem se realizar como práxis, que pressupõe a relação dialética entre o

⁷⁹ Diante da massificação da educação e da cultura em que o sujeito é subsumido, há uma tendência à valorização da subjetividade individual no processo de formação, o que acaba por minimizar a importância da dimensão social do esforço de emancipação. Retorna-se à clássica questão de como se pode pensar a relação entre indivíduo e sociedade e, correlatamente, indaga-se até que ponto forma-se o indivíduo para si ou para a sociedade.

conhecimento e a ação dos sujeitos.

Esta última ideia de formação procura superar as limitações individualistas liberais, quer ir além de um *eu* cartesiano na sua tendência solipsista, ou mesmo de uma subjetividade transcendental a-histórica, vistas como possibilidades de efetuação de autonomia, liberdade, auto-constituição e emancipação do sujeito. A própria universidade moderna que, como se viu, propunha-se a ser um espaço de liberdade no processo de formação desse sujeito, amplia, na atualidade, a sua compreensão de *Bildung* e repensa os seus objetivos.

Não se deve confundir, contudo, a valorização de uma formação pela práxis, com a adoção de uma atitude pragmática. Para entender tal diferença, pode-se considerar o sentido que tem, na formação do pesquisador, a busca da verdade, valor essencial da ideia de universidade. Pode-se dizer que a verdade ainda se mantém, na perspectiva crítica, como um valor fundamental que pode justificar a pesquisa. No entanto, não poderá mais ser encarada como a mera constatação da adequação entre um enunciado e um estado de coisas. A verdade não é uma questão que se resolva nem na prática nem na teoria, mas somente na práxis (MARX, K.; ENGELS, F. 1986). Ontologicamente, aceita-se a existência de uma realidade que não se confunde com a consciência e vontade do sujeito, tampouco é vista como sua construção linguística. Interior e exterior, sujeito e objeto, consciência e realidade devem ser pensados não de modo dicotômico, mas como pares dialeticamente interconectados.

Mas os formadores que integram as linhas e os grupos de pesquisa, não orientam a ação formativa a partir de uma compreensão consensual do que seja o conhecimento e a pesquisa em torno do materialismo histórico, ou mais amplamente, de uma abordagem crítica. Para além de uma convergência axiológica majoritária instituída, mostram-se as tensões instituintes, que procuram destituir⁸⁰ uma série de valores modernos.

Se por vezes os grupos de pesquisa no PPGED proclamem em uníssono, a recusa dos postulados do positivismo, não se faz isso em nome de uma única base teórica. Nem mesmo o referencial teórico-metodológico crítico, que possui um vigor significativo na pós-graduação em educação, consegue produzir um consenso. É contestado por uma pluralidade de tendências teóricas que buscam refutar, não somente o marxismo e as suas derivações, mas o conjunto do que se pode chamar, sem muito rigor, de tradição moderna, que comunga valores gnosiológicos e ético-políticos que estão na base da universidade moderna, como sujeito

⁸⁰ Usa-se a noção de destituir, com o sentido emprestado a ela por Castoriadis (2007). A destituição aproxima-se da destruição e da desconstrução, podendo ser entendido como uma operação de questionamento, de “caotização” do instituído, da qual deve resultar novas possibilidades instituintes e criativas.

consciente, autonomia de pensamento, de ação e verdade.

Argumenta-se que a promessa ético-política de emancipação do iluminismo não se efetuiu nas duas importantes realizações da racionalidade teórica moderna, que se concretizaram, prática e produtivamente, nas revoluções francesa e industrial. Em parte o marxismo partilha dessa crítica, ao afirmar que a burguesia não representava e nem representa os interesses universais da humanidade, embora ideologicamente ela sustente tal universalidade. Diante disso, só um novo sujeito histórico, munido de um conhecimento apropriado, o materialismo histórico-dialético, seria capaz de orientar a ação revolucionária, o que poderia realizar verdadeiramente a emancipação do homem.

No entanto, há algumas tendências teóricas no PPGED, que procuram refutar também, as promessas emancipatórias do pensamento crítico, especialmente do marxismo, levando-se em conta a sua constituição na tradição teórico-prática revolucionária, mas também como ideologia institucionalizada de Estados, de partidos políticos e de outras organizações sociais. Aceita-se a alegação de que as experiências concretas de organização da sociedade, inspiradas pelo marxismo, não teriam conseguido constituir um homem emancipado.

Neste sentido, tanto a tradição iluminista liberal quanto a marxista, comporiam, apesar das patentes diferenças que as marcam, o que genericamente se poderia denominar de modernidade. Essa tendência epocal, para certos pesquisadores do PPGED, precisaria ser desconstruída a fim de revelar as suas limitações.

O posicionamento que eu vou colocar está no interior do grupo de pesquisa [...] que tem entre as suas frentes de trabalho, experimentar a articulação entre elementos artísticos e científicos na pesquisa educacional, a partir de dois pontos. O primeiro é a linguagem, assumida enquanto não representacional; depois, o processo de subjetivação, que não remete a um sujeito pessoal, mas a agenciamentos coletivos de enunciação, e esses dois elementos dão o toque fundamental de se pensar no campo da educação, da pesquisa em educação (Fala de docente do PPGED, em Seminário do Programa. DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

A proposta da docente porta alguns pressupostos importantes que se chocam com valores modernos da universidade, entendida como lugar privilegiado do conhecimento científico. Procura-se estabelecer a comensurabilidade do conhecer e do ficcionar, aproximando-se, dessa maneira, as noções de descobrir e inventar. Assim, atinge-se toda pretensão de legitimidade ontológica do realismo, em toda as suas modalidades. Em decorrência disso, o ideal gnosiológico que concebe a verdade como adequação ou correspondência entre a realidade e o pensamento enunciado perde a sua pertinência,

juntamente com a compreensão representacional da linguagem. Por último, em decorrência das premissas anteriores, o sujeito como instância iniciadora da ação, consciente, livre e autônoma desmanchar-se-ia no ar.

Embora o sujeito, nos seus sentidos modernos, seja afastado de cena, a formação não ficará desprovida de toda noção de agência. Mesmo que possa parecer paradoxal, a pós-graduação ainda poderia investir na formação de uma subjetividade, desde que entendida como desprovida de sujeito. Nisto consiste o tal “processo de subjetivação”, que destitui o conceito de sujeito de interioridade, da consciência de uma identidade de si no decorrer do tempo, enfim, de um autopertencimento em primeira pessoa. Apesar de tudo isso, poder-se-ia pensar a formação como processo de singularização, expresso no paradoxal enunciado de uma *quarta pessoa do singular*, encontro da particularidade abstrata com a impessoalidade concreta (ALLIEZ, 2000).

Ganham novos sentidos termos como formação, relações intersubjetivas, teleologia e práxis. Essa última, por exemplo, já não se explica como uma ação que se encerra no próprio sujeito em um processo de auto-constituição de si. A práxis pode ser vista como atividade de representação no sentido teatral, e cujo objetivo seria despotencializar o desejo. Por consequência, o conceito fundamental para a formação seria o de produção. No campo da linguagem é a pragmática enquanto produção do que enuncia que assume o lugar central. A verdade define-se, também, por sua produtividade, pelas relações com o desejo e o poder (DELEUZE, 1992).

Epistemologicamente, este posicionamento pragmático coloca-se fora não apenas da lógica formal na sua subordinação à identidade, à mesmidade, mas igualmente da dialética da tese, antítese e síntese. Não se trata apenas de reconhecer a insuficiência da “lógica do contraditório”, mas de adotar o *paradoxo* como “lógica do sentido” que emerge da criação (ALLIEZ, 2000).

Produzir ciência sob inspiração dessa lógica paradoxal implica repensar radicalmente o sentido das teorias e o lugar dos procedimentos na pesquisa, assim como a própria forma de escrita e os rituais acadêmicos. Em uma das sessões de defesa do PPGED, um mestrando e a banca que assumiram usar “ferramentas deleuzianas”, esforçam-se, deliberadamente, para sair do modelo acadêmico canônico. A organização da escrita explorou os recursos poéticos, formas icônicas, assim como a apresentação da dissertação assumiu-se enquanto encenação e a arguição investiu-se de formas declamatórias e rimadas (SÍNTESE DE NOTAS DE

CAMPO, 2010).

Essa tendência “anti-moderna” apresenta-se como potência instituinte nos interstícios instituídos. Não quer atingir um ponto de repouso, estabilizar-se, tornar-se modo canônico, autorizado e universal de sentido. A formação é posta em devir, sem modelo inspirador a seguir no passado ou horizonte teleológico a alcançar. Como um artista que toma a própria vida como sua obra, os educandos precisam inventar formas ou estilos de existir, unindo-se, dessa maneira, ética e estética (DELEUZE, 1992).

A análise do Currículo Lattes, mostra que três professores do PPGED, que lideram grupos de pesquisa, apoiam as suas atividades nestas instâncias formativas, no pensamento de Michel Foucault, Heidegger e Nietzsche. Estes pensadores têm em comum, o esforço de destituição da chamada metafísica ocidental⁸¹ ainda persistente no pensamento moderno, e por isso eles têm servido de ferramenta privilegiada da chamada pós-modernidade na educação (SEARLE, 1999).

As abordagens teórico-metodológicas que amparam a visão de conhecimento e pesquisa e, por conseguinte, a descrição das atividades formativas, atacam o ideal de sujeito como instância consciente e autônoma. Essa noção passa a ser definida como um conjunto de relações, portanto sem qualquer consistência substancial ou essencial. Diversas tendências anti-modernas compartilham dessa hipótese, como o neo-pragmatismo, as filosofias da diferença, as teorias científicas pós-estruturalistas ou o que se vem chamando genericamente de pós-modernidade (PETERS, 2000).

6.2.4 A defesa como culminação da formação do pesquisador

O acompanhamento de seções públicas de defesa e qualificação de dissertações e teses no PPGED, em um período de três anos, com gravações em áudio e anotações em Diário de Campo, revelaram aspectos importantes a respeito da compreensão que os docentes e discentes têm da pós-graduação, especialmente no que concerne aos seus objetivos formativos. Como a defesa constitui-se em um momento privilegiado de avaliação, tornou-se possível a apreensão de valores orientadores da formação, a partir da análise das apresentações dos pós-graduandos e das arguições, comentários e críticas das bancas

⁸¹ Já se tratou em Seção anterior, de maneira suficiente, da caracterização feita por Searle (1999) da metafísica ocidental e de como ela tem sido refutada pelo que se tem chamado em educação, sem grande rigor, de pós-modernidade.

examinadoras.

No campo da pesquisa educacional, tem-se denominado, de maneira geral, ao conjunto de procedimentos que envolvem a defesa da tese ou dissertação, de “exame de grau” (PEZZI E STEIL, 2009). Esse representa, um ponto de culminância de um processo de formação, a partir do qual o pós-graduando poderá ou não ser admitido, em uma comunidade de pesquisadores.

Pôde-se constatar nas sessões, componentes estruturantes do chamado “ritual de defesa”⁸², atualizados e reatualizados pela repetição de certos padrões discursivos, portadores de potencial performativo, na medida em que realizam o que enunciam. Há, portanto, essa dimensão cerimonial da defesa que é bem instituída, a tal ponto de a instituição parecer falar por meio dos sujeitos (PEIRANO, 2003; FOUCAULT, 1996).

Em um primeiro momento, a instituição distribui os papéis dos participantes da defesa: pós-graduando, orientador, membros da banca e público. Estabelece dispositivos de legitimação dos discursos, reconhece competência aos avaliadores, silencia o público até que seja permitida a sua manifestação em forma de aplauso e, por fim, nos cumprimentos e felicitações ao pós-graduando (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2011).

Para além das determinações performativas, de uma racionalidade pragmática, que preside e concede eficácia ao “ritual”, a investigação deparou-se com uma racionalidade mais crítica, não circunscrita às regras e aos critérios ritualizados ou por formalizações inteiramente lógicas, consensualizadas. Os avaliadores de exame de grau, orientam os seus juízos sobre os trabalhos, em função da sua compreensão dos objetivos da pós-graduação, do que seja a tese ou dissertação, mas também em razão de determinados referenciais teórico-metodológicos. Não ficam de fora, igualmente, parâmetros ético-políticos relacionados à objetivos e finalidades da pesquisa e ao papel do pesquisador.

Embora a escolha dos membros de uma banca de defesa atenda a critérios vinculados à avaliação do PPGED, não se mostrou menos importante a exigência óbvia de os avaliadores serem pesquisadores reconhecidamente estudiosos do tema da tese ou dissertação, assim como de compartilharem significativamente da visão teórico-metodológica orientadora do trabalho (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012)

Mesmo pressupondo-se algumas condições que favorecem a convergência dos membros da banca com o pós-graduando, a defesa faz-se de procedimentos argumentativos. A

⁸² Em diversas ocasiões, ao introduzir a sessão de defesa, os orientadores a qualificaram de “ritual” ou de “ritual de passagem” (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

arguição coloca em jogo a capacidade do pós-graduando de sustentar, com argumentos bem construídos e apoiados nos dados, uma determinada posição.

Deve-se destacar, contudo, que a sustentação de uma posição em uma tese ou dissertação, pressupõe o problema, os objetivos e procedimentos de pesquisa bem estabelecidos e relatados em um trabalho escrito cuja leitura, pela banca, precede a defesa oral, de modo que à habilidade de escritura deve-se acrescentar certo talento do pós-graduando, para falar em público.

De acordo com Pezze e Steil (2009), embora se denomine a defesa como culminação da formação, não se pode assegurar que as bancas tenham meios para considerar os momentos anteriores do processo formativo do pós-graduando em um determinado Programa. Diante disso, os avaliadores de teses e dissertações acabam por privilegiar, antes de qualquer outra coisa, a qualidade do trabalho lido, e secundariamente, a fluência da defesa oral⁸³, deixando de fora o resto do percurso do formando.

No entanto, a chegada do aluno à defesa, pressupõe que ele cumpriu, com sucesso, uma série de atividades curriculares obrigatórias e optativas, que foram avaliadas por membros da “comunidade científica” que têm a sua ação formativa validada por dispositivos institucionais que lhes asseguram o reconhecimento de competência.

No momento de balanço da formação que é a defesa, muitos mestrandos lembraram de certas atividades acadêmicas das quais participaram, como seminários e encontros de pesquisa, enquanto ocasiões privilegiadas de formação por meio da discussão e do diálogo em torno de elementos teórico-metodológico das suas dissertações em curso (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2010).

A defesa é um ponto de culminância porque nela examina-se o conhecimento produzido, o rigor teórico-metodológica da pesquisa, os seus aspectos lógico-linguísticos e a sua contribuição com a área, assim como os possíveis desdobramentos da investigação na resolução de problemas socioeducacionais. É desse conjunto de exigências que se pode fazer derivar a configuração axiológica da formação na pós-graduação.

Os dois momentos cruciais que compõem a defesa – a leitura solitária do texto escrito do aluno, por cada examinador, e a apresentação pública do pós-graduando –, criam condições para o estabelecimento de um diálogo público entre os avaliadores e o avaliado, que se constituiu em uma das fontes principais de análise para apreender os valores formativos no

⁸³A exposição oral do aluno deve ser uma representação fiel do que consta do trabalho escrito, não se admitindo que ela possa complementar e completar a dissertação ou tese, a menos que novas evidências e argumentos que venham à tona nas defesas possam ser incorporados ao trabalho.

PPGED-UFPA.

Mas antes de iniciar a análise desse diálogo, assim como das entrevistas com os docentes, ir-se-á examinar de que modo o Regimento do PPGED define a finalidade e os objetivos formativos do Programa, o que pode significar um referencial relevante na compreensão da avaliação implicada na defesa.

Pode-se afirmar que todo ato avaliatório pressupõe a existência de critérios axiológicos ou valores, que têm a função de aferir maior ou menor excelência ao que está sendo avaliado. Assim, o primeiro referencial que pode orientar os avaliadores em uma banca, é a finalidade da pós-graduação enquanto instância formadora.

No caso do PPGED-UFPA, o seu *Regimento Interno* exhibe como única finalidade do Programa, formar o educador-pesquisador. Observa-se que a palavra *pesquisador* ocupa o segundo lugar no termo composto, embora tal composição gráfica sugira uma unidade das ações formativas, de modo que se pode pensar ser a pretensão da pós-graduação, a integração entre as competências do educador e as do pesquisador em um mesmo sujeito.

Optou-se, no texto regimental, pela palavra *educador*, noção mais ampla e imprecisa que professor ou docente. Um exame do termo educador, por associação de significados, leva ao conceito de educação, rico em extensão e polissemia, o que sugere que a pós-graduação não formaria, a rigor, para uma função especializada e precisa.

O termo *educador-pesquisador* substitui o que historicamente vem caracterizando as finalidades da pós-graduação no Brasil: a formação do pesquisador, em primeiro lugar, e a do professor para atuar especialmente no ensino superior, em segundo. O sentido da composição vocabular referida contempla essas duas finalidades, embora pretenda incluir algo mais: preparar profissionais para lidar com “os fenômenos educativos”, para atuar no “campo educacional”. Observe-se que apesar do mestrado ser qualificado de acadêmico, o que cabe com mais razão para o doutorado, o objetivo principal da pós-graduação *stricto sensu* é ser um meio para preparação de “profissionais”.

Assim, o *educador-pesquisador* deve ser um profissional multifacetado, portador de muitas competências, pois de outro modo não poderá atender as múltiplas exigências de um campo tão amplo e complexo como o educacional. A noção de educador-pesquisador difere da já consagrada expressão *professor-pesquisador*, na medida em que esse não tem a pretensão de pesquisar o campo dos fenômenos educativos, porém, mais modestamente, propõe-se à refletir sobre a sua prática educacional.

De qualquer modo, não se pode sustentar sem mais, uma igualdade entre o ser professor ou educador e o ser pesquisador. São atividades com perfis institucionais próprios, em cada uma reúnem-se profissionais que comungam valores específicos, constitutivos de uma configuração comunitária. Desse modo, pode-se distinguir as especificidades do pesquisador, como é entendido pelas instituições promotoras de investigação científica, tendo em vista a produção de conhecimento novo, academicamente relevante para a comunidade de especialistas.

A emblemática manifestação de docente do PPGED a seguir transcrita, coaduna-se com o prescrito pelo Regimento do Programa, no que concerne a sua finalidade e aos seus objetivos, só atingíveis levando-se em conta a totalidade das atividades formativas.

Nós não somos um curso de mestrado e um curso de doutorado, somos um Programa de Pós-Graduação; não queremos ofertar cursos; queremos, realmente, é formar pesquisadores, formar educadores comprometidos com a transformação da sociedade, capazes de colaborar com as demandas da sociedade (Avaliador 14. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Por mais importante que seja a defesa como momento que concentra, sintetiza e se faz figura representativa da totalidade do processo formativo do pesquisador, sabe-se da complexidade desse, dos vários espaços e tempos que o compõe, dos sujeitos que se colocam em interações dialógicas. A pós-graduação possibilita e sustenta “modos de vida”, experiências de formação que estão centradas na pesquisa. A construção da dissertação ou tese e a sua defesa devem revelar o grau de excelência do pós-graduando, a qualidade da sua formação e a autoria do trabalho.

A defesa da tese ou dissertação funciona, portanto, como experiência da assunção da autoria. O termo *autor* evoca a ideia de sujeito construtor do seu conhecimento e responsável pela sua obra, o que não significa sustentar que a pesquisa seja uma atividade estritamente individual. Pelo contrário, ela possui um caráter público e precisa constituir-se de tal forma que permita a apreciação crítica da comunidade de pesquisadores ou de outros interessados.

O fato de responder por uma pesquisa acaba tendo limites, pois os seus efeitos escapam ao controle da subjetividade que a engendra. De qualquer modo, a ideia de autoria porta um sentido ético inegável, pois exige que o pesquisador assuma a responsabilidade pela pretensão de verdade, bem como pelas consequências da teoria, tanto junto aos sujeitos da pesquisa quanto frente a comunidade científica e a sociedade.

A autoria na pesquisa, não pode ser a afirmação idiossincrática de uma subjetividade

que conhece e se afirma como singularidade; mas não deve ser, igualmente, o apagamento dessa pela supervalorização da objetividade de um conhecimento sem sujeito, dissolvido na publicidade da comunidade de pesquisadores. Sem negar alguma marca de objetividade, a pesquisa em educação procura recuperar o valor do sujeito na produção, assim como na destinação do conhecimento, contra a tentativa positivista de neutralizá-lo ou mesmo de eliminá-lo.

Muito embora confira-se um valor indiscutível a criatividade e originalidade na pesquisa, a autoria não expressa apenas uma voz, mas se constitui em diálogo com produções precedentes, inclusive com a de autores protagonistas em determinadas áreas. Entretanto, o diálogo entre pesquisadores implica algo diferente de uma simples apropriação e reprodução de conhecimentos, sendo antes um pensar a partir de e contra eles, em um movimento de superação.

Nas seções de defesa e qualificação de dissertações e teses, os formadores demonstram preocupação com a autoria ao criticarem apropriações indiretas muito literais de fontes consultadas ou a ausência de menção dessas pelos pós-graduandos. Incentiva-se fortemente a concessão de crédito aos membros da comunidade científica que se constituem em referência em determinada área ou tema. Essa é uma norma fundamental do jogo acadêmico e por isso é parte do processo de socialização do pesquisador, da sua formação ética na qual é indispensável a honestidade intelectual do sujeito que produz conhecimento com os outros (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO⁸⁴, 2011).

Juntamente com a noção de autoria, o Regimento do PPGED destaca a necessidade da produção do texto escrito como lugar de inscrição dessa qualidade de sujeito; daí a importância de formar o pós-graduado com os dispositivos para “organizar as ideias e exprimi-las”. Tal exigência coaduna-se muito bem com a valorização institucional da produção escrita em periódicos e outros meios de publicização das pesquisas. Esse não é um ponto menor, quando se pensa a formação do pesquisador na atualidade; julga-se a sua importância para determinado campo científico, pelo número de trabalhos publicados, pela qualidade dos meios em que esses circulam e pelas citações que são feitas das produções do pesquisador.

6.2.4.1 O pesquisar como experiência existencial dos sujeitos

Um dos consensos mais evidentes, revelado nas manifestações de docentes e

⁸⁴ Síntese de falas de Docentes Avaliadores (DA), 1, 5, 8, 10.

discentes, durante as sessões de defesa no PPGED, foi o da recusa do positivismo como concepção epistemológica válida na pesquisa educacional. Consonante com esse posicionamento, não se pressupõe a neutralidade como regra orientadora da pesquisa. Daí porque os formandos construíam o seu relato da pesquisa, de modo que se complementavam e interpenetravam, o que o pensamento epistemológico neopositivista concebia, de maneira dicotômica, como o “contexto da descoberta” e o “contexto da justificação” (MIGUEL; VIDEIRA, 2011).

Na maioria das defesas e qualificações, faz-se presente uma peça memorialística, pela qual o pós-graduando narra como se deu a gênese pessoal da sua pesquisa, apresenta as situações idiossincráticas que foram engendrando o interesse pelo tema, as perplexidades existenciais que suscitaram o problema, e as expectativas contidas nos objetivos de pesquisa. O que em princípio parecia constituir-se somente em componentes estruturais, formalidades metodológicas, investiu-se das marcas de uma subjetividade situada, histórica, social, cultural, profissional e pessoalmente.

Os mestrandos e doutorandos apresentaram o processo de pesquisa como uma experiência existencial rica em ensinamentos, com repercussões que transcenderam os efeitos da mera aquisição de uma competência técnico-profissional. Em muitas falas pôde-se apreender a compreensão, pelo pós-graduando, da pesquisa como um processo de autoconhecimento e ultrapassagem de limites pessoais (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2010).

Note-se que a subjetividade situada, habitante do mundo da vida, portadora de valores ético-políticos e epistemológicos, ganha cidadania na pesquisa educacional, não apenas como parte de um “contexto da descoberta”, a ser colocado à margem do que realmente interessa na constituição do conhecimento, mas enquanto parte legítima da justificação da pesquisa, dos argumentos que sustentam a sua verdade. Ocorre, em parte, a destituição da dicotomia entre o contexto da descoberta e o contexto da justificação.

Isso significa que não se pretende mais lançar mão, na pesquisa educacional, de uma racionalidade capaz de demonstrar peremptoriamente as suas verdades. Tanto o que se chamou de contexto da descoberta quanto o denominado contexto da justificação, só podem reclamar uma *racionalidade dialética*⁸⁵, portanto não podem ser rigorosamente, nas ciências da educação, um processo lógico de reconstrução da pesquisa e de demonstração.

Daí porque não se valoriza na pesquisa educacional, algo como a experimentação, que

⁸⁵ Usa-se esta categoria no sentido conferido a ela por Perelman (1999), ao mostrar que a diminuição da área de abrangência possível de um discurso apodítico, demonstrável de modo coercitivo, abre espaço para uma razão retórica ou dialética, retomando-se uma tradição que remonta à Aristóteles.

trabalha com a relação entre variáveis, abstraindo os elementos qualitativos da realidade investigada. Os sujeitos, pesquisador e pesquisados, apoiam os seus discursos na experiência partilhada, levando em conta os seus aspectos qualitativos. Apesar de os pós-graduandos e os arguidores usarem uma linguagem elaborada, não se chega a abandonar o plano de inteligibilidade cotidiana, com as suas metáforas e polissemias que exigem, sempre, dos sujeitos, um esforço de interpretação, sem que jamais os sentidos do conhecimento sejam esgotados.

A leitura do arguidor com base na qual interroga o pós-graduando, apresenta-se como uma interpretação, constituindo-se em possibilidade de sentido de um texto que se publiciza, entregando-se, por isso, a novas intencionalidades. Na maioria das arguições, os avaliadores não ofereciam a sua leitura como a verdade do texto, mas antes como uma visão a ser considerada pelo discente no processo de diálogo (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO⁸⁶, 2010).

Em todas estas atividades interpretativas não se manifesta qualquer enfraquecimento do ideal de sujeito; pelo contrário, nestes atos mesmos intenta-se formá-lo para o exercício da autonomia, para o compromisso em chegar à verdade por um esforço racional, dialógico e intersubjetivo, que deve ser guiado pelo respeito a fala do outro, pela sinceridade e pelo interesse genuíno de desvelar o sentido da realidade.

Um ponto de convergência nas defesas de dissertações e teses que trabalharam com entrevistas, por exemplo, é o reconhecimento do entrevistado como sujeito com quem o pesquisador manteve um diálogo – orientado por um interesse de pesquisa – do qual, com as devidas mediações teórico-metodológicas, constituiu-se um conhecimento novo (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2011).

Não se deve pensar, contudo, que o despertar de uma atitude interpretativa em face da realidade seja algo inocente e sem consequências. Tendo em vista a credibilidade atribuída ao discurso científico, o pesquisador não pode deixar de assumir a enorme responsabilidade que implica sustentar como verdadeira, uma determinada imagem do mundo, na medida em que esta poderá influenciar as ações dos sujeitos e as suas decisões sobre as suas possibilidades existenciais. Essa responsabilidade aumenta se se considerar que o conhecimento validado pela pesquisa poderá adquirir a dignidade e o valor do que merece ser ensinado e aprendido.

A anotação a seguir transcrita corrobora a preocupação dos arguidores, com uma “ética do discurso”, considerando as repercussões que a publicização do trabalho de pesquisa pode ter, dentro e fora da “comunidade científica”.

⁸⁶ Síntese de falas de Docentes Avaliadores (DA's) 2, 4, 5, 6, 7 e 13.

Na arguição, muitos avaliadores chamaram a atenção dos pós-graduandos, para a insuficiência de evidências para sustentarem determinadas conclusões. Lembraram que, por exigência de uma ética da pesquisa, só se devem fazer certas afirmações, especialmente as que envolvem pessoas, instituições, autores e obras, com os devidos cuidados teórico-metodológicos, pois o trabalho do pós-graduando ficará à disposição do público, como fonte de consulta (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO⁸⁷, 2010).

A pesquisa não quer ser tão somente ação interpretativa, pois pretende contribuir com as práticas de transformação da sociedade. Daí porque não se pode entender a valorização da experiência dos sujeitos, como atitude conservadora. A formação do pesquisador, em si, representa um processo de transformação do sentido dessa experiência, em função do aprofundamento da compreensão de mundo por meio do exercício da dúvida, do questionamento e da suspeita, que rompem com uma concepção realista ingênua.

[...] para você entender a pesquisa, você começa pelo fato, pelo dado; e esse fato é fenômeno, é um fenômeno real, sim, mas um real aparente; você, para fazer a pesquisa, tem que sair do real aparente, que é esse que você observa, para o real concreto, construído; e aí, sim, você faz a mediação e se apropria da essência do fenômeno; e a essência não está naquela realidade do fato; você tem que fazer um longo percurso para poder sair do aparente para a essência do fenômeno, quer dizer, para conseguir chegar à totalidade (DP 3, 2009).

Contudo, a reconfiguração do real a que o sujeito chega pela pesquisa, não é o acontecimento formativo mais importante. O mais relevante mesmo é a experiência de abertura às novas experiências, a disponibilidade não dogmática à reconsideração do conhecimento adquirido, a disposição do pesquisador ao diálogo. Assim, o que ganhara estatuto de realidade essencial, sob suspeita, volta à condição de real aparente. O processo de conhecimento nunca pode ser visto como experiência absoluta de totalidade do saber, mas, se muito, enquanto provisórias “totalizações” historicamente situadas.

Na medida em que, na pesquisa educacional, borram-se as fronteiras entre “contexto da descoberta” e “contexto da justificativa”, e concomitantemente, valoriza-se o processo de pesquisa como texto ou história que pode ser contada e interpretada de maneiras diferentes, então se pode reconhecer nele uma autêntica experiência existencial.

Os pós-graduandos, de modo muito recorrente, evitam nomear a Seção ou o Capítulo Final, de “Conclusão”. Preferem-se nomeá-lo de “Considerações Finais” ou outra expressão que não conote fechamento do sentido, pois, ao que parece, há o temor de se passar por dogmático. O modelo da dissertação ou tese, não quer ser mais a de um silogismo, onde a Introdução e o Desenvolvimento – premissas – levam a uma Conclusão (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2011).

⁸⁷ Síntese de falas de DA's 1, 2,, 9 e 12.

Revela-se nesta resistência dos pós-graduandos em concluir, a consciência do inacabamento do conhecimento, consoante com a abertura da experiência, que é, por sua vez, simétrica à condição dos sujeitos. Tanto no plano gnosiológico quanto no ontológico, não se aposta em fundamentos últimos, pois o homem é finito, o seu conhecimento e o sentido da realidade estão em devir.

Apesar de haver essa valorização, na formação do pesquisador, de eventos existenciais, não se pode negar que os avaliadores dos trabalhos ainda atribuem bastante importância às determinações procedimentais que constituem o *savoir-faire* da atividade de pesquisa. Persiste a necessidade de justificar e validar o conhecimento produzido, mediante a apresentação de procedimentos teórico-metodológicos e técnicos adequados e consistentes. Neste momento suscita-se a importância de uma racionalidade técnica, o que mostra a indispensabilidade de um “fazer bem” como constitutivo da formação do pesquisador.

Em maior ou menor grau, a observação das defesas mostraram a preocupação dos avaliadores das dissertações e teses, com os aspectos lógicos e gramaticais dos textos, adequação às normas técnicas, e principalmente detinham-se no julgamento da consistência teórico-metodológica das pesquisas: há um problema de pesquisa elaborado de maneira clara? Ele se conecta à literatura existente sobre o tema? Os objetivos são coerentes com o problema? A metodologia é adequada e está bem descrita e fundamentada? As fontes consultadas são significativas? A pesquisa respondeu ao problema colocado e atingiu os seus objetivos? (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2011).

Muito embora se fale da presença de uma racionalidade técnica presidindo essa dimensão da pesquisa, não se observou consenso sobre o que é um bom problema, uma metodologia adequada etc. Portanto, a própria técnica, na pesquisa educacional, exige um tipo de discussão que se faz por meio de uma “racionalidade dialética”. Pode-se dizer, portanto, que há, também neste domínio da pesquisa, espaço para crítica e criatividade do pesquisador, mas sem esquecer que existem alguns parâmetros instituídos, ainda que não sejam rígidos.

Mesmo se podendo conceder que a pesquisa educacional possibilita uma experiência crítica e criativa não reificada por procedimentos técnicos, ela não pode se confundir com uma experiência intuitiva e impressionista que estaria, como tal, dispensada de se justificar, de se fazer entender o suficiente para possibilitar a crítica e a refutação.

A comunicabilidade é, portanto, um requisito da pesquisa como empreendimento comunitário, destinado à publicização e ligada a uma tradição investigativa reconhecida pela revisão da literatura. A pergunta de pesquisa, elemento desencadeador da investigação, só se

torna possível tomando-se tal tradição como horizonte de pré-compreensão que torna a interrogação possível.

Certamente, nas ciências críticas, a tradição de pesquisa não tem a força de um paradigma, que circunscreve o que se pode legitimamente perguntar, assim como os procedimentos ou caminhos a serem percorridos para se chegar a uma resposta. Na pesquisa educacional, o método não é tão rígido. No entanto, um problema de pesquisa científico não tem a mesma abertura do questionamento filosófico, por exemplo, ou da intuição desencadeadora de uma obra de arte.

Nada impede, que no processo de formação do pesquisador em educação, incentive-se a reflexão filosófica a respeito do sentido da pesquisa, do método, da pergunta científica como parte da capacidade interrogativa do homem. Contudo, por mais que se forme o mesmo sujeito para se ocupar da atividade de pesquisa e da reflexão sobre ela, em tese pode-se distinguir o fazer ciência do realizar filosofia.

Os programas de pós-graduação no Brasil têm privilegiado a formação do pesquisador, em termos de metodologias: forma-se para saber como fazer uma boa pesquisa, para saber quais são os passos a serem dados; ensina-se como colocar o problema de pesquisa etc. Não faz parte dessa formação ensinar aos futuros pesquisadores a colocar problemas teórico-epistemológicos, isso não se aprende e não se ensina no processo de formação (DP 6, 2010).

Os currículos dos cursos de mestrado e doutorado do PPGED concedem um espaço considerável à discussão dos elementos estruturais da pesquisa, contidos no Projeto. A condição fundamental e desencadeante do processo de investigação é a elaboração clara de um problema de pesquisa. Por isso, deve-se reconhecer o lugar central que ocupa, na formação de um pesquisador, a capacidade de colocar questionamentos, de formular e desenvolver problemas, sem que se vise, com o exercício da busca, um acabamento, um ponto a partir do qual não haveria mais perguntas a fazer. A necessidade de inquirir o instituído como verdade, caracteriza o espírito crítico, irrequieto e tomado pela suspeita.

Mesmo se admitindo, como já se mostrou nesta tese, a exigência da CAPES de que se realize a pesquisa em um tempo relativamente curto, a experiência da formação transcende a dimensão da *tecné*. Ao questionar o conhecimento e a realidade, o sujeito coloca-se em questão não somente como atividade cognoscente, mas na totalidade do seu ser. A experiência da pesquisa transforma a relação do sujeito com o mundo, abala os seus referenciais, o conduz aos seus limites sem, contudo, deixar de apontar um horizonte de possibilidades que se abre em face do estranhamento, da dúvida e da comoção existencial que tudo isso causa.

6.2.4.2 Síntese dos valores epistemológicos e ético-políticos que orientam a formação

Nas Subseções anteriores procurou-se compreender a formação no Instituto de Ciências da Educação, de uma maneira geral, mas sem perder de vista dois movimentos do pensamento que se tensionaram e se complementaram, dialeticamente: o ideal moderno de universidade e pós-graduação como horizonte histórico de compreensão, e a formação no PPGED-UFPA como particularização desse ideal que, como tal, revela determinações próprias.

Objetivando apreender o sentido próprio dessa formação, diversas fontes foram consultadas: documentos primários, entrevistas com formadores do PPGED, acompanhamento de reuniões e seminários que discutiam os rumos do PPGED, assim como de sessões de defesa de dissertações e teses, cujas falas dos sujeitos foram registrados em áudio, e as partes consideradas mais relevantes, para a pesquisa, foram anotadas em Diário de Campo.

Uma das constatações da pesquisa é que, consonante com a tradição universitária brasileira, a UFPA o PPGED proclamam caber à pós-graduação *stricto sensu* formar pesquisadores e docentes para o ensino superior, ou como expressa o Regimento Interno do PPGED, formar o educador-pesquisador. Essa forma da composição vocabular pretende significar a integração da formação.

Apesar de a formação docente ser uma finalidade nunca negada na sua relevância, um exame dos desenhos curriculares dos cursos de mestrado e doutorado do PPGED, deixa ver a quase inexistência de atividades intencionalmente voltadas à formação didático-pedagógica do professor. Consta a necessidade do estágio de docência como exigência da CAPES para os alunos bolsistas.

Em toda estruturação institucional da pós-graduação, o que inclui a avaliação da CAPES, há uma valorização clara e quase exclusiva, da formação do pesquisador e da produção e publicação do conhecimento. Aceita-se, tacitamente, que as competências adquiridas na formação em pesquisa, ainda que não sejam suficientes, capacitam, consideravelmente o pesquisador à docência no ensino superior, particularmente na pós-graduação.

O que eu acho mais importante na formação de um professor é a pesquisa. Porque é ela que qualifica o professor para ter a compreensão de como o conhecimento que

ele expõe em sala de aula é produzido. Ao mesmo tempo é o grande norte de formação dele; quer dizer: na universidade, a gente acaba sendo obrigado, pela estrutura da universidade, a dar disciplinas, as mais diferenciadas com os mais diferentes temas, não é? A gente acaba sendo um “clínico geral”; mas temos um eixo norteador, pelo menos os professores que têm uma qualificação, o mestrado e o doutorado; nós temos um eixo, temos uma área de preocupação que se materializa através de nossa pesquisa (DP 5, 2010).

A formação para a carreira universitária, para professor universitário, no Brasil, está em aberto. Por outro lado, nos cursos que formam professores, há uma dificuldade exploratória no campo da pesquisa. Perguntas importantes para o ensino, não são resolvidas se o professor não tem a capacidade de pesquisa. O professor precisa de embasamento teórico-metodológico e epistemológico (DP 6, 2010).

Ao mesmo tempo em que se reconhece a lacuna institucional na formação do professor da carreira universitária, enfatiza-se a inegável importância da formação em pesquisa, que, inversamente, pode fazer falta em cursos direcionados à preparar professores. Em todo caso, a pesquisa, seja entendida em sentido institucional, o que é o caso das falas acima, ou como atitude geral de inquirição e questionamento, é uma exigência inegável ao bom desempenho da docência.

No entanto, em tempos de valorização do aligeiramento da formação, a experiência de pesquisa pode ser empobrecida, reduzida aos aspectos mais instrumentais e pragmáticos, presididos pelas noções de meio e fim, pela eficácia técnica que prepara o pós-graduando para a consecução de um projeto de pesquisa, sem provocar uma reflexão de cunho mais epistemológico e mesmo existencial da sua ação.

Ainda que o conceito de pesquisa possa envolver-se em polissemias, inegavelmente ele institui-se no campo da pedagogia, da formação de professores, assim como na pós-graduação em educação como um valor fundamental na constituição das subjetividades. A capacidade de pesquisar, de perquirir, liga o horizonte axiológico que orienta a pós-graduação ao projeto gnosiológico e ético-político iluminista, fundamento do ideal moderno de universidade (KANT, 1973).

A citação a seguir, retirada do início do opúsculo-manifesto “O que é iluminismo?”, representa, emblematicamente, o ideal de formação do homem, baseado na racionalidade. É um convite dirigido ao sujeito, a sair da caverna, a se libertar de grilhões, a vencer o medo à liberdade, a assumir responsável e corajosamente a sua autonomia.

Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a

guia de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 2010).

Encontram-se, aqui, o horizonte histórico da modernidade e a situação ético-existencial do homem que tem o dever de buscar o esclarecimento. Em não havendo empecilhos objetivos ao uso da razão⁸⁸, a emancipação do sujeito passa a ser uma questão de deixar ou não a vontade guiar-se pela racionalidade. Para assumir-se sujeito não assujeitado, faz-se necessário coragem.

Poder-se-ia, pois, definir a pesquisa em um registro ético-existencial, como a “ousadia de pensar por conta própria”. Reconhecer a importância da pesquisa como valor formativo é desafiar o homem a se autoformar, a assenhorar-se da sua própria vida, das suas ações, assumindo-se como responsável por elas. De modo que tudo isso coaduna-se muito bem, com a célebre invocação kantiana, “*Sapere aude!*”, que desafiava todos a assumir-se como sujeito racional. Para fugir do dogmatismo, a razão não pode poupar-se, precisa fazer-se crítica de si mesma, compreender os seus limites.

Não se pode deixar de observar que a pesquisa, como valor, associa-se a muitas outras noções carregadas axiologicamente, como: sujeito consciente, emancipação, libertação, crítica, autonomia, racionalidade, liberdade e responsabilidade. Esses são atributos do homem que levam a equalizar formação e autoformação, tornando, assim, inadequada qualquer proposta educacional que pretenda impor ao homem, de fora, de modo heterônimo, uma determinada “forma”.

Todos esses valores a que se fez menção são inerentes, ao mesmo tempo, ao âmbito ético-político e ao gnosiológico. Não poderia haver, por exemplo, autonomia nas decisões práticas do sujeito, na ausência de autonomia intelectual, cognoscente. Uma formação autônoma, por sua vez, exige, como sua condição, igualdade entre pós-graduando e professor/orientador. Uma tensão clara aparece na própria ideia de orientação, no lugar assumido por esse interessante personagem que é o orientador de tese e dissertação. Se a autonomia de pensamento pressupõe a ausência de tutoria ou de orientação de outrem, como a pós-graduação formaria pesquisadores autônomos? Em que sentido poder-se-ia falar de igualdade de professores e alunos?

⁸⁸ Apesar de Kant convocar o homem a um pensar autônomo, ele estabelece a célebre divisão entre *uso privado* e *uso público* da razão. No primeiro caso, há que se limitar a crítica a certas convenções sociais. Um professor universitário, por exemplo, não poderia usar a cátedra para criticar o Estado, podendo fazê-lo, contudo, no uso público da razão, quando fala não mais na condição de professor, que é, por vezes, funcionário do Estado (KANT, 1973).

A atividade de orientação é muito importante, pois é o eixo que vai perpassar o aluno durante todo o processo de formação, desde a entrada no curso até a defesa. A orientação é atualmente um fenômeno educativo que vem sendo pesquisado, pois não se conhece muito bem o que se passa nesta relação entre orientador e orientando. É um processo de formação, não só do jovem pesquisador, mas do orientador (DP 6, 2010).

Em geral funda-se a possibilidade da ação formativa do professor sobre o aluno, simultaneamente, no pressuposto da desigualdade inicial desses sujeitos e na igualdade final como objetivo a atingir (RANCIÈRE, 2002). O docente, já formado, autônomo e consciente de como formar, colocar-se-ia em relação com o discente, heterônimo, que precisa ser formado e conquistar a autonomia.

A relação entre gnosiologia e política, mediada pelo conceito de autonomia do sujeito, estabelece-se pelo pressuposto de que a igualdade é atingida por meio do conhecimento. No caso da atitude de pesquisa, o principal não é adquirir conhecimentos, mas questioná-los e produzir novos. Caso se parta do não-saber⁸⁹, da potência intelectual do que se ignora, então a igualdade entre docente pesquisador e pós-graduando não se colocará no final, mas no início do processo formativo, e esse não dirá respeito apenas ao orientando, mas também ao orientador, como sugere a citação da fala da docente.

Caso não se faça da igualdade e autonomia valores que presidam a formação do pós-graduando e do professor desde o início, torna-se pouco provável que o exercício da desigualdade e da heteronomia gere os seus contrários. Por isso o professor/orientador precisa renunciar a pretensão de querer explicar e fazer o aluno compreender, pressupondo a desigualdade de inteligência na relação, e provocar no discente a vontade, o desejo de buscar respostas para suas inquietações. O pressuposto da autonomia é, pois, a igualdade de inteligência e a desigualdade da vontade, admitindo-se que somente se pode ter alunos autônomos se o educador também o for. A finalidade por excelência da formação, não seria instruir, mas promover a emancipação dos sujeitos (RANCIÈRE, 2002).

A centralidade desses valores, na ideia de universidade, na particularidade da pesquisa, mostra que a noção de conhecimento porta consigo uma significação ético-política, pois a finalidade da ação cognoscente e dos seus desdobramentos, é tornar possível o sujeito livre, autônomo e consciente, condição de possibilidade de toda ação ético-política e epistemológica autêntica.

⁸⁹ Partir do não-saber é uma atitude metódica, pois é inegável que todo homem, por pouco instruído que seja, possui muitas opiniões a respeito do mundo.

Não se deve confundir autonomia do sujeito, contudo, com fechamento solipsista, indiferença ao outro ou como pretensão de autossuficiência. A pesquisa é atividade comunitária, colaborativa e dialógica. No entanto, o conceito de autonomia, historicamente, carregou entre os seus significados, a ideia de fechamento; isso deu-se, especialmente, na ocasião que uma instituição como a universidade, adotou esse conceito na sua própria caracterização.

As transcrições que seguem mostram diferentes maneiras de valorizar o autonomia. Como atitude intelectual dos sujeitos na produção do conhecimento e busca da verdade, portanto ainda voltada para o interior da própria pós-graduação e da comunidade científica. Mas também como exercício de responsabilidade e preocupação com a sociedade; daí porque, sem abrir mão da sua autonomia, os sujeitos do PPGED reconhecem a responsabilidade pública, política e social do pesquisador.

Acho que o objetivo maior [da pós-graduação] é formar pesquisadores que estejam preocupados em investigar questões cujas respostas ou cujo surgimento dessas questões seja o social, ou seja, eu acho que nós devemos desenvolver pesquisas que possam contribuir para a elaboração de políticas públicas que atendam a demanda da sociedade [...] eu acho que as pesquisas devem ter esse objetivo de contribuir com a melhoria da sociedade (DP 6, 2009).

Em diversas seções de defesa e qualificação de dissertações e teses, os professores examinadores ressaltaram, como um valor positivo das pesquisas dos pós-graduandos, a contribuição que estava sendo feita ao campo de conhecimento, por elas ajudarem a esclarecer determinados fenômenos educacionais ou alguns dos seus aspectos. Reconhecem a importância em tais investigações de produção de conhecimento novo, vista como indício do exercício de autonomia intelectual (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2011).

Uma questão decisiva apresenta-se nos discursos: não se pode mais sustentar, no PPGED, o princípio liberal do desinteresse, do conhecimento “descompromissado” que seria a expressão da autonomia do sujeito pesquisador, da sua independência com relação a tudo que transcendesse a busca da verdade. O não reconhecimento da relação entre conhecimento e interesse, pelo pesquisador, indicaria um estado de alienação, de perda do controle de si, por desconhecimento dos condicionantes da consciência.

Na formação do pesquisador não se minimiza a importância da autonomia intelectual, ela é condição de emancipação individual, mas esta só adquire real relevância ao atingir uma

dimensão sociopolítica, orientada pela relação dialética entre teoria e prática. É a práxis⁹⁰ que pode direcionar a transformação do mundo. Esse tipo de pressuposto formativo pode ser apreendido nos discursos que seguem.

Nós trabalhamos [no grupo de pesquisa] desde o primeiro momento, na perspectiva do materialismo histórico e dialético; não saímos deste patamar até hoje, desde que nasce [o grupo de pesquisa] em 99; e todos os que aqui entram, entram a partir desse referencial. [...] a orientação é o materialismo histórico dialético. É o nosso caminho (DP 3, 2010).

[...] eu não estabeleço a minha participação na Pós-Graduação como a centralidade das minhas atuações. Ainda que ela tenha um papel muito importante, que ela tome um espaço considerável da minha atuação; mas eu tento enxergar e colocar a pós-graduação, em relação às atividades na graduação, às atividades de extensão, às minhas atividades de militante (DP 1, 2010).

Eu acho que aparece [o compromisso político do PPGED) na própria abordagem do conteúdo; e pela própria formação política da maioria dos professores, se nós formos analisar, que se traduz na filiação a partidos políticos, que se traduz em participação em sindicatos, ligação a movimentos sociais; então você tem, na maioria do grupo [de professores], muito presente essa marca; e ela, evidentemente, evidencia-se, na abordagem dos conteúdos, que estão traduzidos nas escolhas bibliográficas que você faz e apresenta aos alunos; na própria montagem dos conteúdos programáticos e na própria abordagem desses conteúdos (DP 2, 2010).

O materialismo histórico e dialético, como abordagem gnosiológica, não separa conhecimento de ação; essa, por sua vez, é teleologicamente orientado por valores ético-políticos e epistemológicos, que visam abolir a desigualdade, a exploração e as injustiças, de modo a engendrar sujeitos mais humanos. O humanismo marxista não quer ser uma simples teoria de valorização do homem, mas a práxis da sua libertação.

Contudo, essa formação do pesquisador, no PPGED, voltada para a transformação da realidade não pretende se limitar ao estudo de conteúdo, de teorias e autores, mas se materializa pelo engajamento de professores em partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais. Essa forma de atuação constitui-se em valor formativo, ou mais efetivamente, em parte do que deve ser o processo de formação, embora um dos entrevistados (DP 1) efetue certa distinção da sua atuação como formador do seu exercício de militância.

Mais do que pensar o sujeito autônomo, livre, racional e consciente, que ocuparia, na pós-graduação, um espaço público de argumentação e contra-argumentação, ressalta-se a necessidade de engajamento no processo de libertação, de conquista da autêntica autonomia.

⁹⁰ O conceito de práxis é aqui pensado como inter-relação entre teoria e prática (no sentido ético-político) ou entre teoria e produção (no sentido de técnica, tecnologia). A práxis ético-política, por sua vez, pode ter um sentido conservador-reformista ou revolucionário. Esse último sentido é o privilegiado pelo materialismo histórico e dialético (KONDER, 1992; VÁZQUEZ, 1990; MARX, K.; ENGELS, 1986).

O espaço da política não seria, por excelência, um campo do poder da palavra, do convencimento, mas antes o confronto com a palavra do poder, que exige não somente um contra-discurso, como também a ação engajada.

As manifestações anteriores dos sujeitos da pesquisa revelam valores, um dever-ser da formação, porém isso não significa a sua efetivação de modo suficiente nas práticas cotidianas do PPGED, seja pela não indissociabilidade das clássicas atividades acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão –, seja pelo insuficiente engajamento social.

Acho que os Programas [de pós-graduação] ainda não jogam muito peso no engajamento dos pós-graduandos nos grupos de pesquisa, na intervenção junto à graduação, no compromisso social que os pesquisadores têm que ter; de entender que a pesquisa tem uma relação direta com o ensino, com a extensão. É esse compromisso social que eu acho que os pesquisadores têm que ter, a partir de tudo aquilo que estão acumulando durante a sua formação como pesquisadores (DP 1, 2010).

Há concordância geral e abstrata a respeito da relevância formativa do conjunto de valores mencionados, embora uma análise mais cuidadosa mostre o dissenso na compreensão do que eles significam. A convergência dos sujeitos no que concerne a importância da dimensão prática da formação, por exemplo, não esconde a discordância quanto ao grau de adesão ou não do comprometimento social de docentes e discentes no PPGED.

Há ainda que considerar, aspectos mais profundos do que pode significar, para diferentes sujeitos ligados a pós-graduação, a expressão “comprometimento social”. Como se viu em outra Subseção da tese, a CAPES não separa, na compreensão desse compromisso, as contribuições que são feitas, pelos Programas, às empresas – como o desenvolvimento de tecnologias –, daquelas que atendem demandas de determinados grupos sociais.

Não se verifica, neste caso, uma orientação axiológica que julgue a relevância de uma pesquisa pelo seu potencial de transformação da sociedade e das relações de produção. Nega-se a prioridade do princípio do desinteresse da ação cognoscente, em nome de uma práxis que não assume pretender ou não subverter o estado de coisas existente.

No caso do DP 1, o “compromisso social” consiste em não se pensar a formação como algo que se deve encerrar no sujeito, na sua individualidade. O conhecimento, os resultados da pesquisa e as habilidades adquiridas pelo pós-gradando precisam ser compartilhados com a sociedade. Não se fala da orientação ideológica desse conhecimento e nem do tipo de práxis que ele deve promover.

A entrevistada DP 3, não fala de “compromisso social”, mas de uma formação teórica apoiada no materialismo histórico e dialético. Por definição dessa tendência, deve-se inferir que a teoria esteja relacionada a uma prática sociopolítica e educacional e não apenas à práxis de pesquisa, como referencial teórico-metodológico.

Já o entrevistado DP 6, que adota, também, o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, e o inclui como objeto de estudo nas suas disciplinas, deixa claro que o seu “compromisso político”, e o de alguns de seus colegas do PPGED, estende-se na atuação em sindicatos, partidos e movimentos sociais. Teoria e prática mantêm uma inter-relação que configura uma proposta de práxis mais fortemente subversiva.

Além dessa polissemia axiológica que certos termos e expressões de uso comum portam, podem se revelar, ao proceder a triangulação dos dados, tensões e contradições entre valores ético-políticos assumidos explícita ou tacitamente como positivos, e valores epistemológicos relacionados à pesquisa, ao chamado trabalho acadêmico, como se pode constatar nesta síntese de notas de observações de sessões de defesas e qualificações das quais os docentes pesquisadores DP 1, DP 3 e DP 6 participaram.

Foi possível observar, recorrentemente, em algumas sessões de defesas e qualificações, severas críticas aos pós-graduandos que revelavam, nos seus trabalhos, as suas preferências político-ideológicas, a sua condição de militantes políticos, porque se argumentava que se teria como consequência, textos com características panfletárias. As críticas supõem ser um critério razoável separar, no sujeito, o militante do pesquisador (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

Reconhece-se, portanto, a necessidade de distinguir a racionalidade do discurso político-partidário⁹¹ da racionalidade do texto científico. No centro dessa distinção há uma questão ética, relativa à relação entre vontade e razão. Não se objetiva que a pesquisa seja, antes de tudo, um discurso (*logos*) eficaz, capaz de convencer ao comover (*pathos*), levando, assim, o leitor ou interlocutor à ação em prol de uma causa identificável à sua história de vida e à do locutor (*ethos*) (REBOUL, 1998). Pretende-se que a pesquisa invista-se de consistência teórico-metodológica e provoque a reflexão autônoma do sujeito a quem se destina. Ela não pode assumir um tom dogmático, mas antes precisa permitir a dúvida, o diálogo desarmado, a pretensão apenas conjectural de verdade.

Ora, o materialismo histórico-dialético pretende ser uma ciência fundadora da

⁹¹ Cada vez mais, o discurso político-partidário é presidido pelos princípios da propaganda, que aliam o *logos*, mas também as imagens ao *pathos*, visando-se a eficácia no sentido de levar o interlocutor ou telespectador a adotar, quase sempre mediante mecanismos inconscientes e irrefletidos, determinados comportamentos. Não se pode dizer que um tal discurso oriente-se por preocupações éticas.

ação política libertadora, contrapondo-se ao discurso ideológico, que, como tal, lança mão de recursos oratórios, de dispositivos inconscientes e alienantes na esfera da subjetividade, que levariam, por sua vez, aos mascaramentos da realidade.

Desse modo, ainda que o militante possa, nos enfrentamentos políticos, lançar mão de *slogans* e lugares comuns, inerentes a uma estratégia de dominação do adversário, não deve fazê-lo na condição de pesquisador que se dirige a uma comunidade acadêmica que, embora possa estar comprometida com a transformação social, busca igualmente uma teoria consistente, construída de acordo com regras metodológicas bem estabelecidas, mais próximas do ideal de uma lógica da investigação do que de orientações oratórias. Por consequência, as dissertações e teses, não podem ser tomadas como manifestos, convocações públicas à ação ou textos de intervenção em uma situação determinada.

No entanto, como antes se sustentou nesta tese, as ciências da educação são críticas, não se orientam por um paradigma. Isso implica em reconhecer a ligação da pesquisa educacional com o mundo da vida, em consonância com uma racionalidade dialética que não se fecha em uma dimensão técnica, extremamente especializada, mas antes possibilita a ampliação da comunidade dos sujeitos que podem participar da discussão.

Assim, a apropriação do conhecimento científico crítico na orientação de práticas políticas, não precisa traduzir-se em discurso da eficiência, presidido pela ideia de adequação de meios aos fins. Deve fazer-se racionalidade dialógica, adequada às relações intersubjetivas, em que o objetivo não é o domínio do outro a qualquer preço, mas atingir uma verdade que possa ser compartilhada pelos sujeitos, no fortalecimento do seu projeto comum de emancipação. Somente uma racionalidade dialógica ou dialética pode coadunar-se com valores constitutivos da subjetividade, como consciência, liberdade, autonomia e emancipação, que não podem ser assumidos apenas como um fim a atingir, no final de um processo, mas como fios condutores da própria ação que vai se aprofundando, como propõe Rancière (2002).

Ao adotar o conceito de práxis como central para pensar a indissociabilidade entre conhecimento e ação, o campo educacional reaproximou razão teórica de razão prática. A separação desses dois domínios permitiu, por exemplo, a cisão entre valor e fato, um dos pressupostos epistemológicos do positivismo. Esse, por sua vez, possibilitou o desenvolvimento da pesquisa científica como atividade incapaz de pensar as suas implicações ético-políticas.

Nos vários discursos analisados na tese, foi possível apreender valores que são, a um só tempo, ético-políticos e epistemológicos. No entanto, de maneira mais consciente e intencional, a formação no PPGED tem destacado o componente político, sem ainda priorizar a sua conjunção com o ético, embora já haja indícios desse tipo de preocupação.

Acho que a gente discute pouco a relação entre a ética e a pesquisa no âmbito do nosso Programa [PPGED]. O ano passado ou ano retrasado a gente teve uma discussão sobre a ética e a pesquisa em educação no nosso Seminário de Pós-graduação, inclusive contando com pesquisadores de outros estados para fazer esta discussão [...] Mas acho que a questão da ética, exatamente, na relação com a pesquisa e com a educação ainda não foi efetivamente pautada no nosso Programa, como uma discussão central, como um elemento que deveria, efetivamente, permear o nosso processo de formação (DP 1).

No entanto, essa preocupação institucional com a ética, vem se revestindo na UFPA, de um caráter burocrático-procedimental, pois se concentra na instalação de Comitês de Ética, objetivando avaliar e autorizar ou não a realização de projetos de pesquisa que, de alguma forma, possam colocar em risco a segurança, o bem-estar e a dignidade dos seres humanos envolvidos.

De qualquer modo, os fundamentos éticos que orientam esses Comitês, privilegiam a condição de sujeitos responsáveis, livres, conscientes e autônomos, tanto do pesquisador quanto dos demais envolvidos na pesquisa que, não podem, em nenhuma situação, ser tratados como objetos de investigação. Já discutimos nesta tese, que os procedimentos teórico-metodológicos amplamente adotados nas pesquisas educacionais, vêm respeitando a condição de autênticos sujeitos àqueles que se dispõem a participar dos empreendimentos investigativos.

Não são vistos como informantes ou depoentes que responderiam a interrogações a respeito de certa realidade socioeducativa, mas desconhecendo os objetivos da pesquisa. Conhecedores desses aspectos, podem se assumir como sujeitos em um diálogo, em uma ação reflexiva comum, de modo que se altera até mesmo a ideia de autoria dos conhecimentos resultantes, embora o pesquisador seja o responsável pelo trabalho, pelas afirmações feitas e garantias apresentadas.

É uma questão ética fundamental, de humildade e honestidade intelectual, reconhecer os limites do conhecimento, as incertezas que ele comporta, e as possibilidades de reformulações nos resultados de uma pesquisa. Neste sentido, a abertura ao diálogo, à voz do outro, ganha um sentido eminentemente ético, pois revela o franco compromisso do pesquisador em buscar, sem dogmatismos, a verdade.

Mas a preocupação ética com a formação na pós-graduação manifesta-se, também, nas inter-relações ocorridas nos micro-espços formais e informais, como o da orientação e o das convivências pessoais e grupais. Nestes últimos espaços do “mundo da vida⁹²” dão-se intensas disputas políticas, que nem sempre se circunscrevem aos limites éticos.

Em diversas ocasiões pôde-se registrar em notas de campo, as recriminações mútuas, de orientadores e orientandos, da falta de compromisso, dedicação ou empenho de uma das partes. Para alguns orientadores, a reclamação do aluno, seria motivada, por um excesso de dependência ou insuficiente autonomia para desenvolver o trabalho. Para os orientandos reclamantes, o professor estaria deixando de cumprir um dever (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

A nossa formação procura despertar a curiosidade do aluno, busca a construção do conhecimento, a formação integral do homem [...] Mas não é só isso. Queremos mostrar que a educação é importante para viver, que é preciso compreender e respeitar o outro, reconhecê-lo, dialogar com ele e não só tolerá-lo; esses são valores [em] que, para mim, não se podem mexer, isso é ética, e temos que trabalhar com um projeto ético [no PPGED]. Mesmo que tenha disputas políticas nos grupos – e nós temos –, o referencial ético não pode se obscurecer (DP 3, 2010).

Admite-se que a formação faz-se de componentes gnosiológicos, visa a auto-constituição de um sujeito do conhecimento; mas para além de um reducionismo cognitivo, reconhece-se a necessidade da formação integral do homem, voltada à vida, ao existir com o outro em diálogo, condição do respeito e da tolerância. É assim que a entrevistada DP 3 compreende a presença da ética na formação, nas possíveis ações coordenadas que visam a um fim comum, a construção de um projeto, teleologicamente orientado (MUNIZ, 1990; HUSSERL, 1996). Mesmo em face dos conflitos políticos, não se pode suspender essa orientação ética fundamental, pois em última instância, o que se deve buscar é o sentido, como direção e compreensão.

Note-se que os valores ético-políticos estão se apresentando, em grande parte, não como conteúdos curriculares referenciados teoricamente, discutidos, refletidos e avaliados em sala de aula ou em outros espaços da educação formal do PPGED, mas se revelam, principalmente, enquanto convicções axiológicas contidas em documentos e nos discursos dos formadores como pressupostos das suas ações formativas.

Além destes componentes axiológicos analisados, que perpassam todo o processo formativo do pesquisador, as seções de defesa e qualificação de dissertações e teses, permitiram apreender outros, igualmente importantes, a partir dos discursos dos orientadores,

⁹² Esta é uma das mais complexas e fecundas categorias de Husserl, que foi retomada e redefinida por diversos filósofos, como Heidegger, Gadamer, Ricouer, Habermas e, a seu modo, Wittgenstein da segunda fase, com o conceito de “formas ou modos de vida”. Para se ter uma compreensão do conceito pode-se consultar Husserl (1996).

que se concentraram mais fortemente na praxe de apresentação da pesquisa.

Muitos orientadores, nos seus posicionamentos nas sessões de defesa no PPGED, efetuaram uma espécie de balanço das suas experiências de orientação, ressaltando nestas, aspectos considerados positivos e/ou negativos. Tais discursos acabam assumindo um tom avaliatório e revelador de valores.

Não é incomum os orientadores considerarem o rigoroso *cumprimento dos prazos* institucionais ou daqueles combinados com os seus orientandos, no decorrer do trabalho, algo louvável, e que se associa as outras virtudes, como: *responsabilidade, disciplina intelectual, independência, ousadia, capacidade de enfrentar desafios e superá-los, autocrítica, honestidade intelectual e autonomia*. Obviamente, o contrário dos valores sublinhados são considerados, *a contrario*, desvalores (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

Embora tais valores possam se inscrever, indiretamente, no trabalho escrito, eles se encarnam no próprio sujeito, no orientando, como qualidades pessoais inerentes ao processo de formação, àquilo que a epistemologia neopositivista denominava de *contexto da descoberta* e, como tal, seria secundário no julgamento da relevância de uma pesquisa. Essa valorização das qualidades pessoais como requisitos persuasivos, é um recurso denominado de *ethos* do discurso, pela racionalidade retórica (REBOUL, 1998). Pressupõe-se, portanto, que o caráter de quem escreve ou fala pode lhe conceder ou retirar credibilidade.

Entretanto, a menção ao *ethos* do pós-graduando, o reconhecimento diante do público e da Banca, de valores constitutivos da subjetividade do orientando, em um momento de avaliação, pode indicar, também, o atingimento de objetivos formativos que encontrariam a sua justificativa por si mesmos, não funcionando, portanto, como estratégia persuasiva.

Em todo caso, a valorização do *ethos*, por mais desejável que seja, não se constitui em critério explícito e refletido de avaliação e nem é assumido como tal, permanecendo um parâmetro somente tácito, quase sempre evocado *a posteriori*, pelos orientadores⁹³, para justificar, em maior ou menor grau, o sucesso ou o insucesso acadêmico dos seus orientandos.

Por fim, deve-se ressaltar, que uma discussão a respeito do *ethos* justifica-se, em função de evocar uma dimensão ética da formação, quase sempre sub-reptícia, mas que se deixa insinuar nos discursos avaliatórios dos orientadores, que assumem o lugar de uma espécie de “fiador” dos orientandos, garantidores de que esses cumpriram bem o seu dever, por possuírem o caráter que possuem.

⁹³ É compreensível que o orientador possa evocar uma avaliação do *ethos*, na medida em que ele, ao contrário do resto da Banca, acompanha de perto o percurso formativo do orientando, particularmente no que se refere a construção da dissertação ou tese. Os professores da Banca de Defesa que antes participaram de qualificações do mesmo pós-graduando, acabam ampliando o seu referencial avaliatório (Nota de Campo).

Contudo, as Bancas não parecem se deixar seduzir pelos efeitos retóricos das defesas, pois tendem a conferir grande peso ao trabalho escrito, previamente lido. Essa atividade de leitura atenta, analítica, é a base fundamental para que o avaliador forme o seu juízo crítico que será expresso no seu Parecer. Não é raro, inclusive, o orientador advertir o pós-graduando para não se estender na apresentação⁹⁴, sob a alegação, até certo ponto óbvia, de que os membros da banca fizeram a leitura do trabalho.

Assim, os avaliadores, de modo geral, não consideram a complementariedade entre texto escrito e exposição oral, a menos que haja tempo para incorporar no trabalho, elementos relevantes da exposição com potencial para superar lacunas ou insuficiências teórico-metodológicas da tese ou dissertação, constatadas pela Banca.

Tendo em vista o indiscutível lugar de destaque atribuído à avaliação do texto escrito, nas sessões de defesa, mostra-se relevante apreender que valores os avaliadores revelaram nos seus pareceres e arguições a respeito das dissertações e teses, e que podem indicar um referencial axiológico da formação do pesquisador.

Iniciaremos falando dos **aspectos ontológicos e gnosiológicos**. Nesta categoria incluem-se os elementos concernentes ao processo de pesquisa e produção do conhecimento que relacionam sujeito e objeto. Por isso, ao enunciar como se dá essa relação, pode-se apreender, uma determinada compreensão da realidade conhecida, do conhecimento e de quem conhece (HESSEN, 1980).

O trabalho do pós-graduando [,,] tem um mérito que se sobressai, **não simplifica a realidade**, o objeto de pesquisa. O referencial teórico não funciona como se fosse o leito de procusto. Pra isso eu chamo de respeito à realidade, saber fazer conversar teoria e dado, usar a metodologia com criatividade. Achei isso muito legal (Fala de avaliador de Dissertação no PPGED. DIÁRIO DE CAMPO).

Quando eu li o teu trabalho, tive a impressão que você chegaria a essas conclusões, que você começou a sua pesquisa com elas, as tuas fontes, os teus dados não fazem muita diferença. Tudo que Foucault falou da realidade do século XVII ou XVIII, continua válido para teu objeto (Fala de avaliador de Dissertação no PPGED. DIÁRIO DE CAMPO).

Achei estranho que tu tenhas usado a palavra “vestígio” para se referir aos documentos. Tens que encontrar nos documentos, informações que falem por si, e possam te levar a tirar conclusões seguras que **reflitam a realidade**. Eu não acho confiável uma pesquisa que se basei em vestígios (Fala de avaliador de Dissertação no PPGED. DIÁRIO DE CAMPO).

⁹⁴ Pode-se dizer que o ritual de defesa, especialmente a exposição oral do pós-graduando, atende a exigência de publicização das pesquisas, em um espaço no qual a banca representa a comunidade científica, e o público presente, a sociedade (Nota de Campo).

Essas citações possibilitam muitas interpretações, mas iremos restringi-las a busca de alguns elementos gnosiológicos. Construções como “refletir a realidade”, “simplificar a realidade” e a crítica ao fazer “independe a teoria dos dados”, são indicativos de que, com relação à compreensão de realidade, predomina entre os avaliadores, uma visão **realista crítica**⁹⁵, pois se admite certa independência do objeto com relação ao sujeito, sem negar a esse alguma atividade constitutiva no processo de conhecimento, inclusive pelas mediações metodológicas.

O texto escrito, a dissertação ou a tese, como um conjunto de enunciados encadeados, ganha o estatuto de “representação” da realidade, portanto, efetua a mediação das dimensões subjetiva e objetiva. Na qualidade de ente lógico-linguístico mediador, o texto não possui autonomia para estabelecer a verdade, que se definiria como relação de adequação ou correspondência dos enunciados com os seus pretensos referenciais extralinguísticos.

Não se deve inferir, contudo, que o fato de admitir o caráter representacional ou correspondencial do conhecimento, signifique que ele seja uma simples “reprodução” ou “reapresentação” duplicadora da realidade. Tal seria a compreensão do realismo ingênuo, mas não do crítico. Faz-se necessário admitir que, se o sujeito é realmente ativo, o conhecimento terá que ser, em algum grau, algo “para ele”, portanto, “produção” e “apresentação” a partir da realidade.

Deve-se observar, por um lado, que após o surgimento da moderna subjetividade, perdeu força toda tese que tenta atribuir ao sujeito cognoscente, uma função de contemplar passivamente a realidade, o que torna o realismo ingênuo epistemologicamente inconsistente. Por outro lado, é preciso manter-se vigilante a fim de não ceder à “tentação do idealismo”, particularmente na sua versão mais recente, a linguística, que se esforça para mostrar ser a realidade resultado de construções linguísticas autorreferenciadas, apoiadas em determinadas relações de poder (SEARLE, 1999).

A crítica de um dos avaliadores a uma dissertação, com a frase: “Tudo que Foucault falou da realidade do século XVII ou XVIII, continua válido para teu objeto”, torna pertinente lembrar, a historicidade do sujeito, o seu inacabamento, que tem consequências na compreensão do conhecimento. Igualmente, que não é apenas a subjetividade que está em movimento, mas também a realidade, particularmente a socioeducacional. Em face disso,

⁹⁵ “Por realismo entendemos o ponto de vista epistemológico segundo o qual existem coisas reais, independentes da consciência [...]” (HESSEN, 1980, p. 73). Ainda segundo esse autor, o realismo é **ingênuo** quando identifica percepção e realidade, **natural** ao diferenciar percepção e realidade, e **crítico** quando afirma “[...] que nem todas as propriedades presentes nos conteúdos perceptivos convêm às coisas” (p. 74).

torna-se insustentável todo e qualquer realismo estático e, por consequência, o conhecimento não pode ser uma imagem definitiva do mundo.

É só porque os sujeitos podem alterar a realidade com a sua ação, tornando necessária a atualização de sua imagem, a formulação de novos enunciados, que faz sentido dizer que a verdade é criação subjetiva. Em razão da capacidade humana de criar uma imagem simbólica da realidade, de desejá-la e atuar para realizá-la, é que se pode falar de engendramento linguístico da realidade.

Em seis dissertações defendidas, os pós-graduandos enfatizaram que a sua opção teórico-metodológica era, em duas, o pós-estruturalismo, e nas restantes, o materialismo dialético, sem, contudo, discorrerem a respeito dos seus pressupostos gnosiológicos. Os avaliadores, nas suas inquirições, não levantaram questionamentos que pudessem suscitar uma discussão em torno desse tema. Aliás, deve-se ressaltar que de modo geral, as questões gnosiológicas não provocaram reflexão dessas Bancas, por isso só puderam ser apreendidas indiretamente, por indícios e inferências, mas também pela citação de autores, como, no primeiro caso: Nietzsche, Deleuze, Foucault e Barthes; e no segundo: Marx, Lukács e Karel Kosic. Em consulta posterior às dissertações, pôde-se constatar não haver nelas, uma análise desses pressupostos gnosiológicos, uma indicação de que foram assumidos, sem muita reflexão (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

O marxismo assume uma ontologia realista crítica, porque não compreende a realidade, seja natural ou humana, como construção da consciência, da lógica ou da linguagem, pois recusa a tese idealista, sob esse aspecto. Contudo, aceita-se bem a compreensão do sujeito como “atividade sensível”, que age sobre a natureza e interage com os demais homens, de modo que, em um movimento dialético, autotransforma-se, individual e socialmente, ao transformar o mundo (MARX, K.; ENGELS, 1986; KONDER, 1992).

A dialética é, ao mesmo tempo, uma visão ontológica e epistemológica. Pensa-se a constituição do ente humano em sua relação com o ser da natureza, do qual o homem também compartilha. Pelo trabalho como atividade potencialmente livre, consciente e criativa, o homem supera a vida instintiva e se lança em um longo processo de humanização.

Epistemologicamente, não se separam, no marxismo, sujeito e objeto, ainda que a força da dialética não consiga evitar certa ambiguidade, ao admitir o primado ontológico do objeto em relação à consciência humana. O conhecimento não é uma imagem imóvel do objeto, mas a representação de um processo, de um movimento. Esse perpassa todas as dimensões, a subjetiva, a objetiva e a lógica: daí porque se fala de realidade dialética, que se contrapõe à ontologia da mesmidade; de sujeito dialético, que busca superar a ideia de uma subjetividade substancial; e de lógica dialética, que não exclui a contradição, como opção à

lógica identitária.

A verdade, para o marxismo, não pode ser mais aceita como simples adequação entre o conteúdo enunciado da consciência e o que existe. Esta seria uma concepção carente de dinamismo, tanto da realidade quanto do sujeito. Assim, adota-se o conceito dialético do verdadeiro, ao se asseverar ser a práxis o indicativo de verdade ou falsidade de determinado conhecimento.

Na segunda das teses sobre Feuerbach, Marx deixa clara a sua compreensão de verdade como práxis, associada à questão epistemológica da objetividade: “A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas *prática*. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento [...]” (MARX E ENGELS, 1986, p. 12, grifo na tradução).

Note-se, pois, que permanece na definição de práxis como inter-relação ente pensamento e prática, algo da concepção correspondencial de verdade, desde que essa seja pensada como correspondência móvel. Desse modo, não se abole o conceito de verdade, como faz o pragmatismo, ao assumir a utilidade e funcionalidade como critérios de validação do conhecimento.

Esta visão gnosiológica marxista é acompanhada por um elemento teleológico de ordem ética: todo o movimento da realidade, do conhecimento, e a atividade dos sujeitos, não se faz de maneira aleatória, mas tem um sentido, uma direção, que é o fim valoroso: deve levar à emancipação do homem, à sua humanização, ao início da sua autêntica história. Assim, a escolha do pensamento marxista, quando coerente com o seu sentido de filosofia da práxis, implica não somente a eleição de um referencial teórico-metodológico de pesquisa, como também o compromisso com um projeto ético-político.

O materialismo dialético é uma concepção que se contrapõe a uma ontologia da estabilidade, da identidade fixa ou da neutralização da temporalidade. Valoriza uma compreensão da realidade como devir, sem abandonar a categoria da totalidade, que não é nem teológica nem idealista, mas construída historicamente, por forças efetivas, corporais, encarnadas na materialidade da existência, na ação sobre a natureza, nas interações dos homens em lutas de classe.

Embora essa cosmovisão materialista dialética tenha, historicamente, instituído-se como referencial formativo no ICED, e particularmente no PPGED, na atualidade vem sofrendo questionamentos de visões gnosiológicas concorrentes. Busca-se, ou a superação do

materialismo dialético, sem abandonar o referencial ontológico e epistemológico, ou a sua refutação a partir de outras visões de mundo. No primeiro caso, poder-se-ia falar de pós-marxismo ou neomarxismo, enquanto no segundo, de pós-modernidade, para usar o que Searle (1999) chama de uma noção difusa.

A posição denominada de neomarxista não pôde ser apreendida nas defesas, e nem mesmo aparece como posições teóricas explicitamente assumidas; puderam ser inferidas do exame que se realizou em ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de mestrado e doutorado do PPGED, assim como da produção científica declarada no *curriculum lattes* de alguns docentes formadores deste Programa.

Mesmo que não abandonem a base material ou a infraestrutura econômica, a posição neomarxista, privilegia e concede autonomia a “superestrutura cultural”, que é encarada como dimensão fundamental na compreensão das relações de poder e na constituição da existência. O privilegiamento da categoria da totalidade é visto com certa desconfiança, na medida em que pode provocar o esquecimento das micro-relações; o conceito de classe não observaria, suficientemente, as “contradições” existentes nas relações baseadas em diferenciações de gênero, geração, raça, nas particularidades culturais, geográficas etc. Ao pensar em luta de classes de uma perspectiva econômica, especialmente europeia, o marxismo “clássico” teria deixado de lado ou secundarizado o imperialismo cultural europeu em relação às regiões colonizadas.

Essa visão universalizante a partir da Europa, possuiria uma limitação ontológica e epistemológica, que é também ético-política. Tratar-se-ia de reduzir o ser do outro, do não europeu, a um não ser; de silenciá-lo, de negar os seus conhecimentos, as suas culturas como modos próprios de expressões existenciais.

Existem, por um lado, algumas tendências críticas que reconhecem os limites do marxismo, mas não chegam a romper com os valores gnosiológicos sustentados por ele. Por outro lado, tem-se uma tendência minoritária no PPGED, no que concerne à formação, que busca refutar os referenciais ontológicos, epistemológicos e antropológicos de toda a tradição ocidental que ainda se mantinha no pensamento crítico, que aqui será chamada de pós-moderna.

Dado o caráter difuso e impreciso do termo pós-moderno, dois pós-graduandos preferiram falar de pós-estruturalismo, ao se referir ao seu referencial teórico-metodológico. No momento, contudo, interessa analisar os pressupostos gnosiológicos desse referencial.

Procura-se dissolver a ontologia clássica, baseada que foi no princípio da identidade, da estabilidade do ser, propondo a primazia da diferença e do devir. Baseada no pensamento de Nietzsche, Derrida, Foucault, Deleuze e Heidegger, esta ontologia⁹⁶ move-se pelo desejo de inversão, transvaloração e retorno ao esquecido.

Pode-se dizer, esquematicamente, que um dos objetivos dessa inversão, é mudar a relação do ser com o tempo, conceito que sempre causou terror à ontologia, precisando, por isso, ser domado e neutralizado; o espaço também teria sido domesticado e separado do tempo, a fim de permitir o apagamento da multiplicidade, da contingência e da particularidade, e o triunfo da unidade, necessidade e universalidade.

Para as pretensões dessa nova ontologia – que curiosamente mantém-se com o antigo nome –, a própria dialética marxista não teria sido tão radical na sua crítica à tradição ontológica, uma vez que o movimento de tese, antítese e síntese estaria perpassado pela identidade e nela repousaria ao final de um processo de totalização.

Quer-se dissolver as dicotomias, dualidades e as hierarquias, que teriam persistido na ontologia moderna, com consequências ético-políticas fundamentais. A mais eminente seria a dicotomia/hierarquia entre ser e aparência; outras se seguem: imanência, transcendência, essência e existência, uno e múltiplo, númeno e fenômeno, interior e exterior, eterno e efêmero, espírito e natureza, absoluto e relativo, finito e infinito, orgânico e inorgânico e corpo e alma.

No interior dessa ontologia emergente, o conhecimento precisa ser repensado, pois as categorias ontológicas não se separam das epistemológicas. O conceito de homem, de sujeito consciente, autônomo, livre, enfim, todo pensamento antropológico precisaria ser revisto. Assim, o sentido da lógica como o da linguagem não podem ser mantidos, derivando daí a necessidade de uma renovação terminológica que possa expressar, adequadamente, a inversão do pensamento instituído. Em razão disso, investe-se fortemente na atividade de criação de conceitos, seja mantendo alguns termos consagrados pela tradição filosófica, como “ontologia”, mas com outro significado, seja introduzindo novas palavras.

Novas imagens de pensamento são criadas, mas se constata, também, a necessidade de construir o novo em referência ao antigo. Não há uma ação de criação, como emergência absoluta dos conceitos, mas como “desconstrução” e “reconstrução”, e neste movimento,

⁹⁶ Apesar de serem citados por alunos e professores do PPGED como inspiradores do pós-estruturalismo em educação, sabe-se que esses autores têm problemas e complexidades próprias e não formaram uma escola, embora existam afinidades eletivas entre eles (PETERS, 2000).

mostra-se, por vezes, “a contrario”, por inversão, as posições reconstruídas, como se todo discurso fosse portador de uma duplicidade, do dito e do não dito.

De acordo com esse esforço de inversão, a razão, a consciência, o sujeito autônomo, o discurso lógico, são questionados, desconstruídos, a fim de deixar falar o silenciado, o recalcado como emoção, sentimento, desejo e instinto; intenta-se dissolver, portanto, o ideal de sujeito consciente, racional e senhor de si, contrapondo-lhe os fluxos inconsciente e a força de suas pulsões que fogem ao seu controle, dissimulando-se como sintomas ou signos que atendem a uma outra “lógica”, feita de metáforas e metonímias. Tudo isso caberia no que Granger (1985) denomina de “atitudes negativas” em relação à razão.

Subjetividade como espaço interior ou como ação intencional direcionado ao mundo, enfraquece-se como referencial da epistemologia da pesquisa educacional, e de modo simétrico a possibilidade de qualquer projeto ético-político neste tipo de subjetividade. O sujeito desaparece ao ceder lugar à noção de “agenciamento das coisas”. Contudo, na base dessa ontologia “pós-moderna” encontrar-se-ia o reconhecimento de igualdade de todos os entes e a afirmação da vida que seriam pressupostos possibilitadores de se pensar a ética e a política em outras bases, diferentes das sustentadas pelo humanismo clássico que, por estar assentado em uma visão hierárquica, dualista e antropomórfica da realidade, teria concedido um lugar de destaque ao homem em relação aos demais entes.

Dentro dessa lógica de destituição dos dualismos, as clássicas faculdades de conhecimento, como sensibilidade, racionalidade, imaginação e memória, são reavaliadas e pensadas sem hierarquias e separações habituais. Desse modo, a ciência canônica e o seu ideal de racionalidade, univocidade e rigor lógico-linguístico, deveria, para a gnosiologia emergente, ceder espaço à valorização de novas possibilidades de expressão, aproximando-se diferentes tipos de conhecimento e procurando-se desfazer as hierarquias: a ciência, a arte e a filosofia, por exemplo, seriam diferentes apreensões de uma realidade unívoca, de um ser que, ao abandonar as dicotomias, deixa de possuir regiões mais ou menos nobres.

Com base na análise a respeito da referência ontológica e dos valores gnosiológicos da formação no PPGED, passaremos a examinar os aspectos **metodológicos e operacionais da pesquisa**, a fim continuar revelando os valores epistemológicos e os seus desdobramentos ético-políticos.

Tomar-se-á como ponto de partida, a síntese de notas de campo, que representam a apreensão geral da importância concedida ao que se está chamando de aspectos

metodológicos e operacionais da pesquisa, que se referem à abordagem teórico-metodológica, a tipificação da pesquisa, à definição de problema, aos objetivos e aos procedimentos de apreensão, organização e interpretação dos dados, bem como aos aspectos formais e normativos de apresentação do relatório.

O acompanhamento de dezenas de sessões de defesa e qualificação de dissertações e teses mostrou que a principal preocupação dos avaliadores, mas não a única, refere-se aos aspectos teórico-metodológicos e operacionais da pesquisa. Em razão da pesquisa educacional realizar-se em um horizonte de pluralidade teórico-metodológica, as polêmicas neste domínio são habituais (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

Pensamento e método andam juntos, podendo ser verificado, por exemplo, na exigência de se seguir o princípio da identidade, na medida em que com isso, oferece-se um caminho ao pensar, uma direção que o livra dos desvios da contradição, das colisões da incoerência. As regras, “uma coisa é igual a ela mesma” e “é impossível que um enunciado seja falso e verdadeiro ao mesmo tempo”, são um esboço do método, cujo objetivo é chegar à verdade com segurança.

A lógica, criada por Aristóteles, representa algo mais complexo, trata-se de uma metodologia, de uma reflexão sobre como pensar corretamente, precavendo-se da falsidade. Cria-se, ao mesmo tempo, a dedução e a indução, como métodos de condução do pensar, do expor o pensamento, mas não de descobrir a verdade. A lógica contrapõe-se, pela sua finalidade, que é a busca da verdade, universal e necessária, à retórica, que também pode ser vista como metodologia, pois apresenta regras sobre como convencer e reflete sobre elas. A verdade que se chega pelo método retórico, no entanto, é contingente, não demonstrativa (VERNANT, 2002).

Contudo, o método só faz sentido se o sujeito pensante o colocar à serviço da resolução de um problema, que pode ser, inclusive, de ordem metodológica. Neste sentido, o pesquisador não é apenas o usuário do método, como também alguém que o coloca em questão, discutindo a própria metodologia, de acordo com os seus interesses investigativos.

Uma das maiores preocupações que acompanham a ciência moderna, é a de repensar o conhecimento, avaliar a capacidade humana de conhecer, as suas faculdades, o que levará à reflexão a respeito do método como um dos principais componentes da gnosiologia. Nota-se, portanto, que o pensar o método, não se separa de uma preocupação mais ampla que visa compreender o próprio homem.

O “Discurso do método”, de Descartes, o “Novum organum”, de Bacon, o “Ensaio acerca do entendimento humano”, de Locke, e o “Tratado da correção do intelecto”, de Espinosa, para só ficar com esses exemplos de obras e autores centrais na emergência da filosofia moderna, ilustram suficientemente a centralidade da gnosiologia nesse período (HESSEN, 1980).

Essa profusão de discursos, ensaios e tratados a respeito do conhecimento, foi provocada pela crise paradigmática do referencial aristotélico, e a conseqüente necessidade de oferecer modelos alternativos. Passado esse período de crise, a tendência é diminuir ou desaparecer esta atmosfera crítica em torno do método nas ciências maduras (KUHN, 1978). No entanto, essa discussão metodológica é um constituinte das ciências multi-paradigmáticas, como as da educação.

Na base do método e, portanto, o antecedendo, deve encontrar-se a decisão corajosa de pensar por conta própria, sem tutor, e a atitude de dúvida com relação ao conhecimento dado. Só assim, o método deixa de ser um caminho sinalizado, um dogmático conjunto de procedimentos a seguir, podendo, desse modo, transformar-se em obstáculo à produção de conhecimentos novos. Deve-se acrescentar que, na atualidade, especialmente em ciências como as da educação, o mais adequado é falar de métodos, no plural (GRANGER, 1994).

Sem usar a palavra “método”, os discursos de avaliadores a seguir transcritos, trazem implícita essa noção, no seu sentido até mais operacional, ao realizarem a descrição do que se considera relevante no trabalho apresentado, por corresponder ao que se espera de uma dissertação ou tese, em geral.

Gostaria de começar dizendo que o seu trabalho está bem estruturado e que ele traz uma temática com enorme importância; apresenta com clareza o problema de pesquisa, os objetivos [...] como você relata, você teve de superar desafios para ter acesso aos dados, mas os seus resultados correspondem aos seus objetivos [...] Você realizou uma boa escolha de documentos, fez bom trabalho de análise desses documentos, uma boa conclusão: essas são partes em que os alunos geralmente têm mais dificuldades [...] Fez boa triangulação dos seus dados, que são abundantes [...] Bom, o referencial teórico-metodológico deixa um pouco a desejar (Avaliador 1. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

O texto da pós-graduanda tem início, meio e fim. Ela soube muito bem fechar o trabalho dela. O texto revela intensa revisão bibliográfica, ele fez levantamento e usou, soube usar, como usar, onde usar, onde citar o autor; os autores fazem parte de um diálogo. O texto responde a expectativa do que deve ser uma dissertação, cumpriu o dever de casa. A tarefa está cumprida (Avaliador 2. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

[...] Tenho sempre o cuidado de verificar se o trabalho atende aos requisitos acadêmicos que o qualifica a ser uma dissertação ou tese. O seu trabalho responde a expectativa que a gente tem com relação a uma dissertação de mestrado: encontrei o

tema bem definido, a problemática é clara, o procedimento metodológico e articulação da escrita (Avaliador 6. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Em todos os trabalhos apresentados, os pós-graduandos assumem que as pesquisas são qualitativas. Consensualmente, de modo explícito ou implícito, recusam-se referenciais teórico-metodológicos positivistas, prevalecendo⁹⁷ dentre os adotados, como se mostrou antes, o materialismo histórico-dialético e o pós-estruturalismo.

Os docentes avaliadores e pós-graduandos que protagonizaram as seções de defesa aceitam bem a pluralidade metodológica, especialmente em termos procedimentais, uma vez que nenhuma crítica, autocrítica ou questionamento efetuou-se no sentido de se contestar um percurso metodológico, cujo entendimento consensual é de que se trata de opção do pesquisador. Exige-se, todavia, que uma vez realizada a escolha, o pós-graduando mostre-se coerente com ela. O valor epistemológico principal que está em jogo, neste caso, é a **coerência** (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Com relação ao problema, objeto de pesquisa e aos objetivos da pesquisa, recrimina-se fortemente que o pós-graduando faça promessas demasiadamente ambiciosas e que, ao final do trabalho não venha a cumprir. Embora esse pareça um problema moral, de infidelidade, deve ser interpretado como um defeito na **delimitação da investigação**, provavelmente em função de inabilidade teórico-metodológica do pós-graduando.

Em muitos comentários de avaliadores, foram ressaltadas positivamente, a **conformidade** e **simetria** entre problema de pesquisa e objetivo geral; entre as questões orientadoras e os objetivos específicos, assim como a presença das mesmas categorias e a univocidade de seu sentido nestes componentes estruturais da pesquisa (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

O bom trabalho de **definição dos conceitos** centrais da pesquisa, de **categorização**, entendida como uma espécie de **classificação** e **agrupamento** de elementos, realizada por meio de critérios de semelhança, é também parte da atividade teórico-metodológica que chama a atenção dos avaliadores.

Note-se que coerência, delimitação, conformidade, simetria, definição de conceitos, categorização e classificação, são valores epistemológicos da pesquisa, que estão ligados a uma **racionalidade lógica**, que, portanto, aparece como condição da boa exposição da

⁹⁷ A leitura dos Resumos e das Introduções das Dissertações e Teses do PPGED-UFPA, disponíveis no seu site, confirmam essa informação. Apesar de muitos dos trabalhos não revelarem o referencial teórico-metodológico de modo explícito, os que o identificam são suficientes para se inferir a prevalência a que se aludiu. A fenomenologia e a teoria da complexidade tiveram duas ocorrências, cada. Em dois casos apareceram conjugadas.

pesquisa. Curiosamente, mesmo nas pesquisas amparadas no pós-estruturalismo, em que havia um esforço deliberado para romper com os modos canônicos de pensamento e da sua expressão, não se abandonou tais valores.

Um número considerável de avaliadores concentrou-se, na sua avaliação, nos aspectos linguísticos de construção da pesquisa, encarando-a, portanto, como texto. Enaltecera a clareza, a correção, a coerência, a coesão e o bom encadeamento das ideias no direcionamento argumentativo. Torna-se escusado dizer que a gramática, ou mais amplamente, que toda a linguagem está impregnada de uma racionalidade lógica⁹⁸.

O limite dessa racionalidade lógica, da dedução e da demonstração, precisa ser reconhecido, fora do campo das ciências formais, a lógica e a matemática. No caso das ciências factuais, como as da educação, há que se confrontar o pensamento que pensa a si mesmo com uma realidade que precisa ser compreendida, porque está em jogo não apenas ou principalmente a correção, mas a verdade. A questão, portanto, não é somente de “sintaxe”, como também de “semântica” (TOULMIN, 2001).

Os aspectos lógico-linguísticos, portanto, não podem ser reduzidos à forma, devem estar a serviço da pesquisa, pois seriam desimportantes, metodologicamente, caso não visassem expressar uma realidade que se questiona, daí porque os avaliadores exigem que os pós-graduandos efetuem o diálogo entre a teoria e a base empírica, em articulação com o referencial metodológico (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

Em razão dessa exigência, só ganha o estatuto de informação validada, aquela que foi apreendida com a mediação de algum procedimento metodológico justificado. A interpretação dos dados, por sua vez, cobra uma fundamentação teórica com a qual o pesquisador irá conceder força à sua argumentação⁹⁹.

Pôde-se verificar que a consistência teórico-metodológica é vista como condição *sine qua non* na avaliação de um trabalho de pesquisa. Alguns avaliadores consideraram um problema de cunho ético, o fato de o pós-graduando extrapolar, nas suas interpretações, aquilo que os dados levantados e os procedimentos metodológicos permitiriam inferir. Viu-se nisso, uma espécie de **descompromisso com a verdade** ou mesmo com a **objetividade**. Embora noções como objetividade e **rigor metodológico** sejam polissêmicas, os discursos avaliatórios

⁹⁸ Muito embora haja predominância dos valores lógico-linguísticos aludidos, precisa-se registrar o esforço das pesquisas amparadas no pós-estruturalismo por borrar fronteiras entre o texto acadêmico canônico e uma escrita mais literária.

⁹⁹ Constata-se certa tendência de construção do argumento na pesquisa, com base na autoridade de obras e autores especializados citados, o que é legítimo, desde que haja uma apropriação crítica desses.

não deixam de pressupô-las, o que leva a inferir ser a formação teórico-metodológica do pesquisador um componente axiológico essencial da pós-graduação no PPGED-UFPA (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

Importante observar, que esses valores lógico-linguísticos e metodológicos, integram o ideário da ciência moderna, em consonância com o que Lacey (2008) chama de “estratégias da abordagem descontextualizada”, as quais privilegiam o realismo, o materialismo, o mecanicismo, a racionalidade matemática e calculante, que abstraem da realidade as características não quantificáveis. Contudo, a formação do pesquisador no PPGED orienta-se, pela abordagem predominantemente qualitativa, de modo que esses valores epistemológicos precisam ser repensados a partir desse referencial axiológico.

Diante desses elementos definidores da pesquisa como pressupostos de validação do conhecimento produzido, torna-se forçoso ter que admitir que o empreendimento científico diferencia-se, significativamente, em relação a outras formas de conhecimento, ainda que isso não deva conduzir, necessariamente, a se estabelecer uma hierarquia cognoscente. Mesmo não devendo, os discursos avaliatórios recriminaram, claramente, as pesquisas que não avançavam em relação ao “senso comum” ou que, por falta de rigor metodológico, procediam de acordo com esse mesmo senso (SÍNTESE DE NOTAS DA CAMPO, 2012).

O **senso comum**¹⁰⁰ pode ser definido como conhecimento amplamente compartilhado pelos sujeitos em virtude da existência em comum, de experiências comungadas e expressa em linguagem natural. A aquisição desse senso comum, não pressupõe quaisquer processos formais ou especializados de educação. É um domínio anterior à ciência e à filosofia, que se apoiam sobre ele, ainda que precisem, em algum grau, superá-lo, em sentido dialético.

A valorização do “senso comum”, pela pesquisa educacional, revela-se ambígua. Mostra-se, positivamente, no lugar importante concedido aos sujeitos da pesquisa, a sua voz, ao seu saber, o que os faz, também, produtores de conhecimento e, por consequência, borram-se os limites entre **sujeito** e **objeto**. Isso ocorre na etapa de apreensão dos dados. Contudo, esse saber de senso comum apreendido precisa das mediações teórico-metodológicos, que o transforma em conhecimento científico validado. Ele não pode ser apresentado em “estado bruto”, na sua própria lógica.

Entretanto, o conhecimento produzido com as mediações metodológicas da pesquisa,

¹⁰⁰ Para efeito de análise, não se estabelecerá distinção entre senso comum e saber popular. Talvez se devesse usar os dois termos no plural: sentidos comuns e saberes populares. No primeiro caso, o uso do plural pode criar certo contrassenso.

não pode pretender substituir o saber de senso comum, ambos precisam continuar dialogando, cada um com o seu grau de autonomia e os seus próprios “jogos de linguagem”. O respeito a todos os saberes, que representam diferentes formas de os sujeitos existirem e significarem o mundo, torna-se uma exigência ético-política de toda epistemologia.

Há indícios dessa sensibilidade epistemológica emergente, instituinte, no processo de formação do PPGED, embora se tenha que reconhecer que o “senso comum” ainda é associado ao mundo da pseudo-concreticidade, do palavrório, da inautenticidade, enfim, a um cotidiano, que, quando entregue si mesmo, despotencializa a crítica e a criatividade (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

Se o respeito ao saber do senso comum pode significar uma forma de inter-relação democrática do pesquisador com os sujeitos, no âmbito cognoscente, a pesquisa participante, mas principalmente, a pesquisa-ação ou a intervenção, representam mais que um “conhecer juntos”, porque ao mesmo tempo busca-se, efetivamente, resolver um problema considerado relevante para uma determinada comunidade. Neste caso, o conhecimento faz-se práxis no momento mesmo em que está sendo produzido. Contudo, não se constatou, no PPGED, a existência desse tipo de pesquisa, embora os docentes tenham relatado como aspecto positivo, a repercussão socioeducacional de investigações realizadas com outros procedimentos metodológicos (SÍNTESE DE NOTAS DE CAMPO, 2012).

No caso de pesquisa-ação e de intervenção, a atividade investigativa não se realiza de modo solitário, pois desde o início desenvolve-se em um espaço de *publicidade*, de discussão e decisão coletivas. Em razão disso, será a instância social que irá validar ou não, pragmaticamente, o conhecimento. Isso não dispensa a publicação da pesquisa para a comunidade científica a quem caberá realizar a apreciação do valor epistemológico e teórico-metodológico do conhecimento produzido. Há a possibilidade de uma pesquisa mostrar-se eficiente, sem revelar-se consistente no aspecto gnosiológico, após o processo de crítica da comunidade científica.

Ação, intervenção e participação, como componentes da práxis investigativa, não significam, necessariamente, atividade política, ou compromisso ético-político com transformações sociais em prol de justiça, igualdade e solidariedade. Pode-se pensar em práxis de pesquisa como ação informada pela produção de conhecimento novo, objetivando a conformação e integração dos sujeitos ao estado de coisas existentes.

Do mesmo modo, os pesquisadores que se formam de acordo com valores que

pressupõem a ação sociopolítica dos sujeitos cognoscentes e de outros possíveis beneficiários individuais, coletivos ou institucionais, após a realização da pesquisa, não podem garantir a natureza emancipatória das suas interpretações e dos seus usos, pois estes escapam às intencionalidades de quem planejou e realizou a investigação.

Deve-se reconhecer, de todo modo, que a força de uma experiência formativa na pesquisa-ação ou participante, no âmbito ético-político, no que diz respeito ao grau de conscientização e de comprometimento do pesquisador, pode ser considerada mais intensa e marcante do que as demais abordagens qualitativas.

É possível inferir, portanto, que a escolha de um referencial metodológico ou mesmo de procedimentos de apreensão dos dados, não é inocente ou **neutra**, uma vez que tal opção tem implicações na transformação ou conservação da realidade, ajudando a emancipar ou a embrutecer os sujeitos envolvidos. Abala-se, também, a pretensão de **autonomia** da pesquisa, uma vez que as demandas sociais e econômicas podem influenciar nas escolhas metodológicas do pesquisador.

Apesar de valores como neutralidade e autonomia sofrerem questionamentos muito fortes, resta examinar o que Lacey (2008), chama de **imparcialidade** como referencial axiológico ligado à prática científica, que qualifica uma teoria como aceitável ou não, levando em conta não o seu sentido político ou ético, mas as suas virtudes cognitivas ou epistemológicas.

Retorna-se aqui, à questão da **estratégia**, diretamente relacionada à ontologia e à gnosiologia aceitas pelos pesquisadores. A estratégia de pesquisa de Lacey (2008) como os **paradigmas** de Kuhn (1978), circunscreve o tipo de entes constitutivos da realidade, os tipos de relações ente sujeitos e objetos cognoscentes, as interrogações que fazem sentido e são consistentes em relação às teorias aceitas, os objetivos da pesquisa e os valores que permeiam tudo isso.

A adoção de uma única estratégia ou de um único paradigma tende a instituir uma atitude dogmática da comunidade científica. Daí porque as múltiplas estratégias ou os multiparadigmas favorecem a abertura crítica nas práticas científicas de ciências como as da educação. Neste ponto passar-se-á a tratar dos valores epistemológicos que orientam a pesquisa educacional no PPGED, levando-se em conta a pluralidade ontológica, gnosiológica e teórico-metodológica que marca, como se viu, a pesquisa educacional.

Clareza e distinção são valores epistemológicos associados, em geral, ao pensamento

cartesiano. Um dos consensos mais bem estabelecidos na pesquisa educacional é a rejeição a esse pensamento. No entanto, esses dois valores são mencionados como determinações desejáveis do conhecimento, das sentenças, enquanto indicação de um pensamento bem organizado e capaz de se exprimir tendo em vista a sua publicização e a compreensão intersubjetiva. As citações a seguir corroboram a valorização da clareza e distinção.

Eu chamo a atenção, no Capítulo II, para a falta de clareza no que você está dizendo. Alguns termos, algumas definições que para você podem parecer óbvias, não são tão claras assim [...] Tudo isso impede a fluidez da leitura do texto, podendo encorajar o leitor às várias interpretações, a ficar confuso (Avaliador 4. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Em primeiro lugar, gostaria de dizer que notei na sua Introdução alguns trechos confusos [...] Tem que se levar em consideração que a dissertação é um texto acadêmico, científico, não é romance, não é uma autobiografia, o texto é resultado de uma pesquisa científica, a linguagem tem que ser acadêmico-científica (Avaliador 5. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

O teu trabalho não economiza nas categorias, fato em si não problemático. Só tem um problema, no teu caso: as categorias carecem de definição clara [...] Em parte alguma eu encontrei a diferença de conhecimento e saber. [...] Parecem ser usados em um só sentido [...] (Avaliador 8. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

O título da tua dissertação é muito literário, não deixa claro o teu objeto [...] Acho que o trabalho atende só parcialmente o rigor da linguagem acadêmica [...] Tive a impressão que tu querias fazer poesia e não ciência [...] O trabalho não é claro (Avaliador 10. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Não se trata aqui, da clareza e distinção da linguagem matemática, do logaritmo que, como reconheceu Arendt (1999), permite à ciência fazer coisas das quais não se consegue falar ou traduzir, em linguagem natural, tornando a sua compreensão impossível. No caso, reivindica-se clareza e distinção dentro de parâmetros comunicacionais qualitativos. Diminuir a polissemia das sentenças, permitindo a melhor compreensão e a crítica significa, também, respeito ao outro, portanto assume um estatuto ético.

A clareza e a distinção não querem promover, neste caso, a dogmatização do conhecimento, porém tornar a dúvida e o questionamento mais efetivos e pertinentes. Em um raciocínio *a contrario* pode-se mostrar que um conhecimento obscuro e confuso não é desejável. Clareza e distinção qualitativas não são atributos axiológicos ligados a uma lógica científica do controle da natureza e do homem, mas valores que favorecem uma racionalidade prática.

A recusa de padrões quantitativos e matemáticos como linguagem de pesquisa, não deve levar a um outro extremo, à adoção de uma linguagem poética que, como tal, não tem qualquer compromisso com a **consistência** (GEACH, 2013), que é um valor epistemológico irrecusável na pesquisa. Tanto quanto possível deve existir comensurabilidade entre as partes

de um trabalho e desse com outros publicados.

Embora um relatório de pesquisa possa suscitar diversas e conflitantes interpretações, a busca de certa univocidade, dentro dos limites da linguagem natural, continua sendo um valor desejável e acolhido de maneira predominante no PPGED. Como posição minoritária, constata-se a aceitação de meios quase “literários”, autobiográficos e “artísticos” de expressão na pesquisa, realizando-se a aproximação entre ciência, arte e filosofia pós-estruturalista.

Fala-se, também, da importância do **rigor**, valor ligado às construções matemática, às demonstrações constrangentes, encadeadas de modo inflexível e exato (REBOUL, 2000). Certamente não se pode exigir tal rigor das pesquisas em educação, mas aquele possível de se atingir em pesquisas qualitativas.

Acho positivo incentivar os nossos alunos a produzir coisas diferentes, com ousadia, com autonomia, com criatividade; temos que estimular o nosso aluno a inovar, a buscar, mas sem fugir dos **rigores** do que é científico, do que é acadêmico, tem que ter fundamentos teóricos e metodológicos, porque é isso que vai dar **rigor** ao texto, a sua pesquisa (Avaliador 11. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Não se pode, no entanto, em nome da clareza, distinção, consistência e rigor, esvaziar o objeto de pesquisa socioeducacional, da sua complexidade, das suas contradições e tensões. A pesquisa qualitativa busca o rigor sem sacrificar a densidade do fenômeno cognoscente, embora se tenha que admitir não ser possível fazer ciência na ausência de pressupostos, de fundamentos teóricos e metodológicos.

O rigor possível no campo educacional não pode ser do tipo que cria uma certeza inabalável, suspendendo os discursos, tornando desnecessária toda discussão. Trata-se, pois, do rigor possível a uma racionalidade dialética: rigor da argumentação, da crítica e não da demonstração. Por não se impor, a racionalidade dialética porta uma dimensão ético-política importante. Apela-se, também, à vontade, não desconsiderando, portanto, a liberdade dos sujeitos e o seu poder de decisão para anuir ou não a um determinado discurso.

O rigor qualitativo expressa-se na radicalidade do questionamento, no aprofundamento da compreensão, na busca da apreensão de todos os aspectos essenciais do fenômeno estudado, visado pertinentemente na sua complexidade estrutural (REZENDE, 1990). O método, neste caso, será tão mais rigoroso quanto menos restringir os sentidos.

O rigor metodológico, em particular, deve estar a serviço da boa apreensão, pelos sujeitos da pesquisa, da realidade investigada, o que sugere a valorização da **adequação** da teoria ao estado de coisas existentes. Pressupõe-se que o discurso produzido pela pesquisa não

é autorreferenciado, mas que se refere a uma alteridade fenomênica nas suas determinações essenciais.

Se o pesquisador diz usar o método histórico ou outro, isso não importa; o importante é ser fiel aos fatos; não pode inventar nada, tem que contar a história como ela é, como se deu no tempo, no passado [...] o pesquisador não pode achar, dizer que acha que é isso ou aquilo [...] Se não tem os dados, se as informações são incompletas, não pode afirmar (Avaliador 5. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

[...] não dá para fazer pesquisa, seja em educação ou em que área for, sem uma abordagem e um método [...] tudo isso é parte da formação que oferecemos aos nossos alunos, eles têm que aprender a decifrar o mundo, a fazer relações e ver que a história, a economia, a política são fundamentais nesse processo de capturar o seu objeto de pesquisa (DP 3, 2010).

O pressuposto ontológico do valor adequação da teoria é realista, admitindo a existência de um mundo independente da linguagem, do pensamento, da vontade, dos desejos e caprichos do sujeito cognoscente; à esta realidade deve corresponder o conhecimento visto como representação da realidade, que se expressa por meio de proposições verdadeiras.

Um tal valor mobiliza uma rede de conceitos epistemológicos e metodológicos. Várias indagações se impõem a respeito do que seja um dado na ciência, da relação entre teoria e realidade, sujeito e objeto, observação/descrição e interpretação/explicação. Não é uma questão simples demarcar o ponto no qual termina o fato e começa a teoria: ambos estão imbricados desde o momento em que se define o problema de pesquisa e mesmo antes.

Essa dificuldade pode alimentar posições construtivistas e antirrealistas¹⁰¹ que tendem a negar uma consistência ontológica aos objetos das ciências da educação. A adoção de uma tal posição tende a favorecer a ideia de transformação, pois se a realidade é construída socialmente, é possível reconstruí-la de modo a libertar os oprimidos e tornar o mundo mais justo e humano.

É possível, também, que se caia no relativismo, fazendo dele mesmo um valor; o mundo opressor instituído anteriormente como verdade, não possui qualquer necessidade de existir, só se mantendo em função de determinadas relações de poder; se estas forem alteradas, um determinado estado de coisas perderá o seu estatuto, cedendo lugar a uma nova realidade e, por consequência, a uma nova e provisória verdade.

Neste caso intensifica-se o alcance ético do conhecimento, na medida em que ele deixa

¹⁰¹ Já se mostrou antes que estas tendências ontológicas e epistemológicas estão ligadas ao pós-estruturalismo, que é uma posição minoritária e instituinte no PPGED.

de ser uma verdade em face da qual todo ser racional estaria obrigado a anuir, não sendo livre para não fazê-lo, e assume o estatuto de ser uma espécie de “norma” que direciona a ação, exigindo o engajamento e a mobilização da vontade do sujeito do conhecimento na realização de uma finalidade.

Em apoio a prevalência do valor de adequação da teoria a um referencial, tem-se os valores **impessoalidade** e **objetividade**. Na tradição positivista eles se associam a tese da ciência livre de valores. No entanto, um raciocínio *a contrario* pode revelar, que ninguém contentar-se-ia em efetuar uma pesquisa que representasse somente as impressões idiossincráticas do pesquisador, um modo solipsista de se referir a um objeto.

Em algumas ocasiões a sua pesquisa deixa-se contaminar de subjetividade. Acho que isso se deve ao seu envolvimento pessoal com o objeto da pesquisa, que traz sempre o risco de fazer o pesquisador relaxar [...] É um problema localizado, aparece aqui e ali, pode ser corrigido no tempo que resta (Avaliador 12. DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

[...] A tua pesquisa limitou-se demais à descrição, é muito descritiva [...] Tu não te colocastes, não te assumistes como autor do trabalho, não deixas transparecer a tua posição [...] fiquei sem saber o que tu pensas, ninguém sabe que avaliação tu fazes dos dados (Avaliador 14. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

[...] Não podes ficar só nos dados, é preciso dizer o que eles sinalizam, e para isso é preciso ter referências, porque se não a gente vai sinalizar no vazio [...] Faltaram as categorias, elas podem organizar os dados [...] Esse trabalho com os dados e as categorias é fundamental na formação no pesquisador (Avaliador 15. DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Os registros de alguns discursos emblemáticos de avaliadores, mostra certa ambiguidade com relação ao lugar do sujeito e à compreensão de objetividade. O argumento de que a subjetividade pode “contaminar” a pesquisa, parece valorizar a compreensão do conhecimento como uma representação objetiva na qual o sujeito só registraria as características do objeto, sem colocar-se.

O processo de “impessoalização” pode querer significar a neutralização da subjetividade como singularidade, para fazer nascer um sujeito racional, transcendental, que como tal, poderia garantir a universalidade do conhecimento, a sua objetividade, ainda que seja apenas como fenômeno. Outra possibilidade é de se pensar a objetividade como intersubjetividade, constituída pelo diálogo, pela comunicação dos sujeitos.

No entanto, algumas críticas aos pós-graduandos ocorre por eles mostrarem certa passividade e não se colocarem, como sujeitos da pesquisa, e se limitarem ao registro dos dados, a sua descrição. Neste sentido, a “impessoalidade”, na pesquisa educacional, não

significa a anulação do sujeito ou a sua neutralização, mas um sair da estrita individualidade com as suas idiossincrasias. A experiência da escritura permite que isso ocorra, quando possibilita, ao mestrando ou doutorando, colocar a sua experiência sobre si mesmo e a realidade com os outros, em um discurso público, o qual se constitui por argumentação e contra-argumentação, dedução e indução, análise e síntese, e tudo isso a serviço do questionamento, das tentativas de sustentar ou refutar uma determinada posição.

Impessoalidade e objetividade só se mantêm como valores em se redefinindo para além do sentido comum atribuído a eles por uma epistemologia positivista. Contudo, não parece aceitável pensar no discurso teórico educacional como se fosse simples registro de opiniões idiossincráticas, expressos por meio de uma narrativa impressionista em que se explorasse os recursos da linguagem poética na qual a polissemia pode ser tida como virtude.

Por respeito ao outro a quem o pesquisador dirige-se como crítico potencial do conhecimento apresentado, faz-se necessário tornar o discurso o menos polissêmico possível, pois só assim o trabalho de avaliação e refutação torna-se exequível. É esse espaço de diálogo entre os sujeitos do conhecimento que faz emergir a “impessoalidade” e a “objetividade”, não como simples negação da singularidade em prol do objeto, mas antes enquanto superação dialética dos polos como unilateralidades.

Embora a liberdade pessoal de pensar, a tolerância a uma pluralidade teórico-metodológica e à autonomia intelectual sejam valores inegáveis na constituição do ideal de universidade, isso não pode significar que cada um deva manter para si as suas opiniões e seja indiferente ao que os demais têm a dizer. A liberdade de pensamento só faz sentido, na pesquisa, caso se admita a discussão e o dissenso enquanto processos que dinamizam o conhecimento, porém sem descartar um possível acordo dos indivíduos, mesmo que provisório, em torno da verdade e da falsidade do que é discutido.

Caso suponha-se que os valores que acabamos de analisar pertencem a uma racionalidade monológica, então eles poderiam se impor, *a priori*, aos sujeitos, pela sua constrangente evidência. Mas se são aprendidos e acolhidos por conta de um processo de formação em pesquisa em determinado contexto sociocultural e histórico, a consequência é a admissão de que esses valores só se sustentam por um dever assumido pelo pesquisador na qualidade de membro de uma comunidade, embora ele deva ter boas razões para aceitá-los.

Assim, uma pesquisa portadora de potencialidades para resolver sérios problemas práticos não se justificaria, diante de uma comunidade científica, se a ela faltasse consistência

lógico-metodológica, rigor argumentativo e a pretensão de verdade. O atingimento dessas qualidades, pressupõe que o pesquisador detenha um tipo de saber investigativo, um conjunto de habilidades que se corporifica em *savoir-faire*, domínio técnico indispensável a sua formação, sem que isso signifique a valorização de qualquer reducionismo do percurso formativo à uma única dimensão.

É possível de avaliar a importância concedida a essa racionalidade “metodológica” na formação do pesquisador em educação da UFPA, quando se examina os desenhos curriculares do mestrado e doutorado. Destina-se uma carga horária significativa às atividades acadêmicas cuja finalidade é o aperfeiçoamento teórico-metodológico dos projetos de pesquisa e das diversas etapas de desenvolvimento das dissertações e teses.

Deve-se reconhecer, portanto, a existência de uma racionalidade na pesquisa, que pode ser definida pela relação dos meios e fins. Se há a admissão da importância de se atingir um conhecimento consistente e rigoroso, faz-se necessário adotar determinados procedimentos metodológicos que possam promovê-lo. No entanto, na ação cognoscente do pesquisador, não devem ser aceitos quaisquer meios tendo por base critérios de eficiência somente; daí porque impõe-se uma ética na pesquisa na qual a noção de sujeito consciente ganha um lugar de centralidade. Não basta atingir os fins da pesquisa de uma ótica pragmática, mas chegar a eles tendo em vista determinados valores que exigem a bondade dos meios.

Uma análise dos documentos que orientam a pós-graduação, no entanto, revela um maior espaço concedido às discussões metodológicas e técnicas das pesquisas. As questões axiológicas relacionadas à formação ética e política dos pesquisadores como tal, não são prescritas explicitamente nas atividades curriculares.

A formação de um pesquisador que sabe pensar não se coaduna com uma cultura acadêmica subordinada a urgência pragmática que favorece a irreflexão, a publicação do conhecimento antes mesmo do necessário amadurecimento, sem que se deva ter, ao criticar esse fato, a pretensão de dizer ser preciso produzir uma obra acabada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão “universidade moderna” abriga um grande número de sentidos e significados, heterogêneos, contraditórios, polissêmicos. Em geral identifica-se com uma instituição de origem europeia, ocidental, cujos principais modelos são adjetivados com derivados de países e/ou de personagens daquele continente: alemã (Humboldtiana), francesa (napoleônica), inglesa (Newman), espanhola (Ortega y Gasset). Embora não pareça na atualidade, até o século XIX, soava contraditório qualificar a universidade de moderna, pois tal instituição portava uma identidade fortemente medieval, ligando-se, portanto, à tradição, à autoridade de uma cultura fincada no passado¹⁰². Em Kant (1973), em pleno século XVIII, ainda é possível enxergar a força da Faculdade de Teologia no interior da universidade.

Ao contrário do que ocorria no medievo, o mundo moderno não será marcado pela unidade cultural e política que se verificava, tendo como centro a catolicidade, o latim, os grandes impérios e a herança aristotélica no plano do conhecimento. Experimenta-se a modernidade, como um tempo de fragmentação, de constituição das nacionalidades, com culturas e línguas próprias; a religião ocidental também se fragmenta, começa a apresentar especificidades. A cosmovisão vigente passa a ser colocada em dúvida, e a ciência inicia o seu movimento revolucionário, baseada em uma nova forma de racionalidade, que aos poucos irá consolidando-se.

Os tempos modernos são revolucionários em todos os aspectos da existência. É um período de destruição/reconstrução de tudo, e nesse processo os homens orientam a sua ação em direção ao futuro. Assumem a sua condição de sujeitos, de seres constitutivos e responsáveis pela construção do seu mundo, pelas suas ações individuais e coletivas, assim como pelo conhecimento que têm da realidade.

Esse sujeito iluminista que se configura neste momento, é mais uma promessa e um projeto do que um fato, uma realidade consumada. Daí a importância conferida à educação e às instituições educativas na atualização desse projeto de formação de um homem emancipado, que ousa pensar por conta própria, de que fala Kant (2010). Dentre as instituições que pode contribuir para formar esse homem, encontra-se, a universidade, especialmente a Faculdade de Filosofia (Kant, 1973).

Pode-se dizer, com Derrida (2006) que Kant foi o primeiro a pensar o ideal iluminista

¹⁰² Não por acaso, os positivistas brasileiros resistiram à fundação de universidades no Brasil, vistas como instituições “metafísico-teológicas”, preferindo, por isso, o modelo de instituições superiores isoladas, voltadas para a profissionalização e para as ciências experimentais e aplicadas (OLIVEIRA, 2007).

de universidade, como inseparável do projeto de modernidade, que tem como horizonte a humanidade que todo homem porta, podendo desenvolvê-la desde que tenha a necessária coragem ou ousadia de pensar por conta própria, autonomamente.

Estabelece-se, desse modo, o vínculo entre universidade, modernidade e formação. O valor fundamental dessa conexão é o de autonomia, entendida, antes de qualquer coisa, não como qualidade de entes coletivos ou institucionais, mas enquanto determinante essencial do sujeito racional.

Neste sentido, não é autônomo quem se submete aos desejos sensíveis, aos múltiplos caprichos individuais, mas quem é capaz de atender as leis reconhecidas pela subjetividade racional, que, como tal, está despida de toda particularidade. Autonomia, portanto, se entendida como pretensão de cada indivíduo criar as suas próprias leis, tornaria a vida social impossível.

Enquanto composta de sujeitos racionais, a universidade pode ser livre e autônoma e se coadunar com *universalidade* como uma das suas características. Neste sentido, minimizam-se quaisquer determinações sócio-históricas ou espaço-culturais na definição da universidade, não sendo essencial adjetivá-la ou situá-la.

A emancipação humana pela razão, não leva em conta a raça, o sexo, a proveniência geográfica, cultural ou quaisquer marcas singulares, diferenciadoras do humano. Os valores que contam são os que podem ser universalizáveis, unindo e direcionando a ação de todos. A racionalidade comum é a força que transpõe todos os obstáculos singulares que particularizam o âmbito do humano, que separam, isolam ou criam uma classificação *sui generis*.

O conhecimento universitário, por sua vez, busca atingir uma verdade universal, não relativa espacial e temporalmente. Os conhecimentos próprios a grupos específicos, válidos em pequenos espaços de convivência não interessam à universidade. As morais restritas dos grupos não podem fundamentar a vida ética, que se interessa pelo que se aplica ao humano, em geral, não importando a sua situação de vida.

Neste sentido, os valores socioculturais como medidas idiossincráticas dos sujeitos não devem condicionar nem a vida ético-política nem a epistemológica. No entanto, o sujeito racional é constitutivo, ele coloca algo seu, que não é particular, em todo conhecimento. Sob este aspecto, o sujeito não é neutro, ele se imiscui em todo ato de conhecimento, não se comportando como ente meramente contemplativo de uma realidade em si.

Essa determinação intrinsecamente ativa do sujeito moderno, expressa-se no

pensamento de filósofos como Descartes (2001) e Bacon (1991). Ambos destacam como objetivo do conhecimento científico as possibilidades de aplicação em prol do atendimento das necessidades do homem, do seu bem-estar.

A ideia moderna de universidade como um complexo axiológico, oscila entre o princípio do interesse e do desinteresse, manifestando com mais ênfase, ora um ora outro. No chamado modelo napoleônico, os valores pragmáticos, profissionalizantes, ganham destaque. No inglês e no espanhol, a formação cultural é relevada. O modelo alemão, no entanto, tornou-se emblemático, quase se confundindo com a moderna ideia de universidade, ao ressaltar a pesquisa como atividade essencial do ensino universitário.

Pode-se compreender a universidade de pesquisa por suas relações com a ciência moderna emergente, com o método científico que exige modos sistemáticos de apreensão da realidade pelo sujeito do conhecimento, inclusive privilegiando dispositivos quantitativos e a linguagem matemática. No entanto, vimos que o conceito fundamental na definição de universidade e dos seus objetivos na concepção de Humboldt é o de *Bildung* (formação), cuja inspiração é o neo-humanismo. É neste contexto que a pesquisa deve ser compreendida como valor formativo fundamental que não se restringe a uma habilidade específica e especializada, pertencente, com exclusividade, a pesquisadores *stricto sensu* ou a cientistas. Portanto, o horizonte axiológico do ideal moderno de universidade é muito mais o de uma formação cultural e humanista.

O professor-pesquisador e o estudante-pesquisador, de que fala Humboldt, inspira-se no ideário iluminista, na visão do homem esclarecido que não teme pensar sem tutela, que ousa pensar por conta própria. Essa atitude geral de pensamento é a essência do conceito de pesquisa, que precisa estar presente, também, no pesquisador *stricto sensu*.

Uma formação em que o formador, como sujeito autônomo, não é o “formatador” ou “tutor” de um outro sujeito, que teria que se assujeitar, só é possível com a mediação da pesquisa, vista enquanto atitude crítica, capacidade de avaliar por conta própria, livremente, sem qualquer outro interesse que não seja a verdade. Neste sentido, o formador não pode doutrinar o formando, nem simplificar dogmaticamente o conhecimento em nome da sua fácil apreensão.

Assim, não há imperativo ético mais importante na formação universitária, do que o reconhecimento mútuo de professor-pesquisador e de aluno-pesquisador, da condição de sujeito de cada um dos envolvidos nessa relação. Por não poder ser um objeto ou meio, não

faz sentido pensar a formação como imposição de uma forma, de modo que em última e decisiva instância o sujeito precisa autoformar-se. Nisto consiste a formação autônoma, consciente, crítica e responsável, que só é possível no caso de tanto o aluno universitário quanto o professor serem autônomos.

Em termos políticos, tanto no que concerne à vida comunitária acadêmica quanto à vida social, em geral, só se coaduna com esse espírito da universidade moderna, um Estado democrático que permita a discussão, a crítica, a liberdade, a publicidade e a autonomia dos sujeitos para decidir as questões da existência em comum. Estes valores são, também, exigências para o exercício de uma cidadania democrática.

Ainda no âmbito político, cabe à universidade contribuir com a formação da Nação, de um povo particular, mas ao fazê-lo, ela estará formando o homem, que não se separa do cidadão. Esta é a justificativa maior da universidade e a tarefa epistemológica e ético-política dos professores universitários que devem ser vistos como “educadores da humanidade”.

Ao contrário do que reclamava Kant (1973), da valorização da Faculdade de Teologia da Universidade em detrimento da Faculdade de Filosofia, com Humboldt (2005a, 2005b), esta última instância acadêmica ganhará destaque e os filósofos assumem o papel, por excelência, de “educadores da humanidade” tendo em vista a formação do sujeito para pensar por conta própria. Daí porque se pode dizer que o sentido mais profundo da pesquisa efetiva-se como atitude filosófica de inquirição.

Isso explica o lugar da Faculdade de Filosofia no interior da universidade e o valor atribuído a atitude de busca da verdade na constituição do ideal moderno de universidade, especialmente na formulação dos conceitos de autonomia e de subjetividade livre. Essa valorização é parte bem instituída na tradição filosófica, e em algum grau tensiona-se com o espírito mais pragmático moderno que terá também o seu espaço na universidade.

O exame de valores formativos que instituem a UFPA, mostrou que essa instituição, nos seus primeiros vinte anos de existência, e mesmo posteriormente, assume fortemente esse ideário moderno e iluminista de universidade, de acordo com a configuração europeia e, posteriormente, norte-americana, quando se consagrou a célebre tríade de atividades acadêmicas: ensino, pesquisa e extensão.

Antropologicamente, a UFPA reconhece como parte do seu ideal, a formação de um homem geral e abstrato em nome do qual ela se une às demais universidades, que em conjunto formam a Universidade como instituição ocidental. Parte-se da compreensão universal do

conhecimento como bem cultural de todos e se busca contribuir com um conhecimento concernente à humanidade e tendo em vista os seus interesses. Em segundo lugar, a UFPA compromete-se com a Nação, com o país, e por fim com a região amazônica e com o Estado do Pará.

Constata-se, portanto, que o ideal de formação de uma subjetividade universal e racional, vem sofrendo alterações na história da universidade, especialmente na UFPA. Transformou-se em uma “universalidade fraca”, aberta às possibilidades de configurações concretas da subjetividade racional, que se evidencia nas propostas de interação entre o universal (global), o regional e o local na definição das finalidades acadêmicas da UFPA. Constitui-se, portanto, um movimento instituinte que vem acrescentando sucessivas determinações ao horizonte axiológico da universidade com importantes repercussões nas suas propostas formativas expressas, por exemplo, em Diretrizes Curriculares. (2012b).

A UFPA revela-se, ainda, como portadora do vigor axiológico da modernidade e da modernização, no seu movimento de expansão para o interior. Assume-se como agência de progresso técnico-científico e de desenvolvimento econômico e social que trabalha em prol de uma cultura da paz e dos Direitos Humanos. Identifica-se, portanto, como promotora do que Ribeiro (2012) denomina de “ideias fraternas globais”, que inclui valores conflitantes. Daí porque, por outro lado, a UFPA critica certos “excessos” da modernidade, e redefine conceitos em vista de novas práticas formativas e de vida.

Neste sentido, pensa-se que o desenvolvimento na Amazônia precisa ser sustentável, tendo como base uma nova compreensão epistemológica e ético-política, que se preocupe com os efeitos das relações entre homens e natureza que são pensadas como tendo, ao mesmo tempo, uma alcance local e global, presente e futuro. Os Direitos Humanos, na sua universalidade, devem coadunar-se com o Direito à Diversidade Cultural.

Essa cultura formativa instituinte, representa, na UFPA, um movimento de superação do que se viveu-se em um passado próximo, no período de Ditadura Militar, que teve reflexos contraditórios na UFPA. Ao mesmo tempo em que se constatou o crescimento das atividades acadêmicas e da pós-graduação, em particular, teve-se a restrição da autonomia da universidade. Com a redemocratização do Brasil, os valores fundamentais da universidade são revigorados, e a UFPA retoma de fato e de direito, a tradição democrática da universidade moderna.

A racionalidade técnica que marcou a UFPA no período mencionado, aos poucos perde

força, inclusive na configuração acadêmica-administrativa que institucionalizou a contraposição entre Centros Básicos e Centros Profissionais, consagrando a separação entre racionalidade teórica e racionalidade prática. Por consequência, dicotomiza-se o acadêmico e o profissional, o conhecimento desinteressado e o aplicado.

Ainda no âmbito epistemológico, a configuração mais recente e instituinte da UFPA, critica a disposição do conhecimento isolado em disciplinas especializadas, em nome do diálogo entre especialistas tendo em vista à resolução dos complexos problemas que se colocam. Defende-se, também, o diálogo do conhecimento chamado de científico com as demais formas de saberes dos diversos grupos sociais. Por isso se falou na tese da noção de “sustentabilidade gnosiológica” em analogia ao conceito de “desenvolvimento sustentável”.

A necessidade ético-política de reconhecimento do valor dos diversos saberes como parte da constituição ontológica dos grupos, coloca em questão o ideal de universalidade do conhecimento e de uma racionalidade correspondente, promovendo, concomitantemente, a valorização da diversidade de modos de existência e de certa relativização do conhecimento. Tal reconhecimento adquire o estatuto de condição para a construção da democracia dos tempos atuais. Embora a UFPA não assuma institucionalmente, de modo claro, os pressupostos ontológicos e epistemológicos implicados neste reconhecimento, ela proclama a sua adesão à causa.

Como valor proclamado, a UFPA acolhe a democracia participativa e plural, o que indica a necessidade de cultivar uma racionalidade política, dialética, na qual os discursos não sejam formatados burocraticamente. No entanto, na constituição do último PDI (2011-2015), adotou-se um método formatador chamado BSC (*Balanced Scorecard*), cuja base é uma racionalidade técnica, regulada pela eficiência e eficácia dos meios para atingir os fins. Meios e fins são definidos por uma relação de causa efeito (UFPA, 2012a).

Pode-se dizer que, de certa forma, as contradições no referencial axiológico da UFPA é o desdobramento de tensões existentes no próprio ideal de universidade e que vinham sendo acomodadas. Mas isso não significa o esgotamento axiológico do instituído e a criação de uma nova instituição acadêmica. A crítica radical e o exame crítico de toda tradição é uma marca da universidade moderna.

Portanto, ao contrário do que afirma Thayer (2002), para o caso da UFPA, a crítica a qual ela se auto submete, por meios dos sujeitos que a integram, e que se corporifica em documentos, ainda cabe no horizonte da modernidade; não se trata, portanto, de uma crítica

não moderna.

Esse ideal moderno de universidade repercute, também, na constituição do Centro de Educação, atual Instituto de Ciências da Educação, especialmente no ideal formativo da Pós-graduação *stricto sensu*, mas também na graduação em Pedagogia.

Pôde-se explicitar que historicamente, como campo de saber, a pedagogia possui uma identidade epistemológica indefinida e não acha a sua justificação como simples teoria, pois dela se exige algum tipo de aplicação, inclusive no âmbito profissional. Quando a pedagogia entra na universidade, com Anísio Teixeira, na década de 1930, ela é pensada em paralelo à medicina, o que justificava a existência de um colégio da aplicação, anexo à universidade, dentro do espírito do pragmatismo, para “experimentar” as teorias pedagógicas destinadas à aplicação. Procurava-se superar a “pedagogia filosófica”, tida como especulativa, contemplativa, beletrista e livresca que, como tal, seria incapaz de mostrar a sua eficiência, inclusive no campo profissional.

No longo período de Ditadura Militar, a pedagogia que antes era orientada pelo pragmatismo, que valorizava a democracia liberal, será atraída pela racionalidade técnica, despolitizada. Como consequência, a pedagogia afasta-se, cada vez mais, da sua origem mais filosófica e passa a encontrar a sua justificativa na performance.

Na UFPA, a pedagogia integrava inicialmente, a Faculdade de Filosofia, núcleo institucional que materializava o ideal de universidade. A partir da Reforma Universitária, da década de 1960, e com a reestruturação acadêmico-administrativa da UFPA, a pedagogia adquiriu o estatuto de Centro Profissional, com o Departamento de Fundamentos e os Técnico-profissionais. A dicotomia teoria e prática instala-se no interior do Centro de Educação, ainda que tudo estivesse a serviço de uma “práxis” técnica.

Esse dicotomia, aliás, é marca de toda cultura acadêmica, que evoca o ideal de universidade ao explicitar o valor do conhecimento e da pesquisa desinteressados como objetivo dos Centros Básicos. Enquanto uma parte de um Centro Profissional, a pedagogia não compartilha desse aspecto fundamental do ideal moderno de universidade. Contudo, ela se mantém em uma das dimensões do campo de sentido da modernidade, o que ressaltou, com Bacon e Descartes, por exemplo, a importância do conhecimento interessado nas necessidades da sociedade e do Estado, emblematicamente tomadas como justificativa do modelo napoleônico de universidade.

A pedagogia e a pós-graduação *lato sensu* em educação, como os demais Centros da

UFPA, especialmente os profissionais, serão marcados por uma formação fortemente tecnicista. Os valores epistemológicos canônicos, positivistas, presentes especialmente na pesquisa, tiveram influência na escolha de temas de pesquisa e nos seus objetivos ético-políticos, deixando marcas nos formandos.

Não se deve negar com a crítica ao tecnicismo, a dimensão produtiva da vida, que é relevada na modernidade, com a consolidação da imagem do *homo faber*, do homem que assume a importância de produzir a sua vida material pela força do seu trabalho e que usa o conhecimento nesta tarefa. Pode-se criticar a alienação e exploração do trabalho, mas não se pode negar o caráter humano da tarefa em si. Por isso a universalidade moderna, como tal, não pode justificar a sua finalidade se não inclui essa possibilidade de formação do homem.

O que se visa com a crítica, portanto, é superdimensionamento de um aspecto do homem, em detrimento dos outros, como o político, o ético, o estético e o teórico. Recusa-se, igualmente, o parcelamento da formação e o retraimento da capacidade crítico e criativa do homem para responder livremente pela sua existência.

Em meados dos anos 1980, em um cenário de redemocratização, o Centro de Educação, atual ICED, intensifica o processo de avaliação das suas atividades acadêmico-administrativas, que quis se constituir, ele mesmo, em uma experiência democrática de discussão com ampla participação da comunidade acadêmica, e que chegou a se autointitular “avaliação emancipatória”.

Procura-se deixar bem marcada a diferença do estado de coisas que se procura instituir no ICED, com relação ao autoritarismo do passado recente. Em lugar de decisões “tecnocráticas”, baseadas em um saber restrito de especialistas, em uma racionalidade técnica, aposta-se em uma racionalidade dialógica que se alimenta da experiência da existência em comum e do conhecimento científico.

A inspiração do ICED não é exatamente o ideal liberal de universidade, que mesmo de modo enfraquecido fazia-se presente no seu desvio autoritário. A referência maior, quer na gestão acadêmico-administrativa, quer na formação, é a teoria crítica, de Marx e dos marxistas. Esse referencial influenciará a pesquisa, teórico e metodologicamente.

O sujeito como categoria ético-política e epistemológica ocupa o centro do projeto de formação. A autonomia e a crítica são valores que orientam a ação do sujeito social, e não se restringem, portanto, a serem atributos intelectuais, propriedades de uma consciência interna e isolada.

A pesquisa, o conhecimento, a teoria, a produção de conhecimento, ganham sentido na prática, pelas suas possibilidades emancipatórias. O pragmatismo liberal e o tecnicismo autoritário, que marcam a história da pedagogia e da educação, devem ceder lugar a uma “filosofia da práxis”, que redefine o sentido das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Procura-se superar, dialeticamente, as dicotomias que marcavam o curso de pedagogia e a educação. O materialismo histórico e dialético institui-se no ICED como referencial crítico do liberalismo instituído no marco legal da educação e nas políticas, que, por vezes, incorporam e domesticam conceitos e concepções críticas.

O Centro de Educação neste momento, aponta um referencial formativo que rompe com o ideal liberal de busca desinteressada do conhecimento, ao mostrar a vinculação desse com os interesses de classes, na produção e reprodução do sistema capitalista. Definitivamente não se pode considerar o conhecimento neutro, pois ele interfere nas relações de poder na universidade e na sociedade, que não devem ser vistas como realidades separadas.

Apesar da radicalidade da inflexão na orientação da formação, não se abandona a modernidade, pois se continua a acreditar no poder da crítica, da conscientização, da intervenção, em uma palavra, na práxis revolucionária como caminho para emancipação do homem e a criação de uma sociedade justa, fraterna e igualitária.

Até esse ponto, pode se dizer que os valores ético-políticos e epistemológicos modernos que estatuem a UFPA, ainda apresenta-se no ideal formativo do ICED, na medida em que o horizonte moderno é revolucionário, instituinte. Contudo, enfatiza-se claramente um referencial crítico, a filosofia da práxis. Tal referencial epistemológico reflete-se nas opções ético-políticas dos sujeitos em formação e no modo como pensam o seu lugar na sociedade.

O pensamento crítico mantém-se como um forte referencial formativo no PPGED, especialmente na Linhas de Pesquisa *Políticas Públicas Educacionais e Educação, Cultura e Sociedade*. Aparece, com menor vigor, na Linha de Pesquisa *Educação: Currículo, Epistemologia e História*.

A abordagem crítica é apropriada de diferentes maneiras: como materialismo histórico e dialético que enfatiza a estrutura socioeconômica e o Estado na apreensão, mas também na transformação da realidade instituída pelo capitalismo; ou como instrumento da “práxis” teórico-metodológico da pesquisa com fraca apelo ao engajamento dos sujeitos.

Uma outra apropriação da tradição crítica no PPGED, não nega o engajamento e o

compromisso com a transformação da realidade, porém valoriza de modo especial a dimensão “superestrutural” da sociedade, a cultura em geral e a linguagem em particular como componentes essenciais do processo educativo, da conscientização e da emancipação dos sujeitos.

Ainda dentro de uma tradição ligada à filosofia do sujeito, constata-se no PPGED um referencial de formação fenomenológico-existencial, que valoriza as experiências cotidianas singulares dos sujeitos, a educação como aprendizagem de sentidos e significados não formatados por estruturas burocráticas e pelos papéis reificados socialmente.

Por fim, há uma tendência emergente e instituinte que procura romper com os valores epistemológicos, ontológicos e ético-políticos modernos. Contrapõe-se à filosofia do sujeito consciente, autônomo, e por consequência descrever do ideal de emancipação, tanto liberal quanto marxista. Essa tendência vem recebendo diferentes denominações no pensamento educacional, como pós-modernidade, pós-estruturalismo e filosofia da diferença (SEARLE, 1999; LACEY, 2008; 2010).

Não se pode afirmar, em razão desse último caso, que a UFPA e o PPGED abandonaram o horizonte axiológico moderno da formação, mas no máximo que esse referencial passou a sofrer contestações que o obriga a intensificar a autocrítica, reassumindo, assim, uma das principais características da modernidade.

Para além das múltiplas configurações teórico-metodológicas que orientam a formação do docente-pesquisador, precisa-se considerar na investigação desse fenômeno, o lugar da CAPES como agência avaliadora da Pós-Graduação, que portanto cria valores, indica um dever-ser valioso para os sujeitos.

No que se refere ao ideal de ciência, a CAPES opera com uma compreensão do fazer científico que é devedor, predominantemente, das áreas “duras”, que cultivam valores canônicos de cientificidade que são próprios à formação tácita desses pesquisadores, conforme as práticas das comunidades científicas que os congregam.

Concede-se grande autoridade às comunidades científicas, cujos membros reconhecem quem pode ser pesquisador, qual a importância de uma pesquisa, que artigos têm mérito para circular em determinados periódicos, que são julgados, por sua vez, por esses mesmos cientistas.

Dada a presumida confiança no acerto e nos critérios do julgamento dos membros da Comunidade Científica, torna-se razoável a quantificação da produção, pois neste caso estar-

se-ia quantificando a qualidade aferida de modo competente por algum elo de uma grande cadeia de avaliadores.

Uma autêntica Comunidade Científica, como reconheceu Kuhn (1978; 2011), só existe quando os praticantes da ciência compartilham um Paradigma, base do consenso e, por consequência, do compartilhamento de valores que sustentam a confiança mútua no julgamento do que importa ou não nas práticas científicas.

Essa ideia de Comunidade Científica não se sustenta em campos como a educação, na qual não existe um consenso firme sobre qualquer questão importante inerente às práticas de pesquisa. Esse seria um argumento contra a confiança presumida nos julgamentos e critérios avaliatórios no campo educacional e, simultaneamente, a favor da heteronomia dessa avaliação, caso se entenda a autonomia como a observação de regras que o próprio sujeito cria ou reconhece como sua.

Em consequência do caráter não paradigmático da educação, torna-se questionável pensar em uma Comunidade Científica Internacional de pesquisadores educacionais, enfraquecendo a justificativa do valor concedido às publicações por pesquisadores desse campo, em periódicos internacionais, tornando difícil quantificar a qualidade de uma produção de conhecimento em educação por critérios muito gerais.

Considerando as observações anteriores, pode-se discutir uma série de valores epistemológicos, como até que ponto a generalidade ou mesmo a universalidade do conhecimento deve ser um critério válido na avaliação de todas as áreas. Falar de múltiplas comunidades não obrigaria a ter que admitir o relativismo epistemológico no campo da educação?

A avaliação da CAPES deixa pouco espaço para levar em conta, na apreciação da pós-graduação, valores não epistêmicos como critérios primários para conceder relevância às produções acadêmicas. Certamente valores de outra ordem estão presentes nas políticas de pesquisa, no entanto, na avaliação do valor do conhecimento, como tal, critérios como relevância social têm pouco peso.

Deve-se observar, que a ideia mesmo de mensurar, de ponderar, é axiologicamente problemática. Faz pouco sentido atribuir, por exemplo, vinte e cinco pontos a um artigo publicado em um Periódico Local e cem pontos a um artigo publicado em um Internacional. Do ponto de vista qualitativo, torna-se totalmente arbitrário dizer que o segundo vale quatro vezes mais que o primeiro. Imagine-se que este ajudou a resolver um problema de evasão em

uma escola, e que o segundo permitiu esclarecer melhor o conceito de inteligência. Como qualificar a relação entre as duas produções?

Questões como as anteriores, ajudar a entender as razões pelas quais, critica-se o produtivismo quantitavista da CAPES que acaba se transformando em referência no desenvolvimento da formação, ao colocar o produzir com eficiência e no menor tempo possível, segundo os critérios dessa agência avaliadora, como necessidade irrecusável, caso se queira continuar no Sistema de Pós-Graduação.

Como resultado disso tudo, a Pós-Graduação abandona quase por completo a preocupação em formar o docente do ensino superior, fazendo da formação aligeirada do pesquisador o requisito suficiente para o exercício docente. Como o término no menor tempo acaba por se transformar em um dos objetivos da Pós-Graduação, o mestre e o doutor, de acordo com o que se mostrou na Seção 3, saem com uma frágil formação teórica e, por vezes, metodológica.

Autores ligados a abordagem crítica, reclamam da despolitização da formação na Pós-Graduação em educação, assim como da falta de elementos formativos que capacitem o egressos ao exercício do papel de intelectuais, capazes de pensar as grandes questões da sociedade. Formam-se especialistas, pesquisadores com uma visão limitada do conhecimento e da realidade.

O processo de avaliação da CAPES, reafirma, em um registro neoliberal e neo-pragmatista, o ideal liberal de universidade. Essa horizonte axiológico alcança o PPGED de maneira muito vigorosa, induzindo-lhe fortemente na constituição de valores formativos, como se mostrou na Seção 6.

Em face da avaliação da CAPES, os sujeitos do PPGED, professores e alunos, colocaram-se de modo tensional e contraditório. Critica-se, com mais ou menos ênfase, a “lógica” da CAPES, quantitativa, produtivista, neo-pragmatista, como uma imposição, algo exterior que viola a autonomia dos sujeitos e do Programa.

Por outro lado, os críticos mais tenazes, assim como os os mais conformados, encontram-se no reconhecimento da necessidade de “cumprir” a “lógica” da CAPES, ainda que se discorde dela, a menos que se queira abandonar o Sistema de Pós-Graduação e perder a chancela da CAPES, que se entende como uma conquista histórica do PPGED.

Os representantes da área de educação na CAPES, justificavam a legitimidade da avaliação dessa agência, argumentando que a “lógica” não é tão externa às Pós-Graduações,

pois estas possuem representação nas instâncias de decisão, que são escolhidos pelos pares, entre os membros da Comunidade Científica.

O que entra em jogo, são os valores democráticos na Pós-Graduação. Os que não se reconhecem na lógica, reclamam o caráter não democrático da CAPES, ao passo os que compartilham da lógica, destacam na Coordenação, dispositivos de uma “democracia representativa”, indireta, deslocando o problema para adequação das formas de escolha dos representantes.

Apesar das críticas, o PPGED tem formatado o seu Projeto Pedagógico e as suas principais justificativas acadêmicas em conformidade com os valores instituídos pela CAPES. Os objetivos e metas do Programa subordinam-se às possibilidades de uma melhor avaliação, às recomendações de correções de deficiências detectadas pela agência avaliadora.

Mesmo quando há a possibilidade de uma avaliação interna do PPGED, descobre-se um certo “assujeitamento” dos sujeitos, que não conseguem argumentar ou propor finalidades e objetivos para a Pós-Graduação, prescindindo das noções, da nomenclatura, da linguagem e dos valores instituídos pela Capes, inclusive no momento de criticá-la.

Como a avaliação da Capes centra-se na quantificação de resultados, não exerce qualquer controle direto sobre os processos cotidianos da Pós-Graduação. Por isso, mesmo os professores que não aderem com convicção aos valores da Capes, contribuem para a boa avaliação do PPGED, inclusive com produção acadêmica acima da média, o que permite que detenham Bolsa de Produtividade.

Paradoxalmente, os docentes podem conseguir esses bons resultados, produzindo pesquisas que criticam a Capes, o sistema de avaliação e os valores que o sustenta. Para ser um pesquisador reconhecido, é preciso, de alguma forma, estar dentro do sistema, mesmo não concordando com ele.

Os valores epistemológicos e ético-políticos que orientam a formação no PPGED constituem um complexo axiológico contraditório, no qual se confrontam valores pessoais e valores institucionais, racionalidade dialética e racionalidade formatada, valores democráticos e valores meritocráticos.

Tal constatação tornou-se mais consistente nas observações das arguições e argumentações de avaliadores nas defesas e qualificações públicas de dissertações e teses no PPGED, considerado um momento de culminação da formação do mestre o do doutor.

Os pós-graduandos valorizaram o “contexto da descoberta”, o percurso da formação,

o processo de pesquisa como esforço de conhecimento da realidade e, simultaneamente, de autoconhecimento, de experiência de autonomia, do pensar por conta própria. Menciona-se, não tão recorrentemente, as pressões institucionais, especialmente tendo em vista o cumprimento de prazos.

A relevância social da pesquisa, as possibilidades de ela contribuir com a comunidade acadêmica e com a sociedade, constituem-se em argumentos para avaliar positivamente o trabalho, mas não de um modo determinante.

Os valores epistemológicos ou epistêmicos apareceram mais fortemente nas avaliações dos trabalhos. O compromisso com a verdade, a clareza, a distinção, a adequação empírica, a objetividade, rigor, coerência e consistência, foram alguns dos valores destacados, embora os significados que eles adquiriram na pesquisa se adequem mais especificamente às pesquisas qualitativas.

O conjunto dos resultados a que se chegou com a pesquisa, convergem para a afirmação da tese de que o horizonte axiológico moderno repercute no ideal formativo da UFPA e PPGED, especialmente nas suas dimensões epistemológica e ético-política. As tensões e contradições constatadas, são constitutivas do ideal, que ora ressalta determinados dos seus aspectos ora outros, ou mesmo se busca uma solução dialética.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALLIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- ALVES-MAZOTTI, A. Judith. *Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação*. **Caderno de pesquisa** n°. 113, São Paulo, jul. 2001.
- ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. 9ª. Ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editor Victor Civita, 1984.
- BACON, Francis. **Nova Atlântida**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARNES, Jonathan. **Aristóteles**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BÖCKLE, Franz. **Moral fundamental**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- BRANDÃO, Zaia (org.). **A Crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.
- CADERNOS DE HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA. **Filosofia da crise ecológica**. Série 3, V. 6, nº 2, jul.-dez. 1996.
- CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **A Universidade na Região Amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA**. UFPA: Belém, 1997 (Dissertação de Mestrado).
- CAMPS, Victoria; GUARIGLIA, Osvaldo; SALMERÓN, Fernando (org.). **Concepciones de La ética**. Madrid: Editorial Trotta, 1992.
- CARVALHO, Antonio Paes de et al. **A Crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Proposta de reestruturação curricular do curso de pedagogia; o projeto político-pedagógico**. Belém: UFPA/CED, 2001a.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Relatório do processo de avaliação do Centro de Educação da UFPA: um projeto político-pedagógico em construção.** Belém: UFPA/CED, 1997.

_____. **Relatório de Atividades do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (1997-2001).** Belém: UFPA/CED, 2001b.

_____. **Relatório anual do programa de pós-graduação em educação do Centro de Educação da UFPA-2005.** Belém, UFPA/CED/PPGE, 2006.

CHARLES, Christophe e VERGER, Jacques. **História das universidades.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 2001

CHIZZOTI, A. Ética, conhecimento e pesquisa. *In*: MOREIRA, A. D. (Org.) **Ética, educação, universidade, sociedade.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CUCHE, Denys. **A Noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990.** São Paulo: Editora 34, 1992.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DERRIDA, Jacques. **L'Université sans condition.** Disponível em: <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/universidad-sin-condicion.htm>. Acesso: 07/02/2006.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DINIZ, C. W. P. **Universidade da Amazônia brasileira: pecado e penitência.** Belém: UFPA, 1999.

DINIZ, C. W. P.: GUERRA, R. B. **Assimetrias da educação superior: vários brasis e suas conseqüências.** Belém: EDUFPA, 2000.

DINIZ, Marli. **Os Donos do saber: profissões e monopólios profissionais.** Rio de Janeiro: Ravan, 2001.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. Rev.** [online]. 2006, n.28, pp. 17-36..

FIORIN, José Luiz. Internacionalização da produção científica: a publicação de trabalhos de Ciências Humanas e Sociais em periódicos internacionais. **R B P G**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 263-281, dezembro de 2007.

- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FONTANIER, Jean-Michael. **Vocabulário latino de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. *In*: Morosini, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Petrópolis: Editora Paz e Terra, 2005.
- FREITAS NETO, José Alves de. **A Reforma universitária de Córdoba (1918)**: um manifesto por uma universidade latino-americana. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf> Acesso em 12/01/2012.
- GATTI, Angelina Bernardete. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora INIJUÍ, 1998.
- GEACH, P. T. **Razão e argumentação**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIACÓIA JÚNIOR, Osvaldo. Hans Jonas: o princípio responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. **Cadernos de História da Filosofia**, Campinas, Série 3, v. 6, n. 2, p. 63-84, jul-dez., 1996.
- GONÇALVES, Márcia Cristina Ferreira. **Filosofia da natureza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GONZÁLEZ, Alicia Inciarte; CARMONA, Ana Julia Bozo de; SANDOVA, María Cristina Parra. Reconceptualización de la calidad universitaria: un reto para América Latina. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 637-660, nov. 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a05v17n3.pdf>> Acesso: 20/12/2012.

GRANGER, Gilles-Gaston. **A razão**. Lisboa: Edições 70, 1985.

_____. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Editora da UNESPA, 1994.

HABERMAS, Jürgen. A ideia de universidade: processos de aprendizagem. **R. bras. Est. Peda.** Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

_____. **O Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa , I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus Humanidades, 1988.

_____. **Teoría de la acción comunicativa , II: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus Humanidades, 1992.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HENKEL, Karl; ALMEIDA, Jimnah de. **Pesquisa quantitativa e de opinião sobre o ensino superior**. Belém: UFPA, 2003.

HESSEN, Johannes. **Filosofia dos valores**. 5ª. Ed. Trad. L. Cabral de Moncada. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1980.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Coimbra: Arménio Amado Editora, 1987.

HORTA, José Silvério Baia. *Avaliação da Pós-Graduação: com a palavra os coordenadores de Programa*. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan/jun. 2006.

HÜHNE, Leda Miranda. **Razões**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. **Logos**, Anales del Seminario de Metafísica, vol.38, 2005a.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Solicitud de institución de la universidad de Berlín (Mayo 1809) **Logos**, Anales del Seminario de Metafísica, vol.38, 2005b.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Introd. e trad. Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 2ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JONAS, Hans. **O Princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

KANT, Emmanuel. **Le Conflit des facultes**. Paris: VRIN, 1973.

KANT, I. **Resposta à pergunta**: “*O que é iluminismo?*” Tradução de Artur Morão. Disponível em: www.lusofia.net. Acesso: 10/03/2010.

KNELLER, G.F. **A Ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M.C.M. Temas e tramas na Pós-Graduação em educação. **Educação e Sociedade**. Vol.26, no.93. Campinas, Sept./Dec., 2005.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2ª. Ed. São Paulo: Perspectivas, 1978.

_____. **O Caminho desde a estrutura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

KUHN, Thomas S. **A Tensão essencial**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica I**. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. **Valores e atividade científica II**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LALANDE, André. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Ócio e negócio. *In*: DÓRIA, Francisco Antonio (Coord.) et al. **A Crise da universidade**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 1998.

LIMA, Alceu Amoroso. **O Espírito universitário**. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

LIMA, Rosângela Novaes; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **A Educação superior no Pará: 1991-2004**. *In*: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Educação Superior Brasileira 1991-2004: Pará. Brasília: INEP, 2006.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga. (Coord.) **O Professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LUQUE, Mônica G. **La idea de universidad**: estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers. Disponível em <http://www.educoea.org> Acesso: 24/01/2011.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3ª. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

_____. **A Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

MAIA, Pedro (org.) **Ratio studiorum**: método pedagógico dos jesuítas. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MAIRE, Gaston. **Platão**. Lisboa: Edições 70, 1986.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, M. L. A. (orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, S.D.

_____. A responsabilidade da ciência. **Scientiae studia**.v. 7, n. 1, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã (Feuerbach)**. 5ª. Ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MELLO, A. Fiúza de. **Para construir uma universidade na Amazônia**: realidade e utopia. Belém: EDUFPA, 2007.

MENDES, Armando Dias. A Universidade da amazonidade. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **UFPA 50 anos; os estatutos da UFPA**: edição histórica. Belém: EDUFPA, 2007a.

MIGUEL, R. L; VIDEIRA, A. A. P. A distinção entre os “contextos” da descoberta e da justificativa à luz da interação entre a unidade da ciência e a integridade do cientista: o exemplo de William Whewell. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 33-48, jan | jun 2011.

MONDOLFO, Rodolfo. **Problemas de cultura y de educación**. Buenos Aires: Compañia Impresora Argentina, S.D.

MORAES, M. C. M. de. Recuo na teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), pp-07-25.

MOSER, Paul K.; MULDER, Dwayne H.; TROUT, J. D. **A Teoria do conhecimento: uma introdução temática**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MÜLLER, Marcos Lutz. Vittorio Hösle: uma filosofia da crise ecológica. **Cad. Hist. Fil.**, Campinas, Série 3, v. 6, n. 2, p. 9-62, jul-dez., 1996.

NOËL, Émile (org.) **As Ciências das formas hoje**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

NOVAES, Adauto (org.). **A Crise da razão**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional da Arte, 1996.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. Filosofia, Educação e a questão de identidade e diferença. **Margens (UFPA)**, Belém/PA, v. 2, n. 03, p. 101-121, 2005.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Paradigma e dogmatismo científico em Thomas Kuhn**. 1996. 130 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, 1996.

_____. **Uma Discussão Epistemológica das Categorias de Tradição, Modernidade e Pós-Modernidade e a sua Relação com o Conceito de Interdisciplinaridade no Discurso Curricular Atual**. 2002. 110 f. (Monografia de Especialização) – Universidade Cândido Mendes, 2002.

_____. **As dimensões ensino e pesquisa enquanto premissas da formação acadêmica no arquipélago Universidade Federal do Pará**. 2007. 207 f. (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, 2007.

_____. **Autonomia, conhecimento e política na universidade moderna**. Belém: 2006 (45 páginas Digitadas).

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **A Filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

_____. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. *In*: SCHWARTZMAN, Simon (org.) **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982.

PEIRANO, Mariza. **Rituais, ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

PEREIRA, Elizabete Monteiro A.; SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIEPER, Irene (Ed). Texte, littérature et “Bildung”. **Division Poliiques Linguistiques**, Strasbourg. Disponível em: www.coe.int/lan/fr. Acesso: 20/12/2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

PEZZI, Silvana; STEIL, Andrea Valéria. Análise do processo de exame de grau na pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 033-050, jan./abr., 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PIRES, Regina Celi Machado. **A Formação Inicial do Professor Pesquisador Universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica -PIBIC/CNPQ e a Prática Profissional de seus Egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

PLATÃO. **República**. Bauru, SP: EDIPRO, 1994.

POINCARÉ, Henri. **O valor da ciência**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

POPPER, Karl R. **Conjeturas y refutaciones**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

RABUSKE, Edvino A. **Antropologia filosófica: um estudo sistemático**. Petrópolis: Vozes, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

REALE, Miguel. **Figuras da Inteligência Brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1984.

REBOUL, Olivier. **A Filosofia da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REZENDE, Antônio Muniz. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Avá**. Posadas, n. 15, dic. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.org.ar>>. Acesso: 16/01/2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry et all. **Características da pesquisa educacional: Chile, México, Estados Unidos e Brasil**. Brasília: Publicações INEP, 2007.

ROMEYER-DHERBEY, Gilbert. **Os sofistas**. Lisboa: Edições 70, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições na pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 24, nº 83, agosto 2003.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SEARLE, John. *Racionalidade e realismo: o que está em jogo?* **Revista Desputatio**, 7, 1999.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Carmem Sílvia Bisolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: _____(org) **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de Souza. **LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento**. 2ª. Edição rev. e ampl. São Paulo: Pioneira, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998a.

SPAGNOLO, F; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? **R B P G**, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

STILGOE, Jack. *Scientifiques citoyens: reconnecter les sciences à la société civile*. Disponível em: www.demos.co.uk. Acesso: 20/01/2010.

SUAREZ, Rosana. **Notas sobre o conceito de Bildung (formação cultural)**. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 12, dez., 2005.

SZYMANSKY, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998b.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

THAYER, Willy. **A crise não moderna da universidade moderna**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

THÉRY, Hervé. Classificações de universidades mundiais, “Xangai” e outras. **Estudos Avançados**, 24 (70), 2010.

TOULMIN, Stephen. **Os usos dos argumentos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Dissertações e teses dos docentes da UFPA**. Disponível em: <http://www.ufpa.br/bc/portal/DTD/CE.htm>. Acesso: 12/09/2006.

_____. **UFPA 50 anos; os estatutos da UFPA**: edição histórica. Belém: EDUFPA, 2007a.

_____. **UFPA 50 anos: Histórias e memórias..** Belém: EDUFPA, 2007b.

_____. **UFPA 50 anos: relatos de uma trajetória**. Belém: EDUFPA, 2007c.

_____. **Anuário estatístico 2010**. Belém, PA, 2009.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Disponível em: http://www.portal.ufpa.br/docs/pdi_aprovado_final.pdf Acesso: 21/02/2012a.

_____. **Relatório de Gestão da Universidade Federal do Pará 2001-2005**. Belém: EDUFPA, 2005a.

_____. **Cadernos da PROEG, 7: Diretrizes curriculares para o cursos de graduação da Universidade Federal do Pará**. Belém: Oficina de Criação UFPA, 2005b.

_____. **-PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO. Relatório Anual: ano base 2011**. Disponível em: <http://www.propesp.ufpa.br/>. Acesso: 12/04/2012b.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A Universidade medieval**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

VASCONCELOS, Helena Corrêa de. A Pesquisa em Educação na Universidade Federal do Pará. In: _____. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação superior: a pesquisa como fio condutor**. Belém: UFPA/CED, 2001.

VAZ, Henrique C. L. **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1991.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

VATTIMO, Gianni, **A sociedade transparente**. Lisboa: Edições 70, 1989.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação – a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WEBER, José Fernandes. Bildung e educação. **Educação e Realidade**. Jul./dez. , 2006.

WEBER, Max. **Sobre a universidade**: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo: Cortez, 1989.

WOLFF, Francis. Filosofia grega e democracia. **Discurso** 14, Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP. São Paulo: Editora Polis, 1983 (p. 7- 48).

APÊNDICE – Plano de entrevista semiestruturada**SERVICO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIENCIAS DA EDUCACÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM EDUCACÃO
DOUTORADO EM EDUCACÃO****PLANO DE ENTREVISTA****1 Hipótese metodológica**

Para saber quais são os valores formativos que orientam a formação de pesquisadores na Pós-Graduação em Educação na UFPA, torna-se indispensável inquirir os docentes formadores, a fim de saber o que pensam sobre os objetivos formativos da pós-graduação, como definem a formação, como se colocam na condição de formadores, de que modos concebem a pesquisa e o pesquisador.

2 Critérios de escolha dos sujeitos

2.1 Em princípio podem ter algo de relevante a dizer, a totalidade dos docentes da Pós-Graduação que atuam com o ensino de disciplinas e a orientação de dissertação ou tese;

2.2 prioritariamente, selecionaremos os sujeitos tendo em vista o tempo de magistério na Pós-Graduação e a abrangência da atuação no PPGED (mestrado e doutorado);

2.3 considera-se relevante, ainda, na seleção, que o docente ministre as disciplinas obrigatórias dos Cursos de Mestrado e Doutorado ou das Linhas de Pesquisa do PPGED;

2.4 não se deixará de levar em conta o fato de o docente ter atuado ou atuar na administração acadêmica da Pós-Graduação;

2.5 por fim, será valorizado na escolha dos sujeitos, os que se dedicam, nas suas atividades de pesquisa, ao estudo da Pós-Graduação ou da universidade, assim como os que mais frequentemente ministram as disciplinas obrigatórias que tratam diretamente da pesquisa nos seus aspectos epistemológicos e metodológicos;

2.6 no que couber, os mesmos critérios serão aplicados na escolha dos formadores convidados a participar em Bancas como avaliadores externos.

3 Fundamentação teórico-metodológica

Entende-se a entrevista com uma relação de interação entre pesquisador e pesquisado em que ambos expressam as suas ideias e argumentos a respeito de temas, teorias e conceitos. Evitamos falar de “expressão de crenças” por se tratar de entrevista com pesquisadores que falarão, de maneira fundamentada e argumentada, a respeito da sua atividade como formador de pesquisadores. Tendo em vista o grau de polissemia que permeia a interação verbal na sua imediaticidade, optamos por realizar entrevista reflexiva, que consiste em possibilitar que o entrevistado possa ter acesso ao conteúdo escrito da sua entrevista, a fim de examinar possíveis mal entendidos ou lacunas argumentativas, podendo reformular, por escrito, as suas falas.

4 Procedimentos metodológicos

4.1 Em um primeiro momento será realizado uma consulta ao *Curriculum Lattes* dos professores que atuam na Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* do Instituto de Ciências da Educação, a fim de verificar algumas informações que permitirão a seleção dos sujeitos de acordo com os critérios estabelecidos;

4.2 para complementar as informações anteriores, recorreremos à Secretaria da Pós-Graduação;

4.3 feita a seleção, iniciaremos a aproximação aos sujeitos selecionados, a fim de sondá-los, informalmente, sobre a possibilidade de concessão de entrevista;

4.4 os que aceitarem terão acesso ao Resumo do Projeto de Tese e ao Roteiro da Entrevista;

4.5 apresentaremos, também, o *Termo de Consentimento* em que será definido como se pode ou não usar as informações de entrevista;

4.6 as entrevistas serão marcadas em local e data convenientes ao entrevistado, com o estabelecimento prévio de um tempo médio de duração;

4.7 a menos que haja objeção do entrevistado, a entrevista será gravada e

integralmente transcrita, embora se deva fazer correção gramatical e retirar as marcas da linguagem oral;

5 Roteiro da entrevista

5.1 Elementos estruturantes

5.1.1 A formação como pesquisador(a)

5.1.2 Atuação na Pós-Graduação: ministrando disciplinas, orientando, conduzindo seminários e participando de outras atividades formativas.

5.1.3 Como compreende: formação, pesquisa, o que é ser pesquisador.

5.1.4 Valores orientam a atuação como formador na Pós-Graduação.

6 Identificação da entrevista

Entrevista número (...), com o(a) Professor(a) Dr(a), do Programa de Pós-Graduação em Educação, realizada no dia [...], no [...].

7 Perguntas

7.1 Como se deu a sua formação como pesquisadora do Campo Educacional?

7.2 Quais experiências a(o) Sr (a) reputa mais relevantes no seu percurso formativo?

7.3 O que as instituições que a formaram deixaram de oferecer, mas que a (o) Sr (a). tem hoje como importante para a formação do pesquisador?

7.4 Fale sobre a sua atuação como professora da Pós-Graduação.

7.5 O que significa para (o)a sr(a) ser formadora de pesquisadores?

7.6 O que a o(a) Sr(a) pensa ser a atividade de formação do pesquisador?

7.8 Como a(o) Sr(a) vê a pesquisa em educação na Universidade?

7.9 Que qualidades são importantes a um pesquisador e não podem faltar na sua formação?

7.10 Quais os objetivos que a pós-Graduação deve ter ao formar pesquisadores?

7.11 Há algo esquecido nas perguntas, mas que (o)a Sr(a) tem como indispensável mencionar ao se falar de pós-Graduação?