

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

VÂNIA MARIA ALVES

**FORMAÇÃO E TRABALHO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO
DA PESQUISA EM IES 'EMERGENTES'**

**Florianópolis, SC
2008**

VÂNIA MARIA ALVES

**FORMAÇÃO E TRABALHO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO
DA PESQUISA EM IES ‘EMERGENTES’**

Tese apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Lucídio Bianchetti e co-orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Netto Machado.

Florianópolis, SC
2008

VÂNIA MARIA ALVES

**FORMAÇÃO E TRABALHO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO
DA PESQUISA EM IES ‘EMERGENTES’**

Tese apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

Florianópolis, 01 de setembro de 2008.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Netto Machado
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC/SC
Co-orientadora

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP/SP
Examinador

Prof^ª. Dr^ª. Mariluce Bittar
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB/MS
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI/SC
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Ione Ribeiro Valle
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Examinadora

Prof. Dr. Ari Paulo Jantsch
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Suplente

Prof^ª. Dr^ª. Diana Carvalho de Carvalho
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Suplente



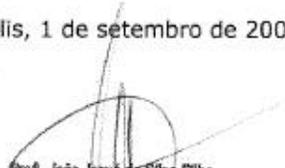
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro que **VÂNIA MARIA ALVES** defendeu em 01/09/2008 sua tese de doutorado na linha de pesquisa Trabalho e Educação. A tese intitulada: **FORMAÇÃO E TRABALHO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA EM IES 'EMERGENTES'**. foi aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores: Dr. Lucídio Bianchetti-Orientador, Dra. Ana Maria Netto Machado-Co-orientadora, Dra. Mariluce Bittar-Examinadora, Dra. Regina Célia Linhares Hostins-Examinadora, Dr. Valdemar Sguissardi-Examinador, Dra. Ione Ribeiro Valle-Examinadora, Dra. Diana Carvalho de Carvalho-Suplente e Dr. Ari Paulo Jantsch-Suplente.

A presente declaração é válida por 90 (noventa) dias, a contar desta data, prazo estipulado pelo Regimento do Curso de Pós-graduação em Educação, com base na resolução 10/CUN/97, para que a versão final do texto, atendendo às recomendações da banca, seja entregue na Secretaria do PPGE acompanhada da documentação necessária para a confecção do diploma.

Florianópolis, 1 de setembro de 2008.


Prof. João Josué da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFSC

*“Não há entrada já aberta para a ciência
e só aqueles que não temem a fadiga
de galgar suas escarpas abruptas
é que têm a chance de chegar
a seus cimos luminosos”.*

Karl Marx

DEDICATÓRIA

Ao meu querido companheiro Ademilson que, pelo amor incondicional e apoio constante, me ajudou a chegar até aqui!

À professora Maria Célia Marcondes de Moraes, *intelectual orgânica*, comprometida com o avanço da ciência, especialmente das ciências humanas e que, se ainda entre nós, certamente não teria perdido esta discussão/tese 'por nada'!

AGRADECIMENTOS

Muitos são os motivos que me levam a agradecer a tantas pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que fosse possível concluir com êxito a formação de doutoramento, com todas as exigências que lhe são inerentes. Uma tese não é fruto de um trabalho solitário, como muitas pessoas pensam. Pelo contrário, é resultado de um trabalho solidário, feito a muitas mãos e muitos cérebros, que compartilham idéias, esclarecem dúvidas; mas despertam tantas outras que precisam ser investigadas de modo mais aprofundado. Enfim, é momento de agradecer profundamente a todos e a todas estas personagens!

Aos meus primeiros professores Maria e Osvino Cecatto, e Clemar Maria Guzella, que me ensinaram a ler, a escrever e a interpretar as primeiras letras, números, palavras e textos!

Ao Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, sábio orientador, intelectual comprometido com a formação dos pesquisadores, com quem aprendi, dentre tantas outras coisas importantes para um pesquisador, que uma tese se constrói com muito estudo, trabalho, disciplina e espírito crítico e, sobretudo, que sempre é possível aprimorar ainda mais a escrita, a análise, a explicitação científica.

À Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Netto Machado – pesquisadora ‘nata’, defensora das IES comunitárias e da interiorização da pós-graduação –, pela amizade, pela parceria na escrita, apresentação e publicação de muitos artigos durante esse período, mas especialmente, pela co-orientação presente e instigante, por ter me ensinado a explorar e trabalhar com os dados empíricos com mais propriedade e por tantas outras idéias e *insights* compartilhados.

Ao meu companheiro Ademilson que, além de suportar minhas longas ausências, foi o meu interlocutor mais próximo, cujo apoio e acompanhamento ‘de perto’ foi decisivo para levar a termo todo o longo e trabalhoso processo de construção da tese.

Aos meus pais, Raulino, *in memoriam*, e Maria Julia, pelo presente da vida, pelo cuidado, pela amizade, por terem me encaminhado à escola e, sobretudo, pelos valores que me ensinaram.

Às minhas irmãs e irmãos Maria Goret, Sérgio, Rosicler, Isabel, Joel e Luciana, cunhados, cunhadas e sobrinhos, pelo apoio constante, mas também e

principalmente, pelo acolhimento carinhoso e solícito em suas casas no tempo em que estive em Florianópolis e que por aqui ‘transitei’.

Aos demais familiares, sogros, cunhadas, cunhados e sobrinhos pela amizade e incentivo à continuidade da formação.

Às bancas examinadoras de qualificação do mestrado: Ari Paulo Jantsch, Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes (*in memorian*); do *up grade*: Ari Paulo Jantsch, Edel Ern, Maria Célia Marcondes de Moraes (*in memorian*), Gaudêncio Frigotto e Valdemar Sguissardi; e da qualificação do doutorado: Ione RibeiroValle, Mariluce Bittar, Regina Célia Linhares Hostins e Valdemar Sguissardi, pela leitura minuciosa e pelas dicas preciosas em cada etapa do trabalho.

A esta banca examinadora da defesa da tese, pelo aceite em ler, discutir e avaliar este trabalho.

Aos dez doutores egressos do PPGE/UFSC entrevistados e aos sete pró-reitores de pesquisa das IES nas quais os recém-doutores atuavam à época da entrevista, pelo aceite solícito em participar deste estudo/tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFSC, especialmente com os quais fiz disciplinas, pela valorosa contribuição à minha formação.

Aos colegas de mestrado e doutorado pelo companheirismo, amizade e pelos conhecimentos que construímos juntos no decorrer das aulas, seminários e estudos.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação da UFSC, pela solicitude no atendimento.

À reitora do UNICS, Profª. Drª. Ivania Marini Piton; aos colegas pró-reitores, à secretária geral e demais amigos e colegas do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS, pelo apoio, pela compreensão nas ausências e, principalmente, pela concessão de tempo maior para dedicar-me à conclusão da tese.

Aos demais amigos e amigas, principalmente aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Alto da Glória e Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS, pelo apoio e incentivo no aprimoramento da minha formação.

À Alessandra Rodrigues Luz, pela revisão da tese e à Luciana Maria Vieira Pottker, pela formatação da tese.

RESUMO

Nesta tese analisamos o processo de formação e as condições de trabalho de pesquisadores em educação que, após a obtenção do doutorado, se inseriram em IES ‘emergentes’. Visamos apreender como se dá essa inserção e em que medida os neodoutores contribuem para a institucionalização da pesquisa nessa categoria de instituições e o quanto foram ou não preparados para assumir tal tarefa. Compõem a amostra dez doutores egressos do PPGE/UFSC, bem como os respectivos pró-reitores das IES nas quais aqueles atuavam após concluírem o doutorado. No eixo da formação fica patente o preparo qualificado que os titulados receberam para inserir-se em atividades de pesquisa. Há indicativos de que se faz muito e adequadamente nesse Programa de pós-graduação, sendo que muitos fatores são apontados como favoráveis à qualificada formação do pesquisador. Contudo, no eixo do trabalho, quando do exercício do ofício de pesquisador, nem sempre há relatos de experiência favoráveis à institucionalização da pesquisa nas IES estudadas, nas quais não há Programas de pós-graduação *stricto sensu* ou eles não estão ainda consolidados e a pesquisa ainda é incipiente. Embora a pós-graduação seja considerada locus privilegiado da pesquisa, isso não se verifica nas universidades onde os doutores passam a atuar. Vários são os fatores que dificultam e/ou mesmo impedem a implementação da pesquisa em IES ‘emergentes’, tais como a ausência da cultura de pesquisa, as dificuldades para obtenção de financiamento interno e externo, o instável apoio dos dirigentes, dentre outros. Constata-se, portanto, a existência de grandes descompassos entre o tempo/espaço da formação e o tempo/espaço da inserção no trabalho dos neodoutores em relação ao exercício da pesquisa. A apreensão dessa dinâmica conduziu ao estudo das determinações históricas pelas quais passou e passa a universidade, especialmente no que diz respeito aos modelos adotados. Substituem-se os modelos clássicos para adotar os modelos de ocasião, isto é, a universidade abandonou sua característica de instituição e passou a ser uma organização social com tudo o que isto significa de descaracterização do seu papel historicamente preconizado e, mais do que nunca, necessário (Chauí, 2003; Sguissardi, 2006). O estudo permitiu observar, dessa forma, que esses modelos de universidade retomam características do taylorismo, em que o que conta é o produtivismo desenfreado, o que impede a ação dos pesquisadores como “intelectuais críticos” (Duarte, 2006). Constata-se que os intelectuais pesquisadores, que deveriam fazer frente a esse modelo, estão institucionalizados, portanto, sujeitados a engessamentos, muitas vezes paralizantes. Nesse sentido, fica demonstrado que há uma “servidão ambígua” (Pereira, 2001) por parte dos neodoutores que dificulta a criação, a implantação e o desenvolvimento da cultura acadêmica nas universidades onde estes atuam, embora não somente nestas. Assim, aponta-se para a urgência de ampliar e aprofundar a compreensão sobre esse contexto e de anunciar a necessidade do retorno dos intelectuais orgânicos, críticos, que têm a “coragem de denunciar a mentira e anunciar a verdade” (Chomsky, 2006). No contraponto do modelo de universidade preconizado pelo sistema vigente, faz-se necessário retomar a discussão esclarecida e recuperar os tempos e espaços de esperança, de utopia, tanto na formação como no trabalho dos pesquisadores.

Palavras-chave: Pós-graduação; formação e trabalho de pesquisadores; ambiência da pesquisa; modelos de universidade.

ABSTRACT

This thesis analyzes the educational process and working conditions of education researchers who, after obtaining a doctorate, are inserted in “emerging” IES. It seeks to understand this insertion and to what degree the recent doctors contribute to the institutionalization of research in this category of institution and how well they were prepared to conduct this task. The sample includes 10 researchers who received their doctorates at the Graduate Education Program of the Federal University at Santa Catarina, as well as the respective assistant deans of the IES at which they worked after concluding their doctorates. It was found that the researchers received the preparation needed to conduct their research activities. There are indications that they do a lot of work and properly in this graduate program, and many factors indicate that they were properly prepared. Nevertheless, in the question of research work, the reports are not always favorable concerning the institutionalization of research in the IESs studied, in which there are no graduate programs or they are not mature and research is just beginning to be conducted. Although graduate programs are considered the best place to conduct research, it is not found in the universities where the doctors went to work. There are various factors that make it difficult or impede the implementation of research in “emerging” IESs, such as the absence of a culture of research, the difficulties in obtaining internal and external financing, the instable support of the directors and others. Large gaps were thus found between the time and space of education and the time and space of insertion in the work of the new doctors in relation to conducting research. The understanding of this dynamic led to the study of the historical determinations through which the university has passed and is experiencing, particularly concerning the models adopted. The classic models were substituted, that is the university abandoned its characteristic as an institution and came to be a social organization with all that this means in terms of discharacterization of its historical role which is needed now more than ever (Chauí, 2003; Sguissardi, 2006). The study found, that these models of the university have Taylorist characteristics, which emphasize productivity and impede the action of researchers as “critical intellectuals” (Duarte, 2006). It was found that the researchers-intellectuals, who must confront this model are institutionalized and therefore subjected to often paralyzing constraints. In this sense, it was demonstrated that there is an “ambiguous servitude” (Pereira, 2001) by the new doctors that makes difficult the creation, implantation and development of an academic culture at the universities where they work, although not only there. Thus, it points to the urgent need to expand and deepen the understanding about this context and to announce the need to return to critical, organic intellectuals, who have the “courage to speak the truth and expose lies” (Chomsky, 2006). Counter to the model of the university conceived by the current system, it is necessary to return to an enlightening discussion and revive the times and spaces of hope, of utopia, both in education as well in the work of researchers.

Key words: Graduate studies and the work of researchers; research environment, university models.

LISTA DE SIGLAS

ABC – Academia Brasileira de Ciências
ABE – Associação Brasileira de Educação
ABRUC – Associação Brasileira de Universidades Comunitárias
ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACE – Associação Catarinense de Ensino
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG – Associação Nacional de Pós-Graduandos
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPF – Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CED – Centro de Ciências da Educação
CEE/SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CES – Câmara da Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CFM – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
CNC – Confederação Nacional do Comércio
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLE – Congresso de Leitura do Brasil
COPPE – Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-graduação em Engenharia
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CTC – Conselho Técnico e Científico da CAPES
DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público
DNPM – Departamento Nacional de Pesquisas Minerais
ENEBIL – Encontro Nacional do Ensino de Biologia
EREBIL – Encontro Regional do Ensino de Biologia
ESALQ-USP – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queirós
EUA – Estados Unidos da América
FAB – Força Aérea Brasileira

FAPE – Fundo de Apoio à Pesquisa
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
GERES – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GT – Grupo de Trabalho
IBBD – Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – iniciação científica
IES – Instituição de Ensino Superior
IESAE – Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOCAPES – Boletim Informativo da CAPES
ITA – Instituto Técnico da Aeronáutica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MES – Ministério da Educação e Saúde
MG – Minas Gerais
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OEA – Organização dos Estados Americanos
PBDCT – Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCCs – Plano de Cargos e Salários
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB – Produto Interno Bruto
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PICD – Programa Institucional de Capacitação Docente
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PNPGs – Planos Nacionais de Pós-Graduação
PPG/PPGs – Programa(s) de Pós-Graduação
PPGE ou PPGEEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos
PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBE – Revista Brasileira de Educação
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC – Santa Catarina
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TMT – Tempo Médio de Titulação
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF – Universidade do Distrito Federal
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNICS – Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
URJ – Universidade do Rio de Janeiro
USAID – *United States Agency for International Development*
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| DEDICATÓRIA | 6 |
| AGRADECIMENTOS | 7 |
| RESUMO | 9 |
| ABSTRACT | 10 |
| LISTA DE SIGLAS | 11 |
| INTRODUÇÃO | 16 |
| Situando a problemática de pesquisa e justificando-a | 16 |
| Relevância da temática pesquisada | 24 |
| Pressupostos, questões e objetivos | 32 |
| Metodologia, modalidades de obtenção de dados, organização do material recolhido...35 | |
| Considerações sobre o trabalho/pesquisa de campo | 39 |
| Estrutura da tese | 43 |
| CAPÍTULO I – A UNIVERSIDADE: ORIGEM, MODELOS E CONCEITO(S) | 45 |
| 1.1 Origens e modelos clássicos de Universidade..... | 46 |
| 1.2 A criação das Universidades brasileiras e a influência dos modelos clássicos..... | 54 |
| 1.3 Dos ‘três’ modelos clássicos de universidade ao hibridismo brasileiro | 62 |
| CAPÍTULO II – ASPECTOS HISTÓRICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL 65 | |
| 2.1 Surgimento da pós-graduação no Brasil: antecedentes históricos..... | 65 |
| 2.1.2 Primórdios da implantação e expansão da pós-graduação no Brasil | 78 |
| 2.2 Implantação, expansão e consolidação da pós-graduação brasileira em educação...84 | |
| 2.2.1 A criação da CAPES | 84 |
| 2.2.2 Implantação da pós-graduação em educação | 91 |
| 2.2.3 Expansão da pós-graduação em educação | 95 |
| 2.2.4 Formação de Docentes..... | 100 |
| 2.2.5 Formação de pesquisadores: compreendendo as mudanças paradigmáticas e/ou de modelo | 104 |
| 2.3 Políticas implícitas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs)..... | 108 |
| CAPÍTULO III – FORMAÇÃO E TRABALHO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS E ANÁLISES DAS CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO | 123 |
| 3.1 A formação dos pesquisadores ou ‘aonde’, ‘como’, ‘quando’ e ‘com quem’ aprenderam o ofício de ‘aprendizes de feiticeiros’ | 127 |
| 3.1.1 Participação em grupos de estudo e de pesquisa | 128 |
| 3.1.2 A importância das Bolsas de Estudo | 137 |
| 3.1.3 Participação em Eventos e Publicação | 141 |
| 3.1.4 A importância do Orientador | 149 |
| 3.1.5 A importância das Disciplinas | 152 |
| 3.1.6 Papel da Iniciação Científica, da Participação Política no Movimento Estudantil e Centro Acadêmico | 157 |
| 3.1.7 Papel de outros elementos: infra-estrutura e ambiente acadêmico | 159 |
| 3.2. O trabalho dos pesquisadores: entre o instituído e o instituinte..... | 164 |
| 3.2.1 Formas de inserção na IES e nas atividades acadêmicas: Panorama geral..... | 166 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.2 Interfaces entre as políticas, estratégias e ações para a institucionalização da pesquisa desencadeadas pelas IES e pelos doutores em seu trabalho como pesquisadores..... | 172 |
| 3.2.2.1 Implantação dos Programas de mestrado | 172 |
| 3.2.2.2 Moldura legal/ Organização/dispositivos | 182 |
| 3.2.2.3 Políticas de fomento à pesquisa | 187 |
| 3.2.2.4 Implantação de linhas e grupos de pesquisa | 192 |
| 3.2.2.5 Implantação da Iniciação Científica | 198 |
| 3.2.2.6 Políticas de incentivo à participação em eventos | 202 |
| 3.2.2.7 Espaço e incentivo para publicações..... | 205 |
| 3.2.2.8 Tempo(s) previstos para a pesquisa, formas/tipos de contrato e condições de trabalho do pesquisador | 208 |
| 3.2.2.9 Políticas para a qualificação docente | 219 |
| CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO E TRABALHO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: DESCOMPASSOS E DESAFIOS À UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA..... | 225 |
| 4.1 Tempos e espaços da formação de pesquisadores em educação: desafios anunciados | 225 |
| 4.2 Tempos e espaços do trabalho dos pesquisadores: entre o ‘idealizado’ e o ‘possível’ | 237 |
| 4.3 Formação e trabalho de pesquisadores em educação: da heteronomia à autonomia aspirada e/ou modelos de universidade a suplantat..... | 247 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 265 |
| REFERÊNCIAS..... | 277 |
| APÊNDICES..... | 292 |
| APÊNDICE A – Principais institutos de pesquisa brasileiros e alguns momentos e documentos fundadores da pós-graduação brasileira: datas de criação..... | 293 |
| APÊNDICE B – Linha do tempo: ex-presidentes da CAPES e respectiva formação acadêmica..... | 295 |
| APÊNDICE C – Criação de Programas de pós-graduação em educação no Brasil – período 1965 a 2008..... | 296 |
| APÊNDICE D – Alguns cursos de pós-graduação em educação extintos no Brasil – período 1965 a 2008..... | 298 |
| APÊNDICE E – Carta de contato para entrevista, enviada aos doutores egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC..... | 299 |
| APÊNDICE F – Roteiro para entrevista com os doutores egressos do PPGE da UFSC – 1998-2004 | 300 |
| APÊNDICE G – Carta de contato para envio de questionário aos Pró-Reitores de Pesquisa e/ou órgãos afins das IES em que os doutores egressos atuavam/atuam..... | 302 |
| APÊNDICE H – Questionário para os Pró-Reitores de Pesquisa e/ou órgãos afins das IES em que os doutores egressos atuavam/atuam..... | 303 |
| ANEXOS..... | 304 |
| ANEXO I – Breve Histórico da CAPES..... | 305 |

INTRODUÇÃO

Situando a problemática de pesquisa e justificando-a

A temática da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente na área da educação, tem estado constantemente presente na pauta das discussões acadêmicas em decurso. Um dos pontos culminantes desse debate, por exemplo, ocorreu em 2005, quando se comemorou o quadragésimo aniversário de implantação dos estudos pós-graduados no país¹. Somam inúmeras as manifestações de autores como Balbachevsky (2005), Kuenzer (2005); Moraes (2005), tecendo elogios e elencando críticas ao sistema de pós-graduação brasileiro. Por um lado, o sistema é laureado tanto aqui quanto no exterior, afirmando-se que este é o nosso modelo de formação mais bem sucedido, especialmente se comparado à Educação Básica e Superior. Não obstante os avanços, essa posição pode ser considerada polêmica, uma vez que o sistema é também alvo de muitas críticas às mazelas e às contradições que carrega consigo, problemas que carecem de discussão e aprofundamento contínuo por parte da comunidade científica da área, com vistas à superação das falhas apontadas (Baia Horta e Moraes, 2005; Sguissardi, 2006).

Embora as discussões sobre a pós-graduação estivessem na ordem do dia ao longo das últimas quatro décadas, foi no final dos anos de 1990 que o debate assumiu proporções mais intensas e vigorosas, tais como mostram os estudos de Fávero (1999), Gatti (1999) e Cunha (2002). O mote desencadeador de tal debate aconteceu no final daquela década, quando da divulgação dos resultados da nova sistemática de avaliação implementada pela CAPES no biênio 1996/1997, cujo efeito maior, de acordo com Moraes (1999); Bianchetti e Machado (2002)²; Kuenzer e Moraes (2005) foi induzir os

¹ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd definiu que a 28ª Reunião Anual, realizada entre os dias 16 e 19 de outubro de 2005, em Caxambu/MG, tivesse como tema geral os 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil. No mesmo ano, um número da RBE sob o título: “40 Anos da Pós-Graduação em Educação”, também foi dedicado exclusivamente para tratar do assunto.

² Já existe uma segunda edição do livro organizado por BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. Da primeira para a segunda edição houve alteração no título, acrescentando-se o substantivo feminino “escrita” [em destaque na reprodução do título acima]. Embora leve, a mudança é fundamental no que diz respeito ao conteúdo, uma vez que essa diáde é

Programas de pós-graduação *stricto sensu* a efetuar a mudança de foco da formação de professores à formação de pesquisadores. A ênfase antes dada pela pós-graduação em educação à formação de docentes para atuar no ensino superior passou então a ser prevalentemente direcionada à formação e à atuação do pesquisador.

Inserido nesse contexto está o tema de pesquisa com o qual venho trabalhando desde o mestrado³, e é também nesse cenário que se justifica a sua relevância. Com esta investigação objetivamos apreender as relações entre **formação e trabalho dos pesquisadores em educação**, e seus pesos relativos para a **institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’**⁴. Tomamos como amostra dez doutores titulados no Estado de SC – egressos do PPGE/UFSC – e os respectivos pró-reitores das IES nas quais aqueles encontraram postos de trabalho após concluírem o doutorado.

A relevância da pesquisa pode ser avaliada pelo seguinte conjunto de fatores, entre outros: 1) o Brasil precisa aumentar o seu contingente de pesquisadores e assim o está fazendo (formação de mais de 16 mil doutores por ano em 2010;⁵ 2) o doutorado é o caminho para formar tais profissionais; 3) a oferta de doutorados na área da educação

conteúdo central da coletânea. Contudo, neste trabalho, manterei as consultas que fiz à 1ª edição da obra, publicada em 2002.

³ Ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC – Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação em 2004. Em 2006, no ato de qualificação do projeto, por indicação da banca e com o respaldo legal previsto na legislação da Pós-graduação da UFSC, bem como do Regimento do PPGE, ingressei no doutorado, via processo de *up grade*. Acrescento a essa informação o fato de já ter concluído um mestrado em educação no Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná - UNICS, entre os anos de 2000 e 2002, sobre a temática da escola confessional e a crise de identidade, embora este curso, à época, não fosse reconhecido pela CAPES. A validação desse mestrado ocorreu posteriormente, no ano de 2007.

⁴De acordo com o *Novo Dicionário Aurélio*, “emergente” (Do lat. *emergente*). Que emerge; que procede ou resulta. Emergir (Do lat. *emergere*). Sair de onde estava mergulhado. Manifestar-se, mostrar-se, patentear-se. Estamos utilizando a terminologia ‘*emergente*’ na acepção da palavra ‘emergir’, para designar aquelas universidades nas quais trabalham os doutores entrevistados da nossa amostra. Apesar da natureza jurídica diferente (público estadual, privado comunitário ou privado-comercial), o estágio de construção dessas universidades é semelhante, uma vez que elas não possuem programas de pós-graduação, ou o estão organizando ou estão em fase de reconhecimento. Ou seja, nessas universidades, embora se visualize certo esforço, o crescimento é paralelo e descompassado em relação às universidades nas quais a pesquisa já está consolidada; são IES predominantemente voltadas ao ensino e à extensão, procurando atingir o *status* de universidade com ‘produção intelectual institucionalizada’ (Art. 52 LDBEN Nº. 9.394/96). Portanto, o fato de estar colocando a palavra entre apóstrofes é para chamar a atenção que a emergência não está relacionada à instituição, mas à institucionalização da pesquisa, aspecto esse que retomaremos e desenvolveremos na conclusão. É importante dizer, ainda, que o termo ‘universidade emergente’ também já foi utilizado por Mario Osório Marques, na obra *Universidade emergente. O ensino superior brasileiro em Ijuí (RS) de 1957 a 1983*, cuja ênfase recai na análise sobre as universidades comunitárias laicas, dentre elas, a UNIJUÍ.

⁵ De acordo com o V PNPG (2005-2010), no cenário proposto, o Brasil estará formando mais de 16 mil doutores e 45 mil mestres por ano em 2010. Um estudo mais aprofundado dos cinco PNPGs será apresentado em item específico no Capítulo II.

ocorre em 38 universidades consolidadas⁶ (públicas ou confessionais de grande porte); 4) para produzir conhecimento, os recém-doutores precisam inserir-se em IES que invistam em pesquisa; 5) não havendo vagas nas universidades consolidadas, com pesquisa institucionalizada, os doutores procuram inserir-se em IES ‘emergentes’; 6) esta inserção se dá via trabalho, meio pelo qual esses recém-doutores buscam materializar o processo histórico de produção da sua existência. De acordo com Marx e Engels (2004, p. 44) “O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos” e “[...] ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”.

Com base nessas constatações que detalharemos na tese, tomamos como foco de investigação compreender o processo de institucionalização da pesquisa nessas IES que acolhem recém-doutores. Aquelas têm intenção de institucionalizar a pesquisa e estes desejam pesquisar/trabalhar. Quando se trata de doutores que já estão inseridos em IES consolidadas, é freqüente que tenham garantido espaço no ensino, mas não imediatamente em pesquisa.

Para captar a materialidade, os diferentes momentos e elementos da mesma realidade – quais sejam os tempos⁷/espaços da formação e do trabalho dos pesquisadores –, ouvimos 10 doutores egressos do PPGE da UFSC⁸, que, após se titularem, inseriram-se em IES ‘emergentes’, que não tinham ainda um Programa de pós-graduação *stricto sensu* recomendado pela CAPES⁹. Com base na análise das

⁶ Conforme podemos observar no APÊNDICE C - *Criação de programas de pós-graduação em educação no Brasil – período 1965 – 2008*, atualmente (incluindo os quatro Programas de doutorado aprovados na 102ª Reunião do CTC da CAPES, ocorrida entre os dias 21 e 25 de julho de 2008) contamos com um total de 42 Programas de doutorado em educação no país, acontecendo em 38 universidades consolidadas. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), por exemplo, tem três Programas de doutorado na área de educação; a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) possui dois Programas, um no campus de Araraquara e outro em Marília e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) conta com dois Programas, sendo um em Educação e outro em Educação Especial.

⁷ É uma questão que os gregos já discutiam quando falavam do tempo *Chronos*: passagem seqüencial e do tempo *kayrós*, relativo à intensidade, à qualidade do tempo. Aprofundaremos essa questão do tempo no terceiro capítulo deste trabalho.

⁸ Em 1994 teve início o curso de doutorado em educação na UFSC, contemplando a linha de pesquisa “Ensino de Ciências” e, em 1998, outra linha passou a fazer parte: “Educação, história e política”. No entanto, em 2001 teve início o processo de tramitação e, em 2002, a linha de pesquisa “Ensino de Ciências” foi desmembrada, surgindo o Programa de Pós-Graduação em “Educação Científica e Tecnológica”, vinculado ao Centro de Ciências da Educação – CED e ao Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – CFM. Hoje o doutorado em Educação conta também com as linhas de pesquisa “Ensino e Formação de Educadores”, “Educação e Processos Inclusivos” e, a partir de 2005, com a linha “Trabalho e Educação”.

⁹ À época, a opção se relacionava ao fato de escolher instituições com PPGEs não reconhecidos pela CAPES, uma vez que onde há programas reconhecidos, a ambiência de pesquisa está presente, ou seja, já se encontra (ou deveria!) consolidada. Atualmente, todos os Programas em educação das IES arroladas na pesquisa estão reconhecidos pela CAPES.

entrevistas com os recém-doutores, dos questionários respondidos em etapa posterior pelos dirigentes de pesquisa das instituições¹⁰ nas quais os pesquisadores se inseriram e da literatura especializada, tornou-se possível visualizar as manifestações mais amplas do problema estudado.

Escolhemos egressos de um Programa consolidado¹¹ porque interessava-nos buscar sujeitos com formação qualificada e não apenas com titulação. Para abordar essa temática, colhemos os depoimentos dos doutores egressos do PPGE/UFSC, único a manter doutorado no estado de Santa Catarina, e que pode ser considerado um Programa consolidado. Criado em 1984 (mestrado) e consolidado em 1994, com a implantação do doutorado, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina já formou [até junho de 2008] um total de 79 doutores¹². Com 24 anos de funcionamento, o Programa obteve conceito 5 (cinco) nas últimas avaliações da CAPES pelas quais passou: triênios 2000, 2003, 2006. Ao levarmos em consideração tais fatores, é possível afirmar que os sujeitos desta pesquisa tiveram uma formação qualificada, que supostamente lhes ofereceu as condições necessárias para se tornarem pesquisadores. Portanto, além de conquistarem a titulação de doutor, também seria preciso saber pesquisar e de fato estar envolvidos com as atividades investigativas. Em outras palavras, cientes de que a pesquisa é uma exigência central em Programas reconhecidos pela CAPES, investigamos em que medida essa condição estava sendo garantida pela formação que os doutores receberam no Programa e se a cultura da pesquisa estava sendo ou não construída com a participação dos recém-doutores nas universidades onde passaram a trabalhar após a titulação.

Por esse motivo, elegemos os doutores que se inseriram após a conclusão do doutoramento nas chamadas IES ‘emergentes’, pois queríamos verificar se/e em que medida atuavam como pesquisadores, trabalhavam nos processos de institucionalização da pesquisa, bem como as condições existentes e/ou criadas em tais universidades. Geralmente, nessas IES, as condições para o trabalho do pesquisador não estão dadas a

¹⁰ Entre maio e agosto de 2005 entrevistamos 10 doutores egressos do PPGE da UFSC. Adotamos como critério de escolha aqueles doutores que não estavam inseridos em universidades que tivessem programa de pós-graduação consolidado. De um total de 48 doutores egressos, à época, 10 estavam nessa condição e, por isso, foram escolhidos para fazer parte do universo da pesquisa. Em 2006, por sugestão da banca de qualificação, aplicamos um questionário aos Pró-Reitores de Pesquisa e/ou órgãos afins das IES nas quais os doutores estavam inseridos no momento das entrevistas.

¹¹ Pelo fato de ter doutorado, evidentemente considera-se que o Programa seja consolidado e supõe-se que a formação oferecida seja qualificada para a docência e, sobretudo, para a pesquisa.

¹² De acordo com dados obtidos na secretaria do Programa, até a data do último dia 25 de junho de 2008 um total de 79 pós-graduandos havia defendido suas teses de doutoramento no PPGE da UFSC.

priori, ou seja, não são propícias à criação e instalação da ambiência de pesquisa. Por ‘ambiência de pesquisa’¹³ entendemos desde a infra-estrutura até o amplo conjunto de políticas, atividades e ações que visam à criação, ao desenvolvimento e/ou à consolidação de atividades ligadas à pesquisa, tais como: orientação de Dissertações, Monografias e Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs), participação em grupos de estudo e/ou de pesquisa, em eventos de produção científica da área, projetos de pesquisa em andamento, produção de artigos, livros e outras publicações, Iniciação Científica, publicações, participação em atividades de extensão, estágio de docência, formas de financiamento das atividade de pesquisa, entre outros.

O outro elemento que consideramos na pesquisa diz respeito ao processo, ao ‘entre’ os espaços e tempos da formação e do trabalho dos pesquisadores, ou seja, verificamos quais experiências mais se evidenciaram no período entre a inserção e a atuação como pesquisador propriamente dita. Esse campo¹⁴, aparentemente invisível, é dotado da mais alta importância e complexidade. No campo científico circula o capital científico que, como os demais campos, é espaço de luta. De acordo com Bourdieu (2004, p. 35),

[...] os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer carreiras) que ela

¹³ Vale lembrar que essa expressão não aparece nas fichas de avaliação do Conselho Técnico e Científico - CTC, da CAPES. O embate travado em torno das concepções do sistema CAPES de avaliação da pós-graduação, especialmente da área da Educação, está expresso no artigo de Baía Horta e Moraes (2005), que foram representantes da área junto à CAPES entre 1999-2001 e 2002-2004, respectivamente. Durante esse tempo, conforme depoimentos, procuraram “[...] defender uma proposta e uma compreensão político-acadêmica da área da educação, e também delimitar o seu perfil epistemológico, fazê-la respeitada na comunidade científica por seus critérios rigorosos e públicos” (p. 96).

¹⁴ Bourdieu (1983, p. 89) define campo(s) como “[...] Espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes [...]. Ou ainda, o campo é definido como um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. É uma pequena parte do mundo social que funciona de maneira relativamente autônoma e produz suas próprias leis. Cada campo possui regras e objetivos específicos, irreduzíveis às regras de outros campos. É um ‘sistema’ (disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que funcionam como estrutura organizada) ou um ‘espaço’ estruturado de posições”. Além disso, “[...] todo o campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade” (Bourdieu, 2004, p. 22-23; 27;29).

assegura. De outro, um poder específico, ‘prestígio’ pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os ‘colégios invisíveis’ de eruditos unidos por relações de estima mútua).

Assim como “[...] a inovação científica não ocorre sem rupturas sociais com os pressupostos em vigor” (idem, 2004, p. 35), também ficou evidenciado que o espaço de trabalho dos pesquisadores se dá em meio a inúmeros desafios. Portanto, a definição de Bourdieu (2004) segundo a qual o campo científico é um espaço de lutas e disputas, também auxiliou na identificação e, sobretudo, na compreensão das batalhas enfrentadas pelos pesquisadores no espaço de inserção.

À luz desse conceito também foi possível apontar as contradições inerentes ao espaço-tempo da formação e do trabalho dos pesquisadores. Nesse processo estão envolvidos os Programas de pós-graduação formadores, cuja ambiência de pesquisa está consolidada, os doutores recém-formados nessa cultura acadêmica e as IES ‘emergentes’ que trabalham eminentemente com o ensino¹⁵, com pouca tradição em pesquisa, cujas condições de trabalho para o pesquisador não podem ser supostas porque, ainda, não estão instaladas. Dessa forma, constatou-se que a preparação deveria ser parte da formação, ou seja, também cabe aos Programas de pós-graduação preparar o doutor para desenvolver as condições de trabalho de pesquisador nessas instituições onde a pesquisa ainda não passa de uma formalidade regimental. Para a pesquisa acontecer numa IES, num Programa de pós-graduação, é preciso preencher estas três condições consideradas *sine qua non*: contar com profissionais com formação qualificada, ter/criar as condições de trabalho, contar com tempo para garantir o processo do amadurecimento como pesquisador.

Portanto, os elementos que foram apontados nesta investigação tratam da formação e do trabalho dos doutores na pesquisa. Ficou explicitado que existem dois espaços e dois tempos¹⁶: o espaço e tempo da formação; o espaço e o tempo do trabalho, que envolve dois momentos distintos, isto é, o momento da inserção e o momento da atuação propriamente dita. O ideal seria que esse espaço de trabalho coincidissem com o

¹⁵ Sguissardi (2006) utiliza a expressão “universidade de ensino” em contraponto à “universidade de pesquisa”; ou ainda, “modelo de universidade neoprofissional”, para falar do modelo de universidade ou de instituições de ensino superior, que visam essencialmente à formação de profissionais para o mercado.

¹⁶ Sabemos que para muitos doutorandos, o tempo e o espaço da formação e do trabalho são concomitantes, como foi o caso de alguns dos recém-doutores entrevistados. Contudo, para fins da exposição abordamos os tempos e espaços, como sendo distintos.

tempo de trabalho na condição de pesquisador. Contudo, a pesquisa de campo mostrou um espaço de trabalho real, que precisa ser construído durante certo tempo; trata-se de um tempo anterior ao trabalho, que é o de criar as condições para que o pesquisador possa atuar como tal. Ou seja, é o tempo da institucionalização da pesquisa, e a contribuição dos doutores para isso mostrou-se fundamental. Mas, eles só poderão colaborar se tiverem consciência e tiverem tido a vivência de que é preciso construir essas condições institucionais; além disso, lhes cabe contribuir no que ainda não é exatamente pesquisa, mas é anterior à possibilidade de pesquisar. Para utilizar uma metáfora, o trabalho do pesquisador, logo da sua inserção, tem a ver com o ‘preparar a terra para o plantio’.

Por um lado, a inserção poderia ser entendida como o instante da contratação. Contudo, não se trata apenas da assimilação do doutor; a inserção, de fato, de um pesquisador em sua especificidade – e não como professor doutor apenas –, leva tempo para se concretizar; a inserção é um processo demorado e envolve muitas ações, iniciativas, lutas por espaços, muito trabalho que, principalmente no início, não é ainda de pesquisa, mas de construção das condições para pesquisar.

Nessa perspectiva foram investigados quais são os elementos presentes no exercício das atividades de pesquisa; em que medida o trabalho do pesquisador corresponde à formação recebida pelos novos doutores, com as condições existentes e/ou criadas nas instituições onde esses egressos da pós-graduação *stricto sensu* passaram a atuar após sua titulação, ou ainda com ambas as situações. Nesse sentido, tornou-se possível discutir de que forma os doutores egressos lidam com essas condições ou como garantem esse necessário tempo/espaço, e de que modo os dirigentes se posicionam diante desse contexto.

Tal discussão nos remete aos estudos de Chauí (2001; 2003) sobre a universidade, nos quais a autora a distingue entre ‘instituição’ e ‘organização’ afirmando que a universidade entendida como organização é regida pela prática da instrumentalidade, que se refere ao conjunto de meios administrativos particulares para a obtenção de um objetivo particular. E “[...] por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (2001, p.187), não lhe cabendo discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes.

O modelo de universidade adotado no Brasil nos anos 1990 é o da ‘universidade operacional’ que, por se tratar de uma organização, está voltada para si mesma como

estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. De acordo com a autora (2001, p. 190), “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos”. Enquanto a instituição social aspira à universalidade, a organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Significa afirmar, segundo Chauí (2001) que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

Temos, assim – e esta foi a nossa hipótese/tese central – que a ambiência de pesquisa nessas instituições¹⁷, cujo modelo prevalente é o da universidade operacional, nas quais os doutores entrevistados passaram a trabalhar após a titulação, resulta de um híbrido, de um *mix* de moldura legal, de indução pela legislação, de decisão de dirigentes, da chegada dos recém-doutores, de protagonismo pessoal, de voluntarismo, de moda, de espontaneísmo, da necessidade de conquistar e/ou manter o estatuto e o *status* de universidade¹⁸, entre outros.

Contudo, no momento da inserção, ou melhor, quando o egresso começa a executar o trabalho de pesquisa, a exercer o ofício de pesquisador na IES, ele se dá conta das condições diversas e adversas e de uma dimensão de tempo, em vários aspectos, nos quais ele não tinha pensado, com os quais ele não havia contado. O desafio foi perceber como ele se defronta, como ele lida com essas contingências, com essa complexidade de fatores de tempos e espaços entre a formação, a atuação e esse tempo que ele necessita para amadurecer como pesquisador.

¹⁷ Podemos inferir que também nas universidades em que há pesquisa consolidada, as ações pró-pesquisa resultam de um *mix* entre todos esses fatores.

¹⁸ A Resolução CNE/CES n. 2/1998 estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, prevista na LDBEN n.º. 9.394, Art. 52, para fins de credenciamento das universidades, dentre os quais a existência de três cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados positivamente pela CAPES. Dessa forma, as universidades não pretendem perder nem o seu estatuto, nem o seu *status* de universidade. Tomado na acepção do dicionário da língua portuguesa, *Estatuto* é a lei orgânica que expressa formalmente os princípios que regem a organização de um Estado, sociedade ou associação: A constituição é o estatuto fundamental de uma nação; o estatuto das Nações Unidas; o estatuto de um clube. Código ou regulamento que tem valor de lei ou de norma: O estatuto da terra; o estatuto da criança. Já a palavra *Status* - do latim 'modo de estar'; 'estado', 'condição' -, denota a situação, estado ou condição de alguém ou algo, especialmente perante a opinião das pessoas ou em função do grupo ou categoria em que é classificado, e que pode lhe conferir direitos, privilégios, obrigações, limitações, etc. O grau de distinção ou de prestígio, ou a situação hierárquica de um indivíduo ou grupo de indivíduos perante os demais membros de seu grupo social, dependente de avaliações e critérios variáveis conforme as diferentes sociedades, e associados a ações, comportamentos e expectativas correspondentes (*Dicionário Aurélio Século XXI*. Versão 3.0. Editora Nova Fronteira).

Na prática, a ambiência da pesquisa nas IES nas quais os recém-doutores se inseriram se dá nesse *mix*, nesse híbrido de condições favoráveis, de vantagens, de possibilidades, bem como de limites. De um lado, a legislação prevê e as instituições desejam manter seu estatuto de universidade e por isso contratam doutores para a pesquisa. De outro lado, situa-se o recém-doutor que não encontra o esperado/desejado, ou seja, não localiza outros personagens, pesquisadores experientes ou mesmo pares que estejam no exercício da pesquisa. O tempo da formação, que garante a preparação para ser pesquisador, está explicitado na legislação da pós-graduação. A inserção, por sua vez, que se dá em outro tempo, caracterizada por esse *mix*, pelo híbrido no qual se criam ou não as condições para a ambiência universitária, não está suficientemente explicitada. Abranger ambas as dimensões, identificar e compreender o que produz a falta da ambiência de pesquisa foi, então, um dos principais desafios que nos propusemos nesta tese.

Relevância da temática pesquisada

À medida que o processo de pesquisa foi sendo desencadeado, fomos percebendo que, além de instigante, o tema que nos havíamos proposto a estudar mostrava-se sobremaneira relevante. Conforme já aludimos, o contexto da comemoração (2005) do quadragésimo aniversário da existência reconhecida da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil provocou inúmeros estudos acerca da temática, tais como os de Cury (2005), Kuenzer e Moraes (2005); Baia Horta e Moraes (2005), Bianchetti e Fávero (2005), Lüdke (2005), entre outros; bem como eventos, debates, publicações, etc. Na continuidade, as preocupações com o assunto prosseguiram, gerando outras publicações, dentre as quais estão as contribuições de Duarte (2006), Baia Horta (2006), Hostins (2006 *a e b*), Gouvêa e Mendonça (2006), Sguissardi (2006), Machado e Bianchetti (2006), Bianchetti e Machado (2007). Diante de tão vasta bibliografia existente em torno dos principais dilemas e desafios da pós-graduação em nosso país, evidenciou-se que a proposta de investigação estava inserida num contexto polêmico, que mostrava ser bastante complexo e que, por isso, justificava a necessidade de aprofundar a discussão.

Por um lado, tratamos de analisar em que medida a formação proporcionada pela pós-graduação e a explicitação da sua moldura legal, sobretudo traduzida pela avaliação, incide sobre os Programas, as instituições e, especialmente, sobre as pessoas,

sobre os pesquisadores. Por outro, olhamos como as instituições se organizam mediante os dispositivos legais, ao mesmo tempo em que buscamos apreender de que modo os recém-doutores (re)agem nos/aos tempos e espaços do trabalho na pesquisa, nas instituições em que passaram a atuar, depois de titulados. Dito de outro modo, o potencial deste estudo está no fato de que tornou possível problematizar e explicitar os diferentes aspectos envolvidos na formação e no trabalho dos doutores egressos da UFSC em IES ‘emergentes’ e, sobretudo, apontar aspectos envolvidos entre esses dois pólos. Sendo que um deles foi a via legal, capturada, interpretada pelas instituições, cujos atores são os dirigentes da IES e, sobretudo, os neodoutores. Na continuidade, também observamos a via da inserção, que envolve tempos distintos – entre a chegada destes e o efetivo trabalho com a pesquisa. Esse é, de fato, o grande palco, o cenário no qual se desenrola a história do trabalho dos pesquisadores nas instituições de inserção, cujo campo ainda não está suficientemente explicitado. Outra via foi a da formação, ou seja, buscamos apreender o tempo/espaço que prepara os doutores para atuar como pesquisadores, vivenciado no Programa de pós-graduação formador.

Se começarmos a olhar pela âncora legal, temos a LDBEN nº. 9.394/96, que em seu Art. 52 prevê que as universidades se caracterizam por: I - “produção intelectual institucionalizada”; para isso, prescreve que as instituições tenham: II - “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. Além dessa lei, ainda citamos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGS), que indicam as políticas e metas para os estudos pós-graduados no país; a CAPES, que acompanha e avalia a implantação dessas políticas, dentre outros documentos e órgãos que dão a direção e disciplinam a educação superior e os estudos pós-graduados no país.

Ao fazermos o cotejo entre o que prevêem os documentos e como as instituições, com a participação dos doutores, interpretam/implantam as políticas e normas, podemos propor algumas questões importantes e mesmo reveladoras de uma realidade que pela sua complexidade e curta história requer estudos como o nosso.

Quanto ao que prescreve a LDBEN nº. 9.394, a Resolução CNE/CES nº. 2/1998 estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do Art. 52, inciso I, da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Reza o Art. 2º da Resolução CNE/CES nº. 2/1998: “A produção intelectual institucionalizada será comprovada: a) por três cursos ou Programas de pós-graduação *stricto sensu*, avaliados positivamente pela CAPES e/ou b) pela realização

sistemática de pesquisas que envolvam: I - pelo menos 15% do corpo docente; II - pelo menos metade dos doutores; III - pelo menos três grupos definidos com linhas de pesquisa explicitadas”. Todavia, essa Resolução é questionada pelo Parecer CNE/CES nº. 37/2007, que dispõe sobre o Art. 52 da Lei nº. 9.394/1996 e institui orientações para o seu atendimento, que visam flexibilizar a questão da exigência da LDBEN de 1/3 relacionada a professores em tempo integral para que uma IES possa ser reconhecida como universidade. Esse Parecer acabou sendo reformulado pelo Parecer CNE/CES nº. 121/2007, de maio de 2007, mas que ainda aguarda homologação pelo Ministro. Ou seja, como é difícil atender a moldura legal, deixa-se a situação em *stand by* até que as coisas se ‘ajeitem’ a seu modo, mais precisamente, ‘ao modo do mercado’ (Sguissardi, 2006).

A dificuldade em definir e, portanto, estabelecer um padrão para comprovar o que é produção intelectual institucionalizada tem a ver com o(s) conceito(s) e modelo(s) de universidade vigente(s). Nos documentos legais a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade é preconizada, reafirmando-se a ênfase na formação de pesquisadores, o que se assemelha ao modelo humboldtiano de universidade (de pesquisa). Contudo, têm-se na prática muitas universidades neoprofissionais, eminentemente voltadas ao ensino, inclusive públicas, que demonstram grandes dificuldades em integrar a pesquisa, e mesmo a extensão, às suas atividades cotidianas. Portanto, essas diferentes práticas de ensino superior presentes nas IES, especialmente naquelas onde atuam os doutores ouvidos nesta pesquisa, traduzem um hibridismo conceitual no que diz respeito ao papel da universidade. Nesse aspecto, nos aproximamos mais do modelo norte-americano denominado *multiversidade*¹⁹, que concebe a universidade como lugar/espço em que se cumpre uma diversidade de funções, geralmente regidas pela lógica do capital. Embora esses modelos estejam melhor detalhados e discutidos no capítulo I, cabe indicar a pertinência ao tema/problema abordado em nosso trabalho de tese, bem como a necessidade de aprofundamento.

No decorrer de nossa pesquisa também foi ficando patente que grande parte das instituições nas quais os doutores se inseriram procuraram atender ao preceito legal de

¹⁹ *Multiversidade* é o termo atribuído a Klark Kerr, Presidente da Universidade de Califórnia, na década de 1960, para expressar a diversidade de funções que a universidade foi assumindo nos Estados Unidos (Teixeira, 1964, p.5).

institucionalizar a pesquisa criando mestrados, que nós aqui denominamos ‘exógenos’²⁰. Instituíram os Programas/cursos por decreto, geralmente desvinculados da graduação. Para isso, ‘importaram’ doutores recém-formados ou aposentados das universidades públicas, uma vez que não havia titulados em número suficiente na casa para compor a equipe do mestrado. Ou seja, a criação desses cursos não foi pensada a longo prazo, fruto de planejamento deliberado de criação e implantação da ambiência de pesquisa na IES, dificultando a implementação do “circulo virtuoso” entre a graduação e a pós-graduação, conforme preconiza Cury (2004).

Pelo contrário, tais ações deixam a impressão de um processo feito às avessas e com uma série de contrapontos, conforme detalharemos com mais propriedade no capítulo III. Por um lado, para os doutores entrevistados, participar de um Programa de pós-graduação dessa natureza significou, por exemplo, a oportunidade de emprego, conforme depoimento: “[...] eu acho que tive uma grande oportunidade (...); terminar o doutorado e ter a oportunidade de participar de um Programa de mestrado (...); e também é um Programa que pode me receber recém-formada”. Por outro lado, o mesmo doutor ouvido encontra dificuldades e não sabe bem o que fazer naquele Programa: “[...] eu tenho muita dificuldade de dar sugestões a esse Programa, eu que agora estou montando um Programa do mestrado, pode?” (E Três)²¹.

Como vemos, nosso trabalho potencializou uma discussão bastante relevante no que diz respeito às várias questões – muitas vezes contraditórias – envolvidas nos diferentes processos/modos de institucionalização da pesquisa nas IES ‘emergentes’, nas quais os doutores recém-titulados atuam. Os casos apontados podem ser generalizados para muitas outras instituições do país, que vivenciaram situações semelhantes, procuraram institucionalizar a pesquisa, mas não contavam com o suporte necessário à sua implantação. Ou seja, abriram cursos de mestrado sem o prévio

²⁰ Estamos utilizando a palavra ‘exógeno’ na acepção do dicionário: “Que cresce exteriormente ou para fora. Que está à superfície. Produzido ou desenvolvido na periferia de outro (...)” (*Novo Dicionário Aurélio*). A partir desse significado, criamos a expressão ‘mestrado exógeno’ para definir muitos programas de mestrado nos quais os doutores ouvidos na pesquisa se inseriram após a titulação. Tais cursos foram criados pelas universidades com base em uma decisão política interna, muitas vezes momentânea, de se ter um mestrado, geralmente tendo pouca ligação com a graduação. Ou seja, tais mestrados não surgiram como fruto de um processo amadurecido e consolidado de pesquisa nas IES, mas de decisões políticas de tê-los – para isso criando-os por decreto e contratando um corpo docente formado praticamente por doutores novos e/ou em grande parte aposentados de universidades públicas.

²¹ Para fins de preservação de identidade, o conjunto dos doutores egressos será indicado pela Letra **E** seguida de um número (de um até 10), que segue a ordem de entrevista dos doutores ouvidos. Quanto aos pró-reitores, serão citados pela sigla **PR**, igualmente acompanhada de um número atribuído conforme as devoluções dos questionários.

reconhecimento da CAPES, uma vez que isso era permitido pela legislação²² em vigor à época, mas não criaram a estrutura acadêmico-pedagógica necessária, com vistas à consolidação da cultura da pesquisa. Nesse caso, essas instituições instalaram cursos de mestrado, mas não Programas; concederam títulos de mestres, mas não os formaram no sentido de criar a cultura acadêmica da pesquisa nas IES onde atuam.

Com base nessas iniciativas, poder-se-ia justificar que também as instituições ‘emergentes’ procuram cumprir alguns dos objetivos expressos nos PNPGs – e reafirmados no último Plano (2005-2010) – como por exemplo a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos, buscando o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do país, entre outros. Contudo, ficou patente na pesquisa que a forma como muitas instituições procuraram fazê-lo é que se mostrou ambígua. Algumas IES, especialmente privadas²³, apostaram sem muito conhecimento, sem informação suficiente na tentativa de solucionar seus problemas financeiros criando cursos de mestrado. Para melhor compreender esse contexto, vale lembrar ainda que, além do valor material implicado, o que parece estar em jogo é o valor simbólico que um Programa de pós-graduação confere a uma instituição.

Relacionado ao que acabamos de apontar, o financiamento da pós-graduação também deveria estar garantido pelas IES, no caso das universidades privadas e/ou pelos órgãos de fomento, conforme anunciado ainda no I PNPG (1975-1979). No entanto, no decurso da tese ficou evidenciado que não há garantia por parte das instituições e nem dos órgãos financiadores, uma vez que se torna muito difícil para um jovem pesquisador, por exemplo, conseguir financiamento para pesquisa junto a agências de fomento.

Outro elemento anunciado desde o I PNPG, e que retomamos, é a discussão em torno da necessidade de superar os desequilíbrios regionais. De acordo com Bianchetti

²² Na época a legislação em vigor, a Resolução nº. 5/83, de 10 de março de 1983, do extinto Conselho Federal de Educação (CFE) permitia abrir cursos pós-graduação *stricto sensu* sem o prévio reconhecimento, que teria que ser buscado em etapa posterior. Os cursos deveriam funcionar em caráter experimental por dois anos e depois seriam submetidos à avaliação. Essa legislação foi substituída pela Resolução nº. 1/2001, de 3 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), que disciplinou a exigência do reconhecimento prévio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No caso de Santa Catarina, as IES abriram os cursos sob autorização do Conselho Estadual de Educação.

²³ Sguissardi e Silva Júnior (2005) propõem uma classificação bastante clara para entender o atual campo da educação superior; subdividem as universidades em pública federal e estadual, privada comunitária - confessional ou privada comercial. Outra definição é a do INEP, cuja categoria administrativa das universidades está classificada em Pública (Federal, Estadual e Municipal) e Privada (Particular e Comunitária/Confessional/Filantrópica). (Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>, acesso em 10/08/08).

(2008), os números apresentados, quanto a matrículas de pós-graduandos e de Programas, são impressionantes. Entretanto não somente não se conseguiu superar a questão das disparidades regionais, como elas têm se acentuado.

Cabe também indicar a importância desse estudo para discutir as condições de trabalho dos recém-doutores ouvidos, nas instituições ‘emergentes’. Ao analisar a inserção profissional, foram verificadas diferentes realidades vividas por esses profissionais nas diversas instituições. O grupo que trabalhava nos mestrados, em geral, usufruía de alguns privilégios em relação aos demais professores da casa; a maioria dos neodoutores foram contratados em regime de tempo integral; muitos dedicavam-se apenas ao mestrado, tendo seus tempos e espaços de trabalho mais flexibilizados como, por exemplo, o sistema de trabalho quinzenal. Em outras palavras, percebeu-se que os recém-doutores ocupavam uma posição de distinção²⁴ pelas condições de trabalho, pela titulação e pelo tipo de vínculo com a IES. Essa situação, em muitos casos, dificultou a integração com os demais professores da graduação que, geralmente, são horistas. Assim, dois universos distintos coabitavam nas IES que não têm pesquisa institucionalizada, exacerbando negativamente a questão apontada por Cury (2004), no que diz respeito à relação entre graduação e pós-graduação.

O grupo de recém-doutores ouvido que não trabalhava nos mestrados tinha uma condição de trabalho diferenciada. Nesses casos, havia um misto de flexibilização, competitividade, produtivismo, ‘ativismo’ etc. Nesse contexto, importantes estudos sobre o trabalho em geral, dentre os quais citamos Pochmann (1999) e Sennett (1999), e sobre o trabalho de docentes e pesquisadores desenvolvidos por Codo et al (2000), Oliveira (2004), Bianchetti e Machado (2007), De Meis et al (2008) respectivamente, contribuem para analisar a complexidade das relações e das condições de trabalho encontradas e/ou construídas pelos doutores ouvidos no interior dessas instituições.

Por fim, além da inserção, do trabalho dos pesquisadores, também foi nosso objetivo investigar os aspectos relativos à formação recebida e percebida pelos recém-doutores. Tratou-se especificamente da percepção/reação/avaliação dos doutores egressos no que diz respeito ao modelo de formação (centralidade na docência e/ou na pesquisa) e do tempo de duração, especialmente do mestrado.

²⁴De acordo com Bourdieu (1979, p. 260), “[...] a lógica de funcionamento dos campos de produção de bens culturais e as estratégias de distinção que estão no princípio de sua dinâmica fazem com que os produtos de seu funcionamento sejam predispostos a funcionar diferencialmente como instrumentos de distinção, primeiramente entre as frações e em seguida entre as classes”.

Conforme Hostins (2006a), ainda em 1976, quando o I PNPG (1975-1979) estava em vigor, a CAPES criou e implantou a sistemática de avaliação da pesquisa por meio de comissões de consultores, que foi pela primeira vez realizada pelos pares, em 1978. Contudo, transcorridos 20 anos, no final da década de 1990 é que a avaliação causou um impacto mais incisivo e decisivo, cujo efeito principal foi induzir um ‘novo’ modelo de formação que, desde então, está centrado eminentemente na preparação de pesquisadores. Ou seja, nos anos de 1980 o III PNPG (1986-1989) previa o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, mas esse anúncio foi efetivado apenas no final dos anos de 1990, quando a mudança no sistema de avaliação dos Programas de pós-graduação trouxe conseqüências devastadoras, conforme explicita Moraes (2002), tais como rebaixamento de notas de Programas, corte de recursos, diminuição de bolsas para aqueles Programas que não apresentaram os resultados de pesquisa esperados, entre outros.

Relacionado a esse tema, coube analisar, portanto, de que modo essas mudanças foram percebidas e assimiladas pelos doutores durante a formação e, sobretudo, de que modo isso estava sendo percebido, assimilado e levado por eles para o interior das IES nas quais passaram a atuar após a titulação. A maioria dos sujeitos entrevistados fez o mestrado ao longo da década de 1990, período em que essas mudanças estavam sendo ainda desenhadas e implantadas no cenário nacional.

Tais transformações foram sendo percebidas aos poucos no interior dos Programas, como pudemos observar por meio das entrevistas²⁵, da análise da literatura, bem como via depoimentos dos doutores egressos que entrevistamos, conforme seguem alguns excertos: “Quando fiz mestrado ainda não estava assim, tão..., porque *essa coisa da publicação ficou muito forte nos últimos anos com essas orientações da CAPES*” (E 03); “(...) eu acho que foi uma turma, uma das turmas que ainda teve *um processo de formação*, porque tivemos três anos para concluir o curso, porque conseguimos fazer disciplinas juntos, *consolidamos um grupo*, e isso foi uma experiência altamente rica” (E 05), (grifos nossos). E, ainda, um depoimento mais contundente para compreender essas mudanças ocorridas no interior dos Programas de pós-graduação, conforme segue:

²⁵ Referimo-nos aqui a entrevistas feitas pelo nosso orientador e co-orientadora para o seu projeto, financiado pelo CNPq, “Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: Produção Científica e estratégias de orientadores e coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação”, e que nos foram disponibilizadas, particularmente aquelas feitas com Maria Célia Marcondes de Moraes, Acácia Z. Kuenzer, José Silvério Baia Horta e Dermeval Saviani.

Eu fiz na UFSC, e claro, eu acho que a preocupação maior, *embora a pesquisa fosse inerente e compulsória*, mas me parece que a preocupação, *o que nos movia era qualificar a docência*. E *essa coisa da pesquisa, pelo menos na minha cabeça não estava tão clara e não tinha o brilho que tem hoje*; talvez seja por conta de uma atividade de uma envergadura menor, que é a pesquisa do mestrado, com todo mérito que ela tem, mas acho que tem uma caminhada histórica e tem algo de movimento e de construção que é esse *status* que a pesquisa vem ganhando, sobretudo nos últimos cinco, oito anos (...). (E 09) (grifos nossos)

Inserido nesse contexto é que o tema da formação e do trabalho dos doutores egressos nos diferentes processos de institucionalização da pesquisa, discutido nesta tese, ganhou sentido e visibilidade. Estudamos e aprofundamos as discussões no intuito de compreender em que medida o problema abordado – até que ponto os doutores egressos contribuem efetivamente para a institucionalização da pesquisa nas IES ‘emergentes’ – corresponde à formação recebida e/ou está correlacionado com os impactos da passagem do primeiro modelo (docência) para o segundo (pesquisa), mas, sobretudo, como se relaciona com as condições encontradas e/ou criadas pelos doutores e pelas instituições, no atual contexto da educação superior brasileira.

De acordo com o depoimento de um dos doutores egressos entrevistados, podemos constatar de antemão que, em muitos casos, principalmente no início da carreira do pesquisador e/ou quando da entrada deste em uma nova instituição, existem apenas intenções de pesquisa. Como as condições em geral não estão colocadas *a priori*, os doutores exercem um papel importante no sentido de protagonizar, de contribuir efetivamente, ou não, na institucionalização, na criação da ambiência da pesquisa nas IES. Expressa o testemunho de um dos doutores ouvidos: “[...] literalmente, agora, neste semestre, vou começar a retomar o projeto de pesquisa, porque, na verdade, *estes oito meses, fomos absorvidos pelo trabalho do projeto, da elaboração do projeto do mestrado. Não tivemos um tempo real e concreto para nos dedicar à pesquisa.*” (E 05) (grifos nossos). Outro depoimento ilustra de que forma podem acontecer os processos de institucionalização da pesquisa nas IES ‘emergentes’:

[...] quando eu entrei, poucas pessoas se aproximaram ou procuraram dizer alguns caminhos, do que deveria ser feito, do que deveria ser seguido do ponto de vista do ensino, do ponto de vista de projetos para o ensino, projetos para a extensão, projetos para a pesquisa. (...). Então, ela existia também na minha época, no entanto, *eu demorei praticamente um semestre para encontrar esses caminhos*, e eu acho que não deveria ser assim; deveria ser diferenciado. (E 02) (grifos nossos)

A situação expressa nesse depoimento confirmou que a pesquisa leva tempo, requer decisões, investimentos não apenas financeiros, mas também de tempo e emocionais. Tais dispêndios são necessários não apenas à pesquisa, mas também às outras atividades acadêmicas, nas instituições de ensino superior em geral, mas especialmente nas IES ‘emergentes’, quando da chegada do doutor na universidade.

Além disso, o depoimento citado toca na questão da autonomia, ou melhor, como nesse caso, da clara falta de autonomia. O neodoutor ficou esperando orientação, que dissessem para ele o que deveria fazer, que a IES expressasse o que esperava dele. Essa é uma discussão fundamental quando se trata da formação do pesquisador, que também foi discutida e aprofundada neste trabalho, especialmente nos capítulos III e IV.

Pressupostos, questões e objetivos

As questões fundantes da pesquisa que, inicialmente, apareciam apenas como hipóteses em nosso projeto, agora já podem ser rerepresentadas com mais propriedade porque foram demonstradas e analisadas no decorrer da tese. Tínhamos como pressuposto que investigar o exercício das atividades de pesquisa se refere tanto à formação recebida pelos novos doutores quanto às condições existentes e/ou criadas nas instituições onde esses egressos da pós-graduação *stricto sensu* passaram a atuar após sua titulação. Ou seja, a questão principal que se colocava era saber como os doutores egressos, supostamente preparados que estavam para serem pesquisadores, lidam com essas condições ou como garantem esse necessário tempo/espço para implantação da pesquisa, dado que grande parte dos dirigentes dessas IES geralmente estão mais preocupados com os resultados imediatos, com a pragmática, do que com a criação da ambiência da pesquisa propriamente dita. Evidentemente é preciso reconhecer que instituições e dirigentes também estão sujeitos às múltiplas determinações legais, políticas, sócio-econômicas que muitas vezes obstaculizam a instalação de políticas e ações pró-pesquisa nas IES.

Muitas questões foram levantadas no decorrer do trabalho, tais como: Se a pós-graduação é entendida como lócus de pesquisa, de fato os Programas estariam conseguindo formar pesquisadores, ou estariam apenas gerando teses e dissertações? Em que medida o estabelecimento de critérios²⁶ mais rigorosos de avaliação e de

²⁶ A CAPES reduziu drasticamente os prazos para a conclusão do mestrado e do doutorado (24 e 48 meses, respectivamente) – sob pena de prejuízos para os programas de pós-graduação se estes prazos não

financiamento dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* por parte da CAPES interferia na formação dos pesquisadores? A partir desse questionamento, muitas críticas puderam ser feitas a essa nova maneira de fomentar/avaliar a pesquisa; e, dessa forma, esta tese pôde contribuir também no sentido de apontar vários efeitos e/ou impactos negativos das políticas de fomento e avaliação sobre a institucionalização da pesquisa nas IES ‘emergentes’. Além do que, apoiados em autores que tratam do assunto, tais como Kuenzer e Moraes (2005) e Sguissardi (2006), a proposta é a de que a avaliação dos Programas de pós-graduação tenha um caráter diagnóstico-formativo ao invés de punitivo. Assim, todos esses e outros questionamentos, já implícitos na justificativa, na problematização e na abordagem da relevância do tema em estudo, apontavam para a necessidade de aprofundar a relação entre os tempos e espaços da formação e da inserção, do trabalho do pesquisador propriamente dito.

Como a formação dos doutores recém-titulados se deu em universidade com pesquisa institucionalizada, verificou-se que, no retorno e/ou inserção nas IES, eles ainda não têm experiência, não estão suficientemente amadurecidos para implementar estratégias, iniciativas e ações que institucionalizem a pesquisa. Em geral, são pegos de surpresa ao inserir-se em instituições que os contratam para atuar na pesquisa, para trabalhar no projeto de implantação do curso de mestrado e/ou para conseguir o credenciamento, pela CAPES, do Programa em organização. Trata-se de uma série de ações que eles ainda têm dificuldade em cumprir/desenvolver, não sabem muito bem como proceder porque não se sentem suficientemente preparados para isso.

Também tínhamos por suposto que, se a pós-graduação *stricto sensu* é entendida como locus de pesquisa, necessariamente ela também deveria ser responsável por produzir uma cultura acadêmica, bem como por desenvolver uma série de aprendizagens que são demandadas dos pesquisadores e com as quais, entretanto, nem sempre os doutores podem contar. Então, a quem cabe a responsabilidade pela continuidade da formação do pesquisador, uma vez que nem todas as condições estão imediatamente presentes nos recém-doutores? Tal constatação e questionamento indicaram, por um lado, a necessidade de aprofundar a discussão acerca do atual contexto da formação dos pesquisadores; e por outro, a urgência de se refletir sobre para

fossem predominantemente cumpridos (como a perda de bolsas, por exemplo) – e adotou a avaliação dos programas centrada na produtividade. Vale lembrar, entretanto, que mesmo antes da avaliação trienal do ano de 2004, o Tempo Médio de Titulação – TMT foi flexibilizado. Não aparece na atual ficha de avaliação com a intensidade que aparecia anteriormente. Embora não seja esse o foco principal da nossa análise, voltaremos à questão dos prazos, especialmente nos capítulos II e IV da tese.

qual(is) modelo(s) de universidade (espaços de inserção) estão sendo formados os novos doutores.

Por fim, temos que, no campo da inserção, a decisão das IES ‘emergentes’ de institucionalizar a ambiência de pesquisa resulta de um *mix* entre: o atendimento ao preceito legal, a indução, a decisão de pessoas, as atitudes de voluntarismo, o desejo de elevar a universidade a patamares de maior prestígio, entre outros. Porém, a implementação de medidas pró-pesquisa por parte das IES não públicas²⁷ mostrou-se bastante lenta, complexa e ainda distante daquilo que as instituições – mesmo se fosse apenas para adequar-se às determinações da LDBEN – deveriam cumprir [ou até pretendem].

Assim sendo, constituiu-se como principal objetivo desta pesquisa apreender as relações entre a formação e o trabalho de pesquisadores em educação e seus pesos relativos para a institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’, nas quais atuam os doutores, após sua titulação. Persequimos, ainda, outras metas, tais como: explicitar/problematizar os diferentes modelos de universidade presentes no ensino superior brasileiro e analisar seus efeitos sobre os processos de implantação da cultura de pesquisa protagonizados ou não pelos doutores egressos e pelas IES; analisar os diferentes caminhos de institucionalização da pesquisa e o papel que os neodoutores exercem nesse processo, nas instituições onde trabalham; verificar quais são os fatores, as iniciativas, as estratégias e/ou os atores institucionais e pessoais que encorajam, permitem, facilitam ou obstaculizam a atuação e desenvolvimento dos pesquisadores; investigar em que medida a institucionalização da pesquisa ou a criação de ambiência acadêmica relaciona-se com o curso freqüentado e/ou com a formação recebida; analisar em que medida o impacto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas, especialmente a flexibilização, o produtivismo e a superexploração, interfere nas condições de trabalho dos docentes e pesquisadores em geral, sobretudo, para os neodoutores desta pesquisa.

²⁷ Com essa afirmação não estamos ignorando, de modo algum, o fato de que as universidades públicas também enfrentam muitos problemas na institucionalização/consolidação da pesquisa. Haja vista as dificuldades para conseguir fomento, a redução nas bolsas de estudo, a pouca contratação de professores efetivos por meio de concursos públicos, a proliferação das Fundações Estaduais que não cumprem os compromissos assumidos em relação ao financiamento à pesquisa, entre outras. Ainda temos muitas universidades públicas federais e estaduais por esse país afora que também poderiam ser classificadas como ‘emergentes’ do ponto de vista da institucionalização da pesquisa. Há muito ainda a ser feito nesse sentido para superar as disparidades regionais.

Metodologia, modalidades de obtenção de dados, organização do material recolhido

Em termos metodológicos, optamos pelo Estudo de Caso, pois com base nele tornou-se possível uma investigação aprofundada, intensiva, de uma instância singular, qual seja, o Programa de pós-graduação, a instituição formadora de onde partiram os doutores egressos ouvidos na nossa pesquisa, que se inseriram em sete outras universidades e que, nesse caso, foram as instituições receptoras. Para Sarmiento (2003, p. 137), apoiado em outros autores,

[...] o estudo de caso pode definir-se como ‘o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social’ (Merriam, 1988, p. 9); ou, então, como ‘uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes’ (Yin, 1994, p. 13). Qualquer uma destas afirmações considera que o que especifica o estudo de caso é a natureza singular do objeto de incidência da investigação, e não o seu modo operatório (Stake, 1998). Aquilo que o diferencia de outros desenhos ou formatos metodológicos é o fato de se situar numa *unidade* – ou ‘sistema integrado’ (Stake, 1995, p. 2) – que se visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização (grifos do autor).

Embora nosso objetivo maior não tenha sido fazer uma análise específica do Programa de pós-graduação em educação da UFSC – senão apreender as relações entre a formação obtida nesse Programa e o trabalho dos recém-doutores nos processos de institucionalização da pesquisa nas IES onde se inseriram após a titulação –, é possível caracterizar esta investigação como um estudo de caso, no sentido que Sarmiento (2003, p. 137) lhe atribui.

Ainda que na escolha de investigações do tipo ‘estudo de caso’ participem diferentes abordagens e correntes teóricas e que, ademais, as diferentes práticas investigativas concretas envolvam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas bem distintas, a verdade é que *tal formato apresenta plasticidade suficiente* para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais. (grifos nossos).

Mediante a exposição do autor de que o estudo de caso pode assumir plasticidade suficiente para ser utilizado de forma tão diversa, julgamos que o caminho metodológico percorrido em nosso trabalho, mesmo que fugindo, até certo ponto, da

definição ‘tradicional’ - ou até mesmo das definições ‘engessadas’ -, de fato contemple as características peculiares de um estudo de caso.

Na fase inicial da pesquisa, estávamos focalizados apenas num pólo, que era o Programa de pós-graduação em educação da UFSC e os egressos desse Programa; à medida que fomos prosseguindo no estudo, percebemos que havia um segundo pólo muito importante: a questão da inserção institucional. Além deste, um terceiro pólo também se mostrou relevante: o trabalho dos pesquisadores propriamente dito.

A lei prevê claramente que os Programas de pós-graduação *stricto sensu* formem pesquisadores, mas o que ela não contempla é colaborar e contribuir com o acolhimento e/ou com a criação das condições de trabalho desses pesquisadores que, aliás, é uma idéia inicial que se tinha na pós-graduação²⁸. Por um lado, temos o pólo da formação, o Programa a partir do qual os sujeitos da nossa pesquisa foram selecionados; por outro lado, temos o pólo do trabalho, isto é, o lugar onde os recém-doutores passaram a atuar após a titulação e o que fazem os pesquisadores, campo ainda pouco explorado. Este constituiu um dos principais desafios desta tese: tratou-se de analisar o que efetivamente acontece quando os neodoutores começam a trabalhar.

Mas, o que é possível generalizar com base em apenas um Programa formador, de 10 doutores entrevistados e de sete IES que receberam os egressos em estudo (no caso, o nosso universo pesquisado)? O limite se manifesta na dificuldade de fazer generalizações com base neste particular. No entanto, dado que os Programas de pós-graduação consolidados são a instância formadora de pesquisadores; que as instituições contratam doutores para atender a esse *mix*, a esse híbrido, que é a moldura legal, o interesse/necessidade em alcançar e/ou manter o *status* de universidade; que uma das atribuições principais dos doutores é criar ambiência de pesquisa, como se verá nos capítulos III e IV; e tendo presente que isso não é uma particularidade deste Programa, destas instituições, destes doutores, mas uma característica que está interpenetrando toda a educação superior do país, este caso contém e manifesta o universal.

Nesse sentido, podemos entender a definição dada por Lüdke e André (1986, p. 21) de que “[...] a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado

²⁸ O I PNPG (1975-1979) previa, dentre as políticas para atingir as metas propostas, um programa de “admissão de docentes de maneira regular e programada pelas instituições” (I PNPG, 1998, p. 40). Isso sugere que os programas de pós-graduação, além de formar os docentes, também deveriam ter a preocupação de acompanhar a inserção dos titulados nas universidades. Retomaremos essa discussão no decorrer de nossa tese, apontando para a necessidade de recuperar o sentido dessa proposta no atual contexto da formação, mas, sobretudo, da inserção dos pesquisadores.

como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. Em outras palavras e, desta vez, amparando-nos na perspectiva marxiana, podemos afirmar que essa ‘instância singular’ é a “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 1983, p. 218), com todos os desafios que a pesquisa traz, em nosso caso específico, seja no pólo da formação, seja no da ação dos nossos entrevistados.

Fundamentando-nos na perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo, que leva em conta a materialidade histórica, procuramos apreender os tempos e espaços da formação e do trabalho do pesquisador. O mais importante foi saber como se criam as condições de pesquisa, levando-se em consideração que nesse processo há a contribuição das lideranças institucionais, mas também estão envolvidas decisões e ações dos doutores egressos, cujos subsídios provêm, sobretudo, da formação por eles recebida. Ou seja, analisamos de que modo os doutores fazem a trajetória²⁹ de formação e de inserção profissional. Esse movimento desencadeado pelos doutores – de idas e vindas para diferentes IES, antes, durante e depois do doutoramento – também foi um aspecto aprofundado e que será apresentado mais detalhadamente nos capítulos III e IV.

A partir do que está previsto no V PNPG (2005-2010), pretende-se que todos os egressos de pós-graduação sejam pesquisadores. Então, é preciso pensar também na institucionalização do trabalho da pesquisa. Para que haja realmente pesquisa institucionalizada e pesquisadores atuando na sua plena condição é preciso formação, e são necessárias condições instaladas ou processadas pelas instituições, bem como a presença e o trabalho de pesquisadores nessas IES. É nessa perspectiva que entendemos a afirmação de Marx, segundo a qual “[...] o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (1996, p. 24).

Fomos a campo para observar como se produz a vida material, como os doutores pesquisadores vivem e significam os tempos e espaços da formação e da inserção/trabalho na pesquisa. No entender de Vergara (2000, p. 47), “pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno

²⁹ Inicialmente, quando verificamos onde estavam os doutores egressos, em quais instituições haviam se inserido após a titulação, fizemos algo que se aproxima daquilo que em termos metodológicos é chamado de estudo de trajetórias. O estudo de trajetórias tem sido utilizado como princípio metodológico por parte de muitos pesquisadores como Dubar (1998; 2001), Charlot et al (1999), Nogueira et al (2003), Silva (2004), Aued (2005), entre outros, não somente no campo da educação, mas também nas ciências sociais. No entanto, desde o início percebemos que essa perspectiva metodológica não responderia suficientemente aos objetivos da nossa pesquisa.

ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”.

As contribuições tanto dos doutores egressos quanto dos pró-reitores nos permitiram verificar muitos aspectos envolvidos na formação e no trabalho dos pesquisadores, tanto no que diz respeito às forças quanto no que concerne às dificuldades em criar, organizar e/ou incrementar a cultura acadêmica nas IES de inserção, na perspectiva de adequar a instituição às exigências legais referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão. De fato, a pesquisa que realizamos evidenciou e nos permitiu “[...] observar o caráter dinâmico da formação dos percursos, tal como sua lógica não-linear” (Zago, 2003, p. 19). E, para além disto, permitiu-nos perceber e questionar a relevância social desta pesquisa, dada a sua redutora importância, na medida que se conforma à institucionalização, seja por parte da CAPES, no processo de formação, seja nas IES onde os neodoutores se inserem, no processo de atuação/trabalho.

No que diz respeito à análise dos dados, ainda é importante destacar o alerta de Brandão (2003, p. 175) sobre a aquisição do *habitus*³⁰ científico (rigor), que exige tempo e esforço, quando afirma:

Os materiais de pesquisa, sejam dados quantitativos ou informações e representações sociais colhidas por questionários ou entrevistas, *não são dados*. Há todo um trabalho prévio de construção de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de escolhas teóricas que é indispensável para delimitar e conferir sentido aos materiais empíricos necessários ao desenvolvimento da investigação.

Para captar e compreender os elementos relacionados à formação e ao trabalho dos doutores nos processos de institucionalização da pesquisa nas IES, enfocamos duas categorias: 1) os depoimentos dos doutores egressos, sua condição profissional, as suas ações de pesquisa, tais como orientação de Dissertações, Monografias e Trabalhos de

³⁰ Conceito formulado por Bourdieu, o *habitus* pode ser definido como "sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro" (Bourdieu, 1987, p. XL). "(...) sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados" (*ibid.*: XLI).

Conclusão de Cursos (TCCs), participação em grupos, em eventos da área com produção científica, projetos em andamento, publicações, outros projetos de sua iniciativa voltados para a implementação da pesquisa ou para a formação de pesquisadores etc. Além dos depoimentos, os produtos da pesquisa por eles efetuada, via currículo *lattes*; colhemos, ainda, por meio do depoimento dos egressos, os aspectos formais e normativos, as políticas institucionais relativas à pesquisa (fomento, Iniciação Científica, eventos, publicações, assessorias internas, discussões, apoio à participação em eventos, extensão, entre outros) e de que modo acontece a implementação dos dispositivos para a instalação e o desenvolvimento de uma ambiência de pesquisa. 2) a participação das IES, por meio dos questionários respondidos pelos pró-reitores de pesquisa e/ou órgãos correlatos, que também versaram sobre as políticas, dispositivos legais, estratégias e ações para a institucionalização da pesquisa no ambiente das universidades nas quais atuavam/atuam os doutores egressos ouvidos.

As análises com base nos dados colhidos são apresentadas ao longo de todo o nosso trabalho. Mas o cotejo entre a teoria, a literatura especializada e a realidade vivenciada pelos doutores egressos, ou seja, a prática de pesquisa, as possibilidades e/ou dificuldades de criar e/ou alavancar a ambiência de pesquisa por parte dos egressos nas IES em que atuam será desenvolvida de forma mais aprofundada especialmente nos capítulos III e IV deste estudo.

Considerações sobre o trabalho/pesquisa de campo

Os sujeitos que participaram da pesquisa pertencem a duas categorias³¹: doutores egressos que atuam/atuavam em universidades ‘emergentes’ e pró-reitores de pesquisa das IES onde os doutores estão/estavam inseridos. Num primeiro momento, fizeram parte do nosso universo de pesquisa dez (10) doutores egressos do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Por indicação da banca de qualificação do projeto de mestrado (2005), escolhemos o Programa da UFSC, ficando determinado que ouviríamos somente doutores que, após se titularem, inseriram-se em IES ‘emergentes’ que não tinham ainda um Programa de pós-graduação *stricto sensu* recomendado pela CAPES. Nosso intuito era apreender e analisar os

³¹ Tínhamos a intenção de ampliar a amostra, mas por várias razões – entre elas o tempo, o fato de não contarmos com bolsa e precisarmos continuar trabalhando e a dificuldade em localizar as pessoas –, a pesquisa de campo ficou reduzida a dois grupos (10 doutores e sete pró-reitores), dos quais captamos os dados e as informações por meio das entrevistas e questionários.

tempos/espacos da formaco e do trabalho dos pesquisadores, ou seja, saber em que medida os egressos formados pesquisadores contribuem na criao e/ou organizao da ambiência de pesquisa no espaco de trabalho após a titulao.

Para selecionar o grupo de doutores egressos do PPGE da UFSC que fariam parte da nossa amostra, procedemos a um levantamento de dados na secretaria do Programa e constatamos que, entre 1994 (quando teve início o doutorado) e 2005, haviam se titulado 48 doutores. Capturamos os currículos *lattes* de todos eles a fim de verificar em quais IES trabalhavam. Ao levar em considerao os critérios estabelecidos e ratificados pela banca, selecionamos 10 doutores que atendiam a esses requisitos. A seguir, partimos para os contatos via e-mails (cf. APÊNDICE E), perguntando se aceitariam participar desta pesquisa. A maioria respondeu afirmativa e prontamente ao convite. Em alguns casos foi necessário também contato telefnico, para confirmar a possibilidade da entrevista³², que foi feita com cada participante, de acordo com a disponibilidade de agenda.

As entrevistas foram realizadas no período de 14 de julho a 11 de agosto de 2005, todas elas em Florianópolis, com exceo de uma. A durao variou em média entre 45 minutos e 1 hora e 45 minutos; todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com autorizao dos participantes, levando em conta a facilidade que isso proporciona para manter a fidedignidade das informaes concedidas pelos entrevistados para posterior análise.

Julgamos, aqui, importante destacar algumas características gerais dos doutores participantes da pesquisa na época em que foram entrevistados para que possamos compreender melhor quem são, onde estavam/estão, o que faziam/fazem. Quanto ao gnero, oito são mulheres e dois são homens.  época da entrevista, a idade variava entre 34 e 60 anos. O maior grupo estava na faixa etária de 40 a 45 anos, sendo oito brasileiros e dois estrangeiros.

Quatro³³ deles atuavam em três universidades estaduais, de três diferentes estados: Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso, a saber: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (dois doutores); Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (um doutor) e Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (um

³² Elaboramos previamente um roteiro para a entrevista com os neodoutores, conforme consta do APÊNDICE F.

³³ Uma participante do nosso estudo fez a mudança de instituio, passando de uma universidade estadual de um estado para outra universidade estadual de outro estado, nos dias da entrevista. Como na entrevista falou especificamente da experiência e atuao anteriores, dado o pouco tempo que estava na nova universidade, consideramos apenas aquela experiência.

doutor). Os outros seis estavam inseridos em universidades comunitárias do estado de Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (três doutores); Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ (um doutor); Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC (dois doutores; sendo que um deles também trabalhava ao mesmo tempo na Associação Catarinense de Ensino – ACE, que é uma Faculdade privada). Conforme esclarecemos no início, consideramos essas universidades ‘emergentes’³⁴ porque, à época das entrevistas com os recém-doutores e com os pró-reitores de pesquisa, elas ainda demonstravam estar num processo incipiente no que diz respeito à institucionalização da cultura e das ações de pesquisa. Além disso, apesar de vários cursos de mestrado implantados, somente em duas universidades havia cursos recomendados pela CAPES, a saber: o mestrado em Ciências da Linguagem, na UNISUL; e o mestrado em Ciências Ambientais, na UNOCHAPECÓ.

Seis doutores estavam ligados a Programas de pós-graduação *stricto sensu* não recomendados pelas CAPES, mas aprovados pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina³⁵, apoiado em legislação própria. Foi com a explícita

³⁴ Não obstante apenas uma instituição (UNOCHAPECÓ), dentre as arroladas na pesquisa, existir como instituição universitária há menos de 10 anos, podendo ser considerada como neo-universidade, nas demais instituições, todas já com algumas décadas de existência, a ambiência da pesquisa ainda não se encontrava suficientemente instalada, nem mesmo consolidada.

³⁵ É importante aqui esclarecer a especificidade do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) que, apoiado em legislação própria, reconhece a validade dos mestrados ofertados pelas universidades no estado. Contudo, como essa validade está circunscrita apenas ao território catarinense, gradativamente as instituições passaram a buscar o reconhecimento dos seus mestrados pela CAPES. Em nossa amostra, muitos doutores egressos estavam atuando nesses programas, apenas reconhecidos pelo Conselho Estadual, sem validade nacional. Siewerdt (2007), apoiado nos estudos de Valle (1996), aponta para a pretensão do CEE/SC, que representa os interesses particulares de grupos privados nos órgãos de decisão sobre a educação em Santa Catarina. Segundo Valle (1996, p. 133) “No caso do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, enquanto organização burocrática, o exercício do poder fundamenta-se nos critérios técnico-burocráticos. Tais critérios garantem ao processo decisório do órgão colegiado da educação um caráter impessoal; este encobre o particularismo das ligações institucionais dos conselheiros e a conseqüente constituição dos anéis burocráticos. Estas ligações institucionais caracterizam-se como canais de articulação e preservação dos interesses de grupos fragmentários, representados no aparelho de Estado”. Outra particularidade do ensino superior no Estado de Santa Catarina diz respeito ao Sistema ACAFE. De acordo com MACHADO (2006), autora do verbete publicado na *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (2006), o chamado Sistema ACAFE - *Associação Catarinense das Fundações Educacionais*, criado há pouco mais de três décadas, congrega 20 Fundações Educacionais criadas pelo Governo do Estado e pelas Prefeituras de cidades do interior de Santa Catarina, das quais 16 atuam na Educação Superior e 12 já se tornaram Universidades. Presente em 64 municípios, o Sistema assegura considerável cobertura de acesso à Educação Superior à população catarinense, podendo ser caracterizado como um modelo bem sucedido de interiorização, deste nível de formação, no país. Públicas em sua origem, as fundações contam com a participação de lideranças políticas e empresariais, e estão voltadas para responder às necessidades regionais de desenvolvimento, com prioridade para a formação de quadros para o magistério, para a administração pública municipal e para a formação profissional de interesse do empresariado local. Sua meta é promover o desenvolvimento das instituições educacionais mantidas pelas fundações, implementando atividades de interesse comum que

finalidade de implantar e/ou reconhecer seu Programa em educação que grande parte das universidades contratou os doutores. Dedicavam-se à elaboração, organização e/ou reorganização do projeto de mestrado, às aulas para os mestrandos³⁶, orientação de dissertações, participação em grupos de pesquisa ligados ao mestrado, desenvolvimento de projetos de pesquisa, enfim, participavam das atividades próprias de um Programa *stricto sensu*. Chama a atenção o fato de que cinco deles não residiam nas cidades onde funcionam os Programas, dirigindo-se para lá semanal ou quinzenalmente, conforme solicitação das IES. Os outros quatro não estavam vinculados a nenhum Programa *stricto sensu*; ministravam aulas na graduação e/ou em cursos *lato sensu*, mantendo também alguma atividade de pesquisa, na medida do possível.

Na continuidade da pesquisa de campo, tivemos a contribuição dos pró-reitores de pesquisa ou órgãos afins das instituições onde atuavam os doutores no momento da entrevista. Dessa forma, tornou-se possível trabalhar os contrapontos entre a fala dos responsáveis institucionais e a fala dos doutores entrevistados.

O contato e as devoluções dos questionários respondidos aconteceram durante o segundo semestre de 2006, quando estávamos concluindo os créditos em disciplinas do doutorado. Para obter o nome e o endereço eletrônico dos pró-reitores de pesquisa das IES nas quais os doutores egressos atuavam à época das entrevistas, acessamos os sites das instituições e/ou fizemos contato por telefone. Em setembro daquele ano e com as informações necessárias em mãos, entramos em contato por correio e e-mail, enviando comunicação (cf. APÊNDICES G e H). Na carta, apresentamo-nos, informamos os objetivos do questionário/pesquisa e perguntamos se aceitariam participar. Em caso afirmativo, solicitamos que fizessem a gentileza de responder e enviar o questionário preenchido pelo correio e/ou por e-mail, como preferissem.

Cabe informar que o retorno das contribuições dos pró-reitores foi bastante demorado e tivemos que fazer vários contatos posteriores, via e-mails e telefonemas, solicitando polidamente a colaboração, uma vez que julgávamos imprescindível a

assegurem a melhoria da qualidade da educação no Estado. Dois exemplos são: o vestibular unificado para 14 instituições de Santa Catarina e o sistema integrado de bibliotecas, que oferece consulta simultânea e empréstimo entre os acervos das seis IES participantes até o momento. Grande parte dos doutores ouvidos na nossa pesquisa inseriu-se em IES do Sistema ACADE após a titulação. Para mais detalhes sobre aspectos críticos a esse modelo de universidade, verificar a produção de Maurício J. Siewerdt (2007), cujo doutorado no PPGE versa sobre o “conceito de autonomia no/do Sistema ACADE”.

³⁶ Conforme afirmamos, em nossa amostra, muitos doutores estavam atuando nos mestrados apenas reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Alguns cursos, embora se encontrassem em extinção, ainda contavam com alunos remanescentes, que tinham disciplinas a cursar e/ou a defesa da dissertação para fazer; outros cursos estavam em fase de reestruturação, adaptando-se às regras nacionais, em busca de recomendação pela CAPES.

participação de 100% dos pró-reitores de pesquisa arrolados. Não obstante os percalços, obtivemos a contribuição de todos os pró-reitores, cujos dados são analisados no decorrer do trabalho, sobretudo no capítulo III, em contraponto com os depoimentos dos doutores entrevistados.

Estrutura da tese

A tese está estruturada em quatro capítulos, sendo precedida desta introdução, que explicita o problema, as questões, os pressupostos, os objetivos, o percurso metodológico, e sucedida das considerações finais, referências, apêndice e anexos.

O primeiro capítulo trata da universidade, sua origem, modelos e conceito(s), objetivando discutir os modelos clássicos de universidade, a criação tardia das universidades brasileiras e a influência dos diferentes modelos no(s) modelo(s) brasileiro(s), não apenas na graduação, mas também no que diz respeito à pós-graduação. A ênfase da pós-graduação na formação do pesquisador está vinculada ao modelo de universidade centrado na pesquisa, na produção de conhecimento. Tal modelo tende a se aproximar do modelo humboldtiano, em certa medida adotado no país na década de 1930, principalmente pela USP. A universidade é o cenário principal da discussão que trazemos à baila e locus privilegiado da formação e do trabalho para o desenvolvimento e aprimoramento da pesquisa e dos pesquisadores.

No capítulo subsequente, são abordados os aspectos históricos da pós-graduação no Brasil no que diz respeito aos primórdios da pesquisa, com a criação dos diversos institutos de pesquisa, e ao surgimento da pós-graduação propriamente dita no Brasil. O intuito principal dessa parte é apresentar os antecedentes históricos, alguns momentos da implantação, da expansão e da consolidação da pós-graduação em educação, a criação da CAPES, os cinco PNPGs, bem como explicitar e discutir a passagem do modelo de formação de docentes para a formação de pesquisadores, implantado a partir de meados da década de 1990 em função da nova sistemática de avaliação adotada pelo órgão.

O terceiro capítulo versa sobre as contribuições do campo empírico, cujo tema central é a formação e o trabalho de pesquisadores em educação. O propósito principal desse capítulo é apresentar e analisar os depoimentos dos doutores egressos e dos pró-reitores de pesquisa e/ou órgãos afins sobre os processos de implantação e criação da

ambiência de pesquisa nas IES onde atuam, procurando apreender e compreender as inter-relações entre a formação e o trabalho dos pesquisadores.

No quarto e último capítulo aprofundamos as discussões sobre os aspectos mais relevantes para a universidade contemporânea, advindos do campo empírico e que envolvem a formação e o trabalho dos pesquisadores em educação, fazendo-os dialogar com a literatura pertinente. Discutimos de forma mais contundente o contexto e os modelos atuais de universidade, os descompassos existentes entre a formação e o trabalho dos pesquisadores e apontamos para a necessidade de se formar intelectuais críticos, que façam frente ao modelo de universidade operacional heterônoma, neoprofissional e empresarial competitiva que exacerba o produtivismo e que flexibiliza cada vez mais os tempos e espaços da formação e do trabalho, inclusive dos pesquisadores em educação.

Nas considerações finais retomamos brevemente a discussão dos objetivos a que nos propusemos na tese para - após tomada de distância e maior reflexão sobre os questionamentos e dilemas que surgiram na elaboração do trabalho - formularmos, com maior autonomia, algumas questões instigantes no que diz respeito à formação e ao trabalho dos pesquisadores. Diante dos descompassos constatados entre esses dois tempos/espaços, chamamos a atenção para a necessidade de rever a formação proporcionada aos pesquisadores, bem como, para a revisão e análise do(s) modelo(s) de universidade adotados em suas atividades acadêmicas.

CAPÍTULO I – A UNIVERSIDADE: ORIGEM, MODELOS E CONCEITO(S)

Embora nosso objeto de estudo esteja focado eminentemente na pós-graduação em educação, é mister situar a gênese e as transformações da universidade em termos de mundo³⁷ e de país, mesmo que de forma breve, pontuando em especial as influências que se exerceram em sua implantação e expansão. Além disso, também é importante conhecer os diferentes modelos e conceitos pelos quais a universidade passou, especialmente para tentar compreender o(os) atual(is) modelo(s) e conceitos subjacentes às várias instituições de ensino superior brasileiro.

Institucionalizar ou não a pesquisa na universidade depende da compreensão que se tem acerca do papel do “tripé” indissociável entre ensino, pesquisa e extensão (Fávero, 1977); portanto, é a ação dos agentes que constrói o modelo de universidade e que vai definir quais políticas, estratégias e ações serão priorizadas nas instituições de ensino superior. Compreender as mudanças protagonizadas no interior da universidade é fundamental para desvelar o atual conceito e modelo prevalente, que é o de uma universidade – que está mais para organização do que para instituição (Chauí, 2001; 2003) –, cujas características são as de uma instituição heterônoma, que pode caracterizar-se como basicamente de formação profissional, inspirada no modelo napoleônico, como pode assemelhar-se ao modelo neoprofissional e empresarial competitiva, também designados como ‘modelos de ocasião’ (Sguissardi, 2006). A adoção de tal(is) modelo(s), principalmente por parte das universidades ‘emergentes’, pode dificultar e até mesmo comprometer as ações em prol da institucionalização da pesquisa nessas IES, espaço de trabalho para a maioria dos recém-doutores e de outros pesquisadores.

³⁷ Aqui fala-se eminentemente na universidade européia e norte-americana, apesar de contarmos com universidades na América espanhola poucas décadas depois da chegada dos colonizadores, como é o caso, por exemplo, da universidade de Santo Domingo, fundada em 1538; a de Lima em 1551; a do México em 1551; a de Bogotá em 1580 e a de Quito em 1586. (Charle e Verger, 1996).

1.1 Origens e modelos clássicos de Universidade³⁸

Tomando por base os estudos de Charle e Verger (1996) e Schwartzmann (2006), temos que as primeiras universidades surgem na Europa, no período medieval e foram, essencialmente, corporações de estudantes e professores que buscavam o direito ao trabalho intelectual independente, a autonomia administrativa e mesmo o direito a foro especial para seus membros, em relação às autoridades eclesiásticas e políticas de então. Para esse autor, essas instituições se dedicavam ao ensino das profissões liberais da época (teologia, direito canônico, medicina), precedido pelas chamadas disciplinas propedêuticas, o *trivium* (gramática, retórica e lógica) e o *quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia), que em conjunto formavam as sete artes liberais.

Dentre as primeiras universidades, conforme Charle e Verger (1996), estão a de Bolonha, cujo desenvolvimento remonta ao início do século XII. Em 1155, as escolas de Direito bolonhasas já detinham grande importância, mas tratava-se ainda apenas de escolas privadas independentes, assim como de pequenas *societates*, cada uma delas agrupada ao redor de seu mestre. Somente por volta de 1230, a Universidade de Bolonha, no que diz respeito aos direitos Civil e Canônico, estava solidamente constituída. Em Paris, foi pouco depois de 1200 que os mestres (mestres independentes que ensinavam principalmente as Artes Liberais) começaram a se associar. Em Oxford, uma primeira associação de mestres nasce por volta de 1200; em 1214 foram-lhe concedidos os privilégios pontificiais, imediatamente confirmados e definidos pelo rei, que faziam desta uma verdadeira universidade, autônoma, representada por um chanceler escolhido entre os doutores. Em Montpellier, que possui escolas de medicina desde os anos de 1130, a transformação em universidade foi conquistada em 1220 graças aos estatutos outorgados por um legado pontifical. Nesse período, novas universidades nasceram, ainda, por desmembramento – como foi o caso de Cambridge, desde 1209, nascida de uma migração da universidade de Oxford; e de Pádua, fundada em 1222 pelos doutores e estudantes foragidos de Bolonha.

Analisando aquele momento fundacional das universidades, Charle e Verger (1996) assinalam alguns pontos em comum: as comunidades universitárias eram, antes de tudo, associações de mestres e/ou estudantes, que se reuniam para constituir uma “universidade” juramentada. Estabeleceram seus próprios estatutos, representantes

³⁸ Algumas idéias desse item foram desenvolvidas no Seminário de Educação da UNISINOS, durante o ano de 2007, em co-autoria com Machado, que também é co-orientadora de nossa tese.

eleitos, organizaram-se para garantir entre eles o auxílio mútuo, garantir sua proteção diante das ameaças possíveis da população e das autoridades locais e regulamentar o exercício autônomo da atividade, que era a própria razão de ser de sua associação; a saber, o estudo e o ensino. Além disso, as universidades saíram deliberadamente do estreito quadro diocesano que era o das escolas anteriores. Com forte proteção pontifical, consolidaram sua capacidade de recrutamento em toda a cristandade, sem outro limite além de seu renome próprio, reivindicando uma autoridade intelectual de grandes dimensões.

Em torno de 1230, ainda não havia muitas universidades, mas seu prestígio já era considerável e estas permanecem até hoje entre as mais famosas. Suas instituições, tão singelas no começo, foram pouco a pouco se tornando mais complexas e os estatutos definitivos em geral datam apenas do início do século XIV. Isso demonstra que a universidade foi se modificando ao longo de sua existência, acompanhando as transformações históricas do pensamento universal e também resistindo a elas, podendo-se, de modo bastante genérico, identificar como seus “ciclos”: *a universidade medieval; a universidade renascentista; a universidade iluminista e a universidade moderna*. Poder-se-ia tentar encontrar um nexos comum a todos esses modelos de universidade em cada um desses períodos históricos, independentemente das características das instituições universitárias; por exemplo: a idéia de que a Universidade é uma instituição voltada para o saber, para o conhecimento e para a preparação do homem para a vida social e produtiva.

Se as primeiras universidades não obedecem a um modelo único, o que dizer das instituições que vão surgindo no decorrer da história? Aqueles que se debruçam sobre a história das universidades e tentam conceituar as suas várias formas de estruturação nem sempre convergem; dessa forma, o consenso não é regra. Em um instrutivo artigo publicado em 1964, Anísio Teixeira (1964, p.3), por exemplo, traz alguns dados que nos desencorajam a formular uma função universal válida para as universidades de todos os tempos. Ao descrever a característica da Universidade de Oxford, ele afirma que ela teria sido, até início do século XX, essencialmente de ensino, não vocacional, isto é, não profissional. Para confirmar tal modelo, cita um professor formado nessa instituição, que descreve o seu ideal educativo da seguinte forma:

Nessa universidade, segundo Gallie, postulava-se, de modo geral sem discussão, que um jovem que tivesse aprendido a escrever em elegantes versos ou cortante

prosa nas duas línguas clássicas - grego e Latim - e possuísse conhecimento particularizado de dois importantes períodos da civilização pré-cristã e de algumas doutrinas de Platão, Aristóteles, Kant e Mill, estaria qualificado para começar sua carreira como administrador, político, diplomata, crítico social ou educador. O ideal universitário consubstanciado por Oxford representava, assim, a forma mais radical de formação não-utilitária. A universidade não era sequer um centro de transmissão do saber, mas de exercício mental, capaz de formar intelectualmente o jovem como um centro atlético o formaria para a vida esportiva.

Voltada para o passado, com ensino quase individual, centrado em tutores e com frequência em modalidade de internatos, destinava-se a formar as elites, em geral oriundas da aristocracia e, posteriormente, instaurando-se seleção de alunos baseada na meritocracia. Só esse exemplo já revela que, examinadas de perto, as universidades não se encaixam em categorias tão definidas.

No que tange à universidade moderna, três modelos principais³⁹ costumam ser descritos pelos especialistas na temática. Constituíram-se na Europa, a partir do século XIX, sob a denominação de modelo *francês (napoleônico)*, modelo *alemão (humboldtiano)* e modelo *anglo-saxão*. De acordo com Goergen (2006), o modelo francês dá ênfase ao caráter instrumental, concebendo a universidade como provedora de profissionais capacitados para a produção, em oposição à tradição britânica, que busca o saber pelo saber, sem, no entanto, baseá-lo na pesquisa. O modelo alemão enfatiza a autonomia especulativa do saber, tendo a noção de investigação científica como centro, isto é, a formação científico-humanista, porém, de caráter não-pragmático, o que significa pesquisa pura e recusa da pesquisa aplicada, que sofreria ingerências do meio, o que feriria a autonomia do cientista. Poderíamos dizer que os modelos francês e alemão consideram, mais o primeiro do que o segundo, e cada um à sua maneira, que a Universidade contribui, direta ou indiretamente, com a sociedade ou para o avanço da civilização.

A universidade moderna, de vertente francesa, considera Goergen (2006), estava ligada por um duplo vínculo ao Estado moderno: era sua servidora técnico-profissional

³⁹ Sabemos que essa categorização não contempla todas as iniciativas e modelos de universidade que surgiram ao longo dos séculos de existência da universidade no ocidente. Certamente há outros modelos clássicos, que não são tão citados, como é o caso, por exemplo, da universidade de Harvard. A Universidade de Harvard foi criada em 1636 e é a mais antiga instituição de ensino superior dos EUA. Recebeu o nome de seu primeiro doador, John Harvard of Charlestown, um pastor protestante que deixou de herança sua biblioteca e metade de todo seu patrimônio à instituição. Inicialmente foi criado um colégio – o *New College* – que depois passou a se chamar *Harvard College*, à imagem dos colégios universitários ingleses da época. (Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=37009>; http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Harvard, acesso em 26/07/08).

e seu guia crítico-espiritual (sendo este aspecto mais enfatizado e claro no modelo alemão). São funções contraditórias, uma vez que, como criadora de saber e formadora de profissionais, estará umbilicalmente ligada aos interesses econômicos do Estado ilustrado, e, como guia reflexivo preserva sua autonomia para manter o distanciamento crítico das ações do Estado.

Para o modelo da universidade humboldtiana⁴⁰, ainda de acordo com Goergen (2006), a plenitude da verdade não era sua desembocadura técnico-experimental, mas espiritual-especulativa. A ciência teria a sua finalidade na verdade e a verdade bastaria a si mesma. Privada desse centro especulativo desinteressado, a universidade correria o risco de dissolução, e os diversos interesses ao seu redor colocariam a perder a sua identidade, autonomia e unidade. Seguindo essa forma de pensar, a universidade alemã seria, antes de tudo, a universidade da ciência, que descansa sobre si mesma e não uma universidade do saber aplicado e das profissões. O saber não se inclina ante a instrumentalização. A principal tarefa da universidade seria investigar a verdade por meio da busca desinteressada do conhecimento. Enquanto no modelo francês a universidade se submete aos interesses do Estado, no modelo alemão é o Estado que deve orientar-se pelas verdades estabelecidas nos caminhos reflexivos da razão. Nos dois modelos, aqui paradigmaticamente citados, Razão e Estado se revelam como os princípios norteadores da universidade moderna; modelos estes que influenciaram a formação tardia da universidade brasileira, no século XX.

Na universidade brasileira de nossos dias o jogo de forças entre esses dois modelos está presente de várias maneiras: as pressões que os intelectuais (pesquisadores) exercem sobre o Estado, no sentido de influenciar as políticas educacionais, e a regulação que o Estado exerce sobre as instituições. Certamente as relações entre Estado, sociedade e Universidade se dão com intensidade e complexidade crescente. Estamos longe do isolamento elitizado, da caricatural “torre de marfim de uma cultura fora do tempo”, do “mandarinato de eruditos e pesquisadores”, da “forma leiga de convento” ou “do espírito de segregação” que imperou até o início do século XX, usando algumas expressões marcantes de Anísio Teixeira (1964, p.1-2). Hoje é

⁴⁰ Wilhelm von Humboldt (1767–1835) promoveu uma reforma das universidades alemãs, a partir da qual passaram a ser citadas e utilizadas como modelo de uma determinada perspectiva de universidade. A concepção humboldtiana de universidade era a de um lugar onde a busca do conhecimento realizava-se de forma independente. Seu modelo implicava na unidade entre pesquisa e ensino, ou seja, só podiam lecionar aqueles professores que, paralelamente ao ensinar, também faziam pesquisas na sua área. Além disso, professores e estudantes dedicavam-se à ciência, livres de qualquer tipo de censura por parte do Estado. (Disponível em http://www.magazine-deutschland.de/issue/Umbruch_1-05_POR_P.php, acessado em 25/01/06).

difícil discernir quem influencia mais quem, uma vez que “o Estado” é feito de pessoas e, com frequência são os profissionais oriundos das Universidades os que pensam, formulam e legislam sobre as políticas educacionais que incidem sobre os modelos de Universidade.

O terceiro modelo de universidade é o anglo-saxão. Conforme Hortale e Mora (2004), no Reino Unido, que no início do século XIX contava com apenas seis universidades, o Estado não interveio, respeitando suas características medievais. Isso pode explicar o fato de as universidades “públicas” britânicas, irlandesas e canadenses continuarem sendo “privadas” do ponto de vista jurídico. Como a Revolução Industrial demandou a formação de indivíduos mais qualificados, a nobreza e as autoridades municipais em diversas cidades criaram as chamadas “universidades civis”, que se expandiram por todo o Reino Unido durante o século XIX. A tradição das antigas universidades, associada ao processo de criação dessas novas universidades, possibilitou que, desde o início, nelas se instaurassem Conselhos de Administração formados por não-acadêmicos (cidadãos que haviam organizado as universidades). Esses conselhos, presididos por um chanceler, nomeavam o vice-chanceler, ao qual se delegavam todas as decisões da gestão direta das instituições.

As universidades britânicas nunca deixaram de ser autônomas, uma vez que sempre foram de natureza privada. Ao contrário, no modelo europeu continental é tradicionalmente muito grande o poder do Estado sobre a educação superior⁴¹, uma vez que ele controla os recursos financeiros, os currículos e a nomeação do quadro docente permanente, que geralmente passa à condição de servidor público. A autonomia institucional nunca existiu ou ficou reduzida ao respeito à liberdade acadêmica. Nesses sistemas, a oligarquia acadêmica (que ocupa o nível mais elevado da pirâmide) detém um grande poder na instituição. É também alto seu poder de influência nos círculos governamentais, pois foram eles que, de algum modo, conceberam a maior parte das políticas universitárias. Em sua lenta evolução, as funções da universidade e suas relações internas e externas foram tomando distâncias distintas desde o isolamento, como mostra bem Teixeira (1964, p.1), a propósito de Oxford, que o autor considera a mais fiel à tradição dentre as instituições européias:

⁴¹ É preciso lembrar, contudo, que na Europa Continental não existia um modelo único, mas sim, dois grandes modelos de universidade, quais sejam: o modelo francês, marcado pelo caráter profissionalizante, e o modelo alemão ou humboldtiano, marcado pelo caráter da pesquisa e da autonomia universitária.

[...] a Universidade, misto de claustro e de guilda medieval, procurou mais isolar-se do que participar do tumulto dos tempos. Seu espírito de segregação ainda era manifestamente acentuado nos meados do século XIX [...] A casa do intelecto partia do saber do passado para o saber do futuro, mas conservava o objetivo da harmoniosa cultura clássica, a coroar-se com o prazer supremo de buscar o saber nele deleitar-se em olímpica contemplação. O saber aplicado e utilitário era olhado com desdém e considerado um abastardamento dos objetivos da instituição⁴², que visava antes de tudo à vida do espírito. Não percamos de vista que a universidade de preparo de profissionais, ou mesmo de cultura geral para a formação da elite, já seria uma universidade de certo modo prática. Com a pesquisa, como foi inicialmente concebida, voltou-se à preocupação da busca do saber pelo saber, pela torre de marfim, pelo mandarinato de eruditos e pesquisadores.

Inspirado na Universidade de Oxford, o Cardeal Newman⁴³ fundou a Universidade de Dublin, em 1852, centrada na busca do saber pelo saber, na exclusão da pesquisa e na condenação de qualquer caráter utilitário no seu ensino. Tanto o modelo de Humboldt como o de Newman desprezam a dimensão utilitarista da Universidade; porém, o primeiro centra-se na pesquisa e o segundo não considera que ela seja de sua alçada.

No entanto, o modelo inglês também foi se modificando ao longo do século XX, sofrendo rápidas e notórias transformações na sua aplicação nos Estados Unidos. Mais tarde e diferentemente, em 1910, o educador norte-americano Abraham Flexner (1866-1925) fez uma avaliação do ensino médico nos Estados Unidos e Canadá, e concluiu que, das 155 faculdades de medicina existentes, 120 apresentavam condições péssimas de funcionamento. Os alunos eram admitidos sem nenhum preparo, não existiam laboratórios, não havia relação entre a formação científica e o trabalho clínico, e os professores não tinham controle sobre os hospitais universitários. Ele publicou um relatório, *Medical Education in the United States and Canada*, que teve o efeito de um terremoto. Nos anos seguintes a quase totalidade das instituições por ele criticadas

⁴² Reedições dessa tensão são experimentadas na atualidade, relativamente às parcerias entre centros de pesquisa ou universidade e setores produtivos, por exemplo, quando empresas financiam pesquisas, desde que determinem seus focos, de acordo com os seus interesses. Há controvérsias quanto à autonomia que seria lesada nesses casos, a Universidade se transformando em prestadora de serviços e não podendo exercer a sua liberdade de buscar o saber pelo saber, ou a busca da verdade, como classicamente se propõe.

⁴³ John Henry Newman (1801-1890), bispo anglicano inglês, convertido ao catolicismo, foi posteriormente nomeado cardeal pelo Papa Leão XIII, em 1879. Fundou a universidade de Dublin (Irlanda), em 1851/2. Defensor do modelo inglês de universidade propôs que esta fosse o lugar do ensino do saber universal e a concebeu como centro de criação e difusão do saber e da cultura. Em seu livro *A idéia de uma Universidade* – da qual a pesquisa estava excluída – afirmou que se o objetivo da Universidade fosse a descoberta científica e filosófica (ou seja, a pesquisa), não saberia porque teria ela estudantes. (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/ontem.html>, acessado em 25/01/06).

fechou suas portas. Alguns anos mais tarde, Flexner escreveria um livro comparando as universidades americanas, inglesas e alemãs, no qual pregaria a superioridade do modelo da universidade humboldtiana, alemã, sobre o dos demais países. De acordo com Schwartzman (2007, p. 1), para Flexner as universidades modernas

[...] devem ser instituições dedicadas à cultura, à ciência e às profissões cultas – tudo aquilo que a expressão alemã *Wissenschaft* (ciência, científico) significava. Elas devem ser as guardiãs da tradição, e o centro das formas mais avançadas de reflexão e conhecimento. Elas devem evitar a especialização excessiva, e não abrir espaço para a educação secundária, técnica, popular, ou meramente profissional.

No entanto, não parece que tenha sido este o modelo de universidade ‘moderna’ que prevaleceu nos Estados Unidos e nem mesmo entre nós. Para Anísio Teixeira, a universidade moderna é aquela que não se isola, que não resiste às influências de sua época, mas que “ao contrário, é uma expressão da época, tanto quanto uma influência a operar em seu presente e em seu futuro” (Teixeira, 1964, p. 4). Transformações sucessivas levam a universidade a realizar serviços de valor para o país, devotar-se à solução de problemas da nação, à apreciação crítica das conquistas realizadas, ganhando cada vez mais terreno a pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à defesa nacional, sobretudo a partir da segunda guerra mundial.

O modelo de universidade norte-americano desenvolve então um caráter pragmático e utilitarista. Nesse modelo, afirma Paula (2006), a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo (decorrências da democracia, da universalização da educação, perpassadas pelo modelo econômico capitalista etc.). Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. Essa diversidade de funções que a universidade foi tomando nos Estados Unidos mereceu a denominação *Multiversidade*, atribuída por Klark Kerr (Presidente da Universidade de Califórnia) na década de 1960 (TEIXEIRA, 1964, p.5).

Dessa forma, o ideal da concepção alemã de Universidade, voltada para a formação humanista, integral e ‘desinteressada’ do homem, foi sendo deixado de lado

pela racionalização e pela fragmentação do trabalho intelectual. A concepção norte-americana acabou influenciando não apenas as universidades européias, como a alemã, mas também as universidades latino-americanas, como as brasileiras. No Brasil, essa concepção será amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 1968⁴⁴, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades.

Teixeira (1964, p. 5) mostra em detalhes como a instituição universidade vai se metamorfoseando e, com muitas resistências, saindo progressivamente de seu isolamento para misturar-se com a vida presente. Nesse movimento, há perdas e ganhos. A polarização entre a ‘universidade para as elites’ e a ‘universidade popular’, de certa maneira vai perdendo a sua radicalidade. Porém, como afirma Teixeira (1964, p. 5):

[...] são inúmeras as vozes a chorar pela antiga unidade, pela antiga homogeneidade, pela antiga qualidade, mas a força do tempo é maior e a universidade fez-se não a torre de marfim, mas talvez a de Babel, com atividades intelectuais dos mais diversos níveis, com a mais extrema mistura de cultura teórica e prática e com tamanha população de professores e alunos que já não é mais uma comunidade, mas várias e contraditórias comunidades, lembrando mais a cidade que o antigo claustro conventual da velha Oxford.

Podemos observar, nas políticas nacionais recentes, esse saudosismo gerar diretrizes que procuram preservar um reduto elitista da universidade. Questão bastante

⁴⁴ De acordo com Schwartzman (2007), o conceito de qualidade utilizado por Flexner, no início do século XX, perpassou a legislação da reforma universitária brasileira. No artigo primeiro da Lei n. 5.540, de 1968, que organizou o ensino superior no país, está expresso que "o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário". O artigo 2º diz que "o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados". Contudo, afirma Schwartzman (2007), naquela época o mundo já não era o mesmo. A Universidade alemã, demasiado amarrada ao Estado, não soube resistir à ascensão do nazismo, e perdeu, com ele, muito do brilho e do prestígio de que gozava até então. Não houve uma nova reforma (Flexner) para o ensino superior americano, mas, na segunda metade do século XX, os Estados Unidos desenvolveram o sistema de educação superior de maior porte, abrangência e qualidade de todo o mundo, e que é hoje copiado pela maioria dos países. Aonde Flexner errou? Aonde erramos nós? Indaga Schwartzman (2007). Em 1968, no ano da Reforma Universitária Brasileira e dos movimentos estudantis na Europa e nos Estados Unidos, o livro de Flexner foi republicado com um prefácio de Clark Kerr, então presidente da Universidade da Califórnia. Nesse prefácio, Kerr, ao mesmo tempo em que expressa sua admiração por Flexner, mostra com clareza aonde ele se equivocou, e o que significa uma universidade moderna e de qualidade nos dias atuais. Ao analisar os impactos que o modelo Flexner exerceu sobre a Reforma Universitária de 1968, Schwartzman (2007) afirma que ao adotar esse protótipo, o legislador brasileiro cometeu dois equívocos da maior gravidade. O primeiro foi ignorar as tendências à massificação do ensino superior, cuja demanda avassaladora por mais vagas e oportunidades educacionais levou a um sistema de ensino superior de grande porte que, embora diferenciado na prática, não abdicava de um modelo monolítico e centralizado, não incorporava a diferenciação como um valor e terminava produzindo um ensino superior diluído e em grande parte desmoralizado por não ser aquilo que, no papel, estava dito que poderia ser. Outro erro dos legisladores foi pensar que o Brasil deveria procurar se pautar pelo modelo dos países europeus, quando somos, na realidade, muito mais parecidos com os Estados Unidos, não pela riqueza, mas pela vastidão territorial, o aglomerado das culturas, a mistura das raças, a incompetência da administração pública, a desigualdade social, e uma capacidade surpreendentemente alta de iniciativa e inovação.

polêmica que vem se traduzindo, no Brasil, na autorização de dois perfis de instituições de ensino superior: um, extremamente regulado e exigente, que alia o modelo humboldtiano (ensino, pesquisa e extensão) ao napoleônico ou francês, voltado para a formação de quadros profissionais altamente qualificados para atender à burocracia estatal; outro, mais pragmático e utilitarista, a exemplo do modelo norte-americano da *multiversidade*, servindo mais ao mercado. Os números⁴⁵ da expansão privada da educação superior revelam o retorno, ou melhor, a reafirmação de uma meritocracia⁴⁶ elitista, acompanhada de uma universidade de massa, a universidade para todos, mas que não é para todos, de qualidade mínima.

1.2 A criação das Universidades brasileiras e a influência dos modelos clássicos

No Brasil, os aspectos históricos da formação da universidade remontam ao século XVI, quando os jesuítas tentaram sem sucesso estruturá-la na Colônia. Em decorrência, relata Fávero (1977), os alunos que concluíam seus estudos no Colégio dos Jesuítas se dirigiam à Universidade de Coimbra ou a outras universidades européias, com a finalidade de completar seus estudos. A segunda tentativa de criar uma universidade no Brasil se encontra nos planos da Inconfidência Mineira, que queria transformar São João de El-Rei em capital da República e criar ali uma universidade; não sendo mais necessário ir a Coimbra, que exerceu, até o fim do Primeiro Reinado, uma grande influência na formação de nossas elites culturais e políticas.

⁴⁵ De acordo com o Anteprojeto Lei da Educação Superior (MEC, 2005), a proporção de estudantes nas instituições públicas reduziu-se drasticamente nos últimos dez anos, representando menos de 1/3 do total. Em 2005 o nível de acesso constituía um dos mais baixos do continente (9% para a faixa etária 18 e 24 anos). Já o peso da matrícula e das instituições privadas tornou-se o mais alto da América Latina (70% e 88,9%). Mesmo com a expansão das universidades federais, ocorrida nos últimos três ou quatro anos, criando novas vagas para o ensino superior público, esses números ainda não sofreram alteração substancial.

⁴⁶ A palavra *meritocracia* não consta de dicionários da língua portuguesa. Contudo, o conceito é bastante difundido entre os franceses, utilizado para discutir a questão do mérito na escola. Dubet (2008, p. 11), ao proceder a uma análise sobre o sistema de ensino francês atual, afirma que “(...) a *igualdade meritocrática das oportunidades* permanece a figura cardinal da justiça escolar” (grifos do autor). Para Dubet (idem), “(...) ela designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras”. Tomado na acepção de ‘afirmação do merecimento’, o termo meritocracia pode ser aplicado para analisar o acesso e a permanência no ensino superior brasileiro, em que a competição escolar se encarrega de distinguir os indivíduos segundo seu ‘mérito’ social, econômico, étnico-racial etc., reafirmando a distribuição dos indivíduos em posições sociais e escolares desiguais. As diferenças de *performance* acadêmica, portanto, são produzidas no interior da sociedade e reproduzidas na universidade, em que os jovens da elite do país levam uma série de vantagens (freqüentam grandes universidades, geralmente públicas; não estão inseridos no mundo do trabalho; estudam em período diurno e/ou em tempo integral etc.) em relação à maioria dos estudantes brasileiros, que precisam aliar o ensino superior (geralmente pago; noturno; cursado em Faculdades etc.) ao trabalho, necessário para suprir as necessidades imediatas.

No período colonial e monárquico, todos os esforços de criação de universidades ou mesmo de escolas superiores não lograram êxito, o que denota uma política de controle a toda iniciativa que tornasse possível a independência cultural na Colônia. A partir de 1808, ainda como sede da Monarquia, o Brasil só consegue obter de D. João VI a criação de algumas escolas superiores, que apresentavam um nítido caráter profissionalizante e foram criadas e organizadas como um serviço público, mantido e controlado pelo Governo, com o objetivo de preparar profissionais para desempenhar diferentes funções na Corte.

Até o final do Império e às vésperas da República havia no país alguns estabelecimentos civis de ensino superior e nenhuma Universidade: são exemplos a Faculdade de Direito de São Paulo, a Faculdade de Direito do Recife, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina da Bahia, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Escola de Minas de Ouro Preto e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, dentre outras.

Surpreendentemente, porque fora da então capital, a primeira universidade a ser criada no país foi a que veio a ser a Universidade Federal do Paraná, em 19 de dezembro de 1912, tendo como líderes Victor Ferreira do Amaral e Silva e Nilo Cairo. De acordo com Michelotto (2006, p. 77), “A Instituição foi, de início, pessoa jurídica de direito privado. Contudo, recebeu, de imediato, apoio do governo do Estado e da Prefeitura de Curitiba. O primeiro fez uma doação em dinheiro para o patrimônio da Universidade e a segunda doou o terreno onde hoje encontra-se o Edifício Central”.

A Universidade começou a funcionar em 1913, sendo que os primeiros cursos ofertados foram Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia. Após ter fundado a Universidade do Paraná, Victor Ferreira do Amaral – que foi seu primeiro reitor – fez empréstimos e iniciou a construção do Prédio Central, na Praça Santos Andrade, em terreno doado pela Prefeitura⁴⁷. Em 1915 houve reforma na legislação federal do ensino, a chamada Reforma Maximiliano, que só permitiu a existência de cursos superiores em cidades com mais de 100.000 habitantes, o que determinava o fechamento da universidade. Com

⁴⁷ É importante ressaltar o pioneirismo da cooperação entre o setor privado e o setor público local (Prefeitura) para viabilizar a criação da primeira universidade brasileira, que teve vida curta, pois foi interdita por uma lei cujo argumento é, no mínimo, curioso: só poderia ter universidade uma cidade de mais de 100 mil habitantes. Quantas cidades havia com esse montante populacional em 1915? Esse dado nos interessa particularmente, pois é o modelo que será adotado pelos estados do RS e SC para proceder à interiorização da educação superior, com as universidades comunitárias. Este poderá ser tema alvo de outros trabalhos, a serem posteriormente produzidos. Merece destaque que a primeira universidade brasileira tenha sido iniciativa de uma cidade do interior do país, embora capital de um Estado.

o intuito de permanecer funcionando, os dirigentes à época solicitaram o reconhecimento de suas Faculdades isoladamente, garantindo, assim, o seu funcionamento.

Segundo Michelotto (2006), iniciou-se então a luta pela sobrevivência da instituição, que sempre esteve presente e foi mencionada em quase todos os relatórios e pronunciamentos de seus dirigentes. Contudo, a ‘instituição universitária’ só teve êxito em 1946, com a redemocratização do país, após a ditadura de Getúlio Vargas. É interessante, ainda, observar que Vitor Ferreira do Amaral foi mantido simbolicamente no cargo de reitor desde 1912, para significar a continuidade da mesma universidade, e em 1946 foi novamente eleito, ocupando o cargo até 1948. Assim, durante mais de 30 anos buscou-se a restauração da universidade, que se efetivou somente com a sua federalização, no início da década de 1950, quando as faculdades foram reunidas e novamente foi formada a Universidade do Paraná, conforme afirma Wachowicz (1972).

Via de regra registra-se, na literatura pertinente, como primeira instituição universitária a Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo Governo Central no ano de 1920, por meio do Decreto nº 14.343. Porém, como vimos, há uma omissão histórica que torna invisível a verdadeira primeira iniciativa, no Paraná, com oito anos de precedência. Vale ressaltar que a iniciativa legal do Governo Central passa para a história oficial, enquanto a iniciativa ‘periférica’ e não governamental, fruto da organização da sociedade civil, com apoio do setor público local, é facilmente omitida e/ou ignorada⁴⁸.

O fato é que a partir da criação da Universidade do Rio de Janeiro foram instituídas outras universidades no país, como a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927. Segundo Cunha (1980), até os anos 1930, quando Getúlio Dornelles Vargas⁴⁹ assume o poder via golpe de Estado, o Brasil possuía apenas duas instituições universitárias: a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920, [transformada em Universidade do Brasil em 1937, quando incorporou a Universidade do Distrito Federal

⁴⁸ Em importante artigo intitulado *UFPR: uma universidade para a classe média*, Regina M. Michelotto (2006) recupera a história e o importante papel sócio-político e cultural da Universidade Federal do Paraná, a primeira instituição universitária do país, numa tentativa de fazer tal iniciativa sair do esquecimento oficial.

⁴⁹ A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas à chefia do governo provisório, determinou o início de uma nova era na História do Brasil, só terminada em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Durante esses 15 anos Vargas foi presidente da República, primeiro garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército; depois, eleito pelo Congresso Nacional; e, por último, sustentado pelo Exército, já com o monopólio do uso da força, representando os interesses das classes dominantes (Cunha, 1980).

(UDF)⁵⁰, criada em 1935, e idealizada por Anísio Teixeira], e a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927. Logo após Vargas ter assumido o poder, em 1932, também a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, torna-se universidade (inicialmente ‘Universidade Técnica do Rio Grande do Sul’ e posteriormente, ‘Universidade de Porto Alegre’, a partir de 1934). Entretanto, como lembra Guterres (2001), não podemos esquecer o fato de que desde o início do século XIX já existiam algumas instituições isoladas de ensino superior, o que culminou com 86 instituições ao final da Velha República; as quais, na opinião do autor, não poderiam ser ignoradas e muito menos menosprezadas pelo fato de não serem universidades.

No início do primeiro Governo Vargas (1930-1934), mais precisamente no ano de 1931, deu-se a Reforma Francisco Campos, que instituiu a universidade brasileira propriamente dita por meio do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, superando o caráter profissionalizante que havia herdado. A referida Reforma ‘saiu da pena’ de Francisco Campos⁵¹ que, mais tarde, viria a ser um dos mais destacados intelectuais do regime autoritário estadonovista, segundo Cunha (1983). E é só nesse contexto do golpe de Estado e suas conseqüências no jogo das oligarquias brasileiras que as reformas⁵² de Campos, inclusive a organização das universidades brasileiras, podem ser compreendidas. Francisco Campos elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que permaneceu em vigor por trinta anos. Esse Estatuto consagrava a competência do governo central em matéria de controle do ensino superior, tradição que vinha se mantendo desde o ato adicional de 1834, reforçada pela criação, no mesmo ano de 1931, do Ministério da Educação, tendo Francisco Campos como primeiro titular.

Analisando o contexto da reforma da universidade daquele período, Tobias (1972, p. 234) esclarece que por meio desse decreto

⁵⁰ De acordo com Schwartzman (2001), a Universidade do Distrito Federal foi fechada porque ela se chocava, institucional e ideologicamente, com os planos do novo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, de criar uma universidade nacional que se ajustasse ao projeto proposto alguns anos antes por Francisco Campos, e que preenchesse os termos do acordo entre o regime de Getúlio Vargas e a Igreja Católica, cujo cumprimento Capanema considerava sua responsabilidade.

⁵¹ Segundo Schwartzman (2001), Francisco Campos, político e jurista mineiro, participou ativamente na revolução de 1930 e, em 1931, tornou-se o primeiro Ministro da Educação do Brasil. “Chico” Campos, como era conhecido, ficaria famoso por sua simpatia pelo fascismo europeu e por redigir a Constituição autoritária do Estado Novo, em 1937.

⁵² Essa primeira legislação federal delineando as características próprias de uma universidade, compreende três decretos do governo provisório de Getúlio Vargas: 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. E é o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 que passou a ser nominado de “Estatuto das Universidades Brasileiras” (Schwartzman, 2001, p. 147;150).

[...] começou a existir, pelo menos teórica e legalmente, algo da Universidade brasileira. De agora em diante, já não se fala só em várias Faculdades para a existência de uma Universidade; segundo a conceituação de Universidade de Francisco Campos, para a existência de qualquer universidade, seriam necessárias pelo menos três Faculdades, entre as mesmas incluídas as de Direito, de Medicina e de Engenharia, ou, ao invés de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que, pela alta função que exerceria na vida cultural, é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto dos Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcendesse os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores da cultura, que à Universidade conferem o caráter e o atributo que a definem e a individualizam.

De acordo com Guterres (2001, p. 158), “[...] com essa nova concepção de universidade foi fundada a USP, por exemplo, mas isso não impediu que novas universidades se constituíssem a partir de aglomerados de faculdades”. Para esse autor, a nova realidade passou a ser a expansão gradativa das universidades e a continuação acelerada das faculdades isoladas. Ainda na década de 1930, além da Universidade de São Paulo, foi criada a Universidade de Porto Alegre, em 1934, e reformada a Universidade do Rio de Janeiro em 1937⁵³ para servir de modelo para as novas universidades que viessem a ser criadas posteriormente.

Ao final da era Vargas (final do segundo período do governo de Getúlio Vargas), em 1945, conforme Cunha (op. cit.) eram cinco as universidades: a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e que tinha passado a se chamar Universidade do Brasil⁵⁴

⁵³ O ano de 1937 foi o ano do Golpe do Estado Novo. De acordo com Moraes (2000), Francisco Campos, entre fins de 1935 e 1937 ocupou a Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal – substituindo Anísio Teixeira –, cargo que deixou para ser Ministro da Justiça e Negócios Interiores do Estado Novo. Dedicou seu mandato como Secretário à redação da Constituição promulgada em 10 de novembro de 1937, que instituiu o novo regime.

⁵⁴ Oficialmente, a Universidade do Brasil foi criada por uma lei de 5 de julho de 1937, de acordo com o plano proposto por Francisco Campos quatro anos antes. Ela substituiria a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando suas escolas profissionais, algumas das quais datavam do princípio do século XIX, e seria unificada por uma nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A Universidade do Brasil culminaria o amplo império educacional que Capanema estava procurando montar. Seu discurso, a propósito da promulgação da lei, acentuava antes de mais nada o fato de que a nova instituição devia “estabelecer o modelo da educação superior para todo o país”, e também que seria uma instituição genuinamente nacional, com estudantes recrutados em todo o país, com base em critérios estritos. Seria uma universidade de elite, em uma cidade universitária completamente nova. Não se esperava, de fato, que a Universidade do Brasil crescesse, se desenvolvesse e buscasse o seu próprio caminho: na verdade ela deveria impedir as tentativas de inovação e experimentação no país, a começar, naturalmente, pela Universidade do Distrito Federal. A nova universidade deveria ser uma “instituição total e unânime”, o que para Capanema queria dizer que nos seus institutos e escolas seriam encontrados todos os tipos de ensino prescritos pela legislação, de forma que não faltasse um modelo para qualquer instituição brasileira de educação superior. Esta ficaria assim sob um estrito controle centralizado. A Universidade do Brasil teria a maior competência possível, com a introdução de várias inovações, inclusive o tempo integral para o corpo docente. Quanto aos alunos, precisariam provar sua “vocaçã, dedicação e disciplina”. Havia também planos para bibliotecas, laboratórios, museus e hospitais-escola (Schwartzman, 2001).

desde 1937; a Escola de Engenharia de Porto Alegre, que a partir de 1932 passou a ser denominada Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e Universidade de Porto Alegre, a partir de 1934; a Universidade de São Paulo, fundada em 1934; as Faculdades Católicas, autorizadas em 1940 e inauguradas em 1941, embrião da Universidade Católica, mais tarde, pontifícia, na cidade do Rio Janeiro (PUC-RIO); e a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e absorvida pela Universidade do Brasil, em 1937.

Já de acordo com Guterres (op. cit.), nos anos de 1940 foram criadas cinco universidades públicas e três particulares. Entretanto, na década de 1950 essa realidade inverteu-se, tendo sido criadas oito universidades particulares e três públicas. Por outro lado, as instituições isoladas tiveram um surto de crescimento impressionante; só no período de 1930 a 1945 foram criadas 95 instituições, mais do que no Império e na Velha República juntos. E, até o final da década de 1950 foram criadas mais 223 instituições, somando um total de 404 instituições. No que diz respeito à expansão das universidades, em 1954 já havia 16 universidades e entre 1955 a 1964 foram criadas mais 21 universidades.

Dessa forma, entre os anos de 1950 e 1970 foram criadas universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares. A descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1961.

Contudo, a explosão do ensino superior ocorreu somente nos anos 1970. De acordo com Souza (1991), durante aquela década o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços aumentaram a procura pelo ensino superior. Como essa demanda não era absorvida pelas universidades públicas, o Conselho Federal de Educação aprovou milhares de cursos novos, especialmente em instituições privadas.

Esse aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em uma fiscalização insuficiente por parte do poder público⁵⁵, uma queda da qualidade de ensino

⁵⁵ A explosão do Ensino superior nos anos 1970 pode ser entendida mediante o contexto e as circunstâncias presentes naquele momento histórico marcado pelo regime militar. Talvez, mais do que a falta de fiscalização, foram interesses bem definidos nesse sentido que nortearam as políticas de expansão do ensino superior daquele período. E é nesse processo de expansão de universidades e das instituições isoladas que também foram sendo criados cursos de pós-graduação, sem ter uma regulamentação mais precisa, como veremos no próximo capítulo.

e a imagem "mercantilista" e negativa da iniciativa privada⁵⁶, que persiste até hoje, ao contrário do que prega a Lei da Reforma Universitária, nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior. Carregamos uma herança pesada da reforma de 1968 em função da ditadura militar.

Embora a lei tenha modernizado e profissionalizado as universidades públicas, promovendo uma maior integração ao sistema de pós-graduação e de financiamento de pesquisa, ao mesmo tempo permitiu que a forte demanda por educação superior se fizesse pela expansão desordenada do setor privado. Tal expansão, de acordo com Durham (2005), se deu por meio da oferta de cursos de baixo custo e pelo estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso, como para o prosseguimento dos estudos até a graduação.

A década de 1980 foi um período de crise e transição. Na compreensão de Durham (2005), politicamente, o país passou pelo longo e gradual processo de redemocratização, que teve início com um declínio da repressão política, prosseguiu com a eleição de um presidente civil, Tancredo de Almeida Neves (1910-1985) - que veio a falecer antes mesmo de assumir -, pelo Congresso em 1985 e terminou com a aprovação de uma nova Constituição em 1988. Do ponto de vista da economia, constitui-se em uma década de crise econômica e inflação crescente. No que diz respeito ao ensino superior, foi uma época de estagnação, que atingiu tanto o setor público, quanto o privado.

Ainda de acordo com Durham (2005), nos anos de 1980, o setor privado tratou de ampliar o tamanho dos estabelecimentos por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, criando federações de escolas transformando-as, em seguida, universidades, a fim de adquirir autonomia e fugir do controle do Conselho Federal de Educação. Assim, entre os anos de 1975 e 1985, o número de universidades privadas permaneceu estável, num total 20. Entretanto, cresceu, e muito, o número das federações de faculdades ou faculdades integradas.

Até meados da década de 1980, segundo Durham (2005, p. 221), “as universidades privadas eram predominantemente confessionais ou comunitárias, sem fins lucrativos, e tendiam a se assemelhar às universidades públicas, enquanto o setor empresarial se concentrava em estabelecimentos menores, sem *status* de universidade”.

⁵⁶ Contudo, é importante chamar a atenção para o fato de que foi também nesse período que iniciaram e/ou tiveram fortalecimento algumas universidades privadas - especialmente as confessionais como a PUC-Rio considerada, até hoje, uma universidade de excelência - e que não podem simplesmente ser enquadradas na categoria das privadas de cunho mercantil, como se entre elas não houvessem diferenças.

Contudo, a situação se alterou a partir de 1985, quando ocorreu um movimento de expansão das universidades privadas; entre 1985 e 1990, o crescimento foi de 145%, passando de 20 a 49. Tal movimento atendeu à pressão do setor voltado para o ensino de massa, com finalidades lucrativas, sem, ou com pouco, interesse pelo desenvolvimento das atividades de pesquisa e de qualificação dos seus docentes. O surgimento de tão grande número de universidades privadas representou a retração do estado e o fortalecimento do neoliberalismo, fenômeno que se acirra na década subsequente.

A partir de meados dos anos 1990, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), promoveu aquilo que podemos chamar de segunda grande onda de privatização no setor. Entre 1994 e 2003 (Anteprojeto de Lei da Reforma do Ensino Superior; MEC, 2005), as instituições privadas de ensino cresceram de 74,4% para 88,9%, uma expansão rápida e monumental. Paralelamente, a rede pública minguou; de 25,6% em 1994 foram reduzidas a 11,1% em 2003. Somente a partir de 2004/2005, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)⁵⁷, é que houve uma retomada na ampliação de vagas no ensino superior público (Programa ProUni), bem como na expansão das universidades públicas federais. Foram criados vários novos *campi* e, por extensão, novas universidades federais em algumas regiões do país, processo que ainda se encontra em pleno andamento.

Essa breve retrospectiva histórica da criação das instituições isoladas de ensino superior e, principalmente, das universidades, nos permite compreender que, muito lentamente, a pesquisa foi sendo incorporada ao cotidiano acadêmico, pelas diferentes áreas do conhecimento, a exemplo do que já acontecia em outras instituições e órgãos de pesquisa, conforme nos lembram Córdova et al (1986, p. 13):

De seu lado, as escolas superiores, embora muitas delas ainda empenhadas na manutenção de suas tradições, não podiam evitar que nos seus cursos e órgãos vingassem as inovações inoculadas especialmente pelo projeto USP, UDF. Mesmo na Universidade do Brasil e na USP e nas outras universidades que se iam criando e onde havia Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, estas, embora fossem se transformando em novas escolas profissionais iguais às outras, mantinham bacharelados em Ciências Sociais e da Natureza, caracteristicamente inovadoras. Pelo menos no sentido de que ali se criavam novos “refúgios” para os docentes que desejavam levar adiante a pesquisa e a formação de pesquisadores.

⁵⁷ O atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, tomou posse em 1º de janeiro de 2003. Em 03 de novembro de 2006 foi reeleito para mais um período de quatro anos (2007-2010).

Além disso, a análise da criação das universidades permite, sobretudo, visualizar e compreender o movimento contraditório de forças liberais e conservadoras, centralizadoras e descentralizadoras que compõem o cenário histórico da constituição do campo da educação superior brasileira.

1.3 Dos ‘três’ modelos clássicos de universidade ao hibridismo brasileiro

Analisando a história da educação superior no país, talvez pudéssemos afirmar que há coexistência dos três modelos clássicos⁵⁸ de universidade, em variadas combinações. Por um lado, dependendo do momento histórico, as políticas de ensino superior impõem adaptações aos modelos existentes, de modo a que melhor respondam aos desafios do momento e, sobretudo, que se coadunem com o projeto político de nação vigente. Por outro lado, mudanças vão se operando silenciosamente, como efeito das diferentes forças sociais (políticas, econômicas e culturais), num jogo que envolve relações transnacionais, mas também tensões entre local e global, se nos detemos às modalidades regionais assumidas pelas instituições universitárias. Ao referir-se às mudanças de nossa universidade, Teixeira (1964, p. 15-16) afirma que ela “[...] deixa-se levar e, deste modo, se transforma, sem saber bem como se está transformando (...) As nossas escolas superiores deixam-se ir e se vão, assim mudando, aos trancos e barrancos e, de repente, se vêem diferentes [...]”.

Sabemos que no Brasil, como pondera Weber (2005), os fundamentos da atividade científica pautaram-se pelo que se institucionalizara no mundo ocidental. Além do que, a criação dos primeiros institutos de pesquisa e das primeiras faculdades de caráter profissional foi iniciativa direta do Império ou estava sob a sua égide; e/ou resultou de empreendimentos de associações de pesquisadores, muitos deles vindos do exterior, conforme demonstram estudos sobre o desenvolvimento da ciência no país, disponíveis em Schwartzman (2001), Morel (1979) e Fernandes (2000). A própria instituição universitária, que seria a principal fonte geradora de conhecimento, foi criada para cumprir rituais de visita de autoridades estrangeiras. É evidente que o processo é

⁵⁸ Para Sguissardi (2006), a universidade no Brasil segue concepções e modelos que vão dos ‘modelos clássicos’ aos ‘modelos de ocasião’. Define como ‘modelos clássicos’ de organização universitária o napoleônico, o alemão, o inglês ou americano; os chamados ‘modelos de ocasião’ englobam a universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, ‘universidade mundial do Banco Mundial’ ou de modelo anglo-saxônico.

bem mais complexo, admitindo Cunha (1980) que nas atividades formativas desenvolvidas em colégios, mosteiros, seminários podem ser encontrados os primórdios da formação em nível superior no Brasil.

Contudo, a universidade – como instituição que ao mesmo tempo exercita a crítica e gera conhecimentos, dissemina o conhecimento disponível nas diferentes áreas do saber, promove a formação profissional e enriquece o clima cultural⁵⁹ – teve a sua origem efetiva em nosso país com a fundação da Universidade de São Paulo. A USP se constituiu em um projeto de um segmento social determinado, que percebia claramente a importância do desenvolvimento de um pensamento brasileiro, apoiado na investigação sistemática e na construção de um projeto de nação.

Como já exposto anteriormente, descreve Weber (2005) que, antes da USP, várias iniciativas de constituição de Universidades foram experimentadas no Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Entretanto, nelas continuava a ganhar relevo a formação em alto nível, inspirada no modelo profissionalizante desenvolvido pelas faculdades existentes, em particular a de Direito, Medicina, Engenharia. Introduziu-se também a formação de professores, valendo-se da experiência das “missões universitárias” da Universidade do Distrito Federal, desenvolvida entre 1930 e 1940, que consistia no agrupamento de jovens professores em torno de um professor sênior. Assim, pouco a pouco foi sendo gerada massa crítica em diferentes áreas do conhecimento e do saber que, após a segunda guerra mundial, consolidara redes de intercâmbio e buscava organizar-se em sociedades científicas, bem como encontrar formas de obter apoio para o desenvolvimento de suas atividades em um país que optara pelo projeto de industrialização. Foi nesse contexto que, no início dos anos 1950, foram criadas pela comunidade científica ou com sua influência a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a CAPES (Comissão para o Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior), o CNPq (Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico), e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (atual BNDES), sendo desnecessário afirmar que tais iniciativas tinham a marca de físicos, matemáticos, químicos, biólogos, embora também de agentes da administração pública e de pesquisadores sociais, tendo em vista a necessidade crescente de o país dispor de diagnósticos confiáveis para fundamentar os seus planos nacionais.

⁵⁹ Vemos nessa descrição um pouco de todos os modelos originários de Universidade.

De acordo com Weber (2005), nesse mesmo contexto houve federalização de diversas faculdades profissionalizantes que haviam sido criadas por estados ou pela iniciativa privada, que foram reunidas sob a estrutura de universidades – processo denominado por Florestan Fernandes (1979) de “universidade conglomerada”. Importava mais o atendimento à universalidade do campo do saber do que propriamente a formulação de um projeto específico de produção e disseminação do conhecimento, cerne da atividade universitária, em uma concepção mais atual. Assim, nas décadas de 1950 e 1960 acentua-se o destaque da atividade universitária desenvolvida pela USP (criada em 1934) – ao lado da Universidade do Distrito Federal (criada em 1935) e de alguns Institutos de Pesquisa que foram sendo constituídos nas diferentes áreas. Estas, no parecer de Sguissardi (2006), assemelhando-se ao modelo de universidade alemão ou humboldtiano, se impõem como principais instâncias promotoras do conhecimento sobre o país e *a fortiori* sobre a educação brasileira, enquanto as outras universidades, recém-criadas, aprofundam o modelo de formação profissional.

A essa tônica profissionalizante, de acordo com Weber (2005), foi sendo acrescida aos poucos a dimensão da produção de conhecimento corporificada na criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em algumas universidades do país, em meados dos anos 1960, os quais foram regulamentados pelo Parecer nº 977/1965. Tais cursos, de natureza acadêmica, de pesquisa e da cultura com vistas ao avanço do saber, conduziam à obtenção de diploma que, aliás, passou a ser requerido por força da Lei nº 5540/1968 para o exercício da docência em universidades. Essa definição forneceu o lastro cultural que identifica na realização de um curso de pós-graduação a busca de formação acadêmica de alto nível, calcada na pesquisa e destinada a suprir principalmente necessidades de professores para o ensino superior que ensaiava, naquela década, sua primeira grande expansão de matrículas.

No próximo capítulo, aprofundaremos com maior diligência os aspectos históricos e formais da implantação da pós-graduação *stricto sensu* no país, bem como a prevalência dos modelos para a formação de recursos humanos presentes na criação (centralidade na docência) e no processo de consolidação (centralidade na pesquisa) dos estudos pós-graduados do sistema de ensino brasileiro.

CAPÍTULO II – ASPECTOS HISTÓRICOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

O tema da formação e do trabalho dos pesquisadores em educação, abordado nesta tese, encontra-se profundamente imbricado com a história da pesquisa e da pós-graduação no país. O fato de compreender que a origem e o desenvolvimento da investigação científica institucionalizada no Brasil ocorreram, inicialmente, apenas nos institutos de pesquisa e só posteriormente nas universidades, permite apreender as vicissitudes e, sobretudo, recolocar os atuais desafios para a formação e a inserção dos pesquisadores na universidade brasileira. É com esse propósito central que procuramos refazer a trajetória da pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu*, resgatar e apresentar seus principais momentos, documentos e instituições fundadoras, bem como discutir as políticas para a formação dos docentes e pesquisadores, inerentes aos cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPGs.

2.1 Surgimento da pós-graduação no Brasil: antecedentes históricos

No capítulo anterior, falamos sobre a gênese, os modelos, os conceitos e as transformações da universidade, destacando a história do ensino superior no Brasil. Pela implantação relativamente tardia da universidade no país, podemos inferir que as atividades de pesquisa certamente surgiram muito antes, levando em conta as inúmeras necessidades de desenvolvimento científico e tecnológico nas atividades extrativistas e agrícolas, bem como no campo da saúde, da produção de alimentos, entre outros. Dessa forma, faz-se necessário apresentar as principais iniciativas de pesquisa não apenas no espaço das universidades, como também nos órgãos, instituições e fundações que foram sendo criadas para essa finalidade. Isso nos possibilita uma compreensão mais apurada dos caminhos percorridos pela pós-graduação, ou seja, permite-nos adentrar nos meandros da pesquisa, nas principais ações de busca pela continuidade dos estudos, no aperfeiçoamento dos cientistas e pesquisadores, nas mais diversas áreas do conhecimento mas, em particular, na educação.

De outro lado, recuperar a história da pós-graduação no Brasil certamente é uma tarefa difícil, uma vez que, de acordo com Guterres (2001) não há ainda, no sentido *lato*, uma História da pós-graduação no país, sendo necessário buscar em vários autores, textos, documentos, fragmentos⁶⁰ que possam auxiliar na composição dessa trajetória. A maioria dos textos que faz esse histórico o realiza “como elemento introdutório da questão específica de que o autor pretende tratar” (p. 152). Dessa forma, faz-se necessária uma revisão de literatura no sentido de recuperar textos e documentos, buscando as informações e interpretações em diversos autores que abordam o assunto em questão.

Ainda assim, o grande desafio que se coloca na recuperação histórica da pós-graduação é procurar fazê-lo não de forma linear, mas buscando captar e explicitar os conflitos e contradições existentes nesse processo. Embora concebida muito antes dos anos de 1960, a pós-graduação foi oficialmente criada em 1965, com o Parecer Sucupira, 977/65, conforme já apresentamos anteriormente. O contexto político, econômico-social é o da ditadura militar e é nesse clima de autoritarismo, de falta de liberdade, de imposição de idéias e princípios que ocorre a maior expansão da pós-graduação no país. Daí ser necessário, na medida do possível, apreender os propósitos explícitos e implícitos na oficialização e expansão dessa importante etapa de formação de um conjunto, embora reduzido, de homens e mulheres brasileiros e de estrangeiros que se beneficiam do sistema nacional de pós-graduação.

Destarte, o resgate histórico da concepção, implantação, expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil possibilita-nos compreender melhor alguns aspectos de permanência e de mudança sofridos por tal modalidade de ensino com o passar dos anos, identificando os objetivos de sua origem, bem como as inovações e os desafios que foram se apresentando a essa etapa de formação – também conhecida como *stricto sensu* – no decorrer dos anos.

2.1.1 A pós-graduação no Brasil antes de 1965

Ainda que houvesse algumas iniciativas de pesquisa no país, as quais não podem ser ignoradas, a pós-graduação foi instituída oficialmente com o Parecer 977/65,

⁶⁰ Exemplo disto é o recente texto do Prof. Carlos Roberto Jamil Cury que resgata aspectos legais e outros condicionantes e fatores propulsores da pós-graduação *stricto sensu*, tendo como mote o “Quadragésimo ano do parecer 977/65” (*Revista Brasileira de Educação*, n. 30, 2005).

aprovado em 3 de dezembro de 1965, documento este que, de acordo com Guterres (2001, p. 153),

[...] aparece como um divisor de águas em que o período anterior a 65 é visto como assistemático, incipiente, confuso e marcado por múltiplas tendências, enquanto que o período pós 65 é visto como sistemático, uniforme e crescentemente rígido e rigoroso. A descrição do período anterior a 65 tem levado os pesquisadores a menosprezá-lo de tal maneira que os comentários são rápidos e repetitivos sem uma avaliação mais aprofundada. Em consequência disso a maior parte da literatura se atém ao período posterior.

Concordamos com o autor quando afirma que ainda são insuficientes os estudos sobre a pós-graduação anterior à década de 1960. O próprio Guterres (2001), juntamente com Cunha (1980 e 1983), Córdova et al (1986) e Schwartzman (2001), está entre os pesquisadores que procuraram captar os movimentos pretéritos da criação de espaços para a formação da comunidade científica até a emergência da pós-graduação propriamente dita. Assim sendo, consideramos importante, em perspectiva preliminar, apontar alguns momentos marcantes, algumas fases pelas quais passa a história da pós-graduação e da pesquisa no país.

No período do Brasil Colônia, segundo Córdova et al (1986), os sistemas culturais dominantes, influenciados pelos jesuítas, não tinham espaço para a geração de conhecimentos de fronteira. O ensino era limitado aos níveis elementares, com a finalidade de socializar as gerações mais jovens, a saber, os filhos da elite, tornando viável essa socialização por meio da catequese. Schwartzman (2001, p. 28), por sua vez, desenha o quadro científico brasileiro deste período, quando afirma:

No princípio, a ciência conforme era praticada no Brasil não passava de uma pálida imagem da ciência européia, refletida por Portugal. Faltavam as estruturas, instituições e forças sociais que davam vida à ciência no Velho Mundo, e no passado quaisquer realizações científicas do Brasil devem ser associadas necessariamente às condições européias, não às brasileiras.

Segundo esse autor, distintamente do que faziam países como França, Holanda e Inglaterra, que transferiram alguma forma de “ciência colonial” para os territórios e as nações ocupadas por eles, não se podia esperar o mesmo de Portugal, que não tinha desenvolvido uma tradição científica própria. O colonialismo português era predatório e espoliativo e não tinha a intenção de criar no Novo Mundo uma sociedade complexa, com instituições para produzir e transmitir o conhecimento. Alguns procedimentos

tecnológicos foram desenvolvidos para a mineração do ouro e a produção de açúcar, as principais atividades econômicas durante os quatrocentos anos de ocupação colonial no Brasil, e pouco mais do que isso.

Durante todo o século XVI, Portugal disputou com outras potências marítimas da Europa a posse do território brasileiro, sendo que entre 1630 e 1661, a Holanda manteve o controle do Nordeste, região mais lucrativa desse território, tendo como base a cidade do Recife. Nesse sentido, de acordo com Córdova et al (1986), com a vinda de Maurício de Nassau, em 1637, para dirigir o experimento colonial holandês nessa região do Brasil – cuja missão foi instalar um centro de produção açucareira comparativamente mais eficiente do que os dominados por seus compatriotas no Caribe – surgiram importantes inovações nos processos de cultivo, extração e beneficiamento dos produtos de exportação. Dessa forma, foram introduzidas novas técnicas na agro-indústria do açúcar que, por sua vez, abriram novas frentes de diversificação agrícola, bem como de manufatura de embalagens, equipamentos de transporte, embarcações, entre outros. Ao instalar esse novo aparato de administração colonial, foi necessário trazer pessoas de fora para coordená-lo. Essas, por sua vez, reivindicavam um ambiente social e cultural semelhante àquele de que dispunham na Metrópole. A fim de atender essas necessidades foram criadas algumas academias, escolas e empreendimentos científicos.

Esse ‘florescimento’, conforme entendem os autores, na essência, não é diferente do que será promovido mais tarde, no início do século XIX, quando da chegada e instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro. Entretanto, esse movimento não se amplia muito até o final do Império. Com Dom Pedro II, são implantadas inúmeras instituições educacionais e científicas que, no futuro, se transformariam nos centros de gestação da comunidade científica do país. Nesse sentido, esclarece Schwartzman (2001, p. 71):

O apogeu da ciência imperial foi marcado pela presença ativa do próprio Imperador em todos os assuntos relacionados com a ciência, a tecnologia e a educação. Fazendo o papel de Mecenas, o interesse de Dom Pedro II pelas ciências o levou a buscar a companhia de cientistas, tanto no Brasil como no exterior, e a participar de todos os acontecimentos culturais e científicos mais importantes do país.

Na segunda metade do século XIX ocorreram vários ‘surtos’ de transformação econômica, inclusive com tentativas de implantação de indústrias, mas que se depararam com necessidades críticas de domínio das técnicas, de conhecimento do

acervo de recursos naturais e de competência econômica administrativa que acabaram desafiando e estimulando as instituições da época.

Entretanto, como havia dificuldade por parte da elite dirigente, que era de origem rural, no sentido de compreender o papel dessas instituições; por várias décadas tanto a implantação quanto a expansão dos processos de pesquisa científica e tecnológica ficam limitadas, conforme explicitam Córdova et al (1986, p. 4):

Saída deste contexto, a instituição de ensino superior brasileira do Império e da Primeira República se mostrará permanentemente resistente à inclusão das atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores entre suas missões e objetivos. Aqui e ali, não obstante, algumas cadeiras (ou Cátedras) dedicar-se-ão, além da docência tradicional, a **empreendimentos investigatórios** ou ao aprofundamento e extensão do contato, no exterior, com as correntes científicas afins a seu campo de ensino. Sempre, porém, como iniciativa autônoma de catedrático, admitida ou tolerada pela Escola, mas raríssimas vezes chancelada por ela (destaque nosso).

Essa situação, em que os únicos laços mais efetivos entre a educação superior feita nas instituições formais de ensino e aquela que se desenvolveria quase que ‘subterraneamente’ em institutos científicos independentes, permaneceu vigindo por mais de um século.

Para Schwartzmann (2001), até o início da República, a atividade científica no Brasil era extremamente precária. “De um lado, precisava lidar com iniciativas instáveis, empreendidas segundo os impulsos do Imperador. Por outro, tinha que enfrentar as limitações das escolas profissionais burocratizadas, sem autonomia e com objetivos puramente utilitários” (p. 85-86). Compreendemos melhor essa situação precária se lembrarmos que o Brasil não tinha setores sociais significativos que julgassem a atividade científica suficientemente valiosa e importante para justificar o interesse e o investimento por parte da nação.

Contudo, uma nova fase teve início em fins do século XIX, sendo que o começo desse período, segundo o autor citado (2001), foi marcado pela criação de várias instituições, principalmente em São Paulo, algumas das quais existem até hoje: o Instituto Agrônomo de Campinas, para pesquisa agrícola (1887); o Instituto Vacinogênico, para o desenvolvimento de vacinas (1892); o Instituto Bacteriológico (1893); o Museu Paulista (1893); o Museu Paraense (1894); e o Instituto Butantã, um centro para pesquisa de venenos e produção de antídotos (1899). Em 1900 foi criado no Rio de Janeiro o Instituto de Manguinhos, para a pesquisa biomédica. Com exceção do

Instituto Vacinogênico (incorporado ao Butantã, em 1925, juntamente com o Instituto Bacteriológico), essas organizações⁶¹ foram responsáveis por grande parte do que foi produzido pela ciência brasileira até a década de 1930.

Além disso, Schwartzman (2001) acrescenta que surgiram ainda novas instituições dedicadas à educação. Em São Paulo, a Escola Politécnica, fundada em 1893 e a Escola de Engenharia Mackenzie, em 1896. Nesse mesmo ano foi fundada também a Escola de Engenharia de Porto Alegre; em 1898, a Escola Livre de Farmácia de São Paulo e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro; em 1901, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, na cidade de Piracicaba e em 1902, as Escolas de Comércio do Rio de Janeiro e de São Paulo.

No que diz respeito às primeiras décadas do século XX no Brasil, o autor citado afirma que podemos ver o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da educação superior no país como a interação entre duas tendências polares: uma visando à aplicação de princípios científicos, com resultados a curto prazo; a outra, mais acadêmica, voltada para noções mais européias do papel da ciência e da educação acadêmica. À medida que decaíam as antigas instituições científicas, a primeira tendência era a mais fácil de se materializar e a que contava com maior apoio, levando à criação de centros de pesquisa e institutos dedicados à agricultura, biologia aplicada, medicina tropical, geologia e engenharia, conforme exposto anteriormente. Para Schwartzman (2001, p. 100),

[...] as instituições científicas criadas nos primeiros anos da República focalizavam principalmente a aplicação dos seus resultados ao que era visto como as necessidades mais prementes do Brasil: a exploração dos recursos naturais, a expansão da agricultura e o saneamento dos principais portos e cidades.

Do final do século XIX até o início dos anos trinta do século XX, de acordo com Córdova et al (1986), a ciência era feita artesanalmente, por pequenos grupos de líderes intelectuais fortes e independentes que desenvolviam o conhecimento em cada área e, na maioria das vezes, em subáreas específicas, filiando-se a diferentes correntes teóricas

⁶¹ Para visualizar melhor a listagem dos principais institutos de pesquisa criados no Brasil até a década de 1970, bem como fazer a conexão entre a história e o papel dessas instituições com a criação do Estatuto da Universidade, com a fundação da CAPES e do CNPq, com a instituição da pós-graduação *stricto sensu*, por meio do Parecer 977/65 e com os PNPGs, sugerimos a consulta ao APÊNDICE A - *Principais Institutos de Pesquisa brasileiros e alguns momentos e documentos fundadores da pós-graduação brasileira e datas de criação*.

ou metodológicas e engajando-se, por afinidade ou mimetismo, a uma ou outra linha de pesquisa. Para esses autores (1986, p. 5),

[...] não obstante estas limitações e dificuldades, será da evolução destas equipes e organizações científicas que nascerá a comunidade científica. E, pois, as bases do primeiro surto de desenvolvimento da ciência brasileira nos anos 30 e 40. Sem a contínua e persistente formação de discípulos em duas ou três gerações, não se teria gerado a massa crítica que permitirá a eclosão da pós-graduação mais tarde.

Uma das instituições-matrizes formadoras de pesquisadores é o já citado Instituto Manguinhos, criado no Rio de Janeiro, nos moldes do Instituto Pasteur. É dessa Instituição que, desde o início do século XX e, marcadamente, ao longo dos anos vinte e trinta, originou-se boa quantidade da produção científica nas áreas de Ciências Biológicas e Médicas e a correspondente formação de novas gerações de professores, laboratoristas e pesquisadores. Muitos deles formaram as equipes básicas de São Paulo, que atuaram no Instituto Bacteriológico daquele estado, mais tarde o núcleo do Butantã, e no Instituto Ezequiel Dias de Minas Gerais, formado na tradição do Instituto Manguinhos, onde se desenvolviam importantes investigações e campanhas de profilaxia, além da formação de pessoal. Muitos dos catedráticos de disciplinas básicas das escolas de Medicina, Farmácia e Odontologia também receberam formação avançada, participando das atividades desses institutos, tornando-se discípulos dos pesquisadores. A Escola de Medicina de São Paulo foi uma exceção, neste sentido: com o apoio da Fundação Rockefeller⁶², desde cedo, enviava seus professores e jovens instrutores ao exterior para formação e especialização.

⁶² John D. Rockefeller (1839 – 1937). Fundou a *Standard Oil* e, na condição de homem mais rico do seu tempo, criou uma fundação, que hoje leva seu nome, aplicando inicialmente US\$ 450 milhões. De acordo com Maria Conceição da Costa, a Fundação Rockefeller foi a agência mais atuante no Brasil até a década de 1950. Chegou por volta de 1915, interessada em estudos sobre doenças tropicais como a febre amarela, malária e dengue, visto que os Estados Unidos se defrontavam com essa ameaça no sul do país. Investiu pesado, também, em pesquisas com o mesmo propósito na Índia e China. Durante esse período filantrópico, a fundação impunha sua cartilha na montagem da infra-estrutura para combate a doenças endêmicas e tropicais, participando dos grandes levantamentos e campanhas, e acabando por interferir na área científica. A partir dos anos de 1950, a Fundação Rockefeller começou a abandonar suas atividades na América Latina, fechando os escritórios no Rio de Janeiro e em Buenos Aires. Durante as décadas seguintes, voltou seus interesses para a África, investindo em agricultura, tendo sido a responsável pela implantação do que se convencionou chamar de “Revolução Verde”, um amplo e polêmico programa de melhoria de sementes e técnicas de plantio, sob o argumento de combate à fome, e que se estendeu para a Ásia e Oriente Médio. Hoje, a Fundação Rockefeller mantém poucos financiamentos no Brasil, assim mesmo, de baixo custo e voltados para projetos comunitários, saúde reprodutiva, Aids e responsabilidade

Em outras áreas, também foram criadas instituições para o desenvolvimento científico. Nas Ciências Exatas, foi instituído o Observatório Nacional, o Museu Nacional e o Serviço Geológico e Minerológico; nas Ciências Agrárias e em algumas subáreas das Biológicas, têm papel importante o Jardim Botânico do Rio de Janeiro e o Instituto Agrônomo de Campinas (SP), inclusive com espaço para as pesquisas em genética agrícola de Krugg e J. Mendes. Para Córdova et al (1986, p. 6),

[...] estes implantados precusores têm na década de vinte uma espécie de divisor de águas na história brasileira de ciência. Sacodem o ambiente cultural brasileiro com a Semana de Arte Moderna, de São Paulo, com a fundação da Associação Brasileira de Educação, que junto com a Academia Brasileira de Ciências fará agitação intelectual e científica.

Nesse sentido, a opinião de Moraes (2000) é de que, além da Semana de Arte Moderna (1922), da fundação da Academia Brasileira de Ciências – ABC (instituída em 1922 como desdobramento da Sociedade Brasileira de Ciências, fundada em 1916), e da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924), o ambiente cultural brasileiro desde os anos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), dos anos vinte e trinta foi abalado por vários outros fatores, inclusive pela ascensão do movimento nazi-fascista na Europa. Citam-se ainda as pressões sociais, sobretudo as greves operárias de 1917 e 1918, que agitaram o Rio de Janeiro e São Paulo; o acirramento dos conflitos entre as oligarquias regionais explicitados na difícil eleição e no repressivo governo de Artur Bernardes (1922 a 1926); o avanço da acumulação capitalista com a implantação de um núcleo básico de indústrias de bens de produção e, conseqüentemente, a transformação do pólo urbano-industrial no eixo dinâmico da economia; a Depressão de 1929; a tendência a uma maior centralização do poder ao nível do governo federal, em detrimento dos Estados da federação; a divisão dos militares e o movimento tenentista que irrompeu em julho de 1922, com a rebelião no Forte de Copacabana.

Córdova et al (1986) concordam que esses movimentos, além de seu impacto no desenvolvimento do ensino superior, tiveram um efeito importante sobre a formação intelectual de vários jovens oficiais – os ‘tenentes’ – procedentes das escolas militares positivistas e sobre aqueles que tinham vivo contato e atração por essas novas idéias. Estes estiveram nas linhas de frente da Revolução de 1930, lutando contra as

oligarquias e, logo depois, foram colocados em importantes postos dos organismos técnicos e administrativos do novo regime. Um exemplo é o de Juarez Távora, um dos tenentes de formação mais sólida e firme liderança política, que assumiu a direção de um dos órgãos do Ministério da Agricultura. Ele transformou o antigo Serviço Geológico e Minerológico do Brasil no Departamento Nacional de Produção Mineral, exercendo grande influência no avanço das áreas de Química, Mecânica, Minerologia, entre outras; bem como transformou a Estação Experimental de Combustíveis e Minérios, criada em 1921, no Instituto Nacional de Tecnologia, em 1934. Em ambos, muitos cientistas brasileiros, juntamente com outros especialistas vindos do exterior, encontraram espaço para trabalhar e formar novos pesquisadores e professores.

Em 1934, ano da promulgação da Constituição, foi aprovado o Código de Minas⁶³, o que proporcionou muitas frentes de trabalho relacionadas à mineração e à exploração do petróleo, deixando a descoberto a real inadequação das escolas superiores face às necessidades do país. Com a finalidade de suprir a carência de formação de recursos humanos para tratar do assunto, o Departamento Nacional de Pesquisas Minerais (DNPM) contrata o cientista alemão Viktor Leinz, cuja missão era oferecer ajuda aos programas de trabalho desse órgão, exercendo notável papel na formação de novos especialistas na área, deixando outro núcleo para seu futuro desenvolvimento.

Para Córdova et al (1986), essas movimentações na área técnico-burocrática, sem dúvida, influenciaram as atividades científicas sediadas nas escolas superiores, somando-se ao impacto exercido pela criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, ao lado da já existente Universidade do Rio de Janeiro (URJ), datada de 1920, e da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. Na opinião dos autores, tanto no Rio como em São Paulo, esses projetos deixaram um considerável lastro de desenvolvimento pelo fato de haverem concentrado um grande contingente de professores estrangeiros⁶⁴ trazidos para apoiar sua implantação, em um período muito

⁶³ O Código de Minas, de acordo com Córdova et al (1986, p. 8), “estabelece, pela primeira vez na história do Brasil, o nacionalização das riquezas do sub-solo, que deixavam de pertencer aos proprietários de terras e a depender, em cada caso, de aprovação governamental para sua utilização”. O Direito Minerário Brasileiro tem sua origem na Constituição Imperial de 1824 e foi aperfeiçoado a partir de então, culminando no Código de Mineração de 1967, após as edições das duas primeiras versões dos Códigos de Minas em 1934 e 1940. (Disponível em <http://conjur.estadao.com.br/static/text/39239,1>, acesso em 11/06/08).

⁶⁴ Mencionamos aqui alguns professores estrangeiros que vieram ao Brasil para trabalhar em atividades de ensino e pesquisa nas recém-criadas universidades e/ou nos institutos de pesquisa. Luigi Fantappiè, matemático italiano que veio para o Brasil em 1934 e lecionou na Escola Politécnica de São Paulo. Gleb Wataghin, físico italiano; veio para o Brasil em 1934 e também lecionou na Escola Politécnica de São Paulo. Bernhard Gross nasceu em Stuttgart e chegou ao Brasil em 1933. Trabalhou no Instituto Nacional

curto de tempo. Muitos deles permaneceram por longos anos em nosso país, contribuindo para a mudança no estilo de trabalho, das concepções metodológicas e dos padrões de engajamento teórico e científico aqui vigentes, além de formarem novos talentos, encaminhados posteriormente aos melhores centros de treinamento nos países centrais.

Outro fato importante para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, segundo os autores citados, ocorre, contraditoriamente, com a eclosão da II Guerra Mundial (1939-1945). Por um lado, o conflito bélico criou condições para o avanço da industrialização e para a mudança no alinhamento político do governo brasileiro⁶⁵, ativando pretensões nacionalistas de progresso autônomo. Por outro, ao produzir um impacto nas forças armadas, faz acender nos oficiais o desejo de aprofundar a formação técnico-científica, uma vez que necessitam atualizar a inteligência militar e seus meios de ação. Isso faz com que o governo patrocine a participação de professores, cientistas, técnicos e militares em programas de aperfeiçoamento nos Estados Unidos, sendo que algumas áreas importantes da Física, Química e Tecnologia recebem maior atenção e meios de expansão.

Essa maior disposição do governo em apoiar o desenvolvimento científico-tecnológico faz com que vários pesquisadores brasileiros aproveitem as novas ações de cooperação técnica americana para estudar e trabalhar nos Estados Unidos da América, sendo que uma das áreas de maior destaque, nesses contatos, é a da energia nuclear. Esse intercâmbio produziu efeito significativo sobre os valores e métodos de trabalho e de atuação sócio-política dos cientistas brasileiros, pois se travava de um amplo debate naquele país sobre a identidade e os papéis sociais e culturais do cientista, por causa das repercussões das explosões atômicas e do uso militar da inteligência acadêmica⁶⁶. Além disso, eram intensas as discussões sobre o impacto que os avanços científicos e tecnológicos, acelerados durante a guerra, teriam no desenvolvimento econômico, nas relações sociais e na ordem internacional, daí por diante. Essas discussões chegam ao

de Tecnologia no Rio de Janeiro e mais tarde na Universidade de São Carlos. Friedrich Gustav Brieger, geneticista alemão; veio ao Brasil em 1936 para ensinar genética na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, em Piracicaba; foi responsável pelo começo da pesquisa genética no Brasil. Viktor Leinz, geólogo alemão; veio para o Brasil em 1935 para trabalhar no Departamento Nacional de Produção Mineral no Rio de Janeiro. Guido Beck, físico austríaco; em 1951 veio para o Brasil e trabalhou no então Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas no Rio de Janeiro. Breslau, Marcus e Rawitscher, professores alemães de zoologia e botânica, entre outros (Schwartzman, 2001).

⁶⁵ No período do II Guerra Mundial o Brasil foi governado pelo Presidente Getúlio Vargas, que exerceu seu terceiro mandato em regime ditatorial, entre os anos de 1937 e 1945.

⁶⁶ Neste aspecto é interessante avançar, posteriormente, na crítica a esta perspectiva pelo viés de Habermas (1980), especialmente no texto “Técnica e Ciência enquanto ‘ideologia’”.

Brasil e exercem influência tanto sobre os cientistas e professores, como na formação de muitos militares que comporão, em seguida, os grupos nacionalistas e os grupos voltados para o desenvolvimento científico e tecnológico. Para Córdova et al (1986, p. 11),

[...] dessas múltiplas vertentes de auto-desenvolvimento, de convivência com mestres estrangeiros, de lutas pela conquista de espaços, de agregação sócio-profissional, de intercâmbio externo e de formação de grupos e tendências e de correntes de idéias políticas e educacionais, é que se forma o caudal de forças atuantes no desenvolvimento da comunidade científica das décadas seguintes, e nos primeiros surtos de implantação de estudos pós-graduados.

Entretanto, um aspecto que chama a atenção dentre essas iniciativas de pesquisa e de formação pós-graduada é que são todas direcionadas às áreas da Física, Química, Tecnologia, Minerologia, Engenharia, Biologia, Medicina, Saúde, entre outras. Não se encontra registro de investimento no que se refere às Ciências Humanas, mais especificamente à Educação, em nosso país, pelo menos até a década de 1960. Uma explicação possível, apoiada em Schwartzman (2001), é que a legislação de Francisco Campos, nos anos de 1930, pretendia que as faculdades de filosofia se orientassem para a formação de professores secundários, adiando as atividades de pesquisa científica para um futuro distante. Em contraste, no caso da Universidade de São Paulo, havia a intenção clara de criar uma separação rígida entre a Faculdade de Filosofia e o Instituto de Educação, destinado à formação de professores. A Faculdade de Filosofia teria estudantes com conhecimentos sólidos, e aqueles interessados no ensino precisariam dirigir-se ao Instituto de Educação para estudar pedagogia e poder licenciar-se. Os professores seriam, assim, um produto secundário da nova instituição. Em outras palavras, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras devia ser uma escola de formação de professores, uma instituição para treinar os mestres, especialmente os de nível primário e secundário, não havendo intenção explícita de investir na formação de pesquisadores na área de ciências humanas.

Não obstante a existência dessas políticas, que procuravam relegar a universidade – especialmente aquelas que ofereciam cursos na área das ciências humanas – meramente à atividade de ‘ensino’, havia um esforço explícito, conforme apresentamos no capítulo anterior, de fazer com que os institutos isolados de ensino superior, e sobretudo as universidades, se tornassem um importante lócus de pesquisa e de formação da comunidade científica brasileira, principalmente a UFRJ e a USP.

Criadas tardiamente no país, as universidades, aos poucos, iam ocupando um importante espaço para a institucionalização da pesquisa.

Contudo, de acordo com o que já expusemos anteriormente, especialmente fundamentados em Schwartzman (2001), não foi na universidade que a pesquisa começou. Anterior e paralelamente às universidades, o Brasil organizou alguns outros institutos e órgãos não-universitários, voltados ao desenvolvimento científico e tecnológico, que cumpriram importante papel na institucionalização da pesquisa. Nesse sentido, cabe citar a criação, em 13 de janeiro de 1937, por lei, do então Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), que iniciou seus trabalhos, de fato, somente no ano de 1938, com a publicação do Decreto-Lei nº. 580, que regulamentou a organização e a estrutura da instituição e modificou sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho (1897-1970). Segundo o Decreto-Lei⁶⁷, cabia ao INEP

[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União.

No ano de 1944, o INEP lançou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). Todas as informações educacionais produzidas pela autarquia passaram a ser publicadas nesse veículo, atendendo aos gestores, pesquisadores e estudiosos da Educação. Nos últimos anos, o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais. Dentre eles podemos citar o Censo do Professor (1997), Censo Escolar da Educação Indígena (1999), Censo da Educação Profissional (1999), Censo da Educação Infantil (2000), Censo dos Profissionais do Magistério (2003), Censo Escolar 2005, Censo da Educação Superior (coleta anual).

Ainda no ano de 1944, foi criada a Fundação Getúlio Vargas (FGV), com a finalidade de contribuir para a formação, especialização e aperfeiçoamento de pessoal para funções administrativas e pesquisa sócio-econômica.

⁶⁷ A história do INEP está disponível em <http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm> (acessado em 24/05/08).

Segundo Córdova et al (1986), a criação de outros dois órgãos teve importante contribuição para a pesquisa: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), fundada em 1948; e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), criado no ano de 1949.

De acordo com Guterres (2001), é preciso ainda destacar a fundação de outros órgãos importantes, durante os anos de 1950. Dentre eles estão: A Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE, fundada em 1952, que tinha por finalidade ministrar o ensino estatístico em diferentes níveis: o de Formação (nível universitário com duração de quatro anos), o Técnico (ensino médio com duração de três anos), e o Livre (para formação e aperfeiçoamento de funcionários do sistema estatístico brasileiro, com duração de um ano), além de cursos de pós-graduação e cursos intensivos especiais para funcionários do IBGE; o Instituto Técnico da Aeronáutica (ITA), concebido no plano de criação do Centro Técnico da Aeronáutica pelo Brigadeiro Casimiro Montenegro Filho, da FAB, e pelo professor Richard H. Smith, do *Massachusetts Institute of Technology* dos Estados Unidos. Embora o ITA tenha começado a funcionar em 1947, sua ativação completa se deu somente a partir de 1952. Segundo Cunha (1983, p. 154-155), em síntese, as inovações introduzidas pelo Instituto foram: ausência de cátedras vitalícias; carreira estruturada com base no desempenho; organização departamental; dedicação exclusiva ao ensino e à pesquisa; disponibilidade dos professores aos alunos inclusive fora do período de aulas; flexibilidade curricular; divisão das séries (cinco) em duas partes: fundamental, com duração de dois anos e profissionalizante com duração de três anos; estímulo ao auto-governo e à disciplina; estímulo à pesquisa e à pós-graduação visando à formação de docentes e pesquisadores.

O Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), órgão oficial criado pelo Decreto 35.124 de 27 de fevereiro de 1954, pelo Conselho Nacional de Pesquisas, por sugestão da UNESCO e com a colaboração da Fundação Getúlio Vargas e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), é o centro nacional de documentação e informação para a ciência e tecnologia. Na mesma linha de orientação do CNPq foram criados os seguintes institutos: o Instituto de Energia Atômica, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, e o Instituto de Pesquisas Rodoviárias.

Indiscutivelmente, a criação da CAPES e do CNPq, no ano de 1951, é um marco na organização da pesquisa no Brasil, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento, avaliação e fomento. De acordo com Cunha (1983), a Campanha

Nacional (depois Coordenação) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁶⁸), do Ministério da Educação, foi criada pelo Decreto nº. 29.741, de 11 de junho de 1951, para a distribuição de bolsas de estudo no Brasil e no exterior, no sentido de “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e social do país” (Cunha, 1983, p. 159).

No que diz respeito ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Oliveira (2003) afirma que sua criação deu-se em 15 de janeiro de 1951, pela Lei nº. 1.310. Inicialmente denominado Conselho Nacional de Pesquisa, este órgão tinha o Almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva como um dos líderes fundadores, que também passou a ser o primeiro presidente do CNPq. Embora tivesse por finalidade a promoção e o estímulo ao desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento, Córdova et al (1986) explicitam que o objetivo do CNPq não era somente apoiar e estimular a pesquisa científica fundamental, mas também desenvolver e controlar todas as atividades relacionadas à energia atômica no Brasil. Segundo Oliveira (op. cit.), formal e sistematicamente, este foi o primeiro órgão de fomento à pesquisa e de coordenação da política de Ciência e Tecnologia, criado no país.

2.1.2 Primórdios da implantação e expansão da pós-graduação no Brasil

A primeira tentativa de implantação da pós-graduação no Brasil foi feita ainda no começo da década de trinta do século XX, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Segundo Schwartzman (2001), foi a promulgação desse Estatuto para as universidades brasileiras que deu autoridade ao Ministro da Educação e ao Conselho Nacional de Educação para aprovar os regulamentos internos de qualquer universidade que viesse a ser criada no país. Em 116 artigos o estatuto define a responsabilidade dos reitores; a organização e funções dos conselhos universitários, das assembléias e institutos; a organização do ensino, com os direitos, deveres e regras para a promoção dos professores; os procedimentos de

⁶⁸ Dedicaremos maior atenção ao histórico da CAPES em item subsequente.

admissão; as normas disciplinares; e até mesmo as atividades sociais previstas, incluindo a organização de associações estudantis.

Ainda segundo o autor citado (2001), a Reforma Francisco Campos não admitia a possibilidade de que as universidades tivessem a iniciativa de se organizar de forma diferente, competindo entre si para oferecer um ensino da melhor qualidade. O ordenamento detalhado de todas as formas de operação, e a necessidade de obter aprovação do governo federal para qualquer mudança deu às universidades brasileiras uma rigidez que só excepcionalmente seria abalada. A “pesquisa científica” como ideal teve o mesmo destino da “autonomia universitária”. A aparente simpatia de Francisco Campos pela ciência não passava de uma ilusão. Ele reunia a investigação científica à arte – uma decoração indispensável, mas que não era urgente. No que diz respeito à autonomia, o Estado pretendia agir como guardião e educador da universidade para que, algum dia, essa autonomia se tornasse uma conquista do espírito universitário, quando já amadurecido e mais experiente.

Nessa Reforma, Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação seguindo os moldes europeus. Esse modelo foi implementado no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. De acordo com Saviani (2002), com base nesse Estatuto e nas normas por ele estabelecidas foram sendo organizadas as universidades no Brasil.

Até então, os cursos oferecidos se situavam no nível de graduação, sendo que a formação dos pesquisadores e dos professores da própria universidade se dava por um processo espontâneo, geralmente por meio da agregação, pelo catedrático ou pelo responsável pelas diferentes cadeiras, de acadêmico recém-formado que havia se destacado nos estudos realizados e que era convidado a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para assumir a regência da cadeira como livre-docente com perspectiva de vir a se tornar catedrático. Tratava-se de uma espécie de formação em serviço associada, em muitos casos, a estágio de aperfeiçoamento no exterior e, depois, de bolsas para a obtenção do doutorado em universidades estrangeiras. Além disso, recorreu-se, também, à contratação de professores estrangeiros, especialmente europeus, como foi o caso da USP, criada em 1934, que se serviu desse expediente, de forma ampla e sistemática, para constituir o seu quadro docente inicial. Continua Saviani (2002, p. 140):

Em seguida os estatutos e regimentos das universidades tenderam a instituir o grau de doutor obtido mediante a elaboração e defesa pública de uma tese perante uma banca examinadora constituída pela administração superior da universidade sob a presidência do orientador, registrando-se também alguns casos isolados e episódicos de oferta de cursos do tipo *lato sensu*. Essa situação perdurou até a década de 1960.

Em relação ao termo ‘pós-graduação’, cabe destacar que ele foi pela primeira vez usado formalmente na década de 1930, mais precisamente no Decreto 19.851, de 11 de abril, de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário. Segundo Guterres (2001), o Artigo 71 do referido Decreto distingue os tipos de curso na seguinte ordem: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de pós-graduação; e) cursos de doutorado. Entretanto, a distinção é apenas nominal e não conceitual, de tal maneira que se pode deduzir que a expressão “pós-graduação” se refere aos cursos restritos aos graduados, distinguindo-se dos cursos de aperfeiçoamento e especialização, cuja terminologia era empregada no sentido amplo como no treinamento de profissionais ou funcionários públicos.

Guterres (op. cit.) chama a atenção ainda para um elemento a ser considerado no final da década de quarenta, cujas repercussões se dão de forma mais sistemática nos anos 1950. Trata-se do acordo⁶⁹ assinado entre o Brasil e os Estados Unidos da América, em 1947, decorrente das preocupações norte-americanas com a Guerra Fria e a possível influência dos países comunistas sobre os países subdesenvolvidos. Esse acordo implicava uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Em conseqüência, inúmeros alunos foram para os Estados Unidos cursar Programas de mestrado e doutorado e vários professores e pesquisadores americanos vieram ao Brasil desenvolver cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Para compreender melhor o funcionamento das universidades existentes no país nesse período, nascidas da agregação de cursos e nas quais a pesquisa não era parte

⁶⁹ Estes acordos de parceria firmados entre o Brasil e os Estados Unidos ainda nos anos 1940 nos remetem ao fato de que, mais tarde, na década de 1960, mais precisamente entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram assinados e reformulados em torno de 12 acordos que ficaram famosos pela denominação de Acordos MEC/USAID (Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID)). Os órgãos federais também estavam preocupados com o caráter arcaico da universidade brasileira e com a sua incapacidade de atender a uma demanda social explosiva. Estava patente para todos a necessidade de expandir o ensino superior, contudo, era impossível realizar essa tarefa sem modernizar a estrutura da própria universidade. Os célebres acordos MEC-USAID constituíam exatamente a expressão dessa orientação, que buscava na assessoria norte-americana o auxílio para impor um novo modelo de universidade (Guterres, 2001).

integrante do trabalho da maioria dos docentes, podemos citar Mendonça (2003, p. 297), quando afirma que “o modelo de universidade que se firma no Brasil, ao longo dos anos 1940, e que prevalece até os anos 1960, é o modelo de universidade federação de escolas profissionais, no qual a pesquisa científica tem um espaço bastante limitado”. É sob esse paradigma, segundo a autora, que o ensino superior se expande lentamente, até 1945. A partir daí, o processo de expansão se acelera sob o impacto da redemocratização do país e do grande crescimento urbano com a conseqüente ampliação das camadas médias, mas o modelo, inicialmente, se mantém. Por esse motivo, concorda com os autores Córdova et al (1986, p. 1) quando afirmam que os estudos pós-graduados no Brasil foram gerados “por movimentos predominantemente exógenos aos processos que movem o sistema de ensino superior”. Para eles,

[...] a gênese dos estudos pós-graduados se confunde, em primeiro lugar, com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira, e pela constituição dos seus espaços institucionais; e só mais tarde se entrelaça à Universidade com o surgimento da consciência de que o País se embarçava nas teias da dependência tecnológica.

Nos anos de 1950, com o desenvolvimentismo, assinala Mendonça (2003), esse modelo de universidade começou a entrar em crise diante do avanço do processo de industrialização e das mudanças que ocorreram nos canais de ascensão social, fazendo com que a questão da reforma da universidade se colocasse com certa urgência. Entretanto, as forças de resistência na própria burocracia estatal e nas lideranças conservadoras do Congresso foram muitas e nenhum projeto de reforma universitária foi encaminhado naquele decênio.

Não obstante, conforme a autora, a comunidade científica se desenvolveu, ampliou a sua organização e adquiriu maior articulação política, especialmente com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1949. No seio da SBPC, desenvolveu-se uma vertente de pensamento mais política, que passou a liderar, no âmbito da comunidade científica, o movimento pela reforma global da universidade a ponto de ampliar as suas condições de trabalho e promover um avanço científico mais sólido a médio e longo prazo. Contudo, embora esse avanço tivesse sofrido o impacto do golpe militar, após 1964, de acordo com Mendonça (2003), já não era mais possível ao governo federal refrear o processo de transformação da universidade, seja pela pressão exercida pelas classes médias para que fosse ampliada a oferta, seja pelas

próprias necessidades do projeto de desenvolvimento econômico que se almejava implantar no país.

Como já foi mencionado, sem dúvida, a CAPES e o CNPq, por meio do financiamento e da concessão de bolsas de estudo no país e fora dele, também tiveram papel importante, dando o impulso inicial para a implantação oficial da pós-graduação, que ocorreria na década de 1960.

A partir de 1959, conforme Córdova et al (1986), as estatísticas do ensino superior no país começam a registrar professores e alunos participando de cursos de pós-graduação. A maioria desses cursos, entretanto, tem um caráter nitidamente profissionalizante, sendo essa a natureza dos primeiros Programas formalmente reconhecidos. A USP destacava-se como uma exceção, uma vez que nessa Universidade vigorava o sistema francês de conceder o grau de doutorado depois de certo tempo de estudo e de pesquisa independente, como parte da carreira acadêmica.

Contudo, de acordo com Santos (2003), somente na década de 1960 é que ocorre o grande impulso para os cursos de pós-graduação do país. Logo no começo da década, resultado de um convênio firmado com a Fundação Ford⁷⁰, ocorreram importantes iniciativas na Universidade do Brasil, na área de Ciências Físicas e Biológicas (que seguia o modelo das *graduate schools* norte-americanas), e outra na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-graduação em Engenharia (COPPE), da atual UFRJ. A pós-graduação brasileira foi, assim, marcada por duas fortes tendências: a européia (principalmente na USP) e a norte-americana (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Técnico da Aeronáutica – ITA e Universidade Federal de Viçosa – MG), sendo que as principais marcas para os estudos pós-graduados no país foram deixadas por esta última.

Data do início dos anos 1960 a implantação do doutorado no Instituto de Matemática Pura e Aplicada, do mestrado e doutorado na então Universidade Federal

⁷⁰ A *Henry Ford Foundation* foi criada nos Estados Unidos por Henry Ford, nascido nesse mesmo país, aos 30 de julho de 1863. Faleceu em 1947, com 83 anos e, antes de morrer, Ford transferiu grande parte de suas propriedades para a Fundação Ford, a qual se tornou uma das mais ricas instituições filantrópicas do mundo, destinada a auxiliar entidades educativas e culturais. Atualmente, o trabalho da Fundação Ford consiste principalmente em realizar doações e empréstimos que auxiliam a produção e a divulgação do conhecimento. Atua nas áreas temáticas dos programas: Desenvolvimento Sustentável; Saúde Reprodutiva; Direitos Humanos; Governo e Sociedade Civil; Educação. A Fundação Ford oferece, ainda, por meio do seu Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação, coordenado no Brasil pela Fundação Carlos Chagas, apoio financeiro para estudos em nível de Pós-graduação de mestrado e doutorado. (<http://www.prp.rei.unicamp.br/portal/modules>. Acessado em 30/03/05).

Rural do Brasil, transformada em Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 1965, bem como os cursos de pós-graduação no Instituto Técnico da Aeronáutica (ITA). Cabe mencionar também, segundo Córdova et al (1986), o pioneirismo das Escolas de Agronomia: a Universidade de Viçosa (MG) iniciou seus cursos de pós-graduação em 1961; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1963; e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queirós (ESALQ-USP), em 1964. Além desses, a Universidade de Brasília (UnB) já se implantava com um original Programa de pós-graduação, que tinha seus próprios instrutores como clientela básica: estes lecionavam para os alunos de disciplinas básicas nos Institutos enquanto eram preparados pelos professores titulares, escolhidos entre os melhores em cada área do conhecimento, disponíveis no país.

Essa política encontrava respaldo na LDBEN nº. 4.204, de 20 de dezembro de 1961, no artigo 69, segundo o qual “[...] nos estabelecimentos de ensino superior, podem ser ministrados os seguintes cursos: b) de pós-graduação, aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma”.

Ainda em relação ao início da pós-graduação, de acordo com Córdova et al (1986, p. 19-20), há de se considerar que

[...] o crescimento das matrículas no ensino superior, ao longo desse período, terá um efeito decisivo sobre a demanda por pós-graduação, na medida em que passa a existir uma pressão por diferenciação dos graus educacionais obtidos para o acesso a empregos hierarquicamente superiores. Ou seja, há candidatos em grande número – potencialmente – para uma pós-graduação (que melhor se diria, especialização) de caráter estritamente profissionalizante.

A expansão quantitativa que ocorreu a seguir, na afirmação desses autores, teve como efeitos a sobrelotação dos institutos e departamentos que foram criados inicialmente para as atividades de mais alto nível, mas que passavam a ser empregados na formação básica, e a combinação da expansão com as novas formas de titulação docente. Esses dois efeitos passaram a exigir, de um momento para outro, uma grande quantidade de professores pós-graduados.

2.2 Implantação, expansão e consolidação da pós-graduação brasileira em educação

2.2.1 A criação da CAPES

Marco importante na trajetória percorrida pela pós-graduação no país, sem dúvida, foi a criação da “Campanha”⁷¹ (mais tarde Coordenação e mais recentemente Fundação) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que cumpriu e cumpre papel fundamental no acompanhamento, avaliação e apoio financeiro aos Programas *stricto sensu* oficialmente instalados no Brasil, a partir de 1965. De acordo com Mendonça (2003), este órgão foi inicialmente idealizado por Rômulo de Almeida, economista baiano, tendo como objetivo formar os quadros necessários ao programa de desenvolvimento econômico pensado pela equipe do então presidente Getúlio Vargas. Entretanto, em 1951, o educador Anísio Teixeira foi chamado por Ernesto Simões Filho, Ministro da Educação e Saúde à época, para assumir o cargo de Secretário-Geral da Comissão que teria como finalidade promover a referida Campanha.

De acordo com Mendonça (2003, p. 239), criada em 1951, a CAPES surgiu como “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” e passou por diferentes momentos no que diz respeito à definição e às suas principais atribuições. Inicialmente, sob a denominação ‘campanha’, tinha como atribuição principal a capacitação dos docentes do Ensino Superior. Posteriormente⁷², a sigla passa a significar “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, voltando suas atenções e ações não apenas para a capacitação dos professores para atuar no ensino superior, mas já introduzindo uma preocupação muito mais expressiva com a formação dos pesquisadores.

⁷¹ As *campanhas extraordinárias* se constituíram em uma estratégia utilizada com frequência pelo Ministério da Educação durante os anos 1950/1960 para agilizar o atendimento de determinadas metas consideradas prioritárias, contornando por um lado a inércia da burocracia estatal e garantindo, por outro lado, uma maior autonomia para a realização de acordos, contratos e convênios com organizações técnicas e de ensino e com especialistas externos aos quadros da burocracia ministerial (Mendonça, 2003).

⁷² A partir da Lei n°. 8.405 de 09 de janeiro de 1992, este órgão passa a ser Fundação Pública, denominando-se “Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”. Embora não modificando a sigla, modificou a sua política centrado-a na produtividade e adotando a estratégia de encurtamento do tempo médio de titulação dos mestres e doutores. Esse órgão passou a ter mais autonomia financeira e de política educacional, o que permite, em tese, um investimento maior na formação do pesquisador de alto nível técnico-científico, visando à produção científica com padrão de qualidade internacional. (Informação disponível em <http://www.CAPES.gov.br/CAPES/portal/conteudo/10/historico.htm>, acessado em 03/04/05).

Antes de adentrar e aprofundar mais especificamente no histórico da “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” – CAPES, convém explicitar e analisar alguns movimentos antecedentes, bem como o momento da sua criação em perspectiva histórica. Segundo Córdova⁷³ et al (1986, p. 17), “[...] a idéia inspiradora da Campanha é nitidamente a dos cientistas que lutavam, desde os anos 20, pelo seu espaço na universidade”. Em termos de política mundial, era o período do pós II Guerra Mundial; de acordo com os autores, a explosão da bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki se foi uma vitória científica, também criou uma enorme sensação de culpa entre a comunidade científica internacional, uma vez que pesquisadores de vários países haviam sido reunidos para o esforço concentrado que levou ao desenvolvimento da bomba. A consciência de que os conhecimentos científicos voltavam a ser usados para fins políticos, que não eram os seus próprios, aguçou-se com a Guerra Fria, e logo, com as campanhas macarthistas⁷⁴. Esse movimento foi muito intenso no final dos anos 1940 e refletiu-se sobre a *American Association for Science*, que não podia trabalhar na melhor forma, caso permanecesse na atmosfera sufocante que lhe foi imposta pelas tendências políticas dominantes. Essas influências e a observação dessa prática científica certamente tiveram conseqüências sobre a postura política geral dos cientistas brasileiros e sobre seu posicionamento como categoria social, e ainda, sobre os técnicos governamentais e sobre os militares ligados aos órgãos técnicos e do Estado-Maior das Forças Armadas.

No campo político nacional, foi o momento da retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente. O país estava no terceiro governo Vargas (1951-1954) que, depois da campanha eleitoral em 1949/1950, voltou à presidência em 31 de janeiro de 1951, por meio do voto popular. A ênfase à industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: cientistas qualificados em Matemática, Física, Química, Biologia, economistas, técnicos em finanças e pesquisadores sociais, entre outros.

Esse ambiente descrito anteriormente favoreceu, de acordo com os autores acima citados, o surgimento de uma “vertente nacionalista” no desenvolvimento da

⁷³ O texto de Córdova “Estudos e Dados - A brisa dos anos cinqüenta: a origem da CAPES”. INFOCAPES - *Boletim Informativo da CAPES*. V. 4 n. 2. Brasília, CAPES, abril/junho 1996, traz outras informações importantes sobre a história da CAPES.

⁷⁴ Atitude política radicalmente infensa ao comunismo, que se desenvolveu no E. U. A. com a campanha desencadeada pelo Senador Joseph Raymond MacCarthy (1909-1957), quando presidente do *Senate's Government Operations Committee* (Novo Dicionário Aurélio).

comunidade científica brasileira. Uma das facções dessa vertente foi responsável pela segunda realização de destaque dessa fase, isto é, a fundação do já citado Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), pois queria um local desimpedido das amarras burocráticas das instituições universitárias e da administração pública. Esses grupos, liderados pelo Almirante Álvaro Alberto, principalmente motivados pela questão da energia nuclear – que envolvia a parcela mais destacada da comunidade e questões vitais para a independência do país –, levaram também à criação do já citado Conselho Nacional de Pesquisas. A liderança do Almirante ainda possibilitaria a formação da Comissão Nacional de Energia Atômica, permitindo o desenvolvimento e controle de todas as atividades referentes à energia atômica no país.

Outra vertente, designada por Córdova et al (1986, p. 15) como “pragmática”, nasceu de outros grupos da tecno-burocracia estatal e das escolas técnicas superiores. Embora ligadas aos grupos de liderança da outra corrente e possuindo membros dentro da comunidade científica, a maioria das personagens desta orientação foi constituída por professores ou engenheiros com destacada atuação na administração pública e na empresa privada, cuja preocupação maior era com os rumos do desenvolvimento econômico, com a ‘ampliação do *gap* tecnológico’ e a preparação de técnicos para viabilizar a expansão industrial. Há que se ressaltar, ainda, o cenário de freqüentes controvérsias entre esses grupos e os de tendência nacionalista, uma vez que, de acordo com os autores,

[...] diante dos eventos que se sucedem desde o pós-guerra até o final do Governo Kubistchek, é-se levado a crer que, cindidos pelas controvérsias entre esses grupos que compunham as duas vertentes, os esforços para desenvolver a Pós-graduação e criar um sistema estável e integrado de Ciência & Tecnologia acabaram sendo menos eficazes do que poderiam ter sido (1986, p. 16).

Nesse contexto de fortes controvérsias e divergências entre a “vertente nacionalista” e a “vertente pragmática” – esta apoiada pelos representantes das confederações empresariais, também incluídos na Comissão – é que se observa o processo político de criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em 1951. Durante os debates da Comissão encarregada de programar a campanha, segundo Córdova et al (1986), surgiram as seguintes diretrizes da CAPES, fundamentadas em compromissos de ambos os grupos:

Não se esperaria um estudo completo da situação, em favor de ações mais ‘objetivas’ e rápidas, tampouco se dirigiria a formação apenas para campos científicos, mas para pessoal de nível superior em geral, incluindo profissionais “altamente especializados”. Em contrapartida, o controle da Campanha, até por conveniências orçamentárias – como a possibilidade de gestão de fundos especiais pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP – ficaria com a direção deste instituto pertencente ao Ministério da Educação e dirigido por Anísio Teixeira. A CAPES teria este educador como seu Secretário Geral.

Com a finalidade de explicitar melhor os embates políticos e ideológicos que marcaram fortemente o processo de criação da CAPES, Mendonça (2003) assinala que este órgão teve um encaminhamento institucional bastante peculiar. Nasceu por meio de uma Comissão – sob a presidência do Ministro da Educação e Saúde (MES) e com um Secretário Geral designado pelo Ministro – formada por representantes de diversas instituições públicas e privadas: além do MES, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Banco do Brasil, a Comissão Nacional de Assistência Técnica, a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Confederação Nacional do Comércio (CNC).

Nesse processo ímpar de criação da CAPES, Mendonça (2003, p. 292) reforça a idéia de que

[...] importa assinalar que a composição heterogênea da Comissão é expressiva da diversidade dos interesses políticos e econômicos envolvidos no processo da sua criação. A análise dos documentos oficiais da CAPES evidencia claramente que o seu processo de institucionalização foi marcado por intensas discussões e por uma *luta pela hegemonia*⁷⁵ que vão se refletir na organização e na prática da instituição. (grifos nossos)

A liderança desse processo, de acordo com a autora (2003), baseada nos estudos de Córdova et al (1986), era disputada por dois grupos antagônicos: o grupo dos “pragmáticos”, que voltava sua atenção para a falta de pessoal técnico qualificado para atender ao plano de reequipamento nacional e propunha medidas de caráter mais imediatista, orientadas para setores da economia considerados estratégicos; e o grupo

⁷⁵ Com o objetivo de visualizar a relação dos ex-presidentes da CAPES, conferir APÊNDICE B – *Linha do tempo: ex-presidentes da CAPES e respectiva formação acadêmica*. Se, conforme Mendonça (2003), o processo de criação e institucionalização da CAPES foi marcado por intensas discussões e por uma luta pela hegemonia de diferentes grupos envolvidos nesse processo, é curioso notar que, posteriormente, independentemente da formação acadêmica, há um perfeito alinhamento por parte dos ex-presidentes com as políticas da CAPES.

dos “políticos”, que enxergava na CAPES o ponto de partida para uma reforma global da universidade, entrevedo um avanço científico mais sólido, menos casuístico e mais autônomo do país. O educador Anísio Teixeira exerceu um importante papel mediador entre esses dois grupos, mas garantiu, sem dúvida, a hegemonia do segundo.

Ainda conforme Mendonça (op. cit.), o longo tempo que separa a criação da Comissão e a organização da Campanha expressa a intensidade desse debate. Com previsão de ser instalada em seis meses, apenas dez anos depois a “Campanha” foi formalmente constituída. Entretanto, desde 1952, a CAPES funciona de fato como Campanha, recebendo essa denominação também na publicação oficial do órgão, o *Boletim da CAPES*, que começou a ser editado regularmente a partir de dezembro de 1952, tendo como seu órgão executivo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). A partir desse ano, Anísio Teixeira assumiu também a direção deste órgão, acumulando-a com a Secretaria Geral da CAPES.

Já durante o ano de 1953, a atuação de Anísio Teixeira foi bastante importante, pois implantou o Programa Universitário, principal linha da CAPES, nas universidades e institutos de ensino superior. Para isso, contratou professores visitantes estrangeiros, estimulou atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições concedendo bolsas de estudo e apoiando eventos de natureza científica. Anísio Teixeira fora um dos formuladores do programa, que tinha como pressuposto a disseminação do conhecimento por meio dos grupos de professores assistentes que se reuniam em torno dos seniores. Nesse mesmo ano⁷⁶, ainda, foram concedidas 79 bolsas: duas para formação no Brasil, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, foram concedidas 155 bolsas: 32 para formação no país, 51 de aperfeiçoamento no país e 72 no exterior (CAPES/MEC, 2008).

Conforme perspectiva assumida por Mendonça (2003, p. 292-293), o Decreto nº. 50.737, de 7 de junho de 1961, que organiza a Campanha subordinando-a diretamente à Presidência da República, consolida, em linhas gerais, uma situação já existente. Contudo, é interessante destacar o fato de que a Campanha sofreu algumas mudanças significativas quanto aos seus objetivos, claramente perceptíveis quando se realiza a simples comparação entre os dois decretos: o Decreto nº. 29.741, de 11 de julho de 1951, que institui a Comissão e o Decreto nº. 50.737, de 7 de junho de 1961, que organiza a Campanha. O primeiro enfatiza a formação de pessoal especializado para

⁷⁶ Informação disponível no site <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html>, acesso em 26/05/08.

atender as necessidades dos “*empreendimentos públicos e privados*” que têm por objetivo o desenvolvimento do país, promovendo, entre outros aspectos, “*a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados*”. Já no segundo Decreto aparece como primeiro propósito da Campanha, para a consecução dos seus objetivos, “*a melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários*” (grifos da autora) como estratégia prioritária para a formação dos quadros profissionais de nível superior no país.

Nesse processo de criação e institucionalização da Campanha e posteriormente da CAPES, ao longo dos anos 1950 e 1960, cabe fazer um parêntese no sentido de destacar a importância de Anísio Teixeira. Em conformidade com a opinião de Mendonça (2003), a atuação desse educador, à frente da CAPES até 1964, foi fundamental para conferir a esse órgão os contornos que acabou assumindo, tornando-o de fato um instrumento de promoção e expansão dos estudos pós-graduados no país e garantindo, inclusive, que a pesquisa científica se desenvolvesse no âmbito da universidade.

Com base na pesquisa documental realizada no arquivo de Anísio Teixeira, no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da FGV, Mendonça (op. cit.) declara que é possível afirmar que a CAPES dos anos 1950/1960 se configurou como um *projeto* institucional que possui a marca pessoal de Anísio Teixeira. Nessa perspectiva, continua a autora, a CAPES, no decorrer desses anos, desenvolveu um conjunto de iniciativas e de políticas que tinham como um de seus pressupostos básicos a idéia de que a pós-graduação se constituía na principal estratégia de reconstrução da universidade brasileira, com a finalidade de adequá-la às necessidades do desenvolvimento nacional.

De acordo com Mendonça (2003, p. 295), para Anísio Teixeira a pós-graduação, como instrumento de reconstrução da universidade brasileira, se configurava numa dupla direção:

Em primeiro lugar, constituindo-se no *locus*, por excelência, do desenvolvimento da pesquisa científica no interior da universidade, a escola pós-graduada se impunha como requisito para transformar a universidade brasileira *numa universidade de ciência e de pesquisa*, que fosse não apenas transmissora de um conhecimento elaborado, mas criadora de um novo saber, de um novo conhecimento, que contribuísse para a construção de uma *cultura brasileira* e fizesse *marchar o conhecimento humano*.

Para Anísio Teixeira, conforme Mendonça (2003), o grande problema do ensino superior no país, à época, dizia respeito à inexistência de uma tradição universitária, no sentido de que não só não tivemos a instituição universitária nos moldes em que ela existiu na Europa, e inclusive, na América Espanhola durante o período do Brasil Colônia, como também não teríamos sequer experimentado a universidade moderna – expressão do renascimento dessa instituição na Europa do século XIX – que emerge sob o signo da constituição dos Estados nacionais e do surgimento do conhecimento científico, que tem como modelo mais acabado a universidade pensada por Humboldt, cujo modelo já foi apresentado no capítulo anterior.

Pensando no modelo de universidade brasileira, para Anísio Teixeira a universidade contemporânea deveria ser ao mesmo tempo uma universidade *humanista*, a exemplo da universidade medieval, oferecendo, portanto, uma formação básica geral; uma universidade *moderna*, voltada para a pesquisa e a produção do conhecimento, como a universidade humboldtiana; uma universidade *de serviço*⁷⁷, a exemplo da universidade de Newman, voltada para os problemas práticos da sua sociedade e à educação e até uma *multiversidade*, ligada à indústria e ao desenvolvimento nacional (Mendonça, 2003, p. 296).

Por outro lado, também a pós-graduação contribuiria nesse processo de renovação profunda da universidade brasileira, conforme assinala Mendonça (2003, p. 296):

Para Anísio Teixeira, fazia-se necessário, para atender às *novas exigências do desenvolvimento nacional*, uma *mudança de qualidade* no ensino superior brasileiro, que implicava numa transformação radical das práticas efetivamente desenvolvidas no seu interior, supondo mudanças substantivas, não só nas estruturas universitárias, mas na própria mentalidade dos professores universitários.

Para ele, estava chegando o momento de se ter a escola pós-graduada como centro e cúpula da nova universidade, formulando e reformulando o saber que

⁷⁷ Chamamos a atenção aqui para um flagrante equívoco de Mendonça (2003), ao apoiar-se em Anísio Teixeira. Ao contrário do que a autora afirma, Teixeira (1964) expressa que o Cardeal Newman fundou a Universidade de Dublin em 1852, centrada na busca do saber pelo saber, na exclusão da pesquisa e na condenação de qualquer caráter utilitário no seu ensino. Dessa forma, tanto o modelo de Humboldt como o de Newman desprezam a dimensão utilitarista da Universidade; porém, a primeira centra-se na pesquisa e a segunda não considera que ela seja de sua alçada. A universidade de serviços, que assume uma diversidade de funções, por sua vez, não é invenção de Newman. Ela foi tomando corpo nos Estados Unidos e mereceu a denominação *Multiversidade*, atribuída por Klark Kerr (Presidente da Universidade de Califórnia) na década de 1960 (Teixeira, 1964, p.5). Esta universidade, que adotou o modelo, a forma empresarial, faz parte das universidades que procuram atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral.

seria ensinado na própria universidade, formando os quadros superiores de cientistas nos vários campos do saber humano e constituindo-se no espaço por excelência de formação do professor universitário. Dessa escola partiria, para ele, a verdadeira reforma universitária que se fazia necessária, uma reforma *a partir de dentro* da universidade, nas suas próprias palavras.

Foi essa a orientação básica que direcionou a atuação de Anísio Teixeira durante mais de uma década em que permaneceu à frente da CAPES.

2.2.2 Implantação da pós-graduação em educação

A implantação formal dos cursos de pós-graduação em educação⁷⁸ no Brasil aconteceu em 1965, com o Parecer nº. 977/65, de 3 de dezembro de 1965, do então Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria de Newton Sucupira, que teve como objeto, além da definição da pós-graduação, seus níveis e finalidades. De acordo com esse conselheiro, o modelo de pós-graduação a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, provinda dos países mais desenvolvidos. No Parecer nº. 977/65, está explicitado que:

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países.

Dessa forma, o Parecer 977 estabelecia a pós-graduação sob forte influência do modelo norte-americano. Em termos estruturais, a pós-graduação *stricto sensu* ocorreria em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro nível: mestrado, e o segundo nível: doutorado. A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à elaboração do trabalho científico de conclusão: dissertação ou tese.

⁷⁸ O primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* em educação foi criado na PUC-Rio, ainda no final de 1965 (Cury, 2005). De acordo com o depoimento de Vera Candau (2004), uma das primeiras professoras deste Programa, pelo fato de ter sido o primeiro e único programa de pós-graduação em educação do país até o início dos anos de 1970, recebia alunos/as das diferentes áreas geográficas do Brasil. Olhando a partir de hoje, segundo Candau (2004), pode-se afirmar que o programa, já naquela época, adotava uma política de ação afirmativa – de cotas – orientada para garantir um número de vagas para pessoas oriundas das diferentes regiões do país, o que supunha trabalhar com uma diversidade muito grande de formação acadêmica e de referências culturais.

Em relação aos currículos, seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas).

É nesse contexto de dependência científico-cultural em relação aos países centrais, especialmente os Estados Unidos, que podemos entender a instalação da pós-graduação em educação no Brasil, conforme assinala Santos (2003, p. 629):

A importação de teóricos e de teorias, esta ‘ciência de reprodução’, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países ‘adiantados’, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido.

No que diz respeito à criação do primeiro Programa⁷⁹ de pós-graduação em educação em nível de mestrado, refere Saviani (2002, p. 140) que a ocorrência se deu neste mesmo ano de 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), de acordo com o Parecer CFE 977/65, citado anteriormente. No final dessa mesma década, em 1969, o conselheiro Newton Sucupira foi novamente o relator do Parecer n.º. 77/69, que teve aprovação em 11 de fevereiro de 1969, regulamentando a implantação da pós-graduação no Brasil. Ainda em 1969, também foi instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional na PUC/SP.

A partir daí, desencadeia-se mais intensamente a fase de implantação da pós-graduação em educação *stricto sensu* no país. Fase esta que Saviani (ibidem) denomina de ‘período heróico’, pela necessidade que se teve de criar as condições praticamente a partir do nada. De acordo com o depoimento desse autor, o estabelecimento da pós-graduação brasileira contou com doutores formados no exterior ou por meio do processo de doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se juntaram mestres também formados no exterior e, em seguida, aqueles alunos titulados nos Programas pioneiros de mestrado instalados no Brasil, suprindo-se a falta de infra-estrutura com muito trabalho e criatividade. Cita como exemplo que, na falta de bibliotecas adequadas nas instituições em que os Programas começavam a funcionar, os docentes adquiriam livros e os transportavam em seus próprios veículos

⁷⁹ A denominação programa de pós-graduação historicamente tem sido empregada para as instituições científicas que desenvolvem cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado. O termo programa, assim, no que se refere aos estudos e às atividades de pesquisa em nível de pós-graduação, expressa o envolvimento não apenas com as atividades de ensino, como também diz respeito às atividades de pesquisa, de investigação (Leite, 2002). Mas, atualmente, a denominação “programa” foi estendida a todos os cursos de pós-graduação.

para poder colocá-los à disposição dos seus alunos. Dadas as inúmeras dificuldades e carências em todos os setores, muitas vezes, o coordenador do Programa cumpria também o papel de secretário, entre outras atividades.

Julgamos importante, aqui, antes de analisar a expansão da pós-graduação em educação, fazer uma digressão, para situar alguns aspectos econômicos, políticos e educacionais que marcaram a história do país, especialmente de meados dos anos de 1960 até meados da década de 1980, tempo também conhecido como o período da ditadura militar. Tal análise, que aprofunda o que já foi exposto no primeiro capítulo, se faz necessária para compreender em qual contexto foi criado e se expandiu o sistema de pós-graduação em educação no Brasil e quais foram os impactos políticos, ideológicos e econômicos que afetaram o desenvolvimento dessa modalidade de formação, também contidos nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), já apresentados no início do nosso trabalho.

Iniciado com o Golpe de 1964, o Regime Militar espelhou na educação o caráter anti-democrático de sua proposta ideológica de governo: centenas de professores passaram a ser perseguidos em função de seus posicionamentos ideológicos; em 1969, por exemplo, vários professores da Universidade de São Paulo foram aposentados compulsoriamente, entre eles Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Paul Singer. Alguns outros se exilaram; outros se recolheram na vida privada e outros, demitidos, trocaram de função; muitos foram presos e/ou calados para sempre. Universidades sofreram invasão; estudantes foram presos, feridos nos confrontos com a polícia, e até mortos.

Ainda no que diz respeito à educação superior, nesse período, segundo Fávero (1977) havia um déficit de matrículas e um grande problema de ‘excedente’, ocasionado pela ausência de uma política que visasse ao atendimento de uma maior demanda anual de vagas nas instituições de ensino superior. Esse problema pode ser explicado tanto pela realidade sócio-econômica do país, quanto pela forma como era conduzida a política educacional. Uma das soluções encontradas para ‘represar’ o grande contingente de estudantes que queriam ingressar na universidade foi a criação do vestibular classificatório, com o Decreto 68.908, de 1970, bem como a aprovação da lei nº. 5.692/71, que implementou a reforma do então ensino de 1º e 2º graus, instituindo o ensino profissionalizante no segundo grau. É no período mais cruel da ditadura militar, no qual qualquer expressão popular contrária aos interesses do regime era abafada, muitas vezes pela violência física, que se instituiu a reforma no ensino de 1º e 2º graus, em 1971. A característica mais marcante dessa lei foi tentar dar à formação educacional

um cunho profissionalizante, fazendo com que essa modalidade de ensino assumisse um caráter de terminalidade para a maioria dos jovens brasileiros. Segundo Silva (1992), dentro do espírito dos *slogans* propostos pelo governo, como “Brasil: Ame-o ou deixe-o”, “Brasil: eu te amo”, “Para frente Brasil”, “Brasil Grande”, “milagre econômico” etc., planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

Nesse contexto, também foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com a finalidade de erradicar o analfabetismo. Aproveitando-se, em sua didática, do expurgado Método Paulo Freire, com o MOBRAL propunha-se erradicar o analfabetismo no Brasil; contudo, não se logrou êxito, tendo o programa sido extinto, entre outros aspectos, por denúncias de corrupção.

O período de 1968 a 1973, quando houve a recuperação da economia – o Produto Interno Bruto (PIB) crescia cerca de 10 a 11% ao ano –, a redução do déficit público, a regressão e estabilização do índice inflacionário, foi sucedido por uma fase de extraordinário crescimento econômico e de desenvolvimento industrial que ficou conhecido como “milagre econômico”. Contudo, de acordo com Silva (1992, p. 305),

[...] o “milagre” trazia em si algumas contradições. Ao mesmo tempo que refletia um crescimento econômico anual médio de 11% e colocava o Brasil entre as grandes potências em expansão capitalista, as bases em que foi montado – empréstimos externos, investimentos multinacionais, arrocho salarial, internacionalização da economia – deixaram clara sua vulnerabilidade em relação às crises internacionais, ao aumento das desigualdades sociais e aos desequilíbrios regionais e setoriais.

As desigualdades sociais e desequilíbrios regionais desse período podem ser registradas por meio do considerável aumento da concentração de renda para poucos e do grande aumento da pobreza e miséria para a maioria dos brasileiros. Conforme afirma o autor citado, “o ‘bolo’ cresceu, porém a massa trabalhadora não participou de sua divisão. Seu quinhão foi abocanhado pelo sistema” (p. 305).

Assim, a partir de 1974, o “milagre” começou a naufragar, movido por diversos motivos, dentre eles, o aumento triplicado do preço do petróleo e de outras matérias-primas e insumos industriais. A crise econômica e a aceleração inflacionária iniciadas nesse ano causaram um surpreendente revés eleitoral para a ditadura, quase duplicando o número de cadeiras do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), partido de

oposição, na Câmara dos Deputados – embora uma oposição em termos, uma vez que era ‘aceita’ pelo Regime.

Dali por diante, ainda segundo o autor, muitos foram os fluxos e refluxos da abertura política, processo controlado pelo regime militar, cedendo e, ao mesmo tempo, postergando o mais possível o processo de redemocratização, com o objetivo último de perpetuar-se no poder.

É importante ressaltar, ainda, que o I Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1979), surgido no período da crise econômica, preconizava que a expansão da pós-graduação, a qual analisaremos no item posterior, deveria, a partir daquele momento, tornar-se objeto de planejamento estatal. Deveria, então, estar integrado às políticas de desenvolvimento social e econômico e, conseqüentemente, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC); assim como ao II e III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) para o período 1975-1980. De acordo com o II PND (1974, p.18),

Em nenhuma outra época do desenvolvimento brasileiro o progresso científico e tecnológico teve a função básica que lhe é atribuída, no próximo estágio, com equilíbrio entre pesquisa aplicada e pesquisa fundamental, sob a coordenação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, em fase de criação. Na área tecnológica, embora o grosso do esforço deva orientar-se no sentido de atualizar a tecnologia de grande número de setores, e de fazer adaptações de tecnologia, maiores ou menores, será viável executar um certo número de projetos de vanguarda, com esforço próprio de inovação tecnológica.

Ao fazer uma rápida análise do II PND, fica evidenciada a relação estreita que este guarda com os PNPGs, especialmente com o primeiro, que lhe é coetâneo. Dentre as tarefas básicas da pós-graduação, e que vão anunciadas em ambos os documentos, estão a superação das disparidades regionais e a capacitação de recursos humanos para o desenvolvimento científico e tecnológico, com vistas à superação das dificuldades econômicas e sociais presentes em nosso país, de forma crônica, desde a época colonial.

2.2.3 Expansão da pós-graduação em educação

Não obstante a criação dos primeiros mestrados em educação ter se dado nos anos de 1960, conforme assinala Fávero (1996), a grande explosão mesmo ocorreu nos anos de 1970, sendo que um grande número de cursos começou nesse decênio. Saviani

(2002) é quem nos fornece um histórico bastante completo da trajetória da implantação dos novos cursos e Programas de pós-graduação em educação que surgiram nesse período em todo o Brasil. No ano de 1970, por exemplo, foi implantado o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, marcado pelo mesmo espírito pioneiro dos primeiros cursos. Este Programa foi fruto de um convênio feito com a Organização dos Estados Americanos (OEA), do qual resultou a instituição da Faculdade Interamericana de Educação, na qual foi instalado o referido mestrado, acolhendo alunos de muitos países latino-americanos⁸⁰.

Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de que o período de implantação alcança seu ponto máximo nos anos que se seguem, especialmente em 1971 e 1972, quando são criados vários cursos de mestrado nas principais universidades do país, conforme pode ser visualizado no APÊNDICE C. Para Saviani (2002), o período de implantação encerra em meados da década de 1970, uma vez que no ano de 1976 tem início a instalação do nível de doutorado, o que denota claramente o início da fase de consolidação e expansão da pós-graduação em educação no Brasil. Nesse período, ao mesmo tempo em que continuam surgindo novos cursos de mestrado em educação em várias universidades do país, foram criados também os primeiros Programas de doutorado como, por exemplo, o da PUC do Rio de Janeiro e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, seguindo-se a abertura de novos Programas em várias outras instituições, como podemos visualizar no APÊNDICE C⁸¹.

Ainda segundo Saviani (2002), a fase de consolidação termina no início da década de 1980, quando há uma redução significativa no ritmo de abertura de novos Programas. Tal redução, de acordo com Durham (2005), pode ter relação com uma certa retração da expansão das universidades privadas, ocorrida naquele período. Saviani (2002) observa que durante os anos de 1979 e 1984 não surgem novos mestrados e entre 1982 e 1989⁸² não são criados novos Programas de doutorado. Uma das possíveis

⁸⁰ Tratou-se de uma experiência efêmera (1970-1976). Para maior aprofundamento sobre o assunto, indicamos a leitura da tese de doutorado de Guterres (2001) e o artigo de Guterres e Rays, na *Revista Brasileira de Educação*, n. 30.

⁸¹ No APÊNDICE C – *Criação de programas de pós-graduação em educação no Brasil – período 1965 – 2008*, é possível acompanhar a estruturação e a institucionalização de todos os programas *stricto sensu* em educação, desde a implantação da pós-graduação em educação no Brasil, no ano de 1965.

⁸² Aqui é importante também citar alguns fatos históricos, políticos e econômicos do país para compreender melhor porque a pós-graduação em educação sofreu uma espécie de recuo no que diz respeito principalmente à expansão dos programas de doutorado. Particularmente as crises econômicas repercutem no campo da formação científica e tecnológica, diminuindo seus investimentos. Em termos políticos, de acordo com Silva (1992), os anos de 1980 foram marcados inicialmente pelos caminhos da redemocratização; fizeram parte desse processo, ainda em 1979, a Campanha Nacional Pró-Anistia, que

explicações para esse fenômeno pode ser buscada em Cunha (2002), quando descreve a situação da universidade daquela época. De acordo com o autor, no início dos anos 1980, havia-se instalado uma crise de identidade na universidade brasileira, contemporânea, portanto, da transição do regime autoritário para o democrático, com agravamento da referida crise na segunda metade dessa década. Para o autor,

[...] quando a nova identidade começava a se difundir para todo o corpo da universidade, os privilegiados padrões da produção de ciência, de tecnologia e de cultura se espraiando pela via da Pós-graduação, o Decreto nº. 85.487/80 abriu uma brecha, nas universidades federais, para que a promoção vertical dispensasse a conquista dos diplomas de mestre e de doutor. A crise econômica freou o crescimento do número de bolsas de Mestrado e de Doutorado oferecidas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), embora elas mantivessem o valor proporcional aos salários dos professores das universidades federais. Os recursos governamentais para auxílio à pesquisa via CNPq diminuíram muito, comparativamente à demanda, justamente quando os recursos orçamentários de “outros custeios de capital” das universidades desceram a valores insignificantes (p. 66).

Dessa forma, reitera o autor, somando-se à carência de recursos de fontes externas e internas, os Programas de pós-graduação e pesquisa tendiam a definhar,

reuniu milhões de pessoas pedindo o retorno dos condenados por crimes políticos durante o regime militar, o que obrigou o então Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo (1918-1999) a ceder às pressões e decretar anistia geral aos condenados por crimes políticos e aos acusados da prática da tortura; a reforma partidária, que propiciou o retorno ao pluripartidarismo; a campanha das Diretas-Já, que teve início em 1983 e culminou nas eleições indiretas ocorridas em 15 de janeiro de 1985, nas quais foram eleitos pelo Colégio Eleitoral Tancredo Neves e José Sarney, representantes civis que passariam a governar o Brasil (como Tancredo Neves foi logo acometido de grave doença e veio a falecer antes de tomar posse, José Sarney assumiu a Presidência em 21 de abril de 1985). Ainda no final dessa década, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal; em 1989 houve a primeira eleição direta para presidente, elegendo Fernando Collor de Mello, depois de transcorridos 29 anos desde a última eleição direta, que tinha sido em 1960. No que diz respeito à economia, segundo Silva (1992), no início dos anos 1980, o país conheceu a maior recessão da sua história até então. Contudo, o governo Figueiredo e o Ministro da Fazenda Delfim Netto adotaram uma série de medidas tais como incentivos fiscais, subsídios às exportações, maxidesvalorização do cruzeiro em 1983, que resultaram num extraordinário superávit da balança comercial. Dessa forma, em 1985, a Nova República herdou uma economia ajustada, porém marcada pelo estigma do superendividamento interno e externo, do aumento do déficit público e da inflação galopante. Para combater o processo inflacionário e promover um tratamento de choque na economia, o presidente José Sarney e o seu ministro da Fazenda Dilson Funaro, decretaram em 28/02/86 o Plano Cruzado. Em fevereiro de 1987, Sarney anunciou a suspensão unilateral e por prazo indefinido dos pagamentos dos juros sobre parte (68 bilhões de dólares) da dívida externa. No início de 1988 um novo programa econômico de combate à crise e de controle inflacionário foi lançado; tratava-se do Plano Bresser, que também fracassou. Em janeiro de 1989, o governo Sarney anunciou um novo programa econômico, chamado Plano Verão. Ainda é importante destacar que no período chamado de Nova República, a classe trabalhadora, mais bem organizada e mobilizada por suas centrais sindicais, respondia aos descalabros econômicos e políticos com inúmeras greves; em 1989 mesmo, agitado ano eleitoral, explodiram centenas de greves em todo o país, atingindo inclusive os setores chamados essenciais, como o da assistência médico-hospitalar, do funcionalismo público, dos transportes coletivos, entre outros (Silva, 1992).

perdendo força a nova identidade de universidade da qual eles eram portadores e que irradiavam do *enclave moderno* para o *corpo arcaico*.

Entretanto, após 1984 e nos anos que se seguiram houve uma retomada da expansão do mestrado, quando são criados vários cursos. Já na década de 1990, há explosão de um grande número de novos cursos de mestrado, com predomínio da iniciativa privada, como se pode visualizar no APÊNDICE C.

Relativamente ao doutorado em educação, conforme salienta Saviani (2002), a retomada da expansão ocorre a partir do ano de 1989, quando foi criado o doutorado na PUC/RS, prossegue em 1990⁸³ com o Programa de Supervisão e Currículo da PUC/SP, e em 1991, com a instalação dos doutorados em educação da UFSCar e da UFMG. A partir daí, houve um aumento significativo na expansão dos Programas de doutorado, dentre eles, o da Universidade Federal de Santa Catarina, criado no ano de 1994, conforme podemos ver no APÊNDICE C.

Convém ressaltar ainda, segundo Saviani (2002), que durante o período citado, alguns cursos de mestrado funcionaram por certo tempo, sendo depois extintos, como

⁸³ Em termos políticos, econômicos e sociais, a década de 1990 foi bastante conturbada, o que certamente também refletiu nos rumos tomados em relação à pós-graduação durante aquela década. Em 15 de março de 1990, tomou posse o novo Presidente da República Fernando Affonso Collor de Melo que, entre outras medidas, propunha tirar o país do *atraso* e conduzi-lo à *modernidade*. Imediatamente colocou em prática um drástico plano de governo que interferiu diretamente na vida privada das pessoas do país, congelando poupanças, contas correntes, refazendo contratos privados como nenhum governo fizera antes, mesmo sob ditadura. Ao mesmo tempo, pôs em prática sua política de ‘Estado Mínimo’, extinguindo órgãos públicos, demitindo e colocando em disponibilidade milhares de funcionários públicos e abrindo um vasto programa de privatizações. Depois da descoberta de muitos escândalos envolvendo Collor, a primeira-dama e pessoas próximas a ele, especialmente do chamado “Esquema PC” e após comprovada na CPI a conduta indecorosa do presidente, Collor foi definitivamente afastado após o julgamento do seu *impeachment* pelo Congresso Nacional. Em 02/10/1992, coube ao vice-presidente Itamar Franco assumir a presidência do país. Seu governo também foi pautado em contradições: ora demonstrando apego aos velhos ideais nacionalistas e estatizantes, ora aceitando a orientação neoliberal dominante no ministério, como foi o caso da privatização das siderúrgicas estatais. Contudo, a corrupção e a malversação dos recursos públicos continuam a existir no Governo Itamar, como foi o caso dos *Anões do Orçamento*, um conjunto de deputados federais que recebia propina por repassar verbas públicas para empresas. No âmbito econômico, após uma infinidade de planos, choques e tratamentos diversos ministrados por economistas e técnicos de variadas tendências, o quadro geral do país era desanimador. A situação de má distribuição de renda e a pobreza dos trabalhadores agravou-se ainda mais, bem como o desemprego. Diante deste contexto, o governo Itamar, juntamente com seu ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), lançou mão de um último recurso para a recuperação do país em dezembro de 1993: o Plano Real. Por meio deste plano FHC se credenciou a concorrer à presidência no ano seguinte, sendo eleito presidente ainda no primeiro turno, em 02/10/1994 (Linhares, 1990). Durante seu governo a inflação caiu e a moeda se estabilizou; contudo, já no início do seu primeiro mandato, FHC acelerou as vendas das grandes estatais de eletricidade, aço, comunicações e ferrovias. A economia foi totalmente desregulamentada com adoção da livre concorrência. No ano de 1997 o Plano Real continuou mantendo a estabilidade da moeda, mas o desemprego acentuou-se e o outro lado da moeda foi o aumento da recessão. Em 1998 FHC foi reeleito para mais quatro anos e acabou por conduzir o país pelo processo neoliberal, aprofundando a globalização. As críticas mais contundentes ao seu governo são o abandono das áreas sociais como educação, saúde e previdência e a privatização dos vários setores (Barbeiro; Cantele, 1999).

foi o caso, por exemplo, das Faculdades do Sagrado Coração de Bauru, atual Universidade do Sagrado Coração, e do Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro – IESAE/FGV⁸⁴, conforme apresentado no APÊNDICE D⁸⁵.

Desde o início de 1994, cresceu muito o número de projetos de novos cursos encaminhados à CAPES para fins de recomendação. No parecer de Fávero (1996, p. 52), essa ‘inflação’ foi provocada principalmente pela exigência constante do então projeto de LDBEN em tramitação no Congresso Nacional, segundo o qual as universidades não só deveriam ter um quadro docente pós-graduado, como também manter cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Essa exigência ficou assim definida na LDBEN 9.394/96, atualmente em vigor, prevendo no Art. 52, parágrafo II, que as universidades devem ter em seus quadros de profissionais de nível superior pelo menos um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado⁸⁶.

No ano de 2008, conforme podemos verificar no APÊNDICE C, contamos com 96 Programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação reconhecidos pela CAPES, dos quais 42 têm mestrado e doutorado e 54 apenas mestrado.

⁸⁴ O programa de pós-graduação da FGV surgiu em 1971, tendo a própria mantenedora, a Fundação Getúlio Vargas, decidido desativá-lo em 1990. O programa ainda funcionou até 1994, em função de mandado de segurança dos alunos, garantindo-se a titulação dos pós-graduandos que estavam matriculados quando foi tomada a decisão de extingui-lo. É importante registrar que o referido programa tituló aproximadamente 500 mestres, tendo desempenhado papel importante na história da pós-graduação em educação no país (Saviani, 2002). Ainda a respeito da importância que o IESAE exerceu no período em que oferecia o programa de pós-graduação, Julieta Calazans, uma das pesquisadoras pioneiras do Instituto, afirma que “o IESAE se fez nacional, por não existir mestrados em educação nas outras regiões do país e por seu esforço de presença no plano nacional. Nesse período de início da pós-graduação em educação, o mestrado da PUC-Rio também tinha uma dimensão nacional. No IESAE, no entanto, a atenção para o Brasil todo era institucional; não só íamos buscar bons candidatos nos estados, como também tínhamos cotas por região. Esse foi o grande sucesso das primeiras turmas do IESAE”. Cabe destacar, ainda, a contribuição do programa no que diz respeito à pesquisa. Segundo a autora, “o IESAE foi pensado como um centro de investigação, que deveria promover um mestrado. Esse foi o outro pólo importante da experiência original do IESAE: investimos em pesquisa. Tínhamos espaço institucional, conseguíamos recursos para desenvolver projetos de pesquisa, contratávamos pessoal para desenvolvê-los. Em um primeiro momento, projetos coletivos; chegamos a conseguir um grande projeto com a FINEP, o que era muito difícil para a área de educação, naqueles anos 1970. Num segundo momento, já nos anos 1980, por conta da situação nacional e não pelo IESAE, passamos a conseguir financiamento praticamente apenas para projetos de pesquisa individuais” (Bianchetti; Fávero, 2005).

⁸⁵ Embora não tenhamos feito uma pesquisa exaustiva para completar os dados referentes aos programas de pós-graduação em educação extintos no país, até porque não é esse o nosso foco de análise, é interessante observar no APÊNDICE D – *Alguns cursos de pós-graduação em educação extintos no Brasil* – período 1965 – 2008, que vários programas existiram por certo período de tempo e depois foram desativados, ou por iniciativa da instituição ou por falta de credenciamento pela CAPES.

⁸⁶ O “ou” está abrindo uma brecha para que algumas instituições privadas dispensem doutores dos seus quadros, ficando apenas com mestres, conforme está explicitado mais adiante.

2.2.4 Formação de Docentes

Com a finalidade de compreender melhor o objeto de nosso estudo – que é analisar a trajetória de doutores egressos de Programas de pós-graduação *stricto sensu* no sentido de verificar se estes mantêm atividades de pesquisa, após sua titulação, nas instituições onde atuam – faz-se necessário buscar as características próprias dos diferentes períodos ou modelos da pós-graduação brasileira, no que diz respeito à formação de docentes e pesquisadores.

Como vimos no decorrer de nosso trabalho até aqui, especialmente no capítulo I, o sistema universitário brasileiro foi organizado tardiamente – se comparado a outros países da América Latina – nos anos de 1930, por meio do Estatuto das Universidades, encabeçado pelo então ministro da educação Francisco Campos. Contudo, um grande problema persistiu durante décadas, e ainda hoje o faz, trata-se da formação dos professores para atuar nesse nível de ensino. No Parecer nº. 977/65, ao justificar-se a necessidade de criação do sistema de pós-graduação denuncia-se essa problemática:

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação.

O Aviso Ministerial, assim, ao solicitar a regulamentação e a instauração da pós-graduação no país, apresenta como motivo precípua “[...] formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade” (Parecer nº. 977/65).

Dessa forma, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação, especialmente de mestrado, tinha como finalidade principal formar professores para atender à expansão do ensino superior. De acordo com Fávero (1996, p. 53),

[...] este objetivo foi muito reforçado até final dos anos de 1970, pela exigência dos títulos de mestre e doutor para ingresso e promoção na carreira universitária – exigência esta mais tarde aliviada pela aceitação dos certificados de

especialização para este fim e pelo estabelecimento da progressão horizontal nas universidades federais.

Além disso, conforme o autor, em muitos Programas de pós-graduação em educação, a finalidade de preparar técnicos de alto nível foi intimamente associada à formação de docentes, especialmente nos cursos que tinham o ensino, a metodologia didática, a tecnologia educacional, dentre outros, como áreas de concentração.

A busca da pós-graduação, ainda segundo Fávero (1996, p. 54) estava associada a uma ‘demanda social’, entendida como a aspiração a um curso de nível mais elevado em educação e ao atendimento às necessidades concretas de formação de professores para os cursos de graduação que tinham se expandido entre 1968 e 1978. Além dos professores do ensino superior, o mestrado também foi buscado por muitos profissionais ligados às secretarias de educação, aos ministérios e órgãos de desenvolvimento, principalmente por aqueles que atuavam na formação de recursos humanos. A essas motivações de ordem social, acadêmica e profissional pode-se acrescentar uma determinação igualmente importante, de natureza econômica, pois, com o passar do tempo, o mercado de trabalho passou a demandar aqueles que tinham uma certificação de nível mais elevado.

Esse período de implantação e expansão da pós-graduação em que a formação docente constituiu a força motriz dos cursos e Programas necessita ser contextualizado. O momento histórico em que os primeiros cursos ou Programas foram implementados e tiveram seu primeiro desenvolvimento, nas décadas de 1970 e início dos anos de 1980, apresenta especificidades. No entender de Gatti (2001, p. 108),

[...] naquele momento os cursos de pós-graduação – mestrados e doutorados – foram criados, apoiados e sustentados em seu desenvolvimento sob um certo modelo e vocação não discutidos amplamente, mas gestados por setores da burocracia estatal em consenso com algumas lideranças acadêmicas, e, por isto mesmo, um modelo voltado ao desenvolvimentismo e à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de uma certa concepção sobre ciência, sobre seu papel e os das tecnologias e sua produção/reprodução.

Reiterando essa idéia, a autora afirma que os mestrados e doutorados no Brasil tiveram sua origem, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, “[...] não do desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades ou outras instituições, mas de uma política deliberada de organismos estatais” (idem, p. 109). Lembra que, na época, pouca pesquisa era desenvolvida no ensino superior, sendo que sua vocação principal

era, sobretudo, a formação de profissionais liberais. Ampliando a compreensão desse contexto, no bojo da reforma universitária⁸⁷ implantada a partir de 1968, veio também uma expansão significativa do ensino superior. Dada essa expansão, no início dos anos de 1970, de acordo com Gatti (2001, p. 109), verifica-se “[...] a improvisação de professores, sem formação especializada e em pesquisa, os quais vieram a atuar em instituições com instalações também improvisadas, que levaram ao ensino superior a idéia tradicional de que para esse ensino bastam as salas de aula e professores com algum bacharelado”.

Essa situação parece se repetir nos últimos anos, pois o ensino superior no Brasil continuou a expandir-se notavelmente nas últimas décadas, podendo-se observar uma enorme proliferação de novas faculdades, especialmente privadas⁸⁸, tanto nos grandes centros urbanos, como em cidades interioranas, de pequeno e médio porte. A pergunta que se faz é se não há também uma reincidência na precarização das condições de trabalho dos docentes, nas condições de ensino, nas instalações, nas bibliotecas e,

⁸⁷ A primeira Reforma do Ensino Superior ocorreu no início da década de 1930, com o Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, cujo autor foi Francisco Campos, que instituiu o “Estatuto das Universidades Brasileiras” definindo que o ensino superior deveria obedecer, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado por institutos isolados. A segunda reforma ocorreu em 1968, com a aprovação da Lei nº. 5.540/68, que resultou de um Anteprojeto de Lei elaborado por um grupo de trabalho, designado pelo então presidente Costa e Silva (1967-1969) e presidido por Tarso Dutra, à época Ministro da Educação. Cabe destacar que as duas principais reformas foram elaboradas em períodos históricos nos quais o Brasil era governado por regimes autoritários. A ‘terceira reforma’ (Anteprojeto de Lei da Reforma do Ensino Superior/MEC, 2005), que já está em discussão há alguns anos, ainda não foi traduzida em um documento oficial. Contudo, muitas mudanças estão sendo feitas durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (que teve início em 2003), tais como a implantação dos programas PROUNI, REUNI, entre outros. O ProUni - Programa Universidade para Todos - foi criado pela MP nº. 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. (Disponível em <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>, acesso em 09/02/08). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>, acesso em 09/02/08).

⁸⁸ O Anteprojeto de Lei da Educação Superior evidencia o fenômeno saliente da rápida expansão das instituições privadas nas últimas décadas, que colocou o Brasil na liderança na América Latina em número de instituições e de alunos matriculados em estabelecimentos privados. Na última década, em termos percentuais, estes números cresceram de 74,4% para 88,9%, entre 1994 e 2003, enquanto o setor público, já minoritário (25,6%), ficou reduzido a 11,1% (MEC, 2005, p.7). Nos dois últimos anos, essa situação mudou um pouco por conta da expansão do ensino superior público, cuja iniciativa deu-se no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

sobretudo, ausência de pesquisa em muitas dessas instituições que estão em funcionamento atualmente. Talvez aqui a investigação que estamos propondo possa ajudar no sentido de apontar novas e velhas falhas do ensino superior brasileiro.

Retornando ao contexto de expansão do ensino superior no país descrito por Gatti (2001), a autora continua afirmando que nestas condições, em que a precariedade de recursos humanos e materiais se mostrava bastante grande, “[...] também a pesquisa vai ser induzida através da política de criação e apoio aos cursos de mestrado e doutorado, que passam a ser estimulados e financiados em sua implementação em algumas universidades que apresentavam maior solidez institucional” (p. 109).

A partir de então, verbas foram destinadas para esse nível de formação, sendo concedidas várias bolsas de mestrado e doutorado no exterior, especialmente para formar pessoas em áreas como economia, ciências básicas e tecnológicas que mais tarde viriam a atuar especialmente nas universidades públicas. Nesse contexto de modernização da universidade brasileira, conforme Mendonça (2003, p. 307), a pós-graduação também teve um papel importante. A autora afirma:

Especialmente nas universidades públicas, a Pós-graduação disseminou-se, ao longo dos anos 1970/1980, de forma até surpreendente, garantindo que a pesquisa científica se desenvolvesse no âmbito dessa instituição e configurando-se progressivamente como o espaço de formação do professor universitário (até pelas próprias exigências formais que começaram a ser impostas pela carreira docente universitária).

Confirma-se, assim, que o modelo de pós-graduação estabelecido com o Parecer CFE 977/65, que visava prioritariamente formar os docentes para atender à expansão do ensino superior no país foi o modelo predominante durante pelo menos três, das quatro décadas de história da implantação e da expansão da pós-graduação no Brasil.

A partir dos anos de 1990 do século XX, mais precisamente a partir de meados do decênio, começa a sentir-se claramente os indícios de esgotamento do modelo anterior, cuja centralidade era a formação dos quadros de profissionais de nível superior do país, sendo substituído pelo paradigma da formação de pesquisadores. Esse aspecto, uma vez que é central na tese, será objeto de aprofundamento no item a seguir.

2.2.5 Formação de pesquisadores: compreendendo as mudanças paradigmáticas e/ou de modelo

A formação de pesquisadores em todas as áreas sempre foi um dilema no Brasil. Embora a pesquisa nas áreas da medicina, biologia, química, física, minerologia, engenharia, agricultura etc., tenha surgido nos vários Institutos afins muito antes da criação da pós-graduação propriamente dita, a formação da comunidade científica ocorreu, em muitos casos, nas universidades estrangeiras ou com pesquisadores contratados no exterior para trabalhar nas instituições de pesquisa e/ou universitárias brasileiras, conforme já foi abordado no primeiro capítulo.

Com a oficialização da pós-graduação ocorrida em meados da década de 1960, a formação de pesquisadores adquire amparo legal, por meio do Parecer 977/65, não obstante o foco central tenha sido inicialmente a formação de docentes para as universidades. Esse documento explicita que uma das principais funções dos cursos pós-graduados é “estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores”, pois “permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo”.

Essa função da pós-graduação foi reafirmada em todos os documentos posteriores, especialmente nos Planos Nacionais de Pós-graduação, de modo que, pela moldura legal, temos a garantia da formação qualificada de pesquisadores em todos os níveis e áreas do conhecimento. Contudo, sabemos que ainda existe um longo caminho a percorrer e vários obstáculos a superar como, por exemplo, a necessidade de destinar mais recursos financeiros para a formação de pesquisadores. Embora prevista e reafirmada em todos os PNPGs – como apresentado na introdução deste trabalho –, a centralidade da pós-graduação na formação de pesquisadores ganha força em meados dos anos de 1990, quando a CAPES implanta uma série de medidas indutoras, algumas já aplicadas no biênio 1996/1997, especialmente a introdução de um novo modelo de avaliação na pós-graduação, que preconiza a produção científica. Essa tese é defendida e explicitada por Moraes (2002), Kuenzer e Moraes (2005); e é compartilhada por muitos pesquisadores da área como Fávero (1999), Cunha (2002), Moreira (2002), Leite (2002), entre outros.

É preciso lembrar, porém, que, de acordo com Fávero (1999) e Moraes (2002), a avaliação dos Programas de pós-graduação não é algo novo. Ainda em 1976-1977 a

CAPES inicia seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação, sendo que os seus objetivos se mantiveram inalterados desde a sua criação. Embora implantada nos anos de 1970, foi ao longo da década de 1980 que ocorreu a revisão, o aperfeiçoamento e a consolidação da sistemática de avaliação, quando, por um lado, foram introduzidos aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, bem como sua progressiva informatização, foram criadas as comissões de especialistas, uma para cada área do conhecimento, entre outras; por outro, a CAPES passou a consultar as áreas de conhecimento com a finalidade de obter indicações de nomes para compor seus vários níveis de avaliação, o que significou o envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo. A convocação por parte da agência à ‘participação’ dos pares é aparentemente democrática. Todavia, parece esconder uma realidade conflitiva e contraditória, a respeito da qual Bianchetti (2006, p. 26-28) faz algumas considerações contundentes e chama a atenção para o fato de que

[...] certamente ninguém ignora, e muito menos os Representantes, que essas comissões são um *locus* disputado e de disputa – hegemonia, prestígio, recursos etc. – e que o desempenho responsável da representação implica garantir que no cotejo **entre-áreas** e **intra-área**, consiga-se que a de educação, no caso, não seja prejudicada, desconsiderada ou, o que é pior, desacreditada (...) Assim sendo, nas principais críticas que são endereçadas ao modelo de avaliação nem sempre há clareza, precisão e distinção entre o que/quem é a CAPES e o que/quem é a representação de área. E isto não é resultado do acaso. **Em muitos momentos as representações foram consideradas parceiras, em outros, alçozes da área.** Nos momentos em que estas diferentes situações se concretizaram nem sempre houve sensibilidade e formas adequadas de cobrança de um lado, bem como, de outro, faltou compreensão dos envolvidos com a pós-graduação em educação de que estava em jogo muito mais do que a opinião ou o posicionamento do/a Representante ou de uma comissão. (grifos do autor)

Na continuidade, no começo dos anos de 1990, a CAPES retomou a discussão do sistema que vinha sendo adotado na avaliação. Segundo Fávero (1999), naquele momento, estava claro, tanto para a agência de fomento quanto para a comunidade acadêmica, o esgotamento dos paradigmas vigentes da avaliação e a urgência em criar um novo modelo de avaliação. Dessa forma, “[...] a partir de 1995, a CAPES desencadeou uma série de medidas⁸⁹ voltadas à análise da situação da pós-graduação no

⁸⁹ Dentre essas medidas adotadas pela CAPES podemos citar a promoção de um seminário nacional para a consolidação de propostas referentes à política de pós-graduação; a contratação de uma comissão internacional de especialistas que, ao final dos trabalhos, sugeriu aprimoramentos ao sistema; formação de uma comissão especial para a definição das propostas do IV PNPG; a contratação da COPPE/UFRJ (Coordenação dos Programas de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro), com o objetivo

país e no sistema de avaliação, bem como a investir no necessário suporte operacional à sua efetivação” (Moraes, 2002, p. 195). Foi nesse horizonte de discussões e intenções, assinala a autora, que a CAPES modificou profundamente os critérios, sendo que alguns deles foram aplicados ainda no biênio 1996/1997 e introduziu o novo modelo de avaliação na pós-graduação do país.

A sistemática de avaliação da pós-graduação sempre levantou polêmicas, na concepção de Fávero (1999), mas foi a partir de 1998, quando da divulgação dos resultados obtidos pelos Programas relativos à avaliação do período de 1996/1997, que as controvérsias ficaram ainda mais acirradas e muito se passou a escrever e debater sobre o tema. Ao fazer uma análise das mudanças ocorridas no tocante à avaliação, Fávero (1999) assinala que “[...] aceitando-se o papel positivo que a avaliação havia desempenhado, garantindo a seriedade dos cursos e Programas, tratava-se de alçá-la a outra dimensão: a da qualidade” (p. 17). Entretanto, indo um pouco mais além na sua análise, o autor assevera que:

Na verdade, não se trata de um ‘novo modelo’, na medida em que foram mantidos os mesmos princípios do modelo anterior: valorização dos produtos; ênfase no quantitativo (também criticada pela comissão internacional); tradução da avaliação em notas (que afinal pouco diferem dos conceitos; análises quase que exclusivamente feitas a partir de relatórios etc. O que mudou foram os ‘critérios de avaliação’, estes sim impondo um novo modelo de cursos de pós-graduação (p. 22-23).

Nesse sentido, Moraes (2002) também aponta uma série de críticas à adoção/indução desse novo modelo de avaliação da pós-graduação brasileira, o que, na sua opinião, não invalida nem põe em questão a legitimidade da CAPES como agência de supervisão, acompanhamento e financiamento dos Programas de pós-graduação e, menos ainda, a necessidade de que rigorosos processos de avaliação estejam sob a responsabilidade dos pares. Para a autora, “[...] o foco é outro. Trata-se do paradigma que balizou a avaliação: o modelo, os instrumentos e a forma de sua aplicação” (p. 204).

Dentre os inúmeros pontos críticos mencionados pela autora, ressaltaremos alguns que dizem respeito à formação do pesquisador, dada a pertinência direta ao nosso objeto de estudo. Um dos pontos levantados é a questão da redução do tempo de duração do mestrado e doutorado (24 e 48 meses respectivamente), que já foi indicada nesta tese, mas que vale a pena retomar neste ponto das discussões. O impacto dessa

de informatizar o sistema como um todo e desenvolver, de modo preciso, indicadores de produtividade dos programas, tendo por base a exploração adequada dos dados coletados (Moraes, 2002).

redução ocasionou, segundo Moraes (2002), um ‘choque cultural’ de razoáveis proporções, obrigando a pós-graduação do país a reordenar sua estrutura curricular, a demarcar critérios mais rígidos na seleção, a definir um outro desenho para a dissertação de mestrado, uma vez que nesse curso a diminuição do prazo se fez sentir de modo mais intenso, dentre outros. Por outro lado, provocou um descompasso entre as normas internas dos Programas, que tinham turmas aprovadas em anos anteriores, cujos prazos eram mais flexíveis. Acrescenta a autora que essa situação gerou “[...] um verdadeiro beco sem saída, uma vez que o rigor da CAPES quanto ao tempo médio de titulação entrou na contramão de direitos adquiridos por alunos e alunas de Programas normatizados em épocas em que a pós-graduação era pensada de modo mais formativo” (p. 206).

Ora, um dos quesitos definidos para esse novo sistema de avaliação dos Programas é a produção intelectual discente, além das dissertações e teses, tais como apresentação de trabalhos em importantes eventos da área, publicação de artigos em anais de eventos, periódicos e/ou livros, inserção em grupos de pesquisa etc., atividades que configuram a formação do pesquisador. Contudo, um questionamento a ser feito é se essa formação não fica prejudicada, uma vez que o tempo e as condições de grande parte dos mestrandos e doutorandos não são os ideais para se fazer parte de um Programa de formação pós-graduada. Para formar um pesquisador minimamente qualificado, principalmente nas ciências humanas e sociais, são exigidos alguns requisitos que dependem de fatores como tempo, ambiência, condições e que, muitas vezes, não são passíveis de mensuração, de quantificação, colhidos por meio dos instrumentos de avaliação.

Outro aspecto preocupante para a formação do pesquisador/docente, segundo Moraes (2002), e que advém da adesão a esse novo modelo de avaliação, diz respeito ao que Evangelista (2000) define como a composição do *corpus disciplinar* dos cursos de mestrado e doutorado que, inevitavelmente, passará a sustentar uma determinada forma de preparar o pesquisador ou o docente de nível superior. Citando Evangelista (2000), a autora concorda que na medida em que a avaliação confere legitimidade aos Programas com tal ou qual perfil disciplinar, temático, teórico, fica estabelecido o indicativo da direção a ser seguida por todos.

Dessa primeira e grave consequência, ainda baseando-se em Evangelista (2000), a autora afirma que é possível derivar algumas outras. Inicialmente, cita que o recorte ‘inovador’, disciplinar, teórico, metodológico proposto para a formação do pesquisador

terá conseqüências diretas no tipo de conhecimento que será produzido, a saber, um conhecimento que terá de se adequar ao modelo que dita as regras da avaliação. Esse aspecto vai de encontro às idiossincrasias de cada Programa, dificultando a autonomia, a criatividade e o respeito às peculiaridades regionais e culturais. Em segundo lugar, aponta que, por uma perspectiva, o modelo único de avaliação irá trazer fortes repercussões sobre a formação do docente e a configuração – *a posteriori* – do *corpus disciplinar* que comporá a formação do professor para qualquer nível de ensino. Corre-se o risco de que cada Programa siga um determinado modelo, produzindo um padrão de formação de pesquisadores e professores, envolvidos com temas, períodos e abordagens correspondentes, tendo como conseqüência o sufocamento e o engessamento da produção do conhecimento dos diferentes Programas.

Embora a premissa da formação de pesquisadores esteja presente em todos os documentos oficiais do sistema de pós-graduação brasileira, parece que de fato foi a avaliação que, por decreto, conseguiu imprimir o caráter indutivo e por que não dizer, questionável de uma nova lógica e finalidade dos estudos pós-graduados.

Essa constatação pode ser percebida na formação dos doutores egressos entrevistados em nossa pesquisa de campo, que apresentaremos no próximo capítulo, mas queremos chamar a atenção antecipadamente para o fato de que, para além do caráter legal, existe sobretudo o aspecto real, que nem sempre coincide com aquilo que foi aprovado do ponto de vista formal. Nem todas as instituições dispõem de políticas e dispositivos que favorecem a prática da pesquisa, sendo necessário ainda percorrer uma longa caminhada no sentido de criar uma nova cultura, um novo *ethos*, como fala uma de nossas entrevistadas, para implantar esse novo modelo no sistema de educação superior na sua totalidade.

2.3 Políticas implícitas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs)

A “preparação adequada de pesquisadores” já foi anunciada como uma das principais tarefas da pós-graduação no Parecer 977/65, que oficializou a implantação da pós-graduação no Brasil. Inicialmente, os cursos e/ou Programas atendiam prevalentemente uma demanda específica que era a capacitação dos professores que, em sua maioria, já atuavam no ensino superior e necessitavam de aperfeiçoamento e titulação para continuar desenvolvendo suas atividades neste nível de ensino. Pode-se

dizer, então, que havia um modelo⁹⁰ bem definido nos Programas de pós-graduação, cuja ênfase era a formação e capacitação docente, visando preencher o quadro de professores das universidades. De acordo com Hostins (2006a), as pesquisas históricas evidenciam que foi durante o regime militar que, em sua aparente contradição, se elegeu como prioridade a formação do docente e do pesquisador no contexto da universidade.

Embora a formação de pesquisadores tenha sido eleita como prioridade naquele cenário e contemplada ainda no Parecer 977/65, é nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), especialmente no III PNPG, elaborado nos anos de 1980, que se reafirmou a sua centralidade. Contudo, foi somente no final da década de 1990, na composição do IV PNPG, que se implantaram medidas, especialmente uma nova sistemática de avaliação, que induziu a implantação do modelo da formação de pesquisadores. Para melhor visualizar e compreender esse contexto é oportuno recuperar em linhas gerais os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs)⁹¹ e situar historicamente a política nacional de pós-graduação no país, contida nesses documentos.

No **I PNPG** (1975-1979), articulado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento, constata-se que o processo de expansão da pós-graduação havia se dado, até aquele momento, de forma parcialmente espontânea pressionado por motivos conjunturais. Com esse documento, ocorre o primeiro esforço sistematizado do governo brasileiro⁹²

⁹⁰ Algumas vezes ouve-se falar em novo ‘paradigma’ para designar o conjunto de mudanças pelas quais passou a pós-graduação brasileira na segunda metade dos anos de 1990. O termo “novos paradigmas na avaliação da pós-graduação brasileira” é empregado por Maria Célia Marcondes de Moraes, em artigo publicado no livro *A bússola do escrever* (2002), intitulado “Avaliação da Pós-Graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias”. Contudo, há um debate em relação à adequação do uso do termo, afirmando-se que não houve propriamente ‘mudança de paradigma’, mas alterações profundas na ênfase dada pela pós-graduação, com a implantação de um novo modelo de avaliação pela CAPES. Para esclarecer o sentido do termo *paradigma* recorremos à obra *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn (2001). O autor compara a ciência a um jogo de “quebra-cabeça”, cujos problemas servem para testar a nossa engenhosidade ou habilidade na resolução de problemas, e encontrar a solução de um quebra-cabeça constitui um desafio para todo cientista. Mas para ser classificado como “quebra-cabeça”, o problema deve obedecer a regras que limitam tanto a natureza das soluções aceitáveis como os passos necessários para obtê-los. Interpretando Kuhn, Moraes (2002) explicita que quando se estabelece um consenso na comunidade científica sobre como solucionar os quebra-cabeças de forma bem sucedida, dissemina-se uma adesão profunda a esta maneira particular de ver o mundo e praticar a ciência. Afirma, ainda, que a passagem de um paradigma a outro, não preserva nem as questões, nem as respostas anteriormente existentes, porque a história da ciência não é feita de continuidades, mas de revoluções, rupturas e descontinuidades, fazendo surgir uma nova visão, uma nova tradição; esta ‘sucessão de paradigmas’ é o que caracteriza e distingue a revolução científica.

⁹¹ Para realizar essa breve retrospectiva histórica e analítica dos PNPGs, tomamos por base o texto do V PNPG (2005-2010); o I, II e III Planos Nacionais de Pós-graduação; o artigo de Silva, Bittar e Veloso (2004); o artigo de Kuenzer e Moraes (2005); o artigo de Hostins (2006), bem como fragmentos da palestra de Acácia Kuenzer – UFPR: “Institucionalização e expansão da Pós-graduação em Educação no Brasil: da formação de professores à formação de pesquisadores”, proferida na Aula Inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, em 11 de março de 2005.

⁹² O Presidente da República desse período foi o General Ernesto Geisel, governo militar, que ficou na presidência do Brasil entre 15/03/1974 e 15/03/1979. Adotou como principal estratégia política o

em termos de criação da pós-graduação, pois a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando-a como um subsistema do sistema universitário, devendo, também, estar integrado às políticas de desenvolvimento social e econômico existentes naquela época.

De acordo com Kuenzer (2005), apoiada no texto do V PNPG (MEC/CAPES, 2004), este período do I PNPG teve extremo significado na organização e no desenvolvimento da pós-graduação, pois se tratou de fase de grande desenvolvimento desse nível de formação no Brasil e a preocupação era que o Estado exercesse algum poder regulador para controlar essa expansão que começava a ocorrer de forma um tanto caótica e inorgânica. Surge, então, nesse contexto, a preocupação de integrar a pós-graduação à graduação nas universidades de tal maneira que, conforme Córdova et al (1986, p. 73), a pós-graduação não teria sido implantada dentro da estrutura universitária como um ‘corpo estranho’, formando uma estrutura paralela; pelo contrário, surgiu vinculada às estruturas administrativas, físicas e acadêmicas pré-existentes. Na década de 1970, por exemplo, os doutores da UFRJ ministravam uma disciplina na graduação, em um semestre, e no outro uma disciplina na pós-graduação.

Salvaguardadas as devidas diferenças da época, cabe mencionar certa semelhança com alguns Programas implantados quatro décadas depois em universidades brasileiras. Trazemos o exemplo de mestrados criados em instituições de ensino superior chamadas aqui de “emergentes” – porque ainda não fazem parte do rol de universidades que consolidaram a pesquisa –, nas quais atua um número expressivo dos doutores egressos entrevistados. Em oposição à maioria dos professores ‘horistas’ da graduação, tais doutores foram contratados em regime integral para atuar exclusivamente nos Programas de mestrado criados, poderíamos dizer, de maneira ‘exógena’, conforme ilustra o depoimento seguinte.

Eu entrei na (...), eles estão com o Programa de mestrado em vias de enviar o projeto para a CAPES, para o reconhecimento. *Eu ingressei lá ano passado, através de um concurso, para compor o corpo docente do mestrado; lá eu só trabalho no mestrado.* (E Quatro) (grifos nossos)

Essa situação demonstra que as políticas de pós-graduação anunciadas pela moldura legal dos anos de 1970 não foram totalmente implantadas, de modo que ainda

investimento no crescimento econômico brasileiro. Não obstante, nesse período o país enfrentou um enorme endividamento externo e arrocho salarial, colocando fim ao chamado “milagre econômico” (Linhares, 1990).

persistem velhos vícios do sistema. A integração entre a graduação e a pós-graduação é um dos grandes ‘nós’ presentes nas instituições universitárias do país. Há, ainda, uma forte cisão entre ensino e pesquisa e são poucas as universidades que concebem essa integração e implantam dispositivos e estratégias nessa direção, conforme será explicitado no Capítulo III desta tese.

Dentre as principais diretrizes estabelecidas pelo I PNPG (MEC/CAPES, 2004, p. 12) estão: a institucionalização do sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; a elevação dos padrões de desempenho e racionalização da utilização de recursos; o planejamento da sua expansão tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões do país. Para a execução dessas diretrizes, foram propostas como medidas: a concessão de bolsas para alunos freqüentarem o curso em tempo integral; a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) que era recente e realizado em pequena escala pelo MEC; a admissão de docentes, de forma regular e programada, pelas instituições universitárias, em função da ampliação da pós-graduação.

Analisando mais detidamente algumas dessas políticas, chama-nos a atenção a primeira diretriz citada, que diz respeito à *institucionalização do sistema, a ser consolidado como atividade regular no âmbito das universidades, com garantia de financiamento* (grifos nossos). Nesse aspecto, poderíamos destacar a ousadia das políticas presentes no I PNPG, cuja intenção era a de institucionalizar e consolidar a pesquisa como uma atividade regular, normal, de praxe das instituições de ensino superior e, ainda, financiada pelo sistema. Todavia, entre as intenções anunciadas no documento legal e o que efetivamente se tem cumprido durante as quatro décadas da pós-graduação no país, existe ainda um grande vácuo.

Na continuidade, além da capacitação dos docentes que atuavam nas universidades e da integração da pós-graduação ao sistema universitário serem os principais destaques da política de pós-graduação do I PNPG, percebe-se também a importância dada às ciências básicas e à necessidade de se evitar as disparidades regionais. Na opinião de Kuenzer (2005), é importante chamar a atenção para o fato de que esses Programas historicamente contemplaram os conteúdos das ciências específicas, sem que houvesse a preocupação de discutir, em algum momento, a proposta do mestrado ou do doutorado, o papel do professor, enfim, a docência na perspectiva da profissionalização.

Contudo, se analisarmos a ‘produção’ daquele período relativo ao I PNPG, é

possível constatar que houve uma espécie de convergência de preocupações, de propostas e de críticas entre o governo/MEC/CAPES e a comunidade científica brasileira da área de Educação/ANPEd, no sentido de discutir os rumos da pós-graduação no Brasil. Como exemplo podemos citar os temas da 1ª (1978) e 2ª (1979) Reuniões Anuais da ANPEd que foram, respectivamente: “Concepção de Mestrado no Brasil” e “Doutorado no Brasil” (Anais da 28ª RA da ANPEd, 2005); bem como o texto “Uma concepção de Mestrado em Educação”, escrito e apresentado por Saviani na I Reunião Anual da ANPEd, realizada em Fortaleza, de 21 a 23 de agosto de 1978, trabalho que continua atual e está publicado no livro do próprio autor “Do senso comum à consciência filosófica” (2000).

Hostins (2006a) ainda chama a atenção para o aspecto da crescente burocratização das universidades nesse período em que, transformadas em pesadas organizações, exigiam a conseqüente regulação e controle das atividades desenvolvidas, principalmente nos Programas de pós-graduação. Nessas circunstâncias, cria-se a necessidade de avaliação da pesquisa ali desenvolvida, sendo que a CAPES se encarregou desse papel e implantou, em 1976, a sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores – a avaliação por pares –, sendo a primeira delas realizada em 1978.

No **II PNPG** (1982-1985) o objetivo principal continuou sendo a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas com a finalidade de atender os setores público e privado. Porém, nas suas diretrizes, enfatizou-se a qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação. Foi necessário, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica.

Dessa forma, a questão central do II PNPG não foi apenas a expansão da capacitação docente, mas a elevação da sua qualidade, destacando-se, nesse processo, a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, embora este último aspecto tenha sido mais enfatizado no plano seguinte.

Nesse período, de acordo com Hostins (2006a), ocorreu a consolidação da sistemática da avaliação, que não somente se aperfeiçoou, mas também incorporou a participação efetiva da comunidade acadêmica. Na área da Educação, iniciou-se a discussão de uma proposta alternativa de avaliação produzida por uma comissão indicada pela ANPEd, que previa a articulação simultânea das dimensões quantitativa e

qualitativa por meio da realização da avaliação em quatro fases, a saber: Fase I – auto-avaliação, ou autocrítica realizada pelos docentes, discentes e pessoal administrativo; Fase II – avaliação inter-pares; Fase III – avaliação inter-Programas e Fase IV – avaliação pela comissão de consultores da CAPES. A agência dispôs-se a apoiar a testagem e, inclusive, propôs um termo de colaboração com a ANPEd. Contudo, em decorrência de aspectos burocráticos e administrativos, a proposta não se efetivou e desde então a ANPEd realiza sistemáticas discussões e análises críticas sobre o processo de avaliação empreendido pela CAPES. Além disso, mantém interlocuções freqüentes com os representantes da área na agência e busca apresentar propostas alternativas de avaliação visando ampliar o âmbito de análise dos Programas de pós-graduação em educação, pautando-o em critérios mais qualitativos.

No entendimento de Silva, Bittar e Veloso (2004), tanto no I quanto no II PNPG, havia uma preocupação expressa com a formação de recursos humanos: professores qualificados e titulados em nível de mestrado e doutorado, tendo em vista a produção científica e tecnológica do país. No I Plano, percebia-se a preocupação da CAPES com o atendimento da demanda educacional, isto é, formar pesquisadores que pudessem fornecer o suporte necessário à ampliação dos Programas de pós-graduação em todo o território nacional. No II Plano a perspectiva assumida pela Agência foi a de uma formação mais abrangente, visando atender aos interesses do setor produtivo. Faziam parte dos dois PNPGs, ainda, os objetivos de institucionalizar a pós-graduação, melhorar a qualidade dos cursos oferecidos e das pesquisas produzidas.

O **III PNPG** (1986-1989), articulado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) – o primeiro da Nova República –, re-introduz a idéia da conquista da autonomia nacional, uma tendência que já se encontrava no segundo plano e que apareceu fortemente na discussão e aprovação da reserva de mercado para a informática e no período da Constituinte⁹³ de 1987/1988, ocasião em que se procurou formular uma definição de empresa nacional. No que diz respeito à pós-graduação, essa idéia se expressava na afirmação de que não havia um número de cientistas suficiente para se

⁹³ Conforme Silva (1992), constituída em 1986, a Assembléia Constituinte gerou uma grande expectativa nacional até outubro de 1988, quando finalmente foi promulgada a nova Constituição. De acordo com João Baptista Herkenhoff, houve, em todo o Brasil, um grande esforço de participação popular, não apenas antes e durante a elaboração da Constituição Federal, como também antes e durante o processo de votação das Constituições estaduais. Por causa dessa grande participação popular, o período pré-constituente e constituinte foi riquíssimo para o crescimento da consciência política do povo brasileiro. Entretanto, nem todas as aspirações manifestadas pelas entidades representativas encontraram eco na Assembléia Constituinte Federal e nas Assembléias Constituintes Estaduais. (Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro1/dhbrasil/br12.html>, acessado em 01/11/05).

atingir a capacitação científica e tecnológica considerada necessária, tornando-se importante um investimento na formação de recursos humanos de alto nível, uma vez que a sociedade e o governo pretendiam a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no século XXI. Nessa perspectiva, o principal destaque desse Plano foi o desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia.

Apesar do grande progresso na implantação da pós-graduação e do referencial de qualidade por ela estabelecida, o Plano contemplou a necessidade de institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e de sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia. Estabeleceu, ainda, a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimentos, enfatizando-se o seu papel no desenvolvimento nacional. Nesse sentido, os objetivos desse Plano foram: a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e a integração desta ao setor produtivo.

Mais uma vez podemos destacar certo avanço nas políticas anunciadas no Plano da pós-graduação concebido para a década de 1980, merecendo relevo a intenção de capacitar recursos humanos de alto nível com vistas ao desenvolvimento e, sobretudo, à autonomia científica, tecnológica e econômica do país. Certamente avançamos, mas não o suficiente; continuamos na condição de dependência em muitos aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento científico e tecnológico de alto nível, em todas as áreas do conhecimento.

Além das diretrizes e recomendações gerais para a pós-graduação e pesquisa, o III PNPG apresentou medidas específicas para a institucionalização da pesquisa, tais como: destaque nos orçamentos das universidades, verbas específicas para a pesquisa e a pós-graduação, reestruturação da carreira docente para valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção, planejamento e ampliação dos quadros universitários e institucionalização da atividade sabática e o fortalecimento do pós-doutorado, além de efetuar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e aparelhamento dos laboratórios.

Percebe-se, ainda, nesse III Plano uma maior preocupação com a integração da ciência, tecnologia e setor produtivo, bem como com a necessidade de superação das desigualdades regionais, mostrando a necessidade de que as instituições de ensino e pesquisa da Amazônia recebessem maior atenção, sobretudo na formação e fixação de

recursos humanos. Portanto, a tônica maior do III PNPG, de acordo com Silva, Bittar e Veloso (2004), recai justamente sobre a necessidade de se continuar investindo na formação de recursos humanos para a ciência e a tecnologia, pois se admitia que, no país, não havia número suficiente de cientistas que pudesse responder às exigências de, num futuro próximo, alcançar a independência econômica, científica e tecnológica.

Ao formular uma análise dessa segunda etapa no conjunto dos planos nacionais de pós-graduação, Kuenzer (2005) entende que o segundo e o terceiro planos tiveram maior preocupação com a implantação da pós-graduação do que propriamente com a mudança de paradigma ou modelo. Tratou-se apenas de um ‘anunciar’, mas ainda não um ‘efetivar’ da centralidade da pesquisa em substituição à centralidade da docência. A partir de meados dos anos de 1980, o discurso da institucionalização da pesquisa começou a se fortalecer, embora o Governo Federal ainda não tivesse um instrumento para forçar a alteração do padrão, agora voltado à centralidade da pesquisa. Essa necessidade de mudança não veio por acaso, mas nasceu com as transformações do modo de produção capitalista. No Brasil, isso coincidiu mais especificamente com o surto do nacional desenvolvimentismo⁹⁴, cuja preocupação era a de acordar o país para a necessidade do fortalecimento do seu parque industrial e de estar atento a uma possível modificação de rumos na competitividade internacional.

Além da constatação de que havia poucos cientistas, continua Kuenzer (2005), percebeu-se também que não havia integração entre o sistema nacional ao qual a pós-graduação estava/está vinculada e o sistema nacional de produção de ciência e tecnologia. Era como se a universidade ainda não tivesse assumido para si historicamente a responsabilidade da produção do conhecimento. Dessa forma, essa discussão que adveio da relação entre economia e política, no marco dos anos de 1980⁹⁵

⁹⁴ O Presidente José Sarney (1985-1990), à época, visando à estabilização econômica, decretou o Plano Cruzado em fevereiro de 1986. “A intervenção do governo na economia contribuiu consideravelmente para a recomposição das rendas e para o aumento da taxa de reinvestimento nos setores produtivos pelo empresariado” (Silva, 1992, p. 322).

⁹⁵ De acordo com Hostins (2006a), foi na década de 1980 que Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (Estados Unidos) estabeleceram “verdadeira contra-revolução nas esferas social, política e ideológica.” (Hostins (2006a) apud Norris, 1997, p. 52). Este foi o primeiro exemplo “da vaga neoliberal que caracterizaria inúmeros governos nessa década, nas mais variadas partes do planeta”, uma aliança que retrai a ação do Estado em favor de grandes corporações e do livre fluxo de capitais e dissemina a epidemia das privatizações, das reengenharias, das flexibilizações (Hostins (2006a) apud Sevckenko, 2000). Foi ainda nessa década que se implantaram as políticas no ensino superior na Inglaterra, cujo propósito era o de alterar as regras tradicionais do financiamento universitário e impor hierarquias no interior e entre as universidades por meio de processos de avaliação e em nome da “eficiência”, “eficácia” e “produtividade”. “Este duro período – na verdade fundador do neoliberalismo no campo universitário – [...] simbolizava a realidade do Estado avaliador que fará fortuna, em escala mundial, nas décadas seguintes.” (Hostins, (2006a) apud Trindade, 2003, p. 162).

até início dos anos 1990, trouxe como consequência o fortalecimento da intenção de institucionalização da pesquisa em substituição à centralidade da docência. Entretanto, esclarece Kuenzer (2005), essa intenção ainda não se materializou nesse período, embora tenham sido adotadas algumas medidas que não deixaram de ser impactantes. Como exemplo, cita a preocupação com a reestruturação da carreira docente, principalmente nas universidades federais e a valorização da ação da pesquisa nessas universidades. Há que se ressaltar, contudo, que esse movimento não foi acompanhado na mesma época pelas instituições privadas, que só muito recentemente começaram – embora nem todas – a valorizar e remunerar os seus professores para a pesquisa⁹⁶. Somente a partir de meados dos anos de 1980 para cá, e fruto dessa discussão, houve um reconhecimento de que a universidade é o lócus privilegiado da produção do conhecimento e começa a existir uma tentativa de fato – a partir da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão – de valorizar o professor pesquisador e conceder a ele tempo para pesquisa.

O **IV PNPG (1990-2004)** teve um processo de elaboração atípico, diferenciado dos documentos anteriores, além de não chegar a se constituir propriamente num Plano Nacional de Pós-graduação, como os demais. No ano de 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, percebendo a necessidade de construir um novo Plano Nacional de Pós-graduação, formulou uma pauta de trabalho com a finalidade de viabilizar a elaboração desse documento. Inicialmente, foi previsto um Seminário sobre os problemas e

⁹⁶ No Art. 52 da LDBEN está previsto que pelo menos um terço do corpo docente das universidades tenha a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e que um terço dos docentes trabalhem em regime de tempo integral de 40 horas semanais. Contudo, de acordo com Manzini (2005), mais de 75% das universidades privadas brasileiras descumpriam a lei. Das 86 universidades privadas então existentes no país, 65 não tinham ao menos um terço de seus docentes trabalhando em regime integral. O percentual de entidades irregulares era ainda maior no Sudeste. Das 51 universidades particulares então instaladas na região, 41 descumpriam a legislação, ou seja, 80,4% do total. Entre as universidades públicas esses problemas não eram tão evidenciados. Das 84 existentes à época no país, só sete não atingiam o número mínimo de docentes que trabalham em regime integral; e três não tinham ao menos 33,3% de docentes titulados. O MEC havia dado um prazo de 60 dias para as instituições regularizarem essa situação, sob pena de sofrer sanções que poderiam chegar à suspensão da autonomia universitária, fundamental para a abertura de novos cursos (Manzini, *Folha Online*, 12/11/05). Nesse sentido, ainda se chamava a atenção para o fato de que muitas instituições haviam encontrado estratégias burladoras, visando ao atendimento desse preceito constitucional, demitindo doutores e contratando mestres com a finalidade de baratear os custos e aumentar os lucros das IES particulares, conforme ilustrava a matéria “*Título atrapalha professor doutor nas universidades particulares*”, do *Clipping* Educacional de 21/06/05. Não obstante o descumprimento legal por parte de muitas universidades, embora ainda estivesse em vigor a Resolução CNE/CES nº. 2/1998, que ratificava o Art. 52 da LDBEN no que diz respeito ao atendimento às exigências do que é necessário para ser e manter-se uma instituição universitária, tal Resolução foi questionada pelo Parecer CNE/CES nº. 37/2007, que dispõe sobre o Art. 52 da Lei nº. 9.394/1996 e institui orientações para o seu atendimento, que visam flexibilizar a questão da exigência da LDBEN de 1/3 relacionada a professores em tempo integral para que uma IES possa ser reconhecida como universidade.

perspectivas da pós-graduação nacional. Tal evento deveria ser realizado com base na elaboração e discussão de trabalhos encomendados pela Diretoria da CAPES a determinados acadêmicos, abordando diversos aspectos da pós-graduação no país. Para que isso fosse possível, constituiu-se uma Comissão Executiva que teria como tarefa organizar um Seminário Nacional que servisse como ponto de partida para a construção do IV PNPG.

Ao final desse ano, ocorreu o Seminário Nacional “*Discussão da Pós-graduação Brasileira*”, que contou com a presença de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG, representantes de órgãos públicos e agências de fomento. Na ocasião a CAPES distribuiu o documento *Discussão da Pós-graduação Brasileira*, contendo onze estudos sobre temas que, na visão da agência, assinalavam aspectos fundamentais para a formulação do IV PNPG, que tinham sido previamente encomendados, dentre eles: Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; Formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; Integração entre pós-graduação e graduação; Carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas; Expansão da pós-graduação: Crescimento das áreas e desequilíbrio regional; Financiamento e custo da pós-graduação (MEC/CAPES, 2004, p. 16 e 17).

É importante destacar que foram elaborados vários textos preliminares do IV PNPG, embora todos eles com circulação restrita aos membros da Diretoria da CAPES. Uma dessas versões, considerada a mais completa, mas que não se transformou num documento público, apresentava os seguintes tópicos: evolução do sistema; grandes desequilíbrios do sistema; pressão da demanda por pós-graduação; fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema; a CAPES e sua integração com outros órgãos.

Os objetivos do IV PNPG deveriam ser: intensificar a capacitação docente das instituições de ensino superior, prioritariamente os estabelecimentos universitários, a fim de atender à expansão desse nível de ensino e à elevação da sua qualificação acadêmica; aumentar o compromisso institucional da pós-graduação com o conjunto do sistema de ensino do então terceiro grau existente no país, contribuindo com os processos de qualificação, modernização e renovação desse, assim como de outros níveis de ensino; formar profissionais de elevado nível em função das demandas dos diversos mercados de trabalho não-acadêmicos situados nos setores público e/ou privado da sociedade brasileira; buscar uma maior articulação da pós-graduação com as

demandas e as necessidades dos mercados não-acadêmicos; reduzir o tempo médio de titulação de pós-graduados do sistema de pós-graduação; diminuir o desequilíbrio regional do sistema de pós-graduação, por intermédio de estratégias que promovam a fixação dos doutores para o ensino e a pesquisa; aumentar o compromisso institucional da pós-graduação com o conjunto do sistema de ensino superior, intensificando os processos de qualificação, modernização e renovação do ensino de graduação; reorganizar a estrutura do financiamento da pós-graduação; aprimorar constantemente a qualidade dos Programas do sistema nacional de pós-graduação, por meio da utilização crescente de indicadores internacionais (Textos de apoio ao PNPG, 2005, p. 4 e 5).

Outro aspecto importante ressaltado em todos os documentos elaborados para o IV PNPG é o seu caráter *indicativo e não normativo*. Essa opção baseava-se na concepção de que as diretrizes sugeridas deveriam ser transacionadas e adequadas às condições das instituições dos diferentes Programas de pós-graduação, às especificidades das diferentes áreas do conhecimento e adaptadas às peculiaridades das diversas regiões do país. O IV PNPG assumia que “[...] *o exercício da autonomia institucional dos Programas que integravam o sistema nacional de Pós-graduação deveria desempenhar um papel fundamental na discussão, no aperfeiçoamento e nas eventuais reformulações do novo Plano Nacional de Pós-graduação*” (Textos de apoio ao PNPG, 2005, p. 5).

Dessa forma, é possível identificar algumas linhas gerais delineadas nos diversos documentos elaborados no final dos anos 1990, que destacam como diretrizes do IV PNPG: expansão, flexibilização e manutenção da qualidade acadêmica do sistema nacional de pós-graduação; diminuição das desigualdades regionais na oferta e no desempenho da pós-graduação⁹⁷; estabelecimento de maior compromisso institucional da pós-graduação com a graduação visando à renovação desse nível de ensino; fortalecimento da concepção de Programa e relativização da centralidade do Curso; ajustamento do Sistema de Avaliação patrocinado pela CAPES ao conjunto de diretrizes

⁹⁷ Diminuir as desigualdades regionais tanto na ‘oferta’ quanto no ‘desempenho’, fomentar a autonomia institucional dos programas, dentre outras, constituem importantes metas, presentes na maioria dos planos nacionais de pós-graduação, inclusive reafirmadas no V PNPG. Entretanto, perguntamo-nos: para alcançar esses objetivos, as estratégias que têm sido adotadas tais como financiamento, oferta de bolsas, avaliação etc. devem ser iguais, padronizadas para todas as regiões, ou diferenciadas conforme as necessidades regionais, o tamanho do programa, a centralidade/distância regional/geográfica, a disposição de recursos humanos e financeiros? O que significa ‘democratizar’ o acesso e a permanência aos estudos pós-graduados no país? Muito distante disso, parece que continua, ainda, como nos tempos do Brasil Colônia, um privilégio dos ‘bem localizados’, dos ‘visibilizados’ do ponto de vista social, cultural, político e, sobretudo, econômico.

fixadas para o desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação; valorização do intercâmbio interinstitucional como um mecanismo fundamental para o cumprimento de planos de capacitação docente e de expansão e elevação do nível de desempenho da pós-graduação e da graduação.

Todavia, uma série de circunstâncias envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional tornaram-se um empecilho para que o Documento Final se concretizasse num efetivo *Plano Nacional de Pós-graduação*. Apesar disso, ressalta-se no V PNPG (2005-2010, p. 17) que “[...] diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de Pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da Pós-graduação”.

Em 2004, a CAPES instituiu uma Comissão responsável pela elaboração do **V PNPG (2005-2010)** que adotou, como fase inicial dos trabalhos, uma ampla consulta a interlocutores qualificados da comunidade científica e acadêmica. Neste plano, de acordo com Hostins (2006a), evidencia-se o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionalizantes. Publicado em dezembro de 2004, entrando em vigor a partir do ano de 2005, o documento (p. 55) afirma que “[...] o objetivo principal é o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país”. Além disso, o referido documento ainda tem como meta subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia.

Assim sendo, os objetivos da pós-graduação para os próximos anos são: o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; *a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos*⁹⁸ (grifos nossos). É importante destacar que as duas últimas metas é que compõem realmente a grande novidade do V PNPG atualmente em vigor. À exemplo dos planos anteriores, outro objetivo destacado nesse quinto plano é a necessidade primordial de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões

⁹⁸ Aqui podemos chamar a atenção para a necessidade da flexibilização e/ou a pressão para flexibilizar o modelo de pós-graduação presente em todos os PNPGs, e reafirmada no V PNPG, inclusive dando abertura para a implantação do mestrado profissionalizante. Nesse sentido, causa certa estranheza a utilização e inserção do termo “mercados” não acadêmicos, quando um dos principais objetivos da pós-graduação *stricto sensu* é a formação de docentes e pesquisadores acadêmicos.

do país. O documento ressalta, ainda, que as metas deste projeto de expansão e equilíbrio necessitam se ancorar na qualidade, estabilidade e pertinência.

No que se refere à avaliação dos Programas, segundo Hostins (2006a), o novo PNPG reafirma a ênfase na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. A qualidade da pós-graduação deverá ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem; também será valorizado o número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado, além da interação da pós-graduação com o setor empresarial, indicativo de uma maior inserção do Programa na sociedade.

Esta breve retrospectiva dos planos nacionais de pós-graduação nos permite afirmar que a CAPES, por meio da política de pós-graduação no Brasil, inicialmente, direcionou todos os esforços para capacitar os docentes das universidades; depois, se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento às prioridades nacionais. No entanto, deve-se ressaltar que é recorrente, pelo menos no nível do discurso, a preocupação com os desequilíbrios regionais⁹⁹ e com a flexibilização do modelo de pós-graduação.

Embora a proposição da mudança do modelo da formação docente, consagrado anteriormente, tivesse sido anunciada ainda nos anos de 1980, no seio do segundo e terceiro Planos Nacionais de Pós-graduação, a implantação efetivamente só aconteceu durante a última década do século passado, quando o Estado exerceu o seu poder regulador via instrumento de avaliação promovido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Principal órgão responsável pela avaliação e financiamento da pós-graduação *stricto sensu* no país, essa instituição passou a exercer forte poder indutor no sentido de forçar a implementação da ênfase na

⁹⁹ Dos 96 programas de pós-graduação em educação recomendados no país, em 2008, 44 estão na região Sudeste; 27 no Sul; 11 no Nordeste; 11 no Centro-Oeste e apenas três na região norte do país. Comparativamente, em 2005, havia 78 Programas de pós-graduação em educação, dentre os quais 38 estavam na região Sudeste; 19 no Sul; 11 no Nordeste; sete no Centro-Oeste e três na região norte. É curioso observar que nestes últimos anos a expansão da pós-graduação em educação ocorreu apenas nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, nesta última com o maior número de novos programas. Isso evidencia que os desequilíbrios regionais, no que diz respeito à oferta da pós-graduação, persistem desde a sua oficialização, sendo que a solução parece ser mesmo uma tarefa muitíssimo complexa, que depende de uma série de estratégias políticas e organizacionais ainda não efetivadas na sua plenitude. Diante do contexto atual, fica patente a pouca preocupação para superar as desigualdades e/ou disparidades regionais. A discussão dessa problemática foi apresentada por Alves e Machado (2005), na 28ª Reunião Anual da ANPEd “Caminhos ou (Des)Caminhos da Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil”.

formação de docentes para a formação de pesquisadores. Esse novo padrão é definitivamente implantado a partir de meados da década de 1990, quando a CAPES adotou novas regras de avaliação que induziram um novo modelo de pós-graduação, agora, mais do que nunca, centrado nos “produtos” (Fávero, 1999).

Na interpretação de Sguissardi (2006), o poder de indução exercido pela CAPES tem a ver com as diferentes concepções de avaliação existentes no âmbito do ensino superior brasileiro, quais sejam: “[...] a subsumida pela regulação e pelo controle e a educativa ou diagnóstico-formativa” (p. 52). Nesse sentido, o autor levanta a hipótese de que, pela tradição da universidade e do “sistema” de pós-graduação (com pouca ou nenhuma autonomia), criados e desenvolvidos pelo e sob proteção do Estado, o primeiro ‘modelo’ de avaliação (centrado na regulação e no controle) tem substituído o processo de auto-avaliação, que deveria ser inerente e imprescindível à vida universitária em todas as suas dimensões. Assim, reitera Sguissardi (idem, p.77):

A realidade de uma agência financiadora, que premia, pune e exclui, de acordo com classificação escalonada (*ranking*) com base em procedimentos de mensuração, quantificação e qualificação próprios, ainda que (ou inclusive?) utilizando-se de representantes da comunidade acadêmica eventualmente interessada nesta corrida competitiva por credenciais acadêmico-científicos, que significam poder, emprego, oportunidades, condições de trabalho etc., assim como os dados revelados pelas observações de usuários do Modelo CAPES de Avaliação e especialistas em avaliação são suficientes para demonstrar a consistência da primeira hipótese e fortalecer a segunda.

Uma vez que tradicionalmente a universidade brasileira tem pouca autonomia em relação ao Estado e, portanto, também ausência de cultura de avaliação e auto-avaliação institucional, além de que sempre se ateu a responder a demandas externas, estatais, de avaliação, no entendimento do autor a relação da comunidade acadêmica da pós-graduação com o “Modelo CAPES de Avaliação” é de profunda ambigüidade.

Portanto, é possível perceber que a CAPES vem exercendo um papel fundamental na implantação, expansão, consolidação e, sobretudo, na indução e no controle da pós-graduação *stricto sensu*¹⁰⁰ no país, o que guarda uma profunda conexão com a história e com os modelos de universidade brasileira, trabalhados no capítulo I de nossa tese.

¹⁰⁰ Saviani (2002) faz um detalhado histórico a esse respeito, que foi apresentado ao longo do texto, mais especificamente no item “Implantação da pós-graduação em educação”.

Apoiados em Sguissardi (2006), podemos afirmar que, da mesma forma como se consegue a reconfiguração da educação superior mediante políticas restritivas de financiamento e implementadoras da privatização/mercantilização, é através da pós-graduação e do produtivismo acadêmico, prenhe de espírito competitivo, engendrado pelo ‘Modelo CAPES de Avaliação’ (p.79), que se reconfigura a identidade da instituição universitária. Uma identidade institucional tão distante do modelo de Humboldt e tão próxima de uma organização empresarial. É nesse contexto que passaremos a discutir e problematizar a formação e o trabalho dos pesquisadores em educação.

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO E TRABALHO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS E ANÁLISES DAS CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO

O presente capítulo constitui a parte medular de nossa pesquisa. Trata-se de discutir os tempos e espaços da formação e do trabalho dos pesquisadores em educação, inseridos em IES ‘emergentes’ nas quais a pesquisa está em processo de institucionalização e, portanto, ainda não há uma cultura de pesquisa consolidada.

Reiteramos que, em tais instituições, o ‘cenário de fundo’ desenha-se a partir dos modelos de universidade que mais se aproximam de uma *organização social neoprofissional*¹⁰¹ porque se trata de IES eminentemente de ensino, cujas preocupações estão voltadas à empregabilidade, à inserção dos seus egressos no mercado de trabalho. Dessa forma, a experiência vivida pelos recém-doutores no PPG e na IES formadora conflita, em muitos casos, com a realidade das instituições nas quais estes encontram campo de trabalho. Esse confronto aparece explicitado tanto nos depoimentos dos neodoutores quanto nas falas dos pró-reitores de pesquisa das universidades arroladas neste estudo.

Para apreender tal realidade, conforme já mencionamos, colhemos inicialmente os depoimentos dos doutores titulados no PPGE/UFSC, considerado um Programa consolidado [atualmente com nota 5 na avaliação do triênio 2006 da CAPES] e que, por isso, provavelmente proporcionou formação qualificada aos egressos, possibilitando-lhes as condições necessárias para atuarem como pesquisadores. Tais doutores trabalham atualmente em instituições de ensino superior, como docentes e em atividades relacionadas à investigação. Obtivemos também as contribuições dos pró-reitores de pesquisa e/ou órgãos afins das IES nas quais os doutores de nossa amostra atuavam no momento das entrevistas. Em 2008, dos dez doutores entrevistados, cinco (50%) continuam na mesma IES e cinco (50%) migraram para outras instituições.

¹⁰¹ Nas universidades de inserção dos neodoutores, além da preocupação com a formação profissional, também existem muitas características que se aproximam dos ‘modelos de ocasião’, trabalhados por (Sguissardi, 2006), especialmente porque muitas IES privadas e mesmo comunitárias, todas sob a égide do capital, têm a educação como negócio lucrativo. Conforme Sader (2005, p. 16) “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”.

Apresentar, discutir e analisar as contribuições do campo empírico, isto é, dos diferentes atores envolvidos nos processos de implantação da ambiência da pesquisa nas instituições chamadas ‘emergentes’, foi a tarefa desenvolvida nesta parte do nosso estudo. Os resultados permitem refletir sobre os espaços e tempos nos quais se desenrola e desenvolve o trabalho do pesquisador. A complexidade, assim como a responsabilidade do exercício do trabalho intelectual no campo da ciência, mostrou-se como uma construção lenta de um espaço e um tempo sujeitos a um conjunto de condições que examinaremos em detalhe nos dois grandes tópicos deste capítulo, dedicados respectivamente à formação e ao trabalho do pesquisador; cada um, por sua vez, subdividido ainda em um conjunto de tópicos que anunciamos a seguir.

Convém discernir entre os *tempos* presentes no ofício do pesquisador: **o tempo da formação e os tempos do trabalho**, que estão subdivididos em dois momentos distintos, quais sejam: *o momento da inserção* e *o momento do trabalho propriamente dito*. Esses diferentes momentos, especialmente entre a inserção e a atuação, precisam ser reconhecidos e concebidos, pois eles se mostram claramente distintos nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Utilizamos o conceito de tempo na acepção que ele tinha para os gregos, com a finalidade de melhor apreender e compreender os dilemas envolvidos no tempo da formação e, sobretudo, nos tempos do trabalho dos pesquisadores. De acordo com Bianchetti (2007, p. 11),

[...] a primeira constatação dos gregos a este respeito foi a de que o tempo passava. Isto era perceptível a qualquer observador que atentasse para o dia sucedendo à noite e para os ciclos da natureza em geral. Mas, para além da passagem seqüencial, claramente perceptível, havia uma outra dimensão do tempo relacionada à sua qualidade que precisava ser nominada: a intensidade. Daí a necessidade de uma segunda divindade, relacionada, próxima, mas que não se confundia com *Chronos: kayrós*. Com essa dupla divindade, dando conta da cronologia e da intensificação temporal, na mitologia está concluída a construção arquetípica daquilo que viria a ser um dos grandes dilemas da humanidade: a relação com o tempo.

Por certo existem algumas questões que são especificamente do tempo da formação, dentre as quais poderíamos destacar o que foi marcante para tornar-se pesquisador; os elementos que contribuíram para a formação como pesquisador; as dificuldades enfrentadas; o que faltou no tempo da formação; dentre outras. Contudo, essas questões só se tornam presentes quando o doutor formado faz o movimento até a IES, na medida em que começa a atuar como pesquisador.

Embora em nossa pesquisa a precedência da análise seja a do tempo de formação e do tempo de atuação dos neodoutores como tempos diferenciados, em espaços diversos, chamamos a atenção para o fato de que os tempos da formação e os tempos de atuação muitas vezes acontecem concomitantemente; pois doutores que estão se formando, muitas vezes já estão atuando. Portanto, os tempos não têm essa cronologia, essa linearidade, essa seqüência, que pode ser primeiro um, depois o outro. A formação e a inserção podem ocorrer ao mesmo tempo para muitos pós-graduandos, embora um geralmente acabe prejudicando o outro.

No caso dos recém-doutores que primeiro fizeram a sua formação e depois se inseriram no campo de trabalho, o tempo que se interpôs entre o momento da inserção e o da atuação, que abarca as várias dimensões da formação e do trabalho como pesquisador, foi o tempo dos ensaios e erros, das tentativas, do exercício da pesquisa propriamente dito. No processo entre a formação e o trabalho, entre o pesquisador que se formou e o profissional trabalhando, estão envolvidas uma série de situações que advêm tanto das condições da formação, como do trabalho.

O nosso foco de análise é perceber o que acontece *entre*, é analisar essa *passagem* entre o momento em que o pesquisador obtém o seu título e o tempo/espaço em que efetivamente atua, trabalha como pesquisador. Existe um tempo de duração variável, que contém diferentes condições, obstáculos, obstruções, conquistas, avanços. Trata-se de um ‘tempo intermediário’, que não tem nome e que não pode ser preciso. Pensa-se que o doutor saiu pronto, que ele está imediatamente apto para trabalhar como pesquisador. Porém, não é exatamente essa a realidade retratada pelos dez egressos do PPGE da UFSC.

Ficou evidenciado por meio das entrevistas com os egressos e pró-reitores, sujeitos da pesquisa, que os doutores procuram trabalhar, mas ainda não conseguem atuar como gostariam – o que indica que há um tempo entre a formação e o trabalho efetivo típico como pesquisador. É uma situação de recém-formação para um recém-trabalhar como pesquisador. O que foi se confirmando no decorrer das análises é que a grande maioria tenta encontrar sua dinâmica de trabalho como pesquisador; todavia, o trabalho, para todos eles, ainda está circunscrito a uma tarefa, na maioria dos casos inesperada ou surpreendente: eles vêm-se diante da necessidade de realizar inúmeras atividades que são anteriores ao exercício da pesquisa propriamente dita. Dessa forma, os doutores precisam criar as condições de pesquisa, uma vez que, nas instituições onde atuam, essas condições não estão dadas, justamente porque não há pesquisa

consolidada, porque são universidades ‘emergentes’, que conquistaram tal estatuto recentemente.

Alguns recém-doutores encaram esse desafio muito a contragosto, ou sequer o entendem como tal, considerando a IES como uma espécie de vilã que impede o trabalho para o qual foram preparados; outros, mais entusiasmados com o respaldo da IES onde atuam, falam de projetos e sinalizam um futuro promissor. Tornar esse trabalho evidente muitas vezes leva um tempo bastante prolongado e depende de uma série de condições que estão afetas ao sistema, às políticas de pós-graduação nacionais e à instituição onde o doutor está inserido.

Com base nessas considerações, poderíamos levantar algumas questões de fundo: durante o tempo de formação o pesquisador está sendo apoiado e acompanhado pelos professores, pela coordenação do Programa de pós-graduação, pelo orientador, pelos colegas e pelo grupo de pesquisa; mas, o que acontece no período pós-titulação, durante o tempo em que ele retorna para a sua universidade de origem e/ou ingressa em uma outra instituição? Quem e/ou o que o apóia, assessora, acompanha? Como ele descobre o caminho da inserção em algum grupo da IES onde vai trabalhar, ou como constitui um grupo onde não há? Como elabora, encaminha e aprova um projeto de pesquisa, de que forma consegue horas para pesquisa, financiamento para desenvolver seu projeto?

Essas e outras interrogações estão presentes no cotidiano dos doutores entrevistados e tem conseqüências tanto para a vida dos pesquisadores como para a vida das instituições que os recebem no retorno e/ou os contratam para trabalhar. Portanto, também já é possível antever que os caminhos para a institucionalização da pesquisa são muito mais longos e contraditórios do que muitas vezes aparentam.

Na primeira parte deste capítulo, abordaremos as questões relativas ao tempo da formação; no segundo item, a análise recai sobre o trabalho dos doutores propriamente dito, nunca esquecendo, no entanto, dos tempos *entre*, das interfaces existentes entre o *instituído* e o *instituinte* no que diz respeito aos processos de institucionalização da pesquisa.

3.1 A formação dos pesquisadores ou ‘aonde’, ‘como’, ‘quando’ e ‘com quem’ aprenderam o ofício de ‘aprendizes de feiticeiros’¹⁰²

A formação de pesquisadores é anunciada como tarefa precípua da pós-graduação, conforme vimos nos PNPGs, mas especialmente enfatizada a partir da segunda metade dos anos de 1990, ocasião em que a CAPES introduz uma nova sistemática de avaliação na pós-graduação, que preconiza a produção científica. Conforme anunciamos anteriormente, a *formação* dos doutores sujeitos desta pesquisa é um dos elementos estruturantes que emergem do campo e que, por isso, merece ser aprofundado mais detidamente.

De início, cabe perguntar: em que tempo, em quais espaços, sob quais circunstâncias e como os pesquisadores aprenderam o ofício do pesquisar? Em qual(is) modelo(s) de universidade os doutores obtiveram a formação para exercer a função de pesquisadores? Quais elementos da formação são ressaltados pelos doutores egressos como fundamentais para a ‘preparação adequada de pesquisadores’? Para responder a esses questionamentos, buscamos a contribuição dos próprios entrevistados, os quais destacam diversos elementos que contribuíram e marcaram a sua formação para a pesquisa, tais como: as várias formas de envolvimento e participação em grupos de estudo e de pesquisa; a bolsa de estudos, que propiciou o tempo para aprofundar os estudos com os colegas e produzir trabalhos e artigos; a importância da participação em eventos da área; o papel da orientação como elemento essencial na formação do pesquisador; as disciplinas – destacadas como ponto alto na formação de mestres e doutores; a participação política, no Movimento Estudantil e no Centro Acadêmico. Finalmente, foram ressaltados outros elementos tais como a infra-estrutura e o ambiente acadêmico que os sujeitos encontraram para fazer o mestrado e doutorado.

Dentre todos os elementos considerados como importantes para a formação do pesquisador, duas categorias estão presentes e perpassam toda a sua preparação: o *tempo* e a *autonomia*. O tempo aparece como um fator importantíssimo no processo de constituição e amadurecimento do pesquisador. Como diz um provérbio italiano “*Com tempo e com la paglia si maturano lê nespole*”¹⁰³ (“Com tempo e palha amadurecem as nêsporas”) ou ainda, uma outra tradução, de Mantoan (2003): “o tempo e a palha

¹⁰² Expressão utilizada por uma das entrevistadas, ao referir-se à necessidade da aprendizagem do ofício da pesquisa com uma pessoa mais experiente, no caso, com o orientador.

¹⁰³ Provérbios Italianos. Disponível em http://br.geocities.com/bergamaschi_br/proverbio.htm, acessado em 19/01/08.

amadurecem as ameixas...”. Ou seja, são necessárias várias condições para constituir um pesquisador, mas juntamente com os demais fatores, somente o tempo é que dirá se um doutor titulado consegue ‘metamorfosear-se’ num pesquisador.

Nesse contexto, outro aspecto que aparece reiteradas vezes na fala dos doutores entrevistados é a possibilidade e a necessidade de crescer na autonomia. Essa condição é percebida como uma conquista necessária na formação do pesquisador, e, por sua vez, também está ligada ao tempo porque é preciso um longo processo para conquistar a autonomia como pesquisador.

Isso nos lembra a prerrogativa kantiana de que é preciso sair da menoridade. Em famoso artigo clássico “*O que é o esclarecimento?*”, escrito em 1784, Immanuel Kant (1724-1804) define *menoridade* como sendo a incapacidade do homem em fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O filósofo define *esclarecimento* como sendo a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado, ou seja, é preciso conquistar a autonomia¹⁰⁴ crítica do sujeito do conhecimento. Portanto, o caminho para a autonomia do pesquisador é sair da menoridade, é deixar de ser guiado, é libertar-se da tutela do Programa, do orientador etc. e assumir as rédeas da própria trajetória intelectual. Contudo, isso não pode ser subentendido como uma atitude ‘individualista’ e/ou como a ausência de interlocução com os pares; cada vez mais, é demandado dos pesquisadores que se integrem nas linhas e grupos de pesquisa, que dialoguem com a comunidade acadêmica, que cooperem nos processos de institucionalização da pesquisa.

Como percebemos, vários são os fatores que interagem na formação dos pesquisadores. Apresentar com os detalhes, descrever essa diversidade, analisar e, sobretudo, problematizar esses aspectos e fazer as articulações dos elementos entre si, traçar o mapa e situar o lugar que cada um deles ocupa é o exercício a que nos propomos na seqüência.

3.1.1 Participação em grupos de estudo e de pesquisa

Os agrupamentos ou grupos, a interlocução com outras pessoas, assume formas variadas na preparação dos mestres e doutores, sendo apontados pelos sujeitos entrevistados prevalentemente em seus aspectos positivos e, portanto, como um dos

¹⁰⁴ O desafio está em viver a autonomia numa universidade cujo modelo principal é a *heteronomia*. Essa discussão será aprofundada com mais propriedade no capítulo IV da tese.

mais importantes elementos formadores. Em geral, os grupos não dependem de verbas e por isso podem se constituir agregando pessoas informalmente. Talvez nisso consista o segredo do crescimento e do bom funcionamento dos grupos nestes tempos em que pesquisar em equipe é fundamental. Segundo Ribeiro (2007), “(...) há algo que falta ao conceito de grupo de pesquisa: ele não forma pessoas”. Entretanto, na avaliação dos doutores, ele contribui sim, e de modo substancial, para a formação do pesquisador.

Para compreender melhor a importância dos grupos no processo de formação do pesquisador, convém citar a contribuição de Dubar (2005), que estuda os processos da ‘socialização profissional’. Apoiado nos estudos de Hughes (1955), o autor afirma que “[...] toda profissão tende a se constituir em ‘grupo de pares com seu código informal, suas regras de seleção, seus interesses e sua linguagem comuns’”. (p.180). De acordo com Dubar (idem), os grupos profissionais cumprem uma função importante no processo de socialização, no qual intervém uma série de escolhas de papéis, ou seja, de interações com os outros significativos. Além disso, segundo o autor, a constituição de um ‘grupo de referência’ no interior da profissão, o que representa a um só tempo uma antecipação das posições desejáveis e uma instância de legitimação de suas capacidades, constitui um mecanismo essencial da gestão da dualidade entre o ‘modelo ideal’, que caracteriza a dignidade da profissão, sua imagem de marca, sua valorização simbólica, e o ‘modelo prático’ que diz respeito às tarefas cotidianas e aos trabalhos mais difíceis.

Apoiados na concepção de Dubar (2005), que enfatiza a importância da função dos grupos para a socialização profissional, propomo-nos a explicitar, analisar e problematizar a incidência, a diversidade e a função dos diversos grupos citados pelos doutores ouvidos em nossa pesquisa. Uma das variações de grupos que mais aparece na fala dos sujeitos entrevistados é o grupo de pares/estudo/discussão/trocas durante o mestrado e o doutorado. Os motivos citados são os mais variados, tais como a possibilidade de preparar os textos com maior profundidade para debater com professores exigentes, e discutir as questões de pesquisa; enfim, potencializar a formação de pesquisadores, conforme depoimento:

Então a gente tinha condições concretas de sentar, irmos para a aula de manhã e pelo menos uma tarde por semana, entre as leituras e as atividades, a gente sentava para discutir. Alguma coisa, às vezes uma professora mais exigente que a gente tinha que chegar com o texto mais afinado. Então a gente discutia aquele texto, ou depois quando as pesquisas já estavam em andamento, discutíamos alguma coisa das pesquisas, o que estávamos encontrando, o que não estávamos, e tal. Esses momentos coletivos, com os pares, na época, eu

valorizei muito, porque o contato com situações de pesquisa potencializava; se eu estivesse fazendo um caminho de maneira isolada eu perdia tudo isso. (E Sete)

É importante destacar que dentre as ‘condições concretas’ para o encontro com o grupo de colegas, embora não esteja colocado de maneira explícita, provavelmente está a bolsa de estudos (CAPES e/ou CNPq). Sem o tempo disponível para os estudos não seria possível encontrar esses espaços considerados preciosos para discutir com os pares. Tanto é verdade que quando uma das entrevistadas retornou à universidade de origem, sentiu que perdeu o companheirismo e, sobretudo, a troca, a contribuição dos colegas, conforme expressa:

No doutorado, a gente formou um grupo que, assim, discutia tudo, cada um discutia o seu projeto; inclusive, a gente fazia esse exercício. Eu perdi esse lado quando voltei para minha universidade para trabalhar a minha tese; lá eu perdi esse companheirismo e essa troca que ajuda muito mesmo, que aqui a gente tinha. Então, até quando eu vinha, a gente tinha banca, sabe, brincava com isso. Mas o meu trabalho acabou e não tive mais a contribuição dos colegas, que seria fundamental. (E Oito)

Outra entrevistada reforça a importância capital dos pares para a formação, durante o período de pós-graduação:

É, eu acho que a relação com os colegas; comecei no mestrado, mas, especialmente no doutorado, nós tínhamos um grupo; no mestrado isso não foi tão forte; mas, depois, no doutorado, nós tínhamos um grupo de três, às vezes quatro, que nós estudávamos juntos, discutíamos muito, então, o grupo de pares é importante, assim, para estudar juntos, para discutir. (E Quatro)

Um elemento novo que aparece na fala das entrevistadas, citadas na seqüência, é o fato de que o tempo para a realização do mestrado, na sua época, era mais prolongado, o que possibilitou a consolidação de um grupo de colegas que faziam as mesmas disciplinas, favorecendo o estudo e a discussão. Compartilhar as alegrias e angústias do processo de pesquisar, entrar em contato com diferentes problemas de pesquisa parece fundamental e altamente formativo para todo aprendiz desse ofício, conforme sugerem os depoimentos que seguem.

Bom, eu poderia falar para ti que nós tivemos a sorte, foi uma turma de mestrado, em 1996, que fomos dezesseis, e que, na verdade, foi uma turma, eu acho que foi uma turma, uma das turmas que ainda teve um processo de formação, porque tivemos três anos, porque conseguimos fazer disciplinas

juntos, consolidamos um grupo, e isso foi uma experiência altamente rica. (E Cinco)

Bom, eu destacaria, durante o mestrado, a discussão de grupo. Eu entrei no mestrado em 95 e saí em 98; eu acho que no primeiro e segundo ano de 95 e 96 eu tive a possibilidade de ter encontros semanais com os colegas fora do horário de aula, essa coisa de sentar na biblioteca, sentar para discutir. Então, acho que essa também foi uma possibilidade bastante importante de estar entrando em contato com diferentes problemas de pesquisa e com diferentes dificuldades; para mim isso foi superimportante. (E Sete)

A participação dos sujeitos entrevistados nos grupos de pesquisa durante o período em que fizeram o mestrado e/ou o doutorado é notória. Uma das entrevistadas defende a importância de participar de grupos de pesquisa desde a chegada no Programa, como fazendo parte do ritual e do processo de formação porque considera o grupo como um espaço para a qualificação dos projetos de pesquisa.

Historicamente, se você for analisar os Programas do Brasil, teve toda uma transição de área de concentração para linhas de pesquisa, e aí, não sei nem se é sugestão isso, porque tem toda uma história sendo construída, inclusive daquele Programa, agora, acho que se essa idéia de grupo de pesquisa encampa realmente e se ela faz sentido como a princípio parece que faz, *eu acho que os alunos precisam ser situados quando eles chegam no Programa, e estarem participando desse ritual; eu acho que isso é extremamente importante*, sabe, que os projetos tenham esses espaços para ser qualificados. (E Nove) (grifos nossos)

A afirmação da entrevistada que vem na seqüência, de que ‘passar pelo mestrado sem participar de um grupo de pesquisa não tem o mesmo peso do que fazer o mestrado e participar do grupo’ é extremamente importante. Ter essa compreensão incide positivamente sobre a formação do pesquisador e é capaz de formar e manter laços perenes com o grupo. Contudo, chama atenção a afirmação de que as aulas são menos importantes do que a participação no grupo de pesquisa para a formação do pesquisador. Isso nos leva a pensar no fato de que as discussões acerca de um problema de pesquisa feitas nos grupos constituem-se em instrumento eficaz, também capaz de imprimir o espírito científico no pesquisador. Embora concordemos que muitas vezes as discussões teóricas feitas em aulas nos Programas sejam por demais abstratas, também é verdade que o domínio teórico é fundamental para formar um pesquisador crítico, capaz de apreender e analisar os diferentes objetos de estudo, como é o caso do tema da tese.

Bom, quando começou a minha carreira de pesquisadora? Na realidade, quando eu estava fazendo o mestrado, isso foi muito importante para me formar como pesquisadora. Quando eu estava no mestrado, aqui, eu já participava de um

grupo de pesquisa, que hoje esse grupo de pesquisa aqui da universidade, ligado à linha de (...) chama-se (...), e, então, já no meu mestrado, foi em quatro anos na época, então a gente tinha muito tempo para estudar. Eu não trabalhava, tinha bolsa e eu tinha bastante tempo para estudar e para participar do grupo de pesquisa. Foi importantíssima a participação nesse grupo de pesquisa e foi assim uma experiência muito importante na minha iniciação como pesquisadora. Inclusive, algumas colegas que participavam também do grupo de pesquisa, e que não são daqui da cidade, que vieram de fora para fazer o mestrado, também tinham essa mesma avaliação que *o passar pelo mestrado sem participar de um grupo de pesquisa não é a mesma coisa, não tinha o mesmo peso do que você estar aqui e participar de um grupo de pesquisa*. Algumas colegas disseram que um peso muito grande, uma parte muito importante da formação delas aqui no mestrado, *muito mais do que as aulas, foi participar do grupo de pesquisa*. Foi muito gratificante essa experiência, tanto é que até hoje nós ainda nos comunicamos; o grupo ainda existe; agora eu estou um pouquinho afastada desse grupo por questões de trabalho. (E Seis) (grifos nossos)

Conforme demonstra o depoimento acima, a inserção do doutor egresso no grupo de pesquisa acontece geralmente durante o mestrado e, mesmo depois da conclusão do doutorado, alguns continuam ligados ao grupo de origem. Como o orientador participa do mesmo grupo, há muitas parcerias na realização de projetos de pesquisa e produção de trabalhos apresentados em co-autoria nos eventos, ou seja, o ofício de pesquisador é, sobretudo, um aprendizado que inicia durante o mestrado com a contribuição do orientador e continua produzindo frutos até hoje. Tal constatação pode ser conferida na entrevista que segue:

Nós mantemos um grupo de pesquisa juntas, desde o começo; isso também é um aspecto importante. Nós sempre tivemos grupo de pesquisa, sempre tivemos a oportunidade de participar em projetos que a minha orientadora coordenava e nós participávamos desses projetos sempre. Então, tanto que, depois que saí do mestrado, nós duas continuamos trabalhando juntas num outro projeto, e depois que eu concluí o doutorado, continuei vindo para cá, quase que a cada 15 dias, ou aí depende, mas nós mantivemos um grupo, temos um grupo aqui bem consolidado. (E Quatro)

Relacionada a essa concepção de perenidade aparece a idéia de que é preciso tempo para que o grupo se consolide e proponha inovações, inclusive do ponto de vista metodológico. Existe a consciência de que o grupo não é uma série de pessoas desenvolvendo cada uma o *seu* projeto de pesquisa, mas cada um é parte, cada pesquisa ‘um pedacinho’, ou seja, constitui parte do estudo para elucidar a mesma problemática.

Então, em 2005, o grupo de pesquisa está mais consolidado; e o grupo também está propondo um jeito próprio de desenvolver o trabalho de pesquisa com

fontes documentais. Então isso também é uma coisa interessante de você ser parte, a sua pesquisa ser um pedacinho, ser uma contribuição de algo novo que está sendo proposto. Então, eu considerarei uma experiência muito positiva; assim você tem contribuições para dar do ponto de vista da produção de conhecimento, mas você também tem contribuições para dar do ponto de vista do método. (E Sete)

Em outro caso, de acordo com a entrevista que segue, o grupo de pesquisa foi importante porque supriu em grande parte a pouca orientação, ou seja, a rara presença do orientador. A pesquisa não é mais concebida como uma atividade solitária, mas solidária, na qual todos os membros desenvolvem as condições necessárias para compreender e empreender coletivamente os problemas de pesquisa do grupo.

O que foi importantíssimo foram as oportunidades que eu tive, foram as oportunidades até mesmo de perceber que meu projeto era um projeto de doutorado, que meu problema era um problema maior e não limitar isso, não cortar minhas asas. Pode-se dizer, então, criar espaço, eu sempre participei de um grupo de pesquisa que, então, se eu tive pouca orientação, por um lado, por outro lado eu tive muito mais problematizações, porque eu estava num *trabalho de grupo de pesquisa* o tempo todo. (E Oito) (grifos nossos)

Importante destacar que no fragmento acima aparece o termo *trabalho* de grupo de pesquisa. A utilização da categoria ‘trabalho’ para designar a atividade do pesquisador será detalhada no próximo tópico, mas aqui é interessante destacar que participar dos grupos de pesquisa também é considerado como trabalho regular para muitos egressos entrevistados, sob diferentes condições.

Para além do vínculo empregatício que mantém com a IES onde atuam, alguns doutores deixam suas atividades e viajam quinzenalmente e/ou dispõem de tempo extra para estarem com seu grupo de pesquisa de origem, ou seja, na UFSC. Diante dessa constatação podemos nos perguntar: Quais são os ganhos que estes pesquisadores têm, mantendo esta fidelidade ao grupo de pesquisa da IES de formação por longos anos? Ou ainda, não seria um investimento em prol de outros ganhos, que não os financeiros, tais como o aprimoramento na aprendizagem do ofício da pesquisa? Ou a possibilidade de manter-se pesquisando, já que em sua IES de inserção muitas vezes não há pesquisa institucionalizada? Ou mesmo a necessidade de ter uma produção intelectual coletiva e, portanto, reconhecimento por essa produtividade? Ou, quiçá, manter a ‘empregabilidade’? E/ou ainda, a possibilidade de poder alimentar constantemente o *lattes*? Aqui vale lembrar o artigo de Silva (2005) *A corrida pelo lattes*, no qual o autor

faz uma crítica àquilo que chama de “corrida maluca” pelo currículo, onde “vale tudo”. Afirma o autor (idem, p. 1):

A sociedade competitiva não admite perdedores, apenas vencedores. O *currículo* deixa de refletir as vicissitudes da vida e passa a ser a medida do sucesso. E este deve ser conquistado a qualquer preço. É uma *corrida maluca*, um *vale tudo* que se traduz no *Currículo Lattes*. Se você não tem o *Lattes* está socialmente morto, não existe. Mas não basta tê-lo, é preciso que ele expresse sua lista de realizações, e esta deve ser a maior possível. (grifos do autor)

É certo que a pressão é enorme e tem sua origem nas mais altas e prestigiadas instituições que zelam pelo ensino superior. É difícil resistir, sob pena de prejudicar a carreira acadêmica. Vale qualquer sacrifício para continuar pesquisando, mesmo sem fazer parte do seu trabalho e sem ser diretamente remunerado por isso. Ou seja, observamos uma prática da ‘pesquisa voluntária’¹⁰⁵ entre alguns dos doutores egressos. Muitas vezes, não conseguindo criar a cultura da pesquisa na instituição onde trabalham, buscam a IES formadora como única alternativa de espaço para se manter pesquisando. Sem entrar no mérito da questão do voluntariado na atual conjuntura do capitalismo neoliberal – e da precarização inerente a esta situação funcional –, na ausência de verbas para realizar a pesquisa, outros recrutam acadêmicos de Iniciação Científica (IC) e/ou voluntários, envolvem-se na pesquisa, participam dos grupos e projetos mesmo sem remuneração financeira na IES onde trabalham. Todos parecem ter a clara compreensão de que os ganhos, como aprender a fazer pesquisa em educação e poder publicar com o orientador, com o grupo, compensam o trabalho aparentemente ‘gratuito’.

Poucos doutores ouvidos na nossa amostra afirmam que existem iniciativas de pesquisa na IES; quando há, alguns ressaltam também a participação dos acadêmicos. O depoimento que segue demonstra que existe certo esforço coletivo para implantar as políticas de institucionalização da pesquisa propostas pela universidade.

O Projeto-Mãe não foi aprovado; não tem problema, a gente está com alguns voluntários querendo fazer, e isso tem aparecido muito; tem alunos na graduação que falam para a gente que não tem problema não ser bolsista do

¹⁰⁵ Definimos “pesquisa voluntária” como aquela desenvolvida sem remuneração financeira, especialmente praticada pelos doutores participantes da nossa amostra que, embora egressos do Programa da UFSC e trabalhando em outra IES, continuam ligados e participantes ativos no grupo de pesquisa do qual fazem parte desde o mestrado e/ou doutorado.

PIBIC. Eu cadastrei uma aluna que tem aí toda uma condição, ela tem que ter 20 horas disponíveis e tal, e tem uma aluna que está no estágio da (...), mas ela falou para mim: eu queria, eu não posso assumir a bolsa do PIBIC, mas eu queria desenvolver um projeto contigo para aprender a fazer pesquisa em educação. Ela é aluna da Biologia; como eu disse, eles têm viés forte da pesquisa experimental, tanto que ela está na (...), fez a pesquisa com semente, junto com um doutor em sementes, mas ela quer saber da pesquisa em educação. Claro, ela vai se formar professora, e aí como ela não podia aparecer como titular, resultado, puxei uma outra aluna boa que está interessada na pesquisa e ela vai caminhar junto, ou seja, é no anonimato, mas ela vai estar fazendo o trabalho conosco e, portanto, a *gente vai estar publicando junto*; ela simplesmente não aparece na instância interna para fins de financiamento da pesquisa, e aí tem alunos interessados em bancar. (E Nove) (grifos nossos)

O depoimento que segue guarda algumas semelhanças com o anterior no sentido de demonstrar que há algumas iniciativas e alguns canais de participação na IES, tais como a existência de diferentes grupos: de estudo, de TCC, dos bolsistas de Iniciação Científica etc. Um dos elementos comuns é o esforço em agregar o maior número de pessoas possível no grupo, especialmente acadêmicos, para tomar parte no processo de criação da ambiência de pesquisa. No caso, participam do grupo diferentes atores, com diferentes atividades, isto é, acadêmicos de vários cursos, bolsistas da IC, alunos orientandos do TCC, professores voluntários da Rede, mas com o mesmo objetivo: promover a cultura acadêmica desde a formação.

É possível estabelecer uma relação com a experiência de significativo número (cinco de um total de 10 entrevistados, ou seja, 50%) dos doutores egressos que foram contratados para trabalhar nos mestrados das instituições. Muitas universidades apostaram nos mestrados como uma estratégia exógena de institucionalização da pesquisa; outras instituições, pelo menos duas, têm outras iniciativas, propondo a verticalização do ensino, que é um processo planejado a longo prazo, conforme está expresso no depoimento que segue.

Nós somos vinte. A gente organiza de quinze em quinze dias grupo de estudo; aí, quais são os fundamentos que estão por detrás, tanto das meninas do TCC, quanto das meninas que estão lá na prática, dos bolsistas que estão no segundo, terceiro semestres de Contábeis, de Biologia, de Pedagogia... como trabalhar com essa questão da diversidade. Mas, qual é o meu papel, então, como orientadora desses diferentes interesses na pesquisa com um olhar crítico sobre a realidade. Acho que esse é meu papel, então, eu percebo assim: o meu papel é isso que eu aprendi aqui, que é garantir isso: qual é o papel da Universidade, em todas as instâncias, que se diferencia de outras instituições, *eu acho que é isso que deve estar garantido na formação*, seja numa relação de orientação, no caso de TCC, seja no caso de iniciante, de Iniciação à Pesquisa, de voluntários que

participam de grupos de pesquisa, que são professores da Rede, porque eu aprendi isso. (E Oito) (grifos nosso)

Para alguns doutores entrevistados, a participação em grupos de estudo, de pesquisa, possibilitou a inscrição e, sobretudo, o êxito no processo seletivo do mestrado. Manter vínculos com grupo na universidade, buscar a interlocução, participar de projetos de pesquisa e de extensão, de grupo de estudo foi o espaço encontrado pela doutora egressa, cujo depoimento está explicitado na seqüência, para iniciar sua formação como pesquisadora. A aproximação e participação no grupo possibilitou crescimento e amadurecimento da candidata na iniciação à pesquisa, o que culminou na inscrição e no posterior aceite no Programa de pós-graduação da UFSC.

Quando vim para Florianópolis comecei a participar de alguns projetos de pesquisa, ligados à Universidade Federal. Em 1990, 1991 eu já estava com alguma interlocução, não tinha nenhum vínculo, mas tinha alguma interlocução com a Universidade Federal e participava de projetos que o Centro de Educação promovia, de extensão, de grupo de estudo propriamente, realizados aqui na instituição. Isso foi me trazendo, isso foi de certa forma me aproximando e, aí, eu acabei fazendo a minha inscrição para o mestrado em 1994 e em 1995 eu iniciei o mestrado. (E Sete)

Conforme vimos por meio dos depoimentos, diferentes tipos de grupos, experiências variadas marcaram a formação dos doutores, tornando-se fundamentais no processo do constituir-se pesquisador. Em nenhum caso houve críticas à participação nos grupos; pelo contrário, somente elogios, ressaltando a importância dos mesmos antes, durante e depois da passagem pelo Programa de pós-graduação. Em contrapartida, um dos sujeitos da pesquisa apresenta um contraponto, isto é, defende a importância dos grupos de estudos e pesquisa durante o doutorado, mas afirma que não participou de grupos durante o tempo da sua formação. Este foi o único caso dentre os sujeitos entrevistados que não se engajou em nenhum grupo de estudos ou pesquisa durante o doutorado. De qualquer modo, em seu longo depoimento aponta vários aspectos importantes, que merecem ser considerados, dentre eles, que os grupos são importantes.

Um primeiro elemento destacado é o de que o doutorado deve ser um tempo/espço de convivência em uma atividade científico-institucional na qual cada doutorando faça parte de um grupo de pesquisadores e não que se tenha apenas as aulas como atividade conjunta. Após o período das disciplinas, alerta que o trabalho de pesquisa apenas compartilhado com o orientador é pouco enriquecedor; sugere que a

elaboração/reelaboração do projeto, a sistematização metodológica, os resultados parciais, sejam levados ao grupo de discussão, ou seja, esse processo de intercâmbio é muito importante para a constituição do pesquisador.

Eu acho que o doutorado, sem dúvida, teve uma contribuição para complementar a minha formação anterior como pesquisador, mas por outro lado, eu acho que poderia ter sido muito mais enriquecedor como experiência, tanto pelas contribuições que eu poderia ter recebido da experiência de pesquisa de outros participantes do Programa, tanto alunos, quanto professores, e também poderia ter possibilitado que eu pudesse dar uma contribuição maior dentro desse processo. Ou seja, *o período de doutorado deve ser um período que possibilite a convivência em uma atividade científico-institucional formando parte de um grupo de pesquisadores e isso, na maioria dos Programas de doutorado, se perde*; por quê? Porque os doutorandos têm como atividade conjunta, *uma atividade conjunta em sala de aula que é conjunta porque eles estão sentados juntos*, mas, na verdade, eles só estão sentados juntos de cara a um professor que está marcando a natureza da atividade, seja como dinâmica de grupo, seja como atividade de discussão, mas isso conforma quatro, oito horas numa semana. A partir daí, quando esse período inicial termina, cada um vai com o seu orientador e, inclusive, *as relações com o orientador são excludentes* no sentido de que, quando você marca um encontro, esse orientador pode ser que tenha cinco, seis orientandos, mas cada um é atendido individualmente. Você nem sabe o que estão trabalhando os outros que estão sendo orientados por ele, você não participa, ou seja, a vida como grupo de pesquisa, isso praticamente não existe. E isso sim é uma diferença que eu consegui vivenciar na minha experiência na (...), dentro dos grupos de pesquisa na academia na (...). Por quê? Porque se tinha um coletivo científico semanal; tudo o que era elaboração de projetos, de sistematização metodológica, de resultados parciais, *você levava a esse grupo de discussão, ou seja, era um processo de intercâmbio muito, muito rico.* (E Um) (grifos nossos)

O depoimento desse doutor nos faz lembrar o que Garcia e Alves (2002, p. 284) chamam de *solidariedade intelectual* e/ou *solidariedade epistemológica* em que “A decisão de se desenvolver a *orientação coletiva* tem a ver com uma necessidade político-epistemológica: para desenvolver a pesquisa do/no cotidiano, precisamos do *olhar do outro*, o que cria um movimento irreversível de *solidariedade epistemológica*”.

3.1.2 A importância das Bolsas de Estudo

As bolsas de estudo para fazer mestrado e doutorado são apontadas como um outro ponto forte no depoimento dos sujeitos entrevistados. Ter uma bolsa de estudo é condição essencial para a formação do pesquisador; pois nela está implícito o tempo, que, por sua vez, permite uma série de atividades que contam a favor do constituir-se um pesquisador qualificado.

Além de permitir uma disciplina de estudos mais rigorosa, facilita também a formação de grupos para estudar, a preparação para as disciplinas, a discussão dos projetos de pesquisa, a participação no grupo de pesquisa e a produção conjunta de trabalhos para apresentar em eventos; enfim, proporciona a criação das condições para a formação do pesquisador.

Evidentemente, há várias conexões entre os elementos que figuram como decisivos na formação dos pesquisadores; as bolsas de estudo possuem estreita relação com as várias formas de grupos, com a produção de artigos e participação em eventos, entre outros, conforme apresentaremos a seguir.

Um dos principais aspectos apontados pelos doutores egressos como favoráveis no fato de ter bolsa de estudo é a importância desta para fazer mestrado e doutorado. Poder dedicar-se de forma exclusiva aos estudos certamente ajuda a proporcionar uma formação sólida para a pesquisa.

Olha, eu acho que uma coisa importante, tanto no mestrado quanto no doutorado, é ter bolsa de pesquisa, porque isso me permitiu fazer uma escolha pela dedicação exclusiva. No meu caso, foi um ponto fortíssimo; eu abri mão, eu não fiz outras coisas nesses momentos ou, pelo menos nos momentos em que teria que haver dedicação exclusiva, eu tive dedicação exclusiva. Então, tive bolsa no mestrado e no doutorado; isso para mim foi favorável (...). Depois do mestrado resolvi logo começar o doutorado em 2000 e, durante esse período, eu priorizei a pesquisa mais uma vez; eu abri mão para fazer um doutorado bem feito, na minha avaliação, e sempre assim, com dedicação exclusiva; então, eu preferi sobreviver com uma bolsa, tanto no mestrado como no doutorado; eu sobrevivi com uma bolsa para me dedicar integralmente à pesquisa. (E10)

‘Esquecer’ o mundo do trabalho, ou seja, poder isentar-se da produção da sua existência durante o tempo da formação pós-graduada ainda é privilégio para um número reduzido de estudantes brasileiros. Contudo, foi condição apontada como favorável por vários depoentes que participaram da pesquisa. Ter bolsa de estudo é, assim, considerado um ponto forte, elemento decisivo na formação dos pesquisadores.

Eu acredito que alguns pontos são fortes, assim, que para mim foram bastante decisivos. É, no meu caso, o fato de ter tido uma bolsa de mestrado para poder estudar, isso fez com que eu me dedicasse totalmente a isso. Então, esse subsídio, se assim pode ser dito, esse apoio é fundamental para o estudante poder ser debruçar e esquecer o mundo, esquecer o mundo do trabalho e mergulhar na leitura e na reflexão, e isso eu fiz com muito prazer, foi bom, durante o mestrado todo; me orgulhava de poder estudar oito a 10 horas por dia. (E Dois)

A bolsa de estudo permite e/ou induz que os beneficiados apresentem trabalhos em eventos. Mesmo que seja em caráter obrigatório, tal atividade é avaliada como positiva porque contribui para a formação. É imprescindível que se tenham todas as condições necessárias para realizar uma boa formação. Uma dessas condições favoráveis é a bolsa de estudo, que possibilita inclusive esse exercício do escrever, do apresentar trabalhos em eventos da área, do encontrar com os pesquisadores da área, enfim, do aprender algo fundamental ao pesquisador, que é a pesquisa e a publicação, conforme depoimentos que seguem.

O bolsista tinha exigências e uma dessas exigências é a participação nos eventos da área. Então tanto na (...) quanto na (...) havia esse estímulo por parte dos professores, e uma cobrança, eu diria, para que nós participássemos desses eventos e que, sem dúvida, contribuiu muito para a formação. (E10)
 Como eu disse, foi a primeira vez que parei de trabalhar só para estudar com bolsa e, então, eu realmente só estudei; então todo o espaço para mim, era para aprender e aí eu participava também dos eventos, apresentava trabalhos; de todos os eventos que pude participar, eu participei. (E Oito)

Além da apresentação de trabalhos e participação em eventos, a bolsa de estudo ainda possibilitou organizar/participar de grupos de estudos durante o período de formação, como segue a fala. Aqui, mais uma vez, o fato de poder estudar com bolsa faz interface com o item anterior, dos grupos, porque ela cria as condições para os mestrandos e doutorandos se encontrarem com os pares e poderem estudar, discutir, confrontar idéias; enfim, confere maior solidez à formação do pesquisador aprendiz.

Uma disciplina pessoal de estudo, uma disciplina pessoal de reflexão, uma disciplina pessoal de leituras, propiciou a que eu pudesse, então, usufruir daquilo que estava ao meu redor, tendo uma bolsa, tendo bibliotecas. E um outro elemento, ponto forte para mim, é o grupo de estudos; então, meus colegas de turma foram, assim, bastante importantes porque junto a eles, tínhamos grupos de estudos, grupos de discussões e nessas discussões, nesses grupos, ali, afrontávamos e confrontávamos teorias, autores os mais diversos. (E Dois)

Em todo esse item ficou patente que ter bolsa de estudo é positivo para a formação dos pesquisadores, uma vez que permite ao mestrando e doutorando participar de grupos, ir para eventos, apresentar trabalhos, publicar; enfim, suprir suas necessidades básicas enquanto pós-graduando sem ter que dividir o seu tempo com o trabalho para produzir a existência.

Até agora, mencionamos o papel favorável, virtuoso que as bolsas desempenham como aliadas na formação. Contudo, também apareceram os contrapontos em pelo menos dois depoimentos, que relatam algumas dificuldades enfrentadas pelos bolsistas. Um dos aspectos comuns são as críticas ao valor das bolsas, que é considerado baixo em relação ao custo para manter-se na cidade sede do PPG, com a família.

É, a bolsa ajuda; o valor dela atrapalha! Eu tive bolsa a partir do segundo ano; então, ajuda muito porque, sem isso, fica muito difícil, mas também eu tenho que dizer que o valor dela para uma pessoa, depende das condições de cada um; eu tenho filhos; uma pessoa sozinha, de repente, solteira, talvez dê para ir cobrindo. Então, ajuda, mas é pouco; ou deveria ser entendido que ela ajuda, mas que não seja exigência da dedicação também exclusiva. Fico até assim de dizer isso, aqui nesta pesquisa, mas eu acho que são coisas para se pensar, sabe? Porque a gente tem os resultados, a gente apresenta tudo que tem que apresentar, a gente faz, e eu acho que é isso que importa, a seriedade do trabalho, então, eu acho que é isso que importa; então, a ajuda, sem ela seria muito difícil mas, o valor, ou tu dá um valor que realmente permita isso. *Então esse é um problema, que tu fica com um pouquinho de problema financeiro durante a época do doutorado. Eu acho que isso é uma condição realmente, e tu acaba tendo um problema financeiro durante esse tempo de investimento; não sei!* (E Três) (grifos nossos)

O valor das bolsas de estudo oferecidas pelas agências de fomento, especialmente pela CAPES e CNPq sempre foi alvo de críticas por parte de mestrandos e doutorandos. Por um lado, são reconhecidas como uma oportunidade, mas, por outro, são consideradas de baixo valor para cobrir os gastos necessários para manter os pós-graduandos durante o tempo de formação, conforme depoimento do egresso ouvido.

[...] no segundo ano eu me licenciava de tudo; quando eu recebi a bolsa da CAPES, era uma bolsa irrisória; aí, eu praticamente me licenciava da (...) e aí foi o ano que fiquei ainda morando na minha cidade, mas sem aula, só mais me dedicando aos estudos; foi onde eu realmente pude estudar; a questão do tempo para estudar é fundamental; o que acontece é que nesse período que eu não tinha tempo, eu acabei tendo que desenvolver uma disciplina de estudos, assim, rigorosa, que serve para mim até hoje; tenho uma disciplina muito rigorosa com estudo, com produção; então, acabou virando um hábito meu, ter esse, esse comportamento (...) Uma é a questão das condições com que a gente realiza o mestrado, porque eu acho que as bolsas que são oferecidas não são bolsas que permitem às pessoas parar de trabalhar; só se elas tiverem um outro suporte, pai ou marido, não é? *Mas, para viver só com a bolsa de mestrado, é uma coisa quase impossível nas condições de vida que Florianópolis tem, no que a gente precisa ler, comprar de livros, de material, e tal; então, as bolsas eu acho que são ajudas, assim, muito irrisórias e que, efetivamente, não garantem a permanência de ninguém.* Então, isso desgasta demais as pessoas, porque elas ficam angustiadas com a situação; eu sei de colegas de doutorado que vivem hoje essa situação, de a bolsa ser pequena e estar sempre preocupado com as

contas. Então a bolsa, eu acho que é insustentável; as condições de dedicação ao estudo, em função das bolsas, não permitiu que elas fossem as ideais. (E Quatro) (grifos nossos).

A questão do baixo valor e do número insuficiente de bolsas para a pós-graduação é um problema de ordem estrutural, uma das faces das mazelas do sistema de ensino brasileiro. As verbas públicas muitas vezes são desviadas de seu objetivo e a falta de financiamento dificulta a realização dos objetivos anunciados e re-anunciados em cada um dos sucessivos Planos Nacionais de Pós-Graduação, conforme vimos no Capítulo II desta tese. Não basta ter boas intenções e anunciar a formação de milhares de mestres e doutores; é preciso criar estratégias para garantir que as políticas públicas se cumpram efetivamente.

3.1.3 Participação em Eventos e Publicação

A participação nos eventos da área constitui outro elemento importante na formação dos pesquisadores. Os sujeitos entrevistados têm consciência de que uma das tarefas do pesquisador é a constante busca de espaços para a interlocução, e os eventos em geral colocam-se como um dos lugares e momentos privilegiados para o diálogo com os pares. É evidente que a participação em eventos requer algumas condições fundamentais, principalmente a bolsa de estudo, que possibilita, além do tempo para a produção de artigos, de trabalhos sobre a pesquisa, o seu financiamento.

A participação em eventos aparece sob a influência de alguns professores, ou induzida pelos grupos, ou como uma exigência da bolsa de estudo. Portanto, cada vez mais fica patente a íntima relação entre os diferentes fatores – grupos de pesquisa, bolsas, eventos e publicação – que compõem o conjunto de atividades, ações favoráveis à formação do pesquisador, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Um dos aspectos a destacar é a percepção, por parte dos doutores, de que houve mudanças nas exigências da CAPES, ou seja, há necessidade de publicação, o que está intimamente relacionado com a participação nos eventos. O depoimento que segue é coerente com o momento e com o contexto das políticas de pós-graduação, cujas mudanças começam a ocorrer na segunda metade da década de 1990.

Não sei se isso é uma análise coerente, mas a minha dissertação, ela fica de molho, literalmente de molho; eu defendi em 96, ela fica uns cinco anos de molho. Eu não faço, eu não retomo absolutamente nada desta pesquisa que eu

acho que foi relevante, enfim, e não publico nada. Cinco anos depois é que eu começo a colocar em movimento a pesquisa que eu fiz no mestrado. Quer dizer, se há uma insensibilidade, se houve uma insensibilidade minha nisso, e eu não posso atribuir somente a isto; por isso que eu acho que é contextual mesmo, porque, se eu estivesse insensível para essa necessidade de pôr esse conhecimento em movimento, que é hoje o que a gente pensa, mas o meu orientador teria me dito: menina põe isso num artigo e vamos para frente; entende o que eu quero dizer? Ou seja, eu não estou querendo dizer que a culpa é dele ou minha; eu estou fazendo uma outra análise; *e eu estou querendo dizer que realmente a pesquisa não estava colocada como está hoje*, porque eu defendi a tese e ele ligou para mim, assim, pós ressaca de defesa e tal, assim, muito querendo saber como é que eu estava e parabenizando, mais uma vez, mas ele aproveitou para me dizer: você tem dois meses para descansar da tese e nós vamos colocar no circuito o primeiro artigo (E Nove) (grifos nossos)

A percepção por parte dos recém-doutores de que houve mudança na cultura da pós-graduação é sensível. A publicação e participação nos eventos da área é incentivada pelo orientador e/ou pelos professores do Programa, ou seja, é percebida como fazendo parte da formação do pesquisador, conforme reitera ainda a mesma entrevistada:

O orientador ligou para mim e disse: te dou sessenta dias e eu preciso que a gente se debruce nesse artigo; esse artigo precisa ir para o circuito. E também tem *o caminho de aprender como fazer isso que é o que ele me diz, e disse em inúmeros espaços, a coisa da pesquisa é o feiticeiro e o aprendiz de feiticeiro, então a gente vai aprendendo com o feiticeiro mais velho, que é o nosso orientador*, quer dizer, bom e agora o que eu tenho que fazer, e eu fui aprendendo isso já durante o doutorado. Primeiro que, no primeiro ano de doutorado, a gente fez uns trabalhos assim que foram considerados relevantes na disciplina de (...) com um professor que vinha da (...) e *ele nos desafiou a produzir uns trabalhos como artigo final da disciplina* e eu produzi junto com um colega; ele gostou demais e *nos estimulou a escrever*, me parece que foram 11 trabalhos inscritos num congresso na França e, veja lá, a gente foi lá apresentar os trabalhos na forma de pôster porque a gente não se comunicava muito bem, ou seja, *tem um aprendizado nisso, e a gente perceber que aquilo que produziu, tem algum interesse para os pares, para a comunidade e que isso tem espaços, tem local adequado para circular e que a gente precisa socializar a produção que faz*. Então, já no doutorado, eu acho que isso se colocou em outro tempo, é claro, quatro, cinco anos depois, mas esse cenário já está modificado, quer dizer no próprio Programa, coisa que não aconteceu no mestrado, alguém diz para a gente: “Oh, tem que levar esse trabalho para um congresso” e, de cara, coloca num congresso internacional; *isso aconteceu, assim, reiteradas vezes durante o doutorado*. (E Nove) (grifos nossos)

Vários são os elementos ligados ao tema ‘eventos e publicação’, que podem ser destacados nesse depoimento. Escrever, sistematizar resultados da pesquisa, apresentar os trabalhos em eventos são atividades indispensáveis ao pesquisador, mas é uma aprendizagem a ser feita durante a formação e, para isso, o papel do orientador e de

outros pesquisadores, tais como professores do PPG, é destacado como fundamental. Incentivar mas, sobretudo, ensinar como se faz, quais são os caminhos. Utilizando a metáfora do aprendiz de feiticeiro, é preciso que o feiticeiro mais experiente ensine a ‘poção mágica’, ou ainda, como diz em outro trecho a mesma entrevistada, “[...] porque (...) tem um grande aprendizado aí; a gente não incorpora assim. É na dureza mesmo do dia-a-dia, o caminho das pedras mesmo” (E nove).

Faz parte da formação do pesquisador a socialização dos resultados, das descobertas, dos questionamentos provenientes do ‘mundo’ da pesquisa. Ensinar/aprender quais são os eventos importantes, como enviar trabalhos, como ir; esse é um dos papéis atribuídos também ao orientador. Tornar-se pesquisador não é imitar o orientador, mas construir-se como pesquisador, cuja trajetória é longa. Há a percepção, pelos entrevistados, da necessidade da parceria com o orientador, que tem a responsabilidade de fornecer as referências, os subsídios para que o neo-pesquisador, aos poucos, conquiste a autonomia.

O mestrado, mas sobretudo o doutorado, é destacado como esse espaço/ambiente/tempo privilegiado para a aprendizagem da pesquisa. Nesse processo está envolvido o ato de pesquisar, de participar e apresentar trabalhos em eventos, de publicar, atividades muitas vezes feitas em co-autoria com o próprio orientador, o que fica bastante evidenciado em vários depoimentos, como o que está exposto na seqüência.

Todos nós somos, construímos uma trajetória sólida dentro da pesquisa e, então, além desse aspecto, da relação pessoal, de ser uma relação muito ética, uma relação muito segura no que diz respeito à orientação, à condução da discussão, *também foi importante a socialização no mundo da pesquisa: os eventos, que eventos são importantes, como ir.* Ela sempre, não só incentivou, mas propiciou com situações em que a gente pudesse estar participando, ainda que fossem ambientes em que a gente se sentisse muito é, como eu vou te falar, assim, muito calouro para participar, mas ela sempre nos propiciou, e não só a mim; a outros orientandos também, acho que isso foi superimportante; *o espaço que o orientador dá para o orientando se construir como pesquisador, eu considero fundamental para a trajetória.* Depois, não é, assim, de reflexo tipo especular, de espelho que você imita o outro tal qual ele faz; não é nesse sentido, não. *É no sentido de te fornecer as referências, trabalhar juntas, eu tenho muita coisa publicada com a minha orientadora, temos assim uma trajetória de muitos anos de trabalho, de pesquisa juntas, sem confundir papéis, ou sem confundir; agora, já é colega, mas nos vários momentos, eu acho que esse espaço é importante, foi muito importante para mim.* (E Quatro) (grifos nossos)

A participação em eventos é uma aprendizagem que se inicia no mestrado e continua no doutorado, permanecendo como uma prática necessária ao pesquisador por toda a sua carreira acadêmica. O desafio está em dar continuidade a esse trabalho como pesquisador, no sentido de encontrar/estabelecer o tempo, o espaço e o financiamento para promover eventos científicos na própria IES e/ou participar ativamente nos eventos importantes da sua área.

Quando eu estava fazendo o mestrado (...) aí foi quando eu iniciei também a apresentar trabalhos em congressos. Nós fomos para o Chile, apresentamos trabalhos no Chile duas vezes, tudo aqui com, daqui, desse meio que saiu essa pesquisa e, foi assim; aí, de lá para cá, sempre tenho participado e apresentado trabalhos em congressos. (E Seis)

Os eventos são destacados como uma importante oportunidade para a interlocução com outros pesquisadores que estão preocupados com a mesma temática. Nesse aspecto, as reuniões anuais da ANPEd merecem destaque como espaço privilegiado e qualificado para a formação dos pesquisadores em educação, conforme segue depoimento.

Para a minha experiência *o mestrado não foi um curso; foi um processo de formação para a pesquisa*; isso estava muito presente, o fio da pesquisa estava presente ao longo do curso todo. *Esse contato com o GT (...) da ANPEd, também eu diria que foi um ponto alto*, porque eu estou lá até hoje e estabeleço alguma interlocução com pesquisadores do país todo, e acaba sempre te chamando, te mantendo vinculada. (E Sete) (grifos nossos)

Existe a percepção por parte dos neodoutores de que os resultados da pesquisa devem ser apresentados para o debate com a comunidade científica da área, ou seja, publicar e debater com os pares é uma consequência lógica, inevitável do ofício do pesquisador.

E, de repente, você vai num congresso, vai na ANPEd e uma pessoa lá do Nordeste chega para você e fala: eu li o teu texto, isso, aquilo, gostei, não gostei, foi bom, foi ruim; então, *que você, com o resultado da pesquisa, pode fazer parte de um debate*; isso também é uma coisa que mudou, acho que tudo isso mudou, acho que mudou muito. (E Três) (grifos nossos)

Dessa forma, a participação nos eventos e a publicação são percebidas e avaliadas como estratégias para a formação de um pesquisador de fato qualificado, conforme depoimento.

Aí você começa a entender que tem um espaço onde a tua produção deve ser socializada e você vai se apropriar de outras pesquisas, enfim, que há um valor imenso nesta coisa de submeter a tua pesquisa ao olhar e à análise crítica de outros, que é assim que a gente qualifica e se constitui enquanto pesquisador. Então isto é um aprendizado, esse é o caminho do aprendiz de feiticeiro, sabe. (E Nove)

A importância atribuída à participação dos mestres e doutores nos eventos, durante a sua formação, não vem apenas da parte dos pós-graduandos, mas, sobretudo, os entrevistados reconhecem que o incentivo também vem do Programa que, apesar de não ser tão expressivo e/ou suficiente, tem colaborado com algum subsídio financeiro para essa finalidade.

Eu sempre fui para eventos, *sempre recebi algum tipo de ajuda*, ou passagem, ou alimentação, ou alguma coisa. Eu fui a muitos eventos durante o mestrado, a muitos eventos durante o doutorado. No mestrado, mais, com mais ajuda do que no doutorado. *Acho que, com o tempo, foram cortando as ajudas*; no mestrado, eu recebi mais ajuda do que no doutorado; também não sei se porque no mestrado eu precisava mais, ganhava menos, e tal; e no doutorado já não, não pedia tanto, não sei, mas *no mestrado eu participei de muito mais eventos com a ajuda do Programa*, evidentemente, porque eu procurava; no doutorado, também tive ajuda, mas acho que eu já fazia mais por conta; a gente ganha uma outra autonomia no doutorado; assim, você começa a cuidar mais. (E Quatro)

Um aspecto já relatado, mas que merece destaque, é a importância da interlocução com os pares nos eventos, possibilitando mesmo uma compreensão mais profunda dos problemas de e da pesquisa. Sem dúvida alguma, trata-se de um espaço formativo, sobretudo para quem está iniciando sua ‘carreira’ de pesquisador. No relato que segue, a participação no evento permitiu que o doutor egresso entrevistado tivesse um *insight* decisivo, que foi capaz de mexer num processo crucial de sua pesquisa. A participação no evento, o olhar do outro, uma pontuação, uma observação fez repensar o trabalho e desencadear a mudança. O depoimento que segue é *sui generis*, pois mostra o valor da interlocução no evento, que se dá a partir de uma outra lógica, que não a da ‘economia do tempo’.

Eu estava em Portugal com os dados e aquele conflito; daí, resolvi mandar um resumo para um congresso internacional lá na Galícia e, aí, quando eu fui problematizada, e fiz as transparências tudo bonitinho, e aí eu apresentei; quando um português questionou, eu tive o *insight* da resposta que foi, depois, fundamental para a análise dos dados; ele permanece, esse *insight* que eu tive lá na apresentação do trabalho foi importante e chegou ao final da tese. Então, eu acho que não precisa os trabalhos garantir isso, porque, às vezes, a gente está

em conflito e aí, pega só um fragmento para poder pensar sobre o que está fazendo e eu acho que os trabalhos podem ser nesse aspecto; e eles são um processo de formação, para mim, *os trabalhos, as apresentações e esses espaços, de seminários, fóruns e debates são espaços de formação para mim*; eu acho que eles não devem ter esse rigor do que tem que ser a educação, claro que eu vou estar procurando discutir com parceiros. (E Oito)

Com base nesse depoimento, constata-se que os eventos são espaço ideal para a interlocução com os pares. Contudo, também se apontam problemas relativos à participação nos eventos. Com frequência, é avaliada como uma atividade na qual está presente uma lógica produtivista e mecanicista. Já que se tem que produzir muito, corre-se o risco de escrever qualquer coisa; e, como se tem que construir muitos trabalhos por ano, vai-se aos eventos para apresentá-los. Como são muitos os trabalhos, cada um tem um tempo médio de 10 a 15 minutos para apresentação, sem que se possa fazer uma discussão significativa; isso é dar uma notícia, mas efetivamente, da forma como são organizados a maioria dos eventos, não é possível aprofundar as questões de pesquisa que estão sendo apresentadas. Discutir com os pares demanda tempo, o qual está cada vez mais escasso entre pesquisadores. Dessa forma, a finalidade, muitas vezes, resume-se ao ato de receber o certificado e alimentar o *lattes*.

Essa é uma crítica ao produtivismo desenfreado no qual caímos e que está sendo denunciado por muitos autores como, por exemplo, De Meis et al (2003), citado por Bianchetti e Machado (2007), entre outros. Em artigo, esses autores (2007) apresentam uma frase dita por um dos sujeitos de pesquisa de De Meis et al (2003), que afirmou: “a reputação científica parece ser construída sobre bases ‘cientométricas’, assumindo que o impacto dos periódicos reflete a novidade e importância das descobertas”. Para Bianchetti e Machado (idem, p. 9), “[...] todos os dispositivos implementados para avaliar a qualidade das produções deixam escapar essa sutil, mas fundamental diferença; por isso, seria salutar que fossem submetidos a uma reflexão de cunho ético e epistemológico, para recuperar o sentido perdido da contribuição da ciência para a sociedade, hoje reduzida ao mercado internacional e suas leis”. Na opinião de Waters (2006, p. 28) “[...] entramos na região sombria da pesquisa acadêmica, e agora as exigências de produtividade estão levando à produção de um número muito maior de coisas sem sentido”.

A exigência da produção científica faz parte da formação de todos os envolvidos com a pesquisa. Contudo, esse ‘surto produtivista’ muitas vezes leva os pesquisadores a produzir qualquer coisa. Kuenzer e Moraes (2005), ao analisar alguns dos principais

desafios para a pós-graduação atual, chamam a atenção para os efeitos danosos desse “surto produtivista” (p. 1348), em que “a quantidade instituiu-se em meta”. O depoimento que segue reforça a necessidade de repensarmos tal lógica, em todas as áreas, mas, em especial, na educação.

[...] na verdade, em função destas exigências de publicação a qualquer custo e também da participação em eventos de classificação A pela CAPES, há uma espécie de neurose que paira sobre os nossos ombros, sobre as nossas cabeças, ou seja, temos que pesquisar, publicar a qualquer custo e isso tem um preço muito alto que é desde o adoecimento do corpo das pessoas, do espírito (...) *ao risco de que isso entre um pouco nesta lógica mercantil de se divulgar, de se publicar pesquisas menos relevantes, e não centrarmos forças em pesquisas que poderíamos somar mais esforços e torná-las mais qualificadas*. E isso me parece ser, assim, uma espécie de ritual a que todos os professores de Programas de pós-graduação estão hoje submetidos. Há um desafio nosso de suplantar isso; não sei se vai ser possível, pelo menos há um movimento que começa a questionar esta lógica, que é uma lógica perversa, que não se distancia da lógica da própria reprodução do capital (...). (E Dois) (grifos nossos)

Importante destacar que nenhum dos doutores entrevistados nega a relevância e a necessidade da participação dos eventos com apresentação de trabalhos, da publicação; não obstante, denunciam as contradições a que os pesquisadores estão submetidos nos eventos, principalmente essa tendência produtivista e mecanicista que, muitas vezes, tem levado a diversas formas de adoecimento das pessoas, tal como destacado na entrevista acima citada.

Além disso, outra crítica que aparece tanto no depoimento anterior quanto no próximo, diz respeito ao *ranqueamento* e à hegemonia do lugar/evento Reunião Anual da ANPEd, *Qualis A*, consagrado como o mais importante, e, portanto, concorridíssimo espaço para a apresentação dos trabalhos de pesquisa na área da educação. Isso gera um enorme desconforto nos doutores entrevistados, mas que pode ser estendido aos demais pesquisadores da educação, uma vez que é muito difícil aprovar um trabalho para ser apresentado nesse espaço de interlocução da área.

[...] de qualquer jeito, nesse tempo, eu mandei para a ANPEd (...). Se, por um lado, é super-legal estar debatendo com os pares, eu acho que assim, *quer dizer, essa coisa da CAPES é dialético; como tudo, tem em si o bem e o mal*; quer dizer, é muito legal que a gente tenha que produzir, isso é muito importante, que tenha o diálogo, que a gente vá lá, que a gente, vá, fale, mas, talvez a gente esteja encarando isso de uma forma muito assim também, “*oh! todo mundo tem que ir lá e publicar*”. (E Três) (grifos nossos)

Tal depoimento é uma crítica à idéia de que há “o evento” ou “os eventos” que são importantes para apresentar os resultados da pesquisa, mas não há uma prática freqüente de fazer eventos internos, de menor dimensão, no interior do próprio Programa, que demanda mais tempo para o aprofundamento das discussões. O depoimento que segue chama a atenção para o fato de que os resultados parciais da pesquisa dos doutorandos deveriam ser sistematicamente apresentados e discutidos em eventos da área e/ou promovidos também no interior do próprio Programa.

Eu acho que as exigências quanto à produção científica parcial a respeito do tema que se está trabalhando é também um aspecto que não está suficientemente promovido dentro do Programa. Eu acho que o Programa, sem que isso implique necessariamente em ter que fazer participação em grandes congressos etc., deveria ter uma programação paralela de encontros enquanto resultados parciais que os doutorandos vão obtendo no seu trabalho, na sua linha de pesquisa, que devem ser discutidos no coletivo do doutorado, não como um problema simplesmente entre alunos com um determinado professor, mas gerando um clima, um ambiente mais de vida acadêmica de pesquisa do que de uma vida acadêmico-escolar, ou seja, eu acho que o modo de vida dentro de um doutorado não pode ser reduzido a receber aulas, mesmo que essas aulas sejam com um método pedagógico de discussão, aberto e tudo mais, mas continuam sendo aulas três ou quatro vezes por semana e pronto. (E Um)

Trata-se de qualificar o Programa como um espaço onde se aprende a fazer pesquisa, mas também onde se aprende a discutir e publicar tais resultados. Elaborar a dissertação ou tese é muito pouco; escrever trabalhos, apresentar em eventos, publicar artigos faz parte do lastro, do ‘recheio’ do formar-se pesquisador. Há um investimento significativo, um trabalho de construção do pesquisador; não há receituário mágico, mesmo que se tenha utilizado a metáfora; há, sim, muito trabalho a ser feito; existem muitos caminhos a serem percorridos.

No período da formação dos pesquisadores, considerado privilegiado por muitos doutores ouvidos, inúmeras são as condições e os atores que contracenam no grande palco da construção do conhecimento, uma das condições evidenciadas como favoráveis foi o fato de poder contar com bolsa de estudo; os professores também recebem destaque; os pares são importantes, mas especial e, sobretudo, imprescindível mesmo, parecem ser os orientadores, homens ou mulheres experientes, iniciados, profissionais para quem o desafio é (ou deveria ser) a palavra de ordem. Certamente "a arte não é invenção pura; o artista é como que um cadinho em que se realiza a mistura dos ingredientes que são o pó da experiência" (Monteiro, 1940, p. 132.). Na ‘operação

química' são necessários todos os elementos: o artista, o cadinho, o pó e a mistura dos ingredientes. O papel da orientação será apresentado com mais detalhes na sequência.

3.1.4 A importância do Orientador

Figura, dentre os elementos que contribuem para a formação do pesquisador, o papel da orientação, conforme já foi aludido anteriormente. Não é intuito deste trabalho explorar a fundo essa questão da orientação, até porque essa discussão é feita com bastante aprofundamento por autores que pesquisam o assunto como Machado e Bianchetti (2006). Todavia, como foi um aspecto mencionado por quase todos os sujeitos entrevistados, demonstra relevância e merece ser explorado e analisado no contexto da formação do pesquisador.

Durante o mestrado, o orientador tem um papel fundamental cuja responsabilidade é a de tomar o candidato a pesquisador 'pela mão' e introduzi-lo no caminho da pesquisa. Faz parte desse processo pedagógico, também, respeitar os limites pessoais e conceituais dos iniciantes, desafiando-os à superação. Bons orientadores, pessoas experientes, exigentes são apontados como facilitadores do processo da pesquisa, conforme depoimento seguinte.

Bons orientadores; isso é fundamental também, me parece, para esse trabalho; o professor (...), uma figura experiente, foi alguém que me pegou pela mão e que me mostrou com muita propriedade; uma pessoa rígida, dura, mas importante, porque eu pude perceber com ele a seriedade do trabalho dele e o respeito, *inclusive comigo e com os meus limites*. A (...), alguém, apesar da sua juventude, em nenhum momento ela deixou de estar presente comigo, de discutir; então, eu acho que foram bons orientadores e isso, sem dúvida, facilita muito o processo de quem está pesquisando. (E10) (grifos nossos)

O orientador é aquele que está ao lado, que acompanha, que serve como balizador do trabalho; mais do que isso, que provoca questionamentos, problematiza e leva o orientando a pensar e repensar os caminhos da pesquisa. Ou seja, para tornar-se pesquisador é preciso passar pela experiência da 'liberdade assistida' por uma pessoa mais experiente, que já possui as condições necessárias para ser guia de outrem, conforme podemos conferir no excerto abaixo.

Eu acho que o orientador tem um papel importantíssimo. Ele não pode nunca e, no meu caso, nunca me substituiu, *mas ele sempre esteve ao meu lado me acompanhando*. A minha dissertação de mestrado foi construída primeiro no projeto, enfim, as reflexões sobre o projeto, as primeiras pesquisas, as

entrevistas, o levantamento de fontes, fontes primárias, fontes secundárias etc. Depois a elaboração da própria dissertação em si, *elas foram muito pautadas pelo olhar do orientador que era quem, num determinado momento, me balizava*, dizia: “olha, será que não seria importante localizarmos se esta é a direção correta ou se a direção, o outro lado poderia ser melhor?” Então, dentro de uma perspectiva de reflexão, *o orientador sempre foi alguém que me colocou dúvidas que me levaram a refletir e pensar os caminhos*; em nenhum momento os meus orientadores, agora nos dois casos da pós-graduação, me disseram “vai por aqui, vai por lá”. Na maioria das vezes, para não dizer sempre, *eles problematizaram aquilo que eu estava fazendo*, portanto, levando-me a que eu pudesse repensar aquela trajetória, se seria a melhor a ser empreendida ou não. Então, acho que ele tem um papel que é fundamental, *um papel de estar ao lado, um papel de guia*, não na condição de tutela, de proteção, em nenhum momento; sempre *na condição de perceber pela sua experiência os aspectos, os distintos aspectos do tema a ser discutido e poder elaborar reflexões a fim de deixar, por exemplo, em condições de optar por um caminho ou outro*. (E Dois) (grifos nossos)

Se durante o mestrado demandava-se mais a presença do orientador, durante o doutorado é atribuído um papel importante ao exercício da autonomia. A relação continua sendo de aprendizagem, de fornecimento de subsídios para o desenvolvimento do orientando, mas agora, já permitindo maior liberdade para a escolha dos caminhos por parte dos orientandos, conforme a fala que segue.

Os meus orientadores eram realmente pessoas que tinham interesse em levar para frente uma linha de pesquisa e que, em todo momento, respeitavam a autenticidade de cada problema e a *forma como cada pesquisador se coloca nessa abordagem* e, sobretudo, *se considerando mais fornecedores de subsídios para o desenvolvimento do orientando do que normatizadores de condutas*. (E Um) (grifos nossos)

A centralidade da função orientadora está em pautar a orientação numa relação de condutas anti-autoritárias, conforme segue depoimento. Isso permite ao orientando aprender a pesquisar, saber lidar com o conhecimento e, sobretudo, internalizar atitudes como a postura ética, indispensável ao trabalho do pesquisador.

E, depois, a minha relação com a minha orientadora, que sempre foi uma *relação de aprendizagem, uma relação não pautada em condutas autoritárias*; eu aprendi muito com ela, acho que, digamos, um bom tanto da minha trajetória, eu devo à minha orientadora: a atitude de pesquisa, postura ética, o lidar com o conhecimento, foi uma figura central. (E Quatro) (grifos nossos)

Dada a centralidade da função do orientador para o orientado, o primeiro passa a ser um modelo de orientação, como afirma a depoente da seqüência. Imita-se *o que* ele

faz e *como* ele faz, isto é, desde as posturas, as atitudes, até as técnicas, as formas de proceder.

A minha orientadora é uma pessoa de bastante rigor, de bastante seriedade e ela me ensinou isso. Ela me ensinou, inclusive, e eu vou te dizer mais, não só a ser pesquisadora, mas eu sigo um pouco *o modelo de orientação em algumas coisas, como orientar, o que é orientar também*; então, ela, por exemplo, ela pegava algumas coisas e, em vez de dizer que não estavam boas, que algumas coisas que estavam legais, dizia: “explora mais isso aqui, vem por aqui”, uma positividade, assim, no trabalho e, embora a gente tenha tido dificuldades como todo mundo tem, de ritmo, porque ela é uma pessoa que se planeja muito e eu vou pensando em tudo e, quando vem, já vem quase pronto, mas, isso é bem pequeno em relação realmente ao processo mesmo. E, ela foi, me deu coisas, primeiro, ela me colocou em contato, assim que eu cheguei, por acaso, por sorte, eu queria pesquisar o tema da (...) e ela estava com um relatório, um estudo sobre (...) e teve isso de me colocar em contato com determinados autores e a questão metodológica, sem dúvida nenhuma, a questão metodológica, ela me ensinou a metodologia mesmo. (E Três) (grifos nossos)

O orientador passa a ser também um modelo de cientista, como afirma o sujeito entrevistado. Imita-se não apenas o que e como ele faz, mas, principalmente, *o que ele é*. Além disso, o respeito ao estágio em que o pesquisador aprendiz se encontra é outra atitude destacada; talvez porque seja necessário tempo para formar e amadurecer um pesquisador. A diferença de *status*, nesse caso, não parece ser uma questão de mais ou menos prestígio; trata-se apenas de diferença de estágio, o que torna um mais e outro menos experiente; portanto, é uma questão de experiência condicionada pelo tempo.

Isso foi importantíssimo! Importantíssimo, em primeiro lugar porque o orientador foi em todo momento um *modelo de cientista*, não de homem de ciência. Em segundo lugar porque eu tive a sorte de não dar com orientadores dogmáticos. Foram pessoas que em todo o momento *respeitaram a minha individualidade, como sujeito que começava a estabelecer determinados questionamentos, que admitiram, toleraram, permitiram, bem dada a diferença de status e de conhecimento entre os dois*; mesmo assim, enfrentaram, em todo momento, o problema como um diálogo e respeitaram meus questionamentos, esclarecendo quando esses questionamentos eram, às vezes, conseqüência de ignorância, ou também, *dando subsídios teóricos* para que eu pudesse realmente *converter em um questionamento científico*. (E Um) (grifos nossos)

Se, até agora, destacamos a orientação como parte importante na formação do pesquisador, apresentar o relato de uma experiência frustrante com a orientação também parece ser vital porque serve justamente para reforçar a necessidade de uma orientação bem conduzida, de ter um bom orientador.

É, eu tive o mesmo orientador no mestrado, eu fiz *up grade*, e no doutorado também. Então, eu acho que nesse aspecto, *eu tive muito conflito pessoal e tudo mais, porque eu tinha uma expectativa*; a gente sempre tem uma expectativa que é diferente do que o outro pode dar; então, nesse sentido, *teve uns momentos de frustração*, eu acho que *passa muito também por essa questão da relação*, mas, ao mesmo tempo, o lado positivo, e que também era uma coisa que ele colocava, que *eu amadureci muito porque eu tive que aprender a fazer fazendo* e nisso não se diferenciou muito do que eu tinha, em si, de prática. (E Oito)

Embora contraditório, é interessante observar que a doutora egressa fala de um lado positivo em tudo isso, porque o fato de ter que ‘aprender a fazer fazendo’ a ajudou a amadurecer. Em outro momento da entrevista, ela afirma: “se eu tive pouca orientação, por um lado; por outro lado eu tive muito mais problematizações porque eu estava num *trabalho* de grupo de pesquisa o tempo todo” (E Oito). Neste caso, o grupo foi apontado como fundamental e teria suprido a falta do orientador. Em síntese, as experiências com a orientação vividas e relatadas pelos doutores egressos dão conta de que o orientador tem uma função primordial na formação dos pesquisadores.

3.1.5 A importância das Disciplinas

As disciplinas constituem outro fator decisivo para a formação dos pesquisadores, conforme relato dos sujeitos da pesquisa. Um *corpus* teórico consistente é considerado fundamental para formar o pesquisador, uma vez que fornece os subsídios teórico-conceituais necessários para apreender a complexidade do objeto em estudo.

Em geral, as disciplinas feitas no Programa recebem muitos elogios, quer seja pelo rol, pela quantidade, pela diversidade, pela qualidade ou pela consistência. Além disso, outro aspecto apontado como positivo é a possibilidade de escolha por parte dos mestrandos e doutorandos das disciplinas a serem cursadas no tempo da formação. Há a possibilidade de optar pelas disciplinas, levando-se em conta a natureza e o objeto de estudo.

Apresentavam-nos muitas possibilidades de disciplinas no Mestrado; acho que com três anos ainda era possível fazer isso; não sei se hoje dá, e te colocavam algumas possibilidades de pesquisa para situar as suas preocupações e localizar como tratar os dados a partir do seu objeto e não a partir das simpatias que você tem ou as questões metodológicas que estão em moda. Enfim, eu acho que hoje está havendo um pouco essa situação; então, para mim foi uma situação de muita satisfação a disciplina de Seminário de Dissertação; na minha trajetória do Mestrado ela foi muito importante. Nós tínhamos duas disciplinas: Seminário de Dissertação e Seminário de Pesquisa. Eu diria que a disciplina de

Dissertação, ela, inclusive envolvia a disciplina de Seminário de Pesquisa. Você poderia trabalhar só com o Seminário de Dissertação, ela dava conta dessas discussões; então, eu acho que na minha formação, essa disciplina com certeza foi um ponto muito alto. (E Sete) (grifos nossos)

Algumas disciplinas receberam destaque especial porque contribuíram significativamente e/ou foram decisivas para a formação, tais como Seminário de Dissertação e Seminário de Pesquisa, por terem possibilitado um trabalho mais aprofundado dos elementos do projeto. Outras disciplinas obrigatórias, especialmente aquelas que abordaram os fundamentos teóricos, tais como “Teoria da Educação”, também mereceram especial destaque, quer pelo valor das disciplinas em si, quer pela maneira como foram conduzidas por algum professor em particular, conforme excerto seguinte.

Eu acho que as disciplinas obrigatórias do Programa de Doutorado, ou seja, as disciplinas obrigatórias, principalmente as que abordavam os problemas dos fundamentos teóricos para a abordagem do processo de desenvolvimento da educação, eu acho que são disciplinas que estão orientadas para esse macro-objetivo, para essa finalidade e, principalmente, eu acho que, nesse sentido, não é só uma característica da disciplina, mas da orientação que a professora (...) dá a essa disciplina; eu acho que o Programa, nesse sentido, deve muito ao papel dessa professora dentro dessa orientação. (E Um) (grifos nossos)

E, nesse sentido, garantir os fundamentos da educação nas disciplinas foi considerado essencial para a formação do pesquisador em educação, especialmente para aqueles pós-graduandos provenientes de outras áreas, como é o caso expresso no depoimento que segue.

No doutorado, aí era mesmo a questão da Educação, que também teve muito presente isso; então, eu acho que isso tem que estar garantido; e, *principalmente no mestrado, tem que garantir esses fundamentos da Educação* e compreender qual é o papel, entendeu? Porque, se eu sou da Educação Física ou se eu sou da Matemática, não importa; eu sou educadora; eu tenho que compreender políticas de Educação. (E Oito) (grifos nossos)

Se as disciplinas específicas do Programa contribuíram, as disciplinas feitas em outros Programas também foram consideradas importantes para a formação. Neste caso, foi destacada a liberdade para escolher aquelas disciplinas que contribuem no sentido de entender melhor, de ampliar a compreensão do pesquisador, de problematizar o objeto de pesquisa e construir as respostas para as questões de pesquisa, como explicita a depoente a seguir.

Quando eu fiz o mestrado, que a gente tinha mais tempo, eu acho que foi mais longo; eu acho que foi legal. Quanto à questão dos créditos nas disciplinas, por exemplo, no doutorado, mas também, eu acho que tudo bem, porque, *tanto no mestrado quanto no doutorado, eu procurei disciplinas fora do meu Programa, e isso foi uma coisa que foi legal*; claro que nem sempre tem exatamente o que tu queres ou o que tu desejarias estudar, mas isso eu acho que também é impossível exigir do Programa. De modo geral, *eu acho que as disciplinas contribuíram no doutorado*; a disciplina de Teoria que eu fiz, contribuiu; eu fiz uma disciplina bem de cultura geral acadêmica na sociologia que contribuiu; acho que nesse sentido, favoreceu. Então, eu acho que a gente vai, *você está com uma idéia na cabeça, você vai construindo teu objeto e ali você vai naquelas disciplinas pegando coisas e depois você já não sabe muito bem se veio daqui, se veio dali, de onde que as coisas realmente vieram*. (E Três) (grifos nossos)

Além das disciplinas feitas em outros Programas, alguns doutores sujeitos da pesquisa também fizeram estudos de doutorado *sandwich* no exterior. Na possibilidade de fazer comparações, uma das entrevistadas afirma que o Programa da UFSC não perde em termos de qualidade para a formação recebida na França, inclusive no que diz respeito às disciplinas. A formação recebida no Brasil é considerada pela recém-doutora ouvida como sendo muito boa e sólida.

Não posso falar de todos os Programas, mas aqui na UFSC, *a gente tem uma formação muito boa*, pelo menos eu tive e aí eu acho que tem um tanto que o Programa te oferece, um tanto da tua trajetória pessoal, bastante sólida assim. *Eu tive oportunidade de fazer disciplinas com pessoas que ofereceram essas formações, sólidas e tal*; então, eu avaliava, quando eu estava lá, eu comparava as aulas de lá e de cá e, quando eu contava para os meus colegas: isso eu já estudei, isso a gente já viu, eles ficavam assim porque achavam que França é muito mais. É claro, têm muitas outras coisas que podem oferecer mas, no caso, eu acho que a gente não deve nada para eles; *eu considero que o nosso Programa dá uma boa formação*. (E Quatro) (grifos nossos)

Até aqui, foram apresentados vários depoimentos favoráveis às disciplinas. Não obstante todos os elogios elencados, é o item da formação que mais recebe críticas. Por um lado, ressalta-se o valor, a excelência, a consistência teórica das disciplinas oferecidas pelo Programa; por outro, algumas delas não atenderam as expectativas e foram consideradas como muito ruins e teoricamente inconsistentes, tal como segue o depoimento.

Eu peguei um momento de transição no mestrado; eu acho que foi um momento rico, por um lado, extremamente rico porque tivemos muitas discussões coletivas; *por outro lado, também foi um momento de problemas com disciplinas, por*

exemplo, que eu acho que não atenderam; bom, todo Programa tem isso e aqui também não é diferente e teve, mas foi um momento de transição que teve o seu lado bom. Pontos fortes, eu acho que eu tive bons professores; eu entrei em 1994 numa época em que não éramos tão constrangidos pelo tempo; eu demorei, mais, eu demorei dois anos e meio; eu pedi mais um tempo, porque eu fiz pesquisa em chão de fábrica e tive problemas e tal, mas, eu acho fundamental, assim, disciplinas de fundamentos, que sustentem uma discussão, que sejam teoricamente consistentes. Então, eu tive disciplinas muito ruins, isso eu tenho que registrar, aqui no próprio mestrado, inconsistentes, mas eu tive disciplinas excelentes, de muita consistência que realmente tornaram possível a minha trajetória. (E Quatro) (grifos nossos)

Contrapontos semelhantes são apresentados no depoimento seguinte. Algumas disciplinas foram avaliadas como positivas pela contribuição que tiveram; todavia, outras não trouxeram nenhuma contribuição e serviram apenas para cumprir a formalidade dos créditos.

Eu tenho experiências de disciplinas positivas e que são aquelas que me ajudaram, mas eu poderia elencar uma série de disciplinas que não tiveram nenhuma contribuição e passaram como o cumprimento dos créditos. Aquilo para mim foi o cumprimento dos créditos talvez, para outro colega, tenha sido a grande disciplina do curso dele. (E Sete) (grifos nossos)

Outra crítica feita refere-se a não oferta de disciplinas que atendessem os diferentes interesses dos pós-graduandos. No entendimento da entrevistada seguinte, isso se deve a problemas estruturais da própria universidade, que não dispunha de professores suficientes e aqueles dos quais dispunha tinham muitas tarefas, o que muitas vezes os impedia de oferecer uma variedade maior de disciplinas, restringindo as opções, principalmente para os doutorandos.

Problemas, assim, que eu vejo, são os estruturais; decorrem da própria universidade. É acúmulo de coisas, poucos professores na restrição de contratação; aí, os professores acabam tendo um acúmulo de coisas para fazer, acumulam tarefas, funções, quer dizer, é uma sobrecarga. Essa sobrecarga, às vezes, se reflete na própria organização das disciplinas que são oferecidas no semestre, por exemplo: que disciplinas você vai fazer no semestre? Às vezes não tinha; tinha muitas opções e nenhuma dentro daquilo que você queria; mas, claro, isso é reflexo das pessoas oferecerem disciplina para o doutorado; não é uma coisa tão simples, com o acúmulo de tarefas, de uma série de coisas; nem sempre isso pode ser feito, então, são problemas, assim, que eu tenha encontrado aqui. No mestrado, eu acho que eu tinha mais problemas; no doutorado, tudo era mais estabilizado, muito mais claro na sua organização. Eu saí do mestrado em 1997 e entrei no doutorado em 1998; então, nesse período de 1997 e 1998, eu acho que estava bem mais estabilizado no que diz respeito à organização; muitas outras pessoas, outros professores entrando também; mas, eu acho que também não foram problemas, assim, que chegaram a provocar

nenhum tipo de prejuízo. Eu os considero como problemas estruturais da própria Universidade e que acabam refletindo dentro dos Programas. (E Quatro) (grifos nossos)

Finalmente, dentre os depoimentos que apresentam críticas às disciplinas, talvez os excertos que seguem sejam os mais contundentes. Na opinião do depoente, a formação do doutor deveria contemplar uma série de atividades e estudos complementares relacionados à sua linha de pesquisa e seus problemas de pesquisa, que muitas vezes não são contemplados na oferta das disciplinas pré-estabelecidas. Em consonância com outro depoimento já apresentado anteriormente, a opinião é a de que, muitas vezes, as disciplinas oferecidas pelo Programa e feitas pelos pós-graduandos servem mais para o cumprimento dos créditos do que para oferecer subsídios teóricos e metodológicos que os ajudem na abordagem do problema de pesquisa. Talvez, de acordo com o depoente, a explicação esteja no modelo de ensino adotado no país e pela própria pós-graduação, ainda muito centrado no ensino dos conteúdos e menos na pesquisa.

Mas, por outro lado, eu acho que existem determinadas dificuldades que deveriam receber uma atenção mais priorizada; é o fato, em primeiro lugar, por exemplo, *dos estudos complementares que um doutorando deveria receber relacionado à sua linha de pesquisa e seus problemas de pesquisa, que ficam subordinados à uma oferta pré-estabelecida de disciplinas complementares. Então, isso fica mais à procura de atingir os créditos necessários do que de procurar os subsídios metodológicos que se precisaria para a abordagem daquele problema.* Ou seja, eu acho que talvez isso implicaria outras modalidades, em outras variantes em que, com determinados estudos independentes, com determinados professores, com *determinadas tarefas acadêmicas* que pudessem ser indicadas, *se pudessem conciliar a aquisição dos créditos conjuntamente com a obtenção desses conhecimentos.* E outras disciplinas que, muitas vezes, não respondem realmente aos objetivos de um Programa de Doutorado porque, às vezes, *são disciplinas simplesmente de atualização de conhecimentos em uma determinada área, numa determinada linha, que são mais de atividades de educação continuada do que propriamente de um Programa de doutorado.* (E Um) (grifos nossos)

Conforme sugere o entrevistado, o ideal de formação na pós-graduação seria poder conciliar a aquisição dos créditos com a obtenção dos conhecimentos necessários para tornar-se um pesquisador qualificado. Além disso, aparece uma reivindicação por parte do depoente de que seja preservada a liberdade do pesquisador no que diz respeito à opção teórico-metodológica, isto é, reclama maior autonomia.

Às vezes, a preocupação da direção do Programa, e não acho que seja um problema só deste Programa; eu acho que é um problema da concepção da Pós-Graduação enquanto doutorado no Brasil, ou seja, o fato de preservar a liberdade enquanto estilo de pensamento, quanto à opção metodológica, quanto à formação científico-filosófica, que eu acho que é importantíssimo que isso se preserve dentro de um Programa. Isso não implica abandonar uma série de exigências quanto ao rigor científico, acadêmico do modo de vida científico da instituição, ou seja, eu acho que *têm que ser promovidas atividades que caracterizem a singularidade acadêmica desse modo de formar um pesquisador através de uma vida na pesquisa e não formar um pesquisador em sala de aula.* (E Um) (grifos nossos)

A principal característica da formação do doutor é desenvolver nele a possibilidade de fazer pesquisa com maior autonomia. Mas, para tornar-se um pesquisador autônomo, faz-se necessário um conjunto de condições acadêmicas e humanas, que precisam estar presentes e ser desenvolvidas durante a formação. As disciplinas são responsáveis por uma parte dessa formação; elas significam a possibilidade de se fazer o adensamento teórico-metodológico, imprescindível ao trabalho com a produção de conhecimentos. Contudo, o desafio está em aprimorar ainda mais a forma de trabalhar as disciplinas nos Programas.

3.1.6 Papel da Iniciação Científica, da Participação Política no Movimento Estudantil e Centro Acadêmico

Alguns doutores citam a Iniciação Científica, a participação política no Movimento Estudantil e Centro Acadêmico e em outras atividades de pesquisa e extensão, durante o período da graduação, como aspectos que contribuíram significativamente para a sua formação de pesquisadores. Geralmente, a Iniciação Científica é a primeira aproximação dos estudantes com a atividade da pesquisa. Na juventude, um exercício importante e marcante, depois aprofundado durante o mestrado e consolidado no doutorado, conforme depoimento a seguir.

É, algumas possibilidades que eu tive como ‘entrevistadora’ (participante) de uma pesquisa da UNESCO sobre alfabetização de adultos, que eu tive trabalhando também nessa época lá em (...). Então, nos chamaram e tivemos que trabalhar aí um ano fazendo, compreendendo o que significava fazer entrevistas, entrar em campo, em diferentes favelas. Então, isso foi um pouco a primeira vez que tive contato com experiência em campo, digamos, em campo; eu diria que aí está o início, mas onde realmente eu consolido um pouco mais um processo formativo como pesquisadora, foi no mestrado. (E Cinco)

A Iniciação Científica é considerada como um ponto alto na formação de muitos doutores entrevistados. Mas outros caminhos também foram indicados como decisivos na constituição dos pesquisadores, tais como a participação em projetos comunitários de alfabetização, nos movimentos sociais, além da intensa participação nos movimentos políticos da universidade, conforme segue depoimento.

Eu acho que um fator ou momento importante foi a *iniciação científica*. Desde que eu entrei na graduação, desde o primeiro ano, eu já comecei a trabalhar com os professores em projetos comunitários, sempre com projetos de alfabetização comunitária, Paulo Freire e tal, com movimento social; então, desde 1982, eu já comecei a trabalhar com professores, em projetos comunitários ou em atividades de pesquisa. Então, eu atribuo a isso um fator importante; eu estava montando meu currículo agora e achei certificado de Semana de Iniciação Científica de 1983 que eu apresentei trabalho e tal; então, eu acho esse um aspecto bastante importante; a iniciação científica, sem dúvida nenhuma na graduação, no meu caso, mas eu não acho que é só meu, acho que isso você vai encontrar com outras pessoas também, foi uma experiência bastante importante na constituição dessa trajetória. Outra coisa que *eu atribuo como importante foi a participação política*; acho que o fato de eu *ter participado intensamente na graduação de todo o movimento político na universidade me possibilitou uma visão diferente, uma visão crítica com relação à universidade*, sua função, com relação ao papel da pesquisa, o papel da graduação ou da pós, enfim; então, eu acho que essas duas dimensões, eu considero que foram importantes na minha constituição como pesquisadora, a iniciação científica e a participação política e que me possibilitou conviver com pessoas muito engajadas, enfim, que tinham visão uma bastante crítica com relação à universidade e seu papel social. (E Quatro) (grifos nossos)

O engajamento nos movimentos políticos permite ao acadêmico ter uma outra visão de universidade, compreender melhor o seu papel social e lutar em favor de uma instituição realmente democrática e que ofereça um ensino de qualidade. Participar do Centro Acadêmico, como expressa o excerto que segue, tornou o ex-acadêmico, hoje recém-doutor, mais cômico de que é parte da universidade e, por isso, pode reivindicar melhorias, sobretudo na qualidade do ensino.

Antes de se formar pesquisadora, a gente pensa que entende de pesquisa, todo mundo se mete e faz, então, *eu sempre fui muito metida, eu encarava*; talvez entendesse um pouco a pesquisa também dentro da perspectiva do experimentalismo. Eu sempre fui bastante ousada como professora, desde que eu comecei, no movimento Freinet, Também, aqui na faculdade, eu comecei a faculdade na USP, depois eu vim para cá; *nós, uma vez, o Centro Acadêmico que estava em formação, fizemos uma coisa que deixou os professores doidos que foi uma pesquisa sobre o que, como os alunos viam o desempenho dos professores e botamos nas paredes todas, assim!* Eu era muito ‘cricri’, muito chata, mas tudo isso a gente concebeu sozinhos, a pesquisa, o instrumento. (E Três) (grifos nossos)

A participação no movimento estudantil, no Diretório Acadêmico possibilitou a percepção de que a universidade é muito mais do que a sala de aula. Além de ampliar a visão sobre a universidade, a participação no movimento estudantil possibilitou conhecer outros cursos, participar de congressos, e, sobretudo, uma compreensão mais ampla das implicações que a política e a economia têm sobre a educação.

Eu não passei pela experiência da Iniciação Científica, mas eu tive uma boa escola, que eu considero importante, além desses professores, pesquisadores, *eu participei de um movimento estudantil; eu participei do Diretório Acadêmico e ali eu percebi que a universidade é muito mais do que a sala de aula* e os professores do curso de (...). Então isso, combinado com o contato com esses professores, *me fez perceber que eu precisava ir além daquilo que os professores traziam em sala de aula; eu tive oportunidade de conhecer outros cursos, via movimento estudantil, de viajar, participar de congressos*, de fazer uma relação entre educação e a situação política, econômica, que as coisas não eram tão simples, que não havia receitas, que era necessário avançar muito mais. Então, *o movimento estudantil é muito importante para despertar uma certa conscientização política*, ainda que ingênua em alguns, em algumas situações, combinado com a seriedade desses professores pesquisadores; então, isso ainda na graduação. (E10) (grifos nossos)

Tomar parte desse conjunto de atividades e/ou movimentos ligados à universidade, compreendida pelos recém-doutores como locus de ensino, pesquisa e extensão, isto é, fazer a imersão nestas primeiras experiências de pesquisa é avaliado como fundamental à formação do pesquisador.

3.1.7 Papel de outros elementos: infra-estrutura e ambiente acadêmico

Poucos doutores entrevistados fizeram menção à infra-estrutura física da universidade como elemento favorável ou não à formação do pesquisador. Parece que já é um elemento dado, isto é, a todos já parece sabido e, portanto, ‘normal’, que a estrutura física da universidade pública muitas vezes deixa a desejar no que diz respeito ao acervo bibliográfico disponível na biblioteca, aos laboratórios de informática, aos serviços prestados pela secretaria e demais setores, dentre outros. Isso nos faz lembrar o que diz Kuhn (2001) a respeito da “ciência normal”. De acordo com a interpretação kuhniana, durante todo o período em que há uma ‘ciência normal’ existem problemas não resolvidos, eventos que contradizem as expectativas paradigmáticas. Porém, esses problemas não são considerados pelos cientistas como contra-exemplos e o quebra-

cabeça, então, se transforma numa anomalia. Contudo, a percepção da anomalia permite a percepção da novidade. Começa-se, assim, uma investigação na área onde houve a anomalia para tentar transformá-la no esperado. Com base na afirmação kuhnniana, depreende-se que há, sim, a necessidade de problematizar as condições de ‘infra-estrutura’ para que não nos acostumemos com a normalidade e as coisas não mudem, não se aperfeiçoem, no caso, em função do melhor preparo dos pesquisadores no Programa desta e das demais universidades.

Nessa direção, a percepção dos depoentes no que concerne à infra-estrutura é sempre apontada nos seus dois aspectos, ou seja, como algo que ajuda e também como algo que atrapalha. Acompanhemos.

A nossa biblioteca é boa, mas podia ser melhor; tem bastante coisa, mas podia ter mais. Por outro lado, a gente pode tirar material, ficar bastante tempo, eu acho que tem uma facilidade nisso; não é isso que atrapalha, né? É, eu particularmente nunca trabalhei muito, nunca fiquei trabalhando muito na universidade, não saberia dizer muito daqueles computadores; quando eu precisei, eu tinha *mas, para imprimir já era mais complicado*, pelo que eu me lembro, assim, não tinha, aquela coisa, institucionalmente. A secretaria favorece; na época, a secretária que tinha, ajudava de modo geral; eu fui uma pessoa que, vira e mexe, me atrapalhava com prazo de matrícula, sempre no último minuto, têm essas coisas, assim. (E Três) (grifos nossos)

No depoimento seguinte, são feitas muitas críticas às condições de formação, de estudo e de pesquisa nas universidades públicas. Uma vez que praticamente inexitem essas condições de infra-estrutura na universidade, os pós-graduandos necessitam ter certa estrutura financeira para equipar o seu ambiente de trabalho, isto é, precisam comprar computador, impressora, ter um bom acesso à Internet, comprar os livros para poder desenvolver a sua pesquisa.

Eu acho que hoje a gente tem uma situação, por exemplo, de *biblioteca*, não exatamente no meu caso, mas *eu vi muitos colegas passando trabalho, precisar de algumas obras e elas não estarem disponíveis*. Acho que essas coisas elas têm tido uma solução um pouco privada porque os colegas, os professores, o próprio meio acadêmico vão tentando solucionar isso por outras vias. Eu não vivi essa situação de precisar muitíssimo de uma obra, mas *teve a situação de eu precisar e não ter a obra*; mas tinha um colega que estava fazendo *sandwich* na Espanha, mandou o livro. Enfim, eu acho que também tem o lado positivo de como, na atividade de pesquisa, você vai criando grupos, vai criando redes, que também vão suprindo algumas coisas. Talvez essa fosse uma situação, o que eu vou te dizer, *que a gente tem que ter um computador em casa; as universidades precisariam ter laboratórios para as pessoas poderem trabalhar mais*. Acho que hoje está complicado você reclamar de situações, da objetividade das instituições, mas se eu pensar em todo o investimento, inclusive financeiro que

eu fiz, inclusive individual, para poder levar a cabo essa formação, eu colocaria nesse aspecto o que tem de investimento, *de você ter que ter os equipamentos, você não poder dispor do equipamento público porque eles não existem*, você tem que ter uma boa impressora, um bom computador. No meu caso, tem que ter uma boa conexão com a internet senão você não consegue baixar um documento. Você usa na universidade, mas na universidade você não tem um espaço como aluno, você não tem um espaço. Você tem uma sala do grupo de pesquisa, o grupo de pesquisa não tem sala; aí, *eu acho que essas são as condições materiais mesmo da pesquisa que eu vejo que estão se tornando muito privadas; na biblioteca não tem os livros, você é que tem.* (E Sete) (grifos nossos)

De acordo com a percepção dessa entrevistada, seguindo a tendência de outras esferas da universidade pública, também os bens materiais da pesquisa estão se tornando cada vez mais individualizados e privatizados. O acesso aos bens culturais em geral, a materiais de pesquisa, livros, bibliotecas, computadores, internet é apontado como fator indispensável à formação do pesquisador. De acordo com a declaração do entrevistado que segue, ele teve acesso a esses bens, mas não “cem por cento”, o que denota que existem muitas dificuldades, especialmente na universidade pública, para oferecer tudo isso de modo satisfatório e qualificado.

Então, esse subsídio, se assim pode ser dito, esse apoio é fundamental para o estudante poder se debruçar e esquecer o mundo, esquecer o mundo do trabalho e mergulhar na leitura e na reflexão, e isso eu fiz com muito prazer; foi bom, durante o mestrado todo, me orgulhava de estudar oito a 10 horas por dia. Segundo, *o acesso a bens culturais, o acesso a materiais de pesquisa, acesso a livros, a bibliotecas, computadores, internet, isso tudo são pontos fortes que eu não tive, digamos assim, cem por cento, mas que me possibilitaram, como um segundo ponto, desenvolver também com muita qualidade o meu trabalho.* (E Dois) (grifos nossos)

Faz parte do ambiente acadêmico todo um suporte formativo que é oferecido pelos grupos de pesquisa, pela participação nos eventos, pelas disciplinas, pelo orientador; mas existem outros elementos no Programa que favorecem a formação do pesquisador e advêm do suporte dado pelas linhas de pesquisa e pelos contatos com outras pessoas, especialmente professores que são considerados como decisivos, segundo o depoimento apresentado na seqüência.

Quando eu vim para o mestrado, eu entrei no mestrado em 1994, na linha de Trabalho e Educação; eu considero essa uma das linhas, assim, bastante críticas; é claro, cada um fala bem da sua linha, não é, mas eu acho que *é uma linha que te dá fundamentos importantes para o teu trabalho*, depois, *para o teu trabalho como pesquisadora*, e tal. Eu, pelo menos, fiz essa trajetória dentro da educação

e trabalho; nem todo mundo faz, mas eu acabei fazendo uma trajetória, *me aproximando de pessoas que foram decisivas*, assim, não é, aí já num outro momento, num outro percurso de pesquisadora; então, *houve professores aqui dentro que foram, na época das disciplinas, muito importantes*. (E Quatro) (grifos nossos)

O ambiente acadêmico é, sobretudo, destacado como um ambiente de pesquisa. Conforme o depoimento seguinte, não há forma melhor para aprender a fazer pesquisa do que estar num grupo de pesquisa, com pesquisadores mais experientes, isto é, o Programa é um lugar privilegiado para viver essa ambiência da pesquisa.

Eu sou pesquisadora por causa do doutorado e do mestrado; gostaria de retificar aqui, que o meu mestrado foi um doutorado; assim, salvo e, na época, acho que foi; talvez o meu doutorado tenha um sentido de originalidade um pouco maior, mas, assim, claro, mais precisão, mais acuidade. Sem dúvida, eu sou pesquisadora por causa do mestrado e doutorado; *não haveria outra forma de adquirir esse conhecimento*, que não fosse, que não seria *estar num grupo de pesquisa, com pesquisadores e aprender com os pesquisadores como fazer pesquisa, mas tem que estar num ambiente de pesquisa*; não tem outro jeito. (E Três) (grifos nossos)

Também faz parte da formação do pesquisador aprender a conformar-se aos tempos, aos prazos da pesquisa, uma vez que no Programa existem regras, normas e regulamentos que provêm do âmbito nacional das políticas de pós-graduação do país. De acordo com a sugestão do depoente seguinte, é preciso “ter a maestria de um pesquisador e a habilidade de um administrador”, ou seja, faz parte do ofício do pesquisador saber administrar os recursos e o tempo, cada vez mais exíguo, para a realização da pesquisa e para a integralização da formação do mestrado e doutorado.

O orientador tem que respeitar o amor romântico do aluno pelo seu tema, mas preservar o caráter racional da atividade dentro de um ambiente institucional, ou seja, que nesse sentido ele tem que ser, *tem que ter a maestria de um pesquisador e a habilidade de um administrador de uma determinada atividade de pesquisa*, que está acontecendo dentro de um determinado âmbito institucional, que tem determinadas normas, que tem determinados parâmetros reguladores e que não permitem, como aconteceu nas primeiras épocas de desenvolvimento dos programas de pesquisa, em que tinham pesquisadores que ficavam sete ou oito anos porque ainda estavam reconsiderando o tema. (E Um)

Outro elemento ressaltado, que faz parte da ambiência acadêmica, é a necessidade da busca da autonomia por parte dos pós-graduandos, a qual já foi apontada anteriormente. Nesse sentido, sobretudo o doutorado é indicado como decisivo

para a conquista progressiva da autonomia por parte do pesquisador, ou seja, tornar-se mais autônomo é, ou deveria ser, uma consequência inevitável da sua formação. A autonomia é louvada com unanimidade pelos sujeitos entrevistados. Entretanto, para alguns doutores, conforme podemos verificar no depoimento da seqüência, bem como em outros depoimentos já citados, parece que há um certo desconforto em relação à formação oferecida pelo Programa, que não parece ter proporcionado toda a autonomia sonhada. Tem-se a impressão de que a formação está ‘formatada’ de tal modo que fica difícil ‘mover-se’ no interior da estrutura acadêmica existente. Acompanhemos o depoimento.

Acredito que o doutorado é fundamental para a autonomia; ele te constitui, ele possibilita caminhos, te possibilita horizontes para a construção da tua autonomia enquanto pesquisador. Essa é a grande diferença, para mim, do doutorado, aonde você já com uma maturidade acumulada anterior você, então, se auto-titula, claro que não assim, simplesmente isolado de qualquer coisa, mas se auto-titula, no sentido de que pode, tendo em vista os teus anseios, as tuas curiosidades e as curiosidades do grupo com o qual você convive, dispor, então, e dizer: agora eu me tornarei um pesquisador e vou pesquisar aquilo que de fato me faz sentir e que eu gostaria de pesquisar e, depois, de fato o trabalho em nível profissional, que é aquilo que os professores e os pesquisadores fazem quando já estão com carreiras praticamente consolidadas; não fazem qualquer pesquisa, fazem as pesquisas que têm sentido, fazem as pesquisas que gostariam de fazer de fato; não vão sofrer se não há necessidade. (E Dois) (grifos nossos)

Diante da expressão do desejo desse recém-doutor de que após a titulação vai pesquisar aquilo que gostaria de investigar de fato, sem ter que sofrer por isso, a impressão que se tem num primeiro momento é a de que este doutor não pesquisou o que ele quis pesquisar durante o doutorado. Há que se considerar que, geralmente, o tema de pesquisa é apresentado pelo pós-graduando, em consonância com a área de pesquisa dos pesquisadores do Programa. Então, talvez esteja reivindicando maior autonomia na condução teórico-metodológica da pesquisa, sem tanta ingerência por parte do orientador e/ou do Programa.

Enfim, como vimos, formar um pesquisador é algo bastante complexo; estão envolvidas muitas ações, estratégias, processos internos e externos que precisam ser considerados na análise sobre o tema. O pesquisador conta com relativa autonomia porque já fez a sua formação básica, que foi o mestrado e o doutorado, embora se entenda que ele continue em permanente formação. No entanto, entre o término do curso e o trabalho como pesquisador há um longo tempo de maturação e vários são os

elementos que entram em cena quando falamos do trabalho como pesquisador propriamente dito, como analisaremos no próximo item.

3.2. O trabalho dos pesquisadores: entre o instituído e o instituinte¹⁰⁶

O trabalho do pesquisador requer certas condições para ser realizado. A primeira delas é a inserção institucional que, via de regra, no Brasil ocorre em instituições de ensino superior após a titulação. Em alguns casos, o doutor em formação já está inserido em uma IES que pode até financiar seu doutorado, o que foi o caso de apenas um doutor da nossa amostra. Porém, é mais comum que, depois de obtida a titulação, haja migrações na busca de espaços que outorguem maior valor à formação conquistada, ou seja, é a necessidade de garantir a vida material que determina a busca de novos espaços de trabalho. Foi o que ocorreu com a maioria dos participantes da nossa pesquisa, isto é, oito (80%) sobre o total de 10 doutores egressos ouvidos, conforme será melhor demonstrado no capítulo IV da nossa tese.

Neste item abordaremos as condições de trabalho do pesquisador, desdobrando-as em duas facetas que vieram à tona ao analisar os dados empíricos: as condições adquiridas na formação dos doutores e as condições institucionais onde atuam. Como será possível observar nas próximas páginas, tais condições referem-se não apenas a aspectos materiais ou financeiros, no que tange à instituição, nem apenas acadêmicos referentes às competências intelectuais adquiridas na formação do doutor. Há também um vasto leque de condições culturais, daquilo que muitas vezes tem sido chamado de ambiência de pesquisa, que são necessárias ao desenvolvimento da pesquisa e que se mostrou nos depoimentos. Essa consciência por parte dos doutores e dos líderes

¹⁰⁶ Os conceitos ‘*instituído*’ e ‘*instituinte*’ são atribuídos a Cornelius Castoriadis (1922-1997), relacionados com as noções de imaginário instituinte e de instituição imaginária da sociedade. Embora não adotemos sua teoria, nos servimos desses conceitos para ajudar a compreender a relação instalada entre os pesquisadores e as instituições nas quais trabalham, visando à implantação e ao fortalecimento da ambiência de pesquisa nas IES. A idéia é a de que tanto os doutores quanto as instituições são responsáveis por criar, implantar e/ou modificar as políticas, estratégias e ações de pesquisa. Ou, como afirma Castoriadis, “[...] a sociedade não somente sabe explicitamente que criou suas leis, mas que se instituiu de maneira a [...] ser capaz de alterar as suas instituições, graças à sua própria atividade coletiva, reflexiva e deliberativa” (cf. 1992b, p.159). (MACHADO, M. N. da M. *Psicanálise e política no pensamento de Castoriadis* (2002). Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/pdfv2n4/Capitulo%206.pdf>, acesso em 26/01/08).

Em artigo publicado na RBE “Origens da ANPEd: de instituída a instituinte”, Carvalho (2001) também trabalha esses conceitos no sentido de recuperar a trajetória da ANPEd que, de órgão instituído na década de 1970, passou a exercer uma função instituinte, como representante da sociedade civil, ecoando mais as necessidades e interesses dos corpos docentes, discentes e de pesquisadores da área da educação.

institucionais, sobre a necessidade de construção de um campo acadêmico¹⁰⁷, que é de ordem cultural e simbólica, requer, pelo que podemos constatar, um tempo de desenvolvimento considerável. Não se trata, pois, de analisar qualquer atuação, senão o empenho dos doutores e das IES nos processos de institucionalização da pesquisa.

Nosso propósito, neste item, é o de captar como as instituições tratam a pesquisa, quais políticas estabelecem para fomentar a ambiência acadêmica; além disso, analisar como os doutores, preparados que foram para atuar como pesquisadores, reagem diante dessas propostas muitas vezes incipientes de pesquisa nas IES. Ou seja, trata-se de analisar e discutir até que ponto aquilo que os doutores apontam como importante na sua formação corresponde às necessidades e ações no campo de trabalho, no que tange ao desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com as prerrogativas legais, as universidades são obrigadas a desenvolver pesquisa. Contudo, sabemos que a ‘atitude investigativa’ não se implanta por decreto, mas por meio de políticas concretas, que passam por uma série de estratégias e ações que devem ser sugeridas e assumidas pelo conjunto das pessoas que integram uma instituição de ensino superior, o que implica um processo lento, e não raro conflituoso, pleno de obstáculos de diversa ordem a transpor e desafios variados a encarar. Em outras palavras, o que está em jogo são os diferentes conceitos e modelos de universidade adotados por essas e nessas instituições, nas quais os neodoutores encontram campo de trabalho, nem sempre radicados na integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, trataremos de perceber e discutir quais são as políticas, quais são as diferentes estratégias e ações protagonizadas pelos doutores, quais são os elementos favoráveis e desfavoráveis, quais são as alternativas, os caminhos encontrados e qual é a contribuição dos doutores para a implantação da ambiência da pesquisa nas instituições em que trabalham. Em síntese, trata-se de apreender qual(is) é(são) o(s) modelo(s) de universidade que os neodoutores encontram no momento da inserção e qual é o modelo que defendem e/ou buscam construir nas IES no decorrer de sua atuação.

¹⁰⁷ Bourdieu (1984) define ‘campo universitário’ e ‘campo intelectual’, para designar o espaço onde atuam os intelectuais, os pesquisadores.

3.2.1 Formas de inserção na IES e nas atividades acadêmicas: Panorama geral

Num primeiro momento, consideramos importante situar onde estavam e o que faziam os doutores sujeitos da nossa pesquisa, quando da entrevista. A maioria dos entrevistados trabalhava há pouco tempo na instituição: dos dez doutores ouvidos, somente dois estavam há muitos anos (um há nove anos e outro há 11 anos) na IES. Estes, aliás, já trabalhavam nessas universidades antes do doutorado e permaneciam na instituição após a titulação, conforme depoimentos: “Então, eu trabalho na (...) desde 1994, quando eu fiz o concurso” (E Oito); “Eu estou na (...) desde março de 1996; então, são nove anos completos. Eu cheguei na condição de horista e, num curto espaço de tempo, ampliei carga horária. Hoje eu estou como professora 40 horas”. (E Nove). Os demais sujeitos participantes da nossa pesquisa saíram das instituições para fazer o mestrado e/ou doutorado, e inseriram-se em outra universidade quando estavam concluindo, ou logo após o término do doutorado.

No que diz respeito à inserção dos neodoutores, à época das entrevistas, todos estavam inseridos nas diversas atividades acadêmicas e institucionais. Na sua totalidade atuavam como docentes: alguns na graduação e/ou nos cursos de especialização *lato sensu*, e outros nos cursos de mestrado. A maioria estava vinculada a grupos de pesquisa; tinha pesquisa em andamento, orientava Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias, dissertações e/ou teses. Poucos exerciam funções administrativas ou de coordenação. Enfim, as frentes de trabalho dos sujeitos entrevistados eram bastante amplas e diversificadas.

Conforme pesquisas realizadas por Oliveira e Sousa (2003) sobre a situação profissional dos doutores titulados no Programa de pós-graduação em educação da FEUSP, e por Velloso (2004) acerca do destino profissional de mestres e doutores titulados em diferentes áreas/instituições e as políticas de pós-graduação, ficou evidenciado que entre os doutores se constata forte predomínio das atividades acadêmicas, concentrando-se em universidades e instituições de pesquisa. Assim, segundo Velloso (*idem*, p.592), pode-se constatar que os Programas de doutorado no país “[...] parecem estar cumprindo seu papel precípua e esperado, formando recursos humanos para a produção e a difusão do conhecimento”.

Nessa mesma direção, também Moreira (2002, p. 93) vê o mercado acadêmico como o destinatário privilegiado dos que terminam o doutorado, tendo em vista que o título de doutor é, por excelência, um título acadêmico. No que diz respeito à nossa

pesquisa, esse predomínio de atuação dos doutores nas atividades acadêmicas se comprova, pois todos eles estão inseridos em universidades e/ou faculdades, atuando no ensino, na pesquisa e nas demais atividades acadêmicas.

Contudo, levando em conta que até o momento da entrevista com os doutores, ocorrida em 2005, quase não houve abertura de concursos públicos que contratassem novos docentes para as universidades públicas federais e estaduais – e quando houve, como durante aquele ano, pouquíssimas foram as vagas oferecidas –, grande número de doutores egressos buscou a inserção em universidades e faculdades privadas, confessionais e/ou comunitárias, submetendo-se às condições de trabalho que as IES oferecem, pois, conforme Marx (1996, p. 24) “[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais”.

Iniciamos a exposição e a análise do trabalho que os doutores faziam quando do contato para os colóquios, naquela ocasião, pontuando que dentre os dez entrevistados, encontramos apenas um doutor exercendo funções administrativas, conforme depoimento.

Eu estou na (...) há um ano e meio exatamente. Iniciei como professor no curso de Graduação e lecionei a disciplina (...) no Mestrado em Educação, isso no ano de 2004. No ano de 2005, desde fevereiro, assumi a Direção de Ensino do Centro de Ciências da Educação. Então, hoje, eu *me divido entre atividades administrativas e um projeto de pesquisa que tem, portanto, ainda, o cunho acadêmico*. (E Dois) (grifos nossos).

A queixa do doutor é a de que as atividades administrativas absorvem quase todo o tempo e sobram poucas horas para dedicar-se à pesquisa, conforme acrescenta: “Isso tudo fez com que a minha pesquisa nesse semestre (...), tenha sido diminuída para quatro horas por semana, coisa que eu quero aumentar no segundo semestre” (E Dois).

No relato que segue sobre as atividades exercidas na universidade, também aparece restrição relativamente às atividades de pesquisa; atividades ligadas ao ensino são preponderantes.

Estou só com um contrato de professor visitante, ou seja, que é por dois anos. *Essa situação como professor visitante é uma situação totalmente transitória e eu estou à espera para fazer concurso. Fui contratado especificamente para trabalhar na assessoria pedagógica; trabalho na orientação metodológica, ou seja, é uma assessoria pedagógica que orienta a respeito da conformação das*

disciplinas, da elaboração dos materiais teóricos e das temáticas que se vão abordar nas disciplinas, na elaboração das atividades da aprendizagem, ou seja, em todos os aspectos relacionados ao referencial teórico básico do Curso de Pedagogia a Distância, que é especificamente onde eu estou. Eu tenho uma pesquisa inscrita e trabalho uma pesquisa precisamente de avaliação, como avaliador externo do processo de formação dos professores das séries iniciais e da educação infantil, através da Educação a Distância e também em alguns aspectos relacionados com a consistência do processo de avaliação dentro da Educação a Distância. Também oriento dissertações do mestrado em Educação e agora estou como co-orientador de uma tese de doutorado da Tecnologia da Produção, que é também sobre Teoria da Atividade nos ambientes virtuais. (E Um) (grifos nossos)

Mesmo não fazendo parte do Programa de pós-graduação da instituição, o recém-doutor entrevistado orienta dissertações de mestrado e atua em outra universidade, como co-orientador de tese. Também são atividades de um doutor, ligadas à pesquisa, mas ele mesmo, no momento, tem uma inserção pouco expressiva nas linhas e nos projetos de pesquisa da sua universidade.

Três são os doutores por nós ouvidos que não atuam nos mestrados institucionais. Estes trabalham eminentemente na graduação e/ou nos cursos de especialização *lato sensu*. Em geral, também estão ligados a grupos de pesquisa nas suas instituições e têm alguma pesquisa em andamento. Porém, uma das entrevistadas manifestou profunda frustração porque não estava inserida em grupo de pesquisa e não visualizava a possibilidade de atuar num Programa de mestrado na IES em que estava. Assim, durante o período de contato para a entrevista, essa doutora prestou concurso para uma outra instituição, onde já havia um Programa em andamento. Como passou no processo seletivo, pediu exoneração da função que ocupava na outra IES e, no momento da entrevista, tinha acabado de assumir sua função nessa segunda universidade, conforme depoimento da seqüência.

Eu tinha um contrato de 40 horas com dedicação exclusiva; e lá a gente tem a opção de obter o que eles chamam de TID, que é um incentivo financeiro, ou para fazer pesquisa, ou para assumir uma carga horária maior de ensino. Eu, evidentemente, optei pela pesquisa porque, aí é uma questão de entendimento do papel do professor que trabalha na universidade; não consigo conceber essa separação entre ensino e pesquisa e, durante esses dois anos e meio eu atuava como professora nos cursos de pedagogia e também fazia uma pesquisa, estava em desenvolvimento uma pesquisa que foi resultado de uma pesquisa que foi gerada, na verdade, a partir do meu doutorado. Enfim, então, basicamente a minha atuação nesses últimos dois anos foi na área do ensino e da pesquisa, mas isso foi um dos motivos que me levou a pedir a exoneração, essa impossibilidade da constituição de um núcleo de pesquisa; também a dificuldade de inserção num curso de mestrado institucional; lá não havia e,

pelo andar da carruagem, não vai haver tão cedo. Então, *eu era uma pesquisadora isolada e isso não me atraía*, em nenhum momento era esse o meu objetivo. (E10) (grifos nossos)

No caso relatado, como não havia Programa na instituição em que trabalhava e não visualizava a intenção, pelo menos a curto prazo, de criação de um mestrado, a neodoutora, sentindo-se isolada e sem perspectivas, buscou outro espaço de atuação. Para esta doutora, não basta ser pesquisador; é preciso ter a possibilidade da interlocução com os pares; e essa foi uma aprendizagem obtida na formação, como já exposto anteriormente.

Assim, diante da impossibilidade de fazer pesquisa, de interlocução com os pares, de formação de grupos, de atuação em Programas de pós-graduação, ou seja, na incipiência ou na ausência de ambiência de pesquisa nas IES onde atuam, as reações dos doutores entrevistados são as mais diversas. A maioria fala em saída, em abandono, demonstra desconfiança, se interroga por quanto tempo vai permanecer na instituição; poucos, de modo especial aqueles que já atuavam na universidade antes do doutoramento e voltaram para lá após titulação, demonstram interesse, falam com entusiasmo, adotam estratégias e ações favoráveis no sentido de procurar contribuir para que se crie a ambiência de pesquisa, uma vez que percebem que ela ainda não existe.

À época das entrevistas, no ano de 2005, dentre os dez doutores sujeitos da pesquisa, sete estavam trabalhando em três diferentes Programas de mestrado em educação, nas mais variadas atividades, parcial ou integralmente. Desse total, cinco (portanto 50% dos entrevistados) tinham sido contratados especificamente para atuar em cursos de mestrado e dedicavam-se à elaboração, organização, reorganização dos projetos de mestrado a serem enviados à CAPES para fins de credenciamento, conforme depoimento que segue.

Nesse momento eu *sou professora no mestrado em educação* da (...); o Programa se situa em (...), e a minha atuação no mestrado é completa porque *a gente está montando o Programa*. Já havia um mestrado em Educação lá, mas o mestrado não atendia aos critérios da CAPES, e *fomos contratados; cinco novos doutores para o Programa*, com a intenção de o conjunto dos professores, com a coordenação fazer, não é nem uma reestruturação; *na verdade, é um novo mestrado, um novo regimento, um novo currículo, novas linhas de pesquisa; é um novo mestrado*. (E Três) (grifos nossos)

Em geral, durante os primeiros meses de inserção, esse grupo de doutores dedicou-se exclusivamente ao mestrado, até porque se fazia necessário reestruturar o

projeto do curso e precisavam de pessoas para fazer esse trabalho. As instituições contrataram muitos doutores exclusivamente para formar o corpo docente do mestrado, uma vez que se exige a comprovação não apenas da titulação, mas, sobretudo, é preciso contar com pesquisadores com um significativo volume de produção na área. Parece ficar subentendido no depoimento anterior que a IES descartaria o grupo de doutores que não conseguisse aprovar o projeto de mestrado e cada vez recomençaria o processo novamente, por meio do contrato de um novo grupo para realizar essa atividade.

No caso desses doutores que foram contratados especialmente para trabalhar no mestrado, exercem atividades preponderantemente no Programa, tais como ministrar disciplinas, orientar dissertações, conforme depoimento.

No semestre passado, eu dei aula de Metodologia da Pesquisa em Educação para o Mestrado e, atualmente, *estou com dois orientandos no Mestrado, trabalhando com eles no processo da dissertação*; também tive uma orientação de TCC na Graduação. Estou oferecendo a mesma disciplina para o semestre que vem para os alunos que ainda estão no mestrado e precisam créditos nas disciplinas porque *o mestrado atual, ele está num período de transição, ou seja, este mestrado vai finalizar em dezembro de 2007*; não temos novos alunos; são alunos que ainda estão no processo. (E Cinco) (grifos nossos)

Passado o período de dedicação exclusiva ao projeto, os doutores também são requisitados para exercer outras atividades como dar aulas no mestrado, no caso, para os alunos remanescentes; orientar as dissertações; participar dos grupos de pesquisa ligados ao mestrado; desenvolver projetos de pesquisa; dar aulas na graduação; orientar TCCs; enfim, participar das atividades próprias do Programa *stricto sensu* e/ou das outras atividades da graduação. Há intenções manifestas em aproximar a graduação e a pós-graduação, conforme segue depoimento.

Enviamos o projeto para a CAPES em maio e o resultado deve estar saindo de dezembro para frente. Então, assim, *o que eles manifestam sempre é um desejo de que nos tornemos mais próximos da graduação*, que nós tenhamos uma atuação mais próxima, mas por ora fica difícil. (E Quatro) (grifos nossos)

Como são Programas que não têm muitos alunos porque geralmente não se fazia seleção enquanto não se tinha a recomendação da CAPES¹⁰⁸, os doutores ocupavam-se com os pós-graduandos remanescentes, ou seja, com aqueles que ainda tinham créditos em disciplinas para cumprir e/ou concluir a dissertação. Enquanto as instituições, com a

¹⁰⁸ Lembramos que esses cursos de mestrado possuíam validação somente por parte da Secretaria de Estado da Educação de SC, situação particular prevista em legislação própria.

participação dos doutores contratados, readequavam ou faziam projeto novo para envio à CAPES, a maioria dos cursos suspendeu a entrada de novos mestrados até que se obtivesse o reconhecimento pelo órgão nacional. Assim, para ocupar o restante do tempo disponível, as instituições começaram a requisitar os serviços dos doutores na graduação, como expressa um dos sujeitos entrevistados.

Na verdade, montamos o mestrado e enviamos para a CAPES agora no prazo e, ao mesmo tempo, a gente faz as atividades. Nós temos os alunos que não são desse nosso novo mestrado, mas que são os alunos que estavam anteriormente. Então, nesse semestre, eu dei aula para o mestrado, dei aula para graduação, estou com uma orientanda e estou, ainda, me encontrando quanto às linhas de pesquisa. Eu entrei numa linha de pesquisa, agora eu estou em outra linha de pesquisa e a pesquisa que eu quero fazer, veio junto comigo; então, eu, particularmente, dentro do mestrado e na área de pesquisa, eu estou me encontrando, sabe? Estou me encontrando ainda (E Três). (grifos nossos)

Interessante observar que essa doutora ainda está “se encontrando” no que diz respeito à linha de pesquisa. Tal posição ilustra o fato de que, muitas vezes, parece difícil conciliar os interesses pessoais de pesquisa do doutor com as linhas de pesquisa existentes na IES. Isso pode significar que na seleção não se prestou atenção e/ou se contrata o doutor simplesmente pelo título. E leva um tempo até que o doutor se identifique com as linhas de pesquisa, inicie seu trabalho de investigação e tenha produção científica efetiva.

A questão da orientação também é outro aspecto questionado pelos doutores: “Tenho seis orientandos no mestrado. É escola particular, é uma escola privada que eu trabalho e lá, não tem perdão. Lá, você chega e tem que se encher de orientandos (E Seis). Nesse caso, orientar um grande número de mestrados logo na chegada ao Programa constitui enorme desafio para os doutores. Uma vez doutor, supõe-se que saiba orientar, que já possa realizar essa atividade com segurança. Entretanto, existe, ainda, a insegurança por parte dos recém-doutores, porque a atividade da orientação supõe preparo técnico, mas, principalmente, experiência e co-responsabilidade na condução de outrem em sua jornada de pesquisa.

Por meio desse rápido panorama da inserção dos doutores entrevistados, já é possível antever que existem inúmeras questões importantes a serem levantadas e analisadas no que diz respeito ao trabalho dos doutores nos processos de institucionalização da pesquisa nas universidades, o que será apresentado e debatido de modo mais aprofundado nos tópicos seguintes.

3.2.2 Interfaces entre as políticas, estratégias e ações para a institucionalização da pesquisa desencadeadas pelas IES e pelos doutores em seu trabalho como pesquisadores

Um dos focos da entrevista que realizamos com os doutores egressos, sujeitos da pesquisa, versava sobre a ambiência em que eles estavam trabalhando como pesquisadores, isto é, se havia e o que existia na instituição em termos de políticas, de dispositivos legais que favorecem a institucionalização da pesquisa. No ano de 2006, enviamos um questionário aos pró-reitores de pesquisa e/ou órgãos afins das IES em que os doutores egressos atuavam no momento da entrevista. As questões abordavam as políticas, diretrizes e os dispositivos regimentais relativamente à pesquisa; as iniciativas e atividades de pesquisa existentes, bem como quais as forças e dificuldades existentes no que diz respeito à criação da ambiência de pesquisa na sua instituição.

Tendo em vista o que os doutores egressos e os pró-reitores sujeitos da pesquisa expressaram em seus depoimentos, o intuito deste item é trazer e problematizar essas contribuições, ressaltando as diferentes políticas¹⁰⁹, estratégias e ações propostas e efetivadas para institucionalizar a pesquisa, tanto pelas instituições como por parte dos doutores egressos. Chamamos, então, à baila as diferentes manifestações sobre a existência ou não de políticas, estratégias e ações e em que medida favorecem ou dificultam os processos de implantação da cultura acadêmica nas instituições onde trabalham os doutores sujeitos da nossa pesquisa.

3.2.2.1 Implantação dos Programas de mestrado

Muitas universidades nas quais os doutores sujeitos da pesquisa estavam trabalhando no momento da entrevista adotaram como estratégia para a institucionalização da pesquisa a criação de Programas de mestrado. Conforme vimos

¹⁰⁹ Conforme o *Dicionário Aurélio*, “políticas” podem ser denominadas como o conjunto de objetivos que conformam determinado programa de ação governamental, institucional e condicionam a sua execução; têm a ver também com o sistema de regras que dá um direcionamento às ações. Estratégias dizem respeito à arte de planejar e executar movimentos e operações visando a alcançar determinados objetivos. Arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos. Arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos. Ação é o ato ou efeito de agir, de atuar. É a manifestação de uma força, de uma energia, de um agente. É o modo de proceder; comportamento, atitude. É a capacidade de mover-se. Mas também é o exercício da força, do poder de fazer alguma coisa; é ainda influência sobre alguém ou alguma coisa. (*Dicionário Aurélio Século XXI*. Versão 3.0. Editora Nova Fronteira). Além da acepção do dicionário, no decorrer da nossa tese, nos pautamos também em outros autores tais como Neves (2002); Mancebo e Fávero (2004); Brock e Schwartzman (2005); Morosini (2006); Sguissardi (2004; 2006; 2008), entre outros, para discutir e analisar, sobretudo as políticas públicas da educação superior.

no item da inserção dos doutores, grande número deles, ou seja, 70%, estava atuando diretamente ou tinha uma participação indireta nos Programas de mestrado dessas instituições.

Geralmente nas universidades que criam os mestrados, que poderíamos chamar de exógenos porque não têm ligação com a graduação e/ou não surgem com base em outras políticas de incentivo à institucionalização da pesquisa, os doutores são contratados quase que exclusivamente para atuar no mestrado, quando não para organizá-lo. No nosso modo de ver, trata-se de um processo aparentemente mais rápido de verticalização, de atendimento ao quesito legal, ou seja, a instituição viu-se na necessidade de criar um Programa e contratou doutores externos, formados na área, para que viessem organizar e abrir o curso, sem antes ter criado a necessária ambiência de pesquisa que justificasse e qualificasse a implantação do Programa *stricto sensu*. É preciso esclarecer, no entanto, que ao falar em ‘necessidade’ devemos levar em conta que esse fato tem a ver com conjuntura, com o mercado, com a concorrência e com a própria lei (LDBEN Nº. 9.394/96). Isto é, não resulta de uma história de adensamento. Mal se consegue disfarçar que se busca um meio de legalmente constituir-se ou manter-se como “universidade”.

De acordo com Balbachevsky (2005, p. 306-307), os últimos anos foram marcados pelo crescente interesse do setor privado por essa modalidade de ensino, sendo que as motivações para esse interesse são variadas:

Em primeiro lugar, elas decorrem das próprias pressões criadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1997, que exige Programas de pós-graduação como um dos critérios para o reconhecimento do status de universidade para instituições de ensino superior do setor privado. Em segundo lugar, há o interesse crescente pelo próprio mercado de ensino pós-graduado. Esse interesse tem aumentado, em parte, porque (...) a evolução das exigências do mercado de trabalho emprestou ao mestrado um valor profissional extra-acadêmico que ele originalmente não possuía. Por outro lado, o longo período de estagnação vivido pelo ensino de graduação nos oitenta e início dos anos noventa aumentou a competição entre as instituições privadas. Assim, para o setor privado, a criação de um setor de pós-graduação é tanto fator de diferenciação e prestígio como uma alternativa para a exploração de novos nichos de um mercado emergente e mais sofisticado.

No caso das universidades nas quais os egressos atuavam/atuam, há claros indícios de que a pesquisa propriamente dita começa com a vinda do mestrado, conforme depoimento:

Olha, praticamente, *a pesquisa, ela começa, não vou dizer que ela começa, porque devia ter já alguns pequenos grupos, uns poucos grupos de pesquisa, eu estou falando na educação, mas ela praticamente tem um avanço maior ou quase que se inicia com o mestrado, quando se instala o mestrado.* O mestrado foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação e, de lá para cá, então, é que a pesquisa ganha maior força, mas, praticamente, não vou dizer que não existia, mas ela começa com o mestrado (E Sete). (grifos nossos)

Em geral, não há essa compreensão por parte dos gestores, dos professores, da equipe técnica, nem dos alunos; enfim, da comunidade educacional, de que a universidade deve ser de ensino, pesquisa e extensão. De que, para implantar e, principalmente, para credenciar os Programas *stricto sensu* é imprescindível a criação e a formação de uma sólida ambiência de pesquisa. Nesses casos, como afirma Leite (2002, p. 114), não “[...] há um entendimento de que a atividade de produção de conhecimento é condição *sine qua non* do projeto de pós-graduação”. A autora reafirma que a pesquisa é a atividade central dos Programas de pós-graduação, considerados como um dos *loci* senão o lócus privilegiado da produção do conhecimento na universidade.

Ao contrário, nas instituições que implantam os ‘mestrados exógenos’, há pouca visibilidade no que diz respeito à pesquisa e as políticas de pesquisa estão pouco definidas, como afirma um dos doutores entrevistados.

A (...) tem sete ou oito cursos de mestrado, um só reconhecido pela CAPES, que é o curso de (...). O curso de mestrado em educação existe desde 98, mas agora em 2005 foi a primeira vez que foi enviado um projeto para a CAPES. Então, tem algumas coisas bastante complicadas do ponto que a visibilidade do trabalho na pós-graduação da pesquisa tenta manter e *das próprias políticas de pesquisa da pós-graduação da instituição; elas estão muito ainda, muito indefinidas.* (E Sete) (grifos nossos)

A indefinição das políticas de pesquisa está relacionada à falta da ambiência de pesquisa. Em geral, a pesquisa começa com a instalação do mestrado e não antes, como deveria ocorrer, como sugere o depoimento que segue.

Muito pobre. Não, não existia. Eu acho que já falei para você um pouquinho que *a universidade não tem uma história de pesquisa. Acho que somos nós que estamos aí, um pouco, tentando produzir esse espaço da pesquisa. Não, não existe esse clima de pesquisa e um ethos de pesquisa.* É uma universidade formalmente de *ensino.* (E Cinco) (grifos nossos)

Saviani (2002, p. 146) afirma que entenderemos melhor esse quadro se levarmos em conta o deslocamento que a política educacional vem operando no padrão do ensino superior no país. Afirma que esse deslocamento tem origem na distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino*, introduzida em 1986 pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior – GERES, criado pelo então ministro da Educação Marco Maciel. Essa orientação, ainda segundo o autor, foi consagrada no Decreto nº. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDBEN n. 9394/96. O referido Decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre *universidades* e *centros universitários*. Esta última categoria, assim como as faculdades isoladas e integradas, não necessita desenvolver pesquisa; foi uma alternativa que o governo encontrou para viabilizar a expansão e, conseqüentemente, a “democratização” da universidade de baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* – que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o caráter elitista existente na educação brasileira desde a época colonial.

Em tais instituições, mesmo universitárias, os mestrados funcionam como um “corpo estranho, formando uma estrutura paralela à graduação”, de acordo com Córdova *et al* (1986, p. 73), reiterado por este depoimento:

Não, porque a gente não tem nem condição, *tem muita coisa para fazer nesse processo inicial de implantação do mestrado*. O fato de estar *incipiente*, a gente tem voltado muito para a questão do projeto de mestrado. *Então a nossa relação com a graduação, com outras instâncias da universidade estão ainda circunscritas ao próprio projeto que a gente veio elaborando, desenvolvendo, implantando até este momento*. A gente tem tido uma boa relação de manter ou não esse projeto; também não sei como é que fica porque o projeto foi para a CAPES, não sei ainda. Ano passado o projeto foi, mas houve discordância; a CAPES não aceitou e sugeriu um conjunto de mudanças e, aí, esse ano foi de novo. Então, assim, *tem muita coisa para fazer no próprio mestrado e, por ora, eu só estou no mestrado, só atuo no mestrado*. (E Quatro) (grifos nossos)

Fica claro também no depoimento seguinte que, ao menos no momento inicial, de elaboração/reelaboração do projeto de mestrado, os doutores têm dedicação exclusiva ao *stricto sensu*. Foram contratados para essa finalidade e o colegiado se mantém firme na posição de não atuar na graduação, uma vez que o eixo do mestrado está direcionado para a pesquisa. Não haveria aqui uma visão dicotômica de pesquisa

versus ensino? Em geral, não é essa a visão dos doutores, mas poder-se-ia correr o risco de fazer tal interpretação.

Bom, o projeto de mestrado, o eixo está direcionado para a pesquisa; isso é um ponto que não se discute. Então, agora, o que vai acontecer, e vamos ver o que vai passar, não sei, não sabemos, mas o mestrado, este grupo em si, está fortemente nessa posição, tanto é assim que nós não somos demandadas para dar aulas na graduação, estamos sendo, está sendo bastante respeitada nessa posição. (E Cinco) (grifos nossos)

O depoimento seguinte sugere que os doutores em geral são protagonistas nesse processo de institucionalização da pesquisa, mas, sobretudo, contribuem significativamente na construção da cultura da pesquisa nas instituições onde atuam.

O que a gente está trabalhando agora é a compreensão da pós-graduação como o locus da pesquisa. Ela tem alguns mestrados, só um reconhecido, recomendado pela CAPES, o de (...). Então, nesse sentido, eu arriscaria a dizer, eu não sei em termos de anos, realmente não sei há quantos anos existe tudo isso, mas eu arriscaria dizer que é uma instituição que está constituindo, está em processo de constituição de uma cultura de pesquisa. Então, estamos todos começando juntos lá; a instituição já tem, tem bastante coisas voltadas para a graduação, para os professores de graduação, determinadas concepções de pesquisa; então, existe, mas nós ainda precisamos amadurecer tudo isso, levar a um processo de amadurecimento; estamos batalhando dia-a-dia. (E Três) (grifos nossos)

Todavia, não é um trabalho fácil, que tem efeito instantâneo. Mudar a cultura significa modificar processos e os doutores vão se construindo juntos, vão tendo a oportunidade de amadurecer com o grupo, com o Programa, com a instituição, conforme sugere a mesma depoente.

Acho que eu tive uma grande oportunidade: terminar o doutorado e ter a oportunidade de participar de um Programa de mestrado, ainda que não é um Programa de mestrado, evidentemente, nota 5 ou 6, menos ainda, mas também é um Programa que pode me receber recém-formada. É uma grande oportunidade e espero, a minha intenção é ter oportunidade, como estou tendo agora nesse meu grupo de pesquisa, de trabalhar com pesquisadores mais experientes. E eu acho que, para eu continuar realmente num processo de pesquisa, é importante agora para eu conseguir uma identidade; acho que também não é qualquer, não é uma coisa instrumental; é uma coisa de trabalhar junto, de oferecer o meu trabalho para alguma coisa que eu acredito, que eu acho certo, que eu acho legal e, assim, aprendendo com quem também já está fazendo. (E Três) (grifos nossos)

Ser recém-doutor e estar inserido num Programa recém-criado ou recomendado é um desafio mútuo, mas uma oportunidade ímpar. Quando um doutor recém-formado presta concurso para uma universidade pública, geralmente primeiro atua na graduação para depois de um determinado tempo de caminhada na pesquisa integrar-se ao Programa de pós-graduação *stricto sensu*. Os Programas novos implantados por universidades que não têm ainda tradição na pesquisa parecem ser uma oportunidade de trabalho para os doutores recém-titulados.

Se, por um lado, atuar em Programas recém-criados é uma circunstância favorável aos recém-doutores; por outro, também podemos questionar as possíveis conseqüências da pouca experiência prévia no ensino superior não só para ministrar aulas, orientar, mas especialmente para coordenar um Programa. Significa sempre um risco, um desafio para ambas as partes envolvidas.

Eu terminei o doutorado em agosto de 2002 e quando foi em setembro, em seguida, eu já estava recebendo convite para trabalhar na universidade (...), em (...), que é bem longe daqui, e que foi uma surpresa para mim; existiu um grupo de professores aqui na universidade que estava montando o mestrado lá, e já me convidou para trabalhar no mestrado; eu *fiquei um pouco assustada porque eu não tinha muita experiência no terceiro grau* e tal, mas eu aceitei o desafio; ainda estou lá e *acabei ficando como coordenadora do mestrado. O desafio foi enorme*, ganhei mais cabelos brancos, mas é um trabalho que, para mim, estou aprendendo muito e está andando, está caminhando bem; então é isso, e atualmente ainda continuo lá. Estou coordenando e dou aula no mestrado; eu oriento e tenho um projeto de pesquisa sob a minha coordenação também, além de participar de mais dois outros projetos de pesquisa lá na (...). (E Seis) (grifos nossos)

Em algumas instituições nas quais trabalham os doutores entrevistados, onde ainda não há Programa de pós-graduação, há explícita intenção em criar. As estratégias são bastante diversas. Numa delas, como há somente recém-doutores, contratou-se doutores aposentados de instituição pública, que já possuíam requisitos tais como publicações, projetos aprovados, orientações concluídas, entre outras. Contudo, há muitos problemas internos que impediram que o projeto de mestrado e as linhas de pesquisa fossem suficientemente discutidos, como sugere o trecho abaixo.

O nosso projeto de mestrado em educação foi para a CAPES; aí veio com as recomendações que foram alterações para a gente fazer. Foram feitas algumas alterações *porque a gente é tudo recém-doutor também e precisaria de doutores que já tivessem defesas* e, daí, a gente tem que contratar. Agora, nessa reestruturação, a gente conseguiu contratar duas professoras da USP, aposentadas, que estavam com projeto lá, que já tinham o projeto aprovado no

CNPq, do qual participa uma professora da (...) que acabou o doutorado com elas. Então, a gente conseguiu concluir o projeto e reencaminhar, mas ele não foi um Programa discutido, as linhas; têm problemas, muitos problemas ainda que, agora, a partir de agosto, eu acredito que a gente vai conseguir retomar, porque essas duas professoras são autoridades. (E Oito) (grifos nossos)

Parece que estão em jogo diferentes concepções de universidade, o que dificulta o diálogo entre os pares¹¹⁰ para criar as linhas de pesquisa e elaborar uma proposta de Programa de pós-graduação que realmente responda aos anseios da universidade de maneira geral. Atribui-se a existência dessas dificuldades às diferentes formações que os professores tiveram durante o doutorado; seria somente esse o motivo? Não estarão em jogo a defesa de diferentes interesses pessoais, políticos, acadêmicos, já que o campo científico também é um campo de disputa? Para compreender melhor esse aspecto, Bourdieu (apud MORAES, 2002, p. 209) sinaliza que “[...] na academia, impera a luta pela definição do conceito e os intelectuais em confronto movem-se em um campo minado, no qual o que importa é ‘definir’, ‘conceituar’, isto é, tornar hegemônico um campo determinado de conhecimento”. Acompanhemos o depoimento:

E, no meu retorno, então, à (...) eu percebo, tem um Programa de pós-graduação que a gente está criando lá, de mestrado, eu percebo o quanto há diferença da minha formação aqui na UFSC de outros colegas que vieram de outra universidade; eles não conseguem perceber isso, entendeu? E aí eles se detêm em coisas menores, assim, que eu não acho que sejam importantes, *não conseguem ter essa visão mais ampla de qual é o papel da universidade, da pós-graduação, qual é o papel de um curso de formação.* (E Oito) (grifos nossos)

Não obstante a existência dessas dificuldades, em outro trecho, o mesmo doutor parece visualizar algumas possibilidades importantes na sua instituição. Desta vez, indica que há doutores qualificados, com boas publicações, desenvolvendo projetos de pesquisa; contudo, existe a percepção de que o desafio maior e anterior ainda é criar a cultura de pesquisa na IES.

Eu acredito que o nosso Programa vá decolar, porque ele tem boas possibilidades; tem alguns colegas muito coerentes e competentes, assim, com o trabalho, são os professores que têm uma boa publicação e também uma boa experiência; têm projetos interessantes sendo desenvolvidos. *Falta a gente criar essa cultura ainda, mas acho que está no caminho.* (E Oito) (grifos nossos)

¹¹⁰ Muitas vezes se convive com concepções um tanto quanto díspares entre os doutores aposentados formados nas mais tradicionais e antigas universidades brasileiras e os recém doutores formados em um PPG mais novo, criado há menos tempo e mais sintonizado com as políticas atuais de produtividade.

Ou seja, falta aquilo que é essencial: criar a cultura acadêmica, a cultura da pesquisa, cujo processo é lento e da qual fazem parte inúmeras estratégias, como veremos mais adiante, não basta apenas ter alguns doutores titulados e/ou qualificados, com um nível razoável de produção. Toda a instituição deve estar envolvida nesse processo de mudança. Refletindo sobre a importância do papel da formação que teve, a entrevistada expressa: “Eu gosto de lembrar da professora (...) que dizia assim: ‘*A gente tem que dar não o título de doutor, mas criar uma cultura acadêmica*’. Eu acho que isso é fundamental”, (E Oito). (grifos nossos)

Em contrapartida, é necessário mostrar também que existem experiências diferenciadas no que diz respeito ao modo como é feito o processo de implantação do mestrado em uma outra IES, na qual uma doutora egressa do PPGE/CED/UFSCC está inserida. Esta universidade, talvez por sua jovialidade, pelo fato de ter nascido com o desmembramento de outra instituição mais antiga e, quem sabe, por ter aprendido com as experiências frustradas da IES “mãe”, por ser de caráter comunitário, entre outras razões, tem uma postura diferente em relação às demais, no que diz respeito ao entendimento do que seja implantar um Programa *stricto sensu* e relativamente aos passos trilhados para pleitear, a médio prazo, o credenciamento de um Programa de mestrado em educação. Acompanhemos o depoimento da entrevistada, no sentido de perceber as estratégias eleitas, o modo alternativo para implantar o curso:

Então, a gente está construindo, o nosso raciocínio é construir um *lato sensu* que envolva as licenciaturas de modo geral, *lato sensu* esse que é um pouco o lastro para o mestrado; então a gente está construindo ali uma discussão com o professor (...) e fazendo uma espécie de embriãozinho do que virá a ser o mestrado, em paralelo com a formação de recursos humanos; nós temos cinco, seis colegas da área da educação que estão em pleno processo de doutorado; alguns retornando já no final deste ano e alguns retornando no próximo ano; tem alguns recém saídos, enfim, o grupo está em movimento. Então, ao mesmo tempo que a gente está gestando a proposta, idealizando uma proposta, e a nossa porta de entrada foi pelo *lato sensu*, como se esse fosse um aquecimento, assim, dar viabilidade para o *stricto sensu* mas via *lato sensu* e, ao mesmo tempo, construindo o grupo. (...) Nós estamos ainda organizando a casa e, nesse objetivo de organizar a casa, nós estamos numa ação conjunta aí da universidade, e acho que muito em sintonia com os próprios critérios do CNPq e da CAPES, organizando internamente grupos de pesquisa, linhas de pesquisa; e tudo isso em sintonia com os programas *lato sensu*. Isso é uma política da nossa instituição; hoje os programas de pós-graduação *lato sensu*, eles brotam dos grupos de pesquisa e das linhas que estão sendo alimentadas por estes grupos de pesquisa. Então é um pouco a lógica que está estruturando o nosso trabalho. (E Nove) (grifos nossos)

O movimento que está sendo feito por esta instituição pode ser entendido como uma estratégia diferenciada de criação e construção de espaço para a identidade local/regional e defesa da autonomia, visando justamente à inserção nacional, dentro dos critérios preconizados pela CAPES. Busca-se construir uma base sólida no tocante à compreensão, mas também, no que se refere às práticas de pesquisa. Parece que a tendência dessa universidade será implantar o Programa no momento em que houver realmente as condições favoráveis para tal, o que lhe possibilitará chances mais efetivas de lograr êxito na busca do credenciamento na CAPES. Para alcançar esse objetivo, além de todo um trabalho interno, a IES também aposta numa assessoria externa, conforme acrescenta a depoente.

Inclusive, ontem estive conosco, já pela segunda vez consecutiva, o professor (...), que está *fazendo uma espécie de assessoria, porque a gente está pensando*, eu até arriscaria dizer, *a médio prazo, a gestão de um Programa próprio de mestrado*. (E Nove) (grifos nossos)

Talvez seja importante ressaltar, ainda, que no decorrer da entrevista, esse doutor manifestou imenso entusiasmo no sentido de apostar, junto com a sua instituição, nesse modo alternativo de tentar implantar um mestrado em educação; até porque ela teve experiências frustrantes em outras universidades, onde não havia essa consciência da necessidade da pesquisa. Além disso, por estar na condição de líder de um grupo de pesquisa, por ter bolsistas de Iniciação Científica e estar envolvida com outras atividades dessa natureza, parece ter plena consciência da importância que seu trabalho tem na criação e/ou consolidação da ambiência de pesquisa na universidade onde atua.

Portanto, outra estratégia da instituição e do doutor é investir em várias atividades para criar ambiência de pesquisa, começando com os acadêmicos, que são amplamente incentivados a participar nos eventos, como mostram os depoimentos seguintes.

Nós não temos o *stricto sensu* aqui, mas do grupo de alunos da graduação na disciplina Estágio de Docência II eu consegui articular 22 alunos da graduação para participar do ENEBIL (Primeiro Encontro Nacional do Ensino de Biologia) do EREBIL (Terceiro Encontro Regional do Ensino de Biologia) da região do Rio de Janeiro e Espírito Santo. *E aí, olha só a importância que isso tem e o efeito multiplicador*. Eu não pude ir para acompanhá-los, mas dois outros colegas meus, viajaram ontem ao meio-dia e estão lá. (...) Eu vou apresentar trabalho, mas os alunos ainda não; é um grupo que já tem a iniciação instituída, a iniciação científica, só que nós estamos construindo os projetos

neste semestre. Então veja, eu já estou de olho; em fevereiro de 2006, vai ter o “Encontro Perspectivas de Ensino de Biologia”, que acontece há 24 anos na USP; a gente já está de olho para construir umas pesquisas, uns projetos que tenham espaço e que tenham relevância para serem apresentados e eles sabem disso. Então, quer dizer, qual o nosso intuito de levá-los para o Rio de Janeiro; *para eles perceberem que tem um espaço onde se produz, se socializa e se qualifica a pesquisa e o ensino de biologia*, porque isso também, isso é uma outra discussão, porque nas áreas como a física, a química e a biologia, eles têm uma forte formação para a pesquisa experimental; *e, daí, quem é que conta para essa galera que se faz pesquisa na educação?* (E Nove) (grifos nossos)

Trata-se de uma política institucional da qual o doutor entrevistado se sente fazendo parte. Ele internaliza esse processo e contribui para avançar na proposta de criar as condições para implantar um Programa de mestrado.

Não vamos trabalhar sob pressão; isso tem que ser construído; a hora que nós tivermos um nível de produção adequada, nós vamos fazer; nós não vamos fazer atropelando. O pessoal que está fora fazendo doutorado também precisa retornar e precisa se engajar nos grupos; então eu acho que essa coisa de grupos de pesquisa está aos poucos ficando mais clara e se tornando mais funcional e precisa criar condições para isso também; então, eu acho que é um pouco isso. (E Nove) (grifos nossos)

Há indicativos de que as diferentes estratégias de investimento na Iniciação Científica, nos grupos e linhas de pesquisa, nos grupos de estudo, no alinhamento das pesquisas da graduação (TCCs) e da pós-graduação (Monografias) às linhas de pesquisa existentes na IES, na qualificação dos cursos de especialização, na qualificação do quadro docente em nível de doutorado, na proposição de projetos de pesquisa que tenham duração mais longa e que estejam coadunados com as linhas de pesquisa (Projetos-Mãe) são iniciativas e ações favoráveis à institucionalização e à criação, de fato, de um ambiente de pesquisa.

Nessa instituição, embora a criação de um Programa de pós-graduação seja uma das metas a médio ou longo prazo, propõe-se mais do que a simples criação de um mestrado; propõe-se a mudança da cultura acadêmica, isto é, a implantação da ambiência de pesquisa, que parece estar coadunada com as políticas da CAPES, também previstas no V Plano Nacional de Pós-Graduação (MEC/CAPES, 2004).

Existe uma expectativa muito grande por parte dos doutores de poderem atuar nos Programas de pós-graduação das instituições. Afinal, a formação recebida lhes confere a prerrogativa da pesquisa e do ensino da pesquisa. Nas palavras de Moreira (2002, p. 93), “[...] parece ser consensual que as atividades a serem desempenhadas por

um doutor em Educação necessariamente devem incluir, além da docência, desenvolvimento de pesquisas, formação de novos pesquisadores e produção científica”. Logo, a situação dos doutores pesquisados revela que há certa distância entre as condições de trabalho investigativo que encontram no cotidiano da universidade e aquilo que deveria constituir de fato a cultura universitária, isto é, buscar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

3.2.2.2 Moldura legal/ Organização/dispositivos

Em geral, todas as instituições têm dispositivos legais, normatizações bastante claras das atividades de pesquisa na IES. Os questionários respondidos pelos pró-reitores apresentam um detalhamento dessa moldura legal existente, bem como dos trâmites pelos quais passam os projetos e as atividades de pesquisas.

Dentre os documentos citados, que definem as políticas e as diretrizes para a pesquisa nas universidades, estão as Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; os Planos de Desenvolvimento da Pesquisa; os Programas de Apoio à Pesquisa e à Iniciação Científica; os Fundamentos e Regulamentação da Pesquisa; dentre outros. Conforme endereço eletrônico indicado pelos pró-reitores, quase todos esses regulamentos estão disponíveis na página da *Web* dessas instituições e podem ser acessados e lidos por qualquer pessoa. Contudo, entre a existência dos aspectos legais, os documentos formais e a prática existem vários descaminhos, como veremos adiante.

Alguns doutores entrevistados também apontam para a existência de políticas internas de pesquisa. Num tom de otimismo, o relato que segue indica para a regulamentação da pesquisa, fontes e formas de financiamento, todas expressas no Plano de Desenvolvimento da Pesquisa desta IES, que tinha sido revisto e tramitava para aprovação.

Eu estou contente com isso porque eu vejo que a política interna, inclusive o Plano de Desenvolvimento da Pesquisa, foi revisto no semestre passado e está tramitando agora nas instâncias internas para ser aprovado e prevê todas essas modalidades, formas de financiamento, da onde sai o dinheiro, enfim, está fazendo toda uma previsão, uma regulamentação da pesquisa. (E Nove) (grifos nossos)

Ao responder o questionário, a pró-reitoria dessa IES confirmou a aprovação desse documento, esclarecendo que o “Plano de Desenvolvimento da Pesquisa é uma reedição do Plano de Pesquisa anterior da instituição, foi atualizado observando as

sugestões de grupos que debateram nos Centros, sendo que cada sugestão foi analisada pela equipe de trabalho composta para tal finalidade” (PR Cinco). De fato, se todos os Centros debateram e participaram da elaboração do referido plano, há motivos para o contentamento, pelo menos porque apontam para a existência de políticas claras, que são conhecidas e assumidas pelo conjunto da comunidade acadêmica. Tal fato é mais uma vez confirmado pela pró-reitoria dessa IES quando expressa que “[...] o que estimula é a proposição de projetos pelos grupos, a institucionalização da pesquisa na universidade e as políticas claras de pesquisa” (PR Cinco).

Embora haja uma organização e regras – tidas como claras nas instituições, nem sempre são tão transparentes assim e conhecidas por todos, como sugere o depoimento subsequente.

Como estou há pouco tempo lá, não tenho um conhecimento maior do funcionamento interno, das políticas internas na instituição. O que eu posso perceber é que tem uma organização, que tem regras claras; por ser uma universidade ela tem que ter isso bem estruturado. Na outra instituição, como não há a preocupação, não há a obrigação com pesquisa, ela ensina o que a famosa LDBEN proporcionou; então, você pode ter uma faculdade que seja absolutamente só para o ensino. (E Quatro) (grifos nossos)

Como, nesse caso, o doutor atua em duas instituições, uma universidade e em Faculdades Isoladas, ele supõe que a primeira tenha políticas voltadas à pesquisa, caso contrário não seria universidade. Na segunda, como não há a obrigatoriedade legal da pesquisa, não existem regulamentos a respeito. De fato, a inexistência de qualquer política de institucionalização da pesquisa foi confirmada pela resposta dada pela pró-reitoria desta última instituição ao questionário que enviamos. Manifestaram-se desta forma: “Infelizmente, trata-se de Associação com faculdades isoladas e, portanto, nos falta estrutura para poder responder ao instrumento encaminhado” (PR Seis).

Há que se ressaltar o fato de que a instituição assume que não tem e que não deseja ter pesquisa. O problema está na universidade que tem a obrigação, propõe políticas e elabora os regulamentos, mas reluta em cumpri-las. O excerto que segue carrega em si um tom desalentador. Embora sendo universidade, as pessoas não a concebem como tal; ela vive preponderantemente sua vocação de ensino, mas um ensino conteudista, reproduzidor.

Por conta dessa dinâmica que predominava lá, que era o ensino, na formalização de uma dinâmica bastante conteudista, mas assim, um conteúdo,

que também era bastante questionado, porque era uma reprodução; se esses professores não pesquisavam, como eles ensinavam? Era exatamente esse espaço que não havia porque, me parece que as pessoas, boa parte do grupo, *eles tinham um outro entendimento de universidade*, que era basicamente o ensino. E eu *não via isso também por parte da direção, da própria instituição, essa vontade, ainda que no discurso isso aparecesse, mas, no cotidiano, nas ações do dia-a-dia, as propostas se encaminhavam unicamente para o ensino*. Não havia essa ambiência acadêmica, essa idéia de pós-graduação e de pesquisa; então eu me senti muito isolada, isolada no meu projeto de pesquisa e isolada também em relação à concepção de universidade. Então, isso foi um dos motivos, talvez o motivo mais importante de querer sair de lá e de querer buscar uma instituição que eu consiga minimamente ter esse tipo de inserção. (E10) (grifos nossos)

A falta da ambiência de pesquisa é o principal motivo para a busca de outra instituição, onde não haja apenas políticas claras, definidas do ponto de vista formal, mas exista, de fato, a possibilidade de integrar-se ao ambiente acadêmico.

Mesmo que, em geral, os pró-reitores tenham apresentado um cenário bastante otimista em relação às políticas e à organização da pesquisa nas universidades, a percepção dos doutores entrevistados tende a ser mais realista e mais crítica, conforme a fala seguinte.

Acontece que a instituição é uma instituição que ainda está em processo de formação, inclusive ainda *está em processo de 'acreditação', está em uma fase incipiente*, mas mesmo assim, *já existiam definidas*, identificados uma série de problemas de pesquisa e de linhas. (E Um) (grifos nossos)

Existem algumas políticas para a pesquisa nas instituições e há alguns indicadores dessa existência. Contudo, segundo depoimento, faz-se necessário amadurecer, isto é, consolidar o que ainda se encontra prevalentemente no plano legal.

A instituição tem determinadas políticas para a pesquisa. Ela tem o Programa de Iniciação Científica e tem alguma verba de pesquisa, para congresso; existe, na sua organização, a Reitoria de Pesquisa; então, é uma coisa que faz parte. Então, *existe, mas nós ainda precisamos amadurecer tudo isso, levar a um processo de amadurecimento*; estamos batalhando dia a dia. (E Três) (grifos nossos)

No depoimento de outro pesquisador que atua na mesma instituição, as mazelas relacionadas à indefinição e ausência de políticas de pesquisa em geral, mas, sobretudo relativas ao fomento, são apresentadas de forma mais contundente. Como não há clareza do que se quer, fica inclusive difícil participar da negociação; são duas visões que estão em disputa.

Então, agora tem esse projeto de Iniciação Científica que se chama Programa (...) de Iniciação Científica e prevê 200 bolsas para alunos da graduação. Só que aí tem uma coisa interessante: se você me perguntar como é o financiamento na pós-graduação eu vou te dizer: *não sei, porque esta é uma política que não está definida*; então, se eu buscar financiamento na instituição para a minha pesquisa, que já está em andamento, desenvolvimento, neste momento não tem como fazer. *A proposição de um programa de fomento à pesquisa para a pós-graduação isso ainda não foi feito. A gente sabe que está em discussão, não sabe discussão com quem, a gente da pós-graduação quer discutir, mas não estamos participando disso.* Já manifestamos para várias pessoas; poderiam estar me chamando, mas nem mestrado em educação, nem outros mestrados estão participando dessa definição. Essa confusão toda; é complicado você pensar a proposição da pesquisa a partir da graduação. Os professores da graduação estão fazendo pesquisa via projetos nas disciplinas e outras duas modalidades que o Programa (...) de Iniciação Científica prevê; mas que tipo de pesquisa você consegue fazer! Então tem uma política institucional que joga a pesquisa para um caminho de extensão que confunde; essa é uma característica que eu diria hoje, da leitura que eu já consegui, de como essa universidade está lidando com a pesquisa; *ela faz uma confusão bastante acentuada da pesquisa com serviços e você vê que se materializa como extensão.* Então a gente fica um pouco assim, porque o incentivo, inclusive financeiro, ele está para este modelo de pesquisa enquanto que a gente... *é como se a graduação fosse fazer pesquisa e o mestrado fosse fazer pós-graduação.* Está um pouco esse cenário. (E Sete) (grifos nossos)

Em outros casos, há o reconhecimento de uma indefinição, ainda, na legislação, até mesmo no que diz respeito às atividades com as quais os doutores se ocupam na universidade, como número de disciplinas que devem ministrar, como aliar as atividades de pesquisa e extensão ao ensino, conforme fala que segue.

Então, nós não tínhamos professores doutores; estamos tendo agora. *Nós não temos na nossa legislação da universidade ainda essa questão definida muito clara.* Por exemplo, nós estamos num Programa, eu tenho cinco disciplinas, tenho esse grupo de pesquisa, tenho projeto de extensão, sabe, é assim. (E Oito) (grifos nossos)

Neste caso, a pró-reitoria confirma essa incipiência, bem como as dificuldades para a prática da pesquisa na sua instituição, conforme segue depoimento.

A universidade ainda está em fase inicial de pesquisa na região, visto ser recente a constituição de um corpo docente titulado em nível de doutorado, o qual vem buscando financiamento para suas pesquisas. A instituição investe na pesquisa por meio da capacitação de seu quadro efetivo de professores e recebeu, através de concurso público (2006/02), o ingresso de mais doutores. Há ainda algumas limitações para fixar doutores na IES, devido ao PCCs não contemplar carga horária de trabalho em regime de Dedicção Exclusiva, sem um projeto de pesquisa e, em face ao crescimento institucional, vem sendo

necessária a estruturação da pesquisa principalmente através de fomento externo. Ocorrem dificuldades de acesso aos editais nacionais, em função da grande concorrência. (PR Sete) (grifos nossos)

Existem alguns aspectos que favorecem a institucionalização da pesquisa nessa IES, mas há também vários problemas que são de ordem estrutural, dentre os quais chamam a atenção, pela importância, a inexistência da Dedicção Exclusiva e a falta de recursos para fomento à pesquisa.

Em outras universidades, segundo depoimento subsequente, existem as políticas, os dispositivos legais, mas faltam estratégias institucionais para a divulgação e/ou falta iniciativa por parte do doutor para conhecer esses preceitos legais, bem como para saber de que modo proceder para integrar-se aos grupos de pesquisa e mesmo encaminhar projetos aos órgãos existentes.

Acho que, talvez, falem duas coisas que na minha avaliação são importantes; quando eu entrei, *poucas pessoas se aproximaram ou procuraram dizer alguns caminhos, do que deveria ser feito, do que deveria ser seguido do ponto de vista do ensino, do ponto de vista de projetos para ensino, projetos para extensão, projetos para pesquisa*; coisas que nós estamos, por exemplo, agora corrigindo mediante a entrada de professores via concurso público, via processo seletivo, chamando os professores, conversando, informando, colocando os setores à disposição *a fim de que esses professores percebam que há uma dinâmica e essa dinâmica se renova*. Ela existia também na minha época; no entanto, *eu demorei praticamente um semestre para encontrar esses caminhos*, e eu acho que não deveria ser assim; deveria ser diferenciado. (E Dois) (grifos nossos)

Por último, um aspecto importante para o qual um dos doutores entrevistados alerta é a ausência de seriedade e/ou a dubiedade no que diz respeito à aprovação e financiamento de projetos de pesquisa em nível micro e macro, cujas conseqüências respingam nos pesquisadores e nas instituições.

Eu fui avaliador de projetos de pesquisas e, às vezes, tem um mesmo projeto sendo enviado para fontes diferentes. Então, gasta-se recursos de uma fonte A, de uma fonte B, de uma fonte C para um mesmo objeto, para um mesmo resultado, para um mesmo desdobramento. Então, nós temos, acredito que, digamos assim, um pouco de *ausência de seriedade circunscrita* em algumas áreas da pesquisa, *culminada também com políticas mais macro-definidas*, portanto, para essa área especificamente, de modo que as pessoas, que são bons pesquisadores, muitas vezes não conseguem desfrutar disso, por ausência de verbas, por ausência de critérios melhor definidos. Então, *nós teríamos que criar, enquanto políticas, acredito que internamente, na própria universidade, em nível dos órgãos de financiamento, em nível de Estado, das Fundações e também em nível Nacional*, um pouco mais de transparência, um pouco mais de

objetividade, de seriedade nas avaliações dos projetos de pesquisa. (E Dois) (grifos nossos)

A falta de recursos financeiros para a pesquisa e a dificuldade de concorrer aos editais dos órgãos de fomento é uma questão recorrente em praticamente todos os depoimentos dos doutores e dos pró-reitores. É, de fato, o ponto nodal, cuja discussão precisa ser, ainda, problematizada e aprofundada.

3.2.2.3 Políticas de fomento à pesquisa

O financiamento da pesquisa e das atividades correlacionadas à criação e à manutenção da ambiência de pesquisa nas instituições geralmente é um assunto polêmico, quando não, desolador. Essa perspectiva está expressa nas entrevistas dos doutores sujeitos da pesquisa, bem como no testemunho dos pró-reitores. Geralmente, há nas instituições que fazem parte do nosso estudo, dispositivos que regulamentam e explicitam quais são as fontes (internas e externas) e como aplicar os recursos.

Não obstante a existência de algum fomento, a avaliação dos pesquisadores em relação às verbas, em geral, é de que elas são insuficientes, como podemos perceber no depoimento seguinte.

Eles te dão apoio; nós temos o que eles chamam lá de *Demanda Induzida*; você tem uma verba muito pequena para a pesquisa, mas ela existe. Lá, você tem as condições de computador, você tem sala, você tem condições materiais para a pesquisa; eles te dão incentivo para participar em congressos, eles apóiam, enfim, financiam tudo, a tua participação, porque eles também têm essa preocupação de que se instale a pesquisa no mestrado. (E Seis) (grifos nossos)

Na continuidade, esse mesmo depoente esclarece melhor como acontece o financiamento dos projetos de pesquisa.

Olha, a verba que nós temos para o nosso projeto de pesquisa é muitíssimo pequena, irrisória; você tem R\$ 500,00 reais para gastar no teu projeto de pesquisa por ano; bom, *fora o bolsista que é pago*, mas é irrisório. Está certo que *xerox a gente não precisa pagar*. É extra, mas é muito pouco; existe esse incentivo, como eu estava falando; eles têm interesse em você fazer um projeto de pesquisa, mas dentro dessa, quer dizer, alguma facilidade assim, *se você precisa de um veículo para sair, você pode, você tem essa facilidade*; mas em termos de dinheiro para comprar material tem só isso para você desenvolver ali, comprar gravador, alguma coisa que você precisa. Não, para apresentar em congresso, não; *você tem apoio diferenciado, extra, inclusive para congressos internacionais, tem apoio*, mas eu digo, assim, no chão da pesquisa mesmo, você tem pouco dinheiro. (E Seis) (grifos nossos)

Fica patente que há dificuldades financeiras importantes e que o suporte financeiro para a pesquisa está longe de ser o ideal. Entretanto, verifica-se também no depoimento acima citado uma série de contradições tais como: tem bolsista, tem horas, xerox, carro à disposição, auxílio financeiro para apresentar trabalho em congresso, inclusive internacional, ou seja, a IES ‘financia tudo’, mas falta dinheiro para o chão da pesquisa. O que será esse ‘chão da pesquisa’?

Quando confrontamos com o depoimento de outro pesquisador, que está nessa mesma instituição, de fato, este confirma que as regras são claras, além de existir todo um caminho para solicitar verbas, e que, quando pediu, foi beneficiado, até porque é interesse da instituição que o projeto de mestrado seja aprovado.

As regras são claras; você pode pedir, não quer dizer que você vai ganhar; todas as instituições privadas se regem pela mesma lógica, então valeria, no sentido das regras serem mais claras. Por enquanto, todo mundo que está no mestrado, nós não estamos tendo uma atividade na graduação ainda em função dessa fase do projeto de implantação e, então, eu não consigo avaliar nesse tão pouco tempo, mas o que posso perceber que, assim, você tem regras, que tem caminhos, que tem passos, que você tem que segui-los. Então você tem que apresentar pedidos na direção de área, tem todo o trâmite e essas regras são mais ou menos por partes; agora, por quantidade de ajuda, eu pedi uma vez e recebi; concorri a um edital e eu fui beneficiada com o bolsista e mais um recurso também para pesquisa; a gente tem condições materiais, assim, computador, impressora, e essas condições a gente tem. (E Quatro) (grifos nossos)

No confronto com a opinião da pró-reitoria dessa universidade, houve a confirmação de que realmente “[...] há também dificuldades institucionais para o financiamento da pesquisa. Estamos procurando nos aproximar mais das empresas da região visando o desenvolvimento de pesquisa em parceria e com o financiamento das próprias empresas.” (PR Quatro). Existe consciência do problema e há intenção, bem como iniciativas, para superá-lo. Contudo, esse é um processo demorado e árduo.

Em poucas instituições, no entanto, a gestão do fomento está bem definida. No caso relatado a seguir, as formas de subsídio à pesquisa são variadas e estão alinhadas com um projeto maior da universidade que é o de criar toda a infra-estrutura necessária para consolidar a ambiência da pesquisa, com os grupos de pesquisa, a Iniciação Científica, a participação em eventos, a apresentação de trabalhos, a publicação dos resultados; enfim, verifica-se uma certa coerência nas políticas, estratégias e ações

institucionais, que são também assumidas não só pelo pesquisador entrevistado, mas pelo conjunto dos atores dessa universidade.

Estou como líder do grupo de pesquisa (...), e como membro de um outro grupo também aqui da nossa instituição, que é (...). Os grupos estão devidamente registrados, certificados pelo CNPq e a gente está aí tentando garantir produção; então, *existe uma política da (...) que se intensificou muito do ano passado para cá, que é de estar buscando caminhos para o fomento às iniciativas de pesquisa*. Nessa semana mesmo nós estamos com o IX Seminário de Iniciação Científica; teve a abertura ontem à noite, inclusive com a presença do professor (...) e temos 270 pesquisas inscritas para este seminário, pesquisas desenvolvidas aqui, internamente em cursos de graduação; então, as diversas modalidades, iniciação científica e, por isso, chamou também II Seminário de Pesquisa porque tem outras modalidades sendo socializadas; por exemplo, professores apresentando suas dissertações, alguns até teses de doutorado e pesquisas outras que surgem a partir das iniciativas de fomento da instituição. Tem até algumas modalidades que chama *modalidade Balcão de Projetos*, que tem uma vigência, um financiamento para dois anos, com bolsas, tudo devidamente financiado pela instituição. Nós temos a modalidade PIBIC e temos a modalidade do artigo 170, que é aquele, se não me falha a memória, da Constituição Estadual, que dedica uma parcela de verba para estar subsidiando a pesquisa nas instituições fundacionais do Estado. Então, tem pesquisas desta natureza sendo socializadas neste volume de trabalhos que estão sendo apresentados durante o dia, hoje e amanhã. (E Nove) (grifos nossos)

No que diz respeito à previsão orçamentária, a pró-reitoria de pesquisa dessa IES esclareceu que “[...] no total são oferecidos em média 4% da receita anual da instituição entre recursos disponíveis para a execução, bem como para as horas de docentes para as pesquisas” (PR. 5). É um valor significativo, se compararmos com outras instituições que destinam cifras menores ao financiamento da pesquisa. Como é do interesse da universidade, mediante a não aprovação do projeto do pesquisador por parte dos organismos externos, ela mesma assume os custos do trabalho; isto é, uma vez que a prioridade é a produção acadêmica, a IES propõe e executa alternativas de fomento.

Quando saiu a lista e o Projeto-Mãe não foi aprovado, a direção do Centro me chamou e falou: *vamos chamar alunos e o Centro subsidia, banca, ajuda a bancar*; nós precisamos pôr essa pesquisa em movimento, quer dizer, *me parece que há um clima interno, criado*, e o nosso desafio é manter isso e fazer as coisas avançarem para que esse clima também não murche de repente. Então, a gente também precisa estar subsidiando, estar alimentando essa expectativa e o (...), sempre que vem para cá ele diz: Mas vocês são um grupo muito entusiasmado! E ele parece que gosta de estar aqui, estar com a gente porque, enfim; onde é que isso vai dar, eu não sei! (E Nove) (grifos nossos)

Em outra instituição, conforme esclarece a depoente a seguir, não há tanta clareza em relação ao financiamento das pesquisas.

Tem uma cifra de 2% do orçamento da Instituição que é para pesquisa, mas isso, por enquanto, não diz alguma coisa. É uma cifra importante, mas como é que isso se materializa, como é que a gente tem acesso a esse financiamento. Nós não temos nem um edital para participar. E também na universidade tem circulado muito, muitas informações na página da universidade sobre editais para financiamentos externos só que, em geral, para a área tecnológica; tem um movimento da instituição de buscar financiamentos externos, mas nessas áreas. A gente não sabe muito bem qual é o futuro da pós-graduação nas humanas porque, certamente, não terá financiamento externo. (E Sete) (grifos nossos)

No tocante à infra-estrutura necessária para a pesquisa, segundo outro doutor que atua na mesma universidade, depois de pedir muito, conseguiu-se algum melhoramento, mas apenas para o mestrado. Ou seja, há indícios de que o investimento da instituição não seja destinado a criar a ambiência da pesquisa em toda a universidade, mas apenas atender as demandas do mestrado.

*E chegou outro computador, depois de muito tempo que se estava pedindo; em teoria, vamos ter mais computadores, mais uma sala, enfim, eu diria para você que é com muito respeito, com muito cuidado, eu acho que se estão abrindo algumas portas, ou seja, poderíamos dizer que *estamos num processo de apoio institucional para o mestrado.* (E Cinco) (grifos nossos)*

Nessa mesma instituição, conforme sugere o depoimento de um terceiro pesquisador entrevistado, tudo está em constante negociação entre o pedagógico e o administrativo; ‘duas elites estão em litígio’ permanente, negociando concepções, políticas, estratégias e ações relacionadas à institucionalização da pesquisa.

*Eu acho que não difere muito da situação de todo mundo por aí no Brasil; eu acho que tem gente que tem mais acesso. E tudo isso também não se dá assim, não é uma coisa que tem e que é distribuída; *existe toda uma série de negociações, de poder de negociação, uma série de coisas.* Esta instituição que eu estou, a partir de agora mesmo, nós estamos, negociando essas coisas todas, tudo isso está em negociação; existe institucionalmente um número de horas para pesquisa que é insuficiente, mas a gente está sentando, conversando e tentando ver que mecanismos a gente pode conseguir para aumentar isso. E eu não diria que há uma indisposição da instituição; nós estamos negociando, nós estamos conversando, estamos vendo de que forma colocar tudo isso e há nessa instituição, como há em todas as instituições educacionais que eu conheço, uma diferença entre o que o pedagógico, ou o que o acadêmico propõe, e o que o administrativo e financeiro propõe; então, dentro da mesma instituição, não vou dizer que o mais difícil é tu chegar no financeiro e conseguir, ou no*

administrativo; o acadêmico, tu negocia, tu vai lá; então, eu vejo, nesse momento, *as condições atuais precisam ser melhoradas*; não são condições materialmente em grande desvantagem de tudo que eu conheço, mas são condições que precisam ser melhoradas. *Nós estamos, num esforço conjunto, procurando quais mecanismos a gente tem para efetivamente conseguir ampliar o número de horas, conseguir verba para os congressos; verba para publicação* eu acho mais complicado. (E Três) (grifos nossos)

Além da necessidade de estar em constante negociação com a IES, cuja finalidade é conseguir verbas para as atividades de pesquisa, há casos em que é necessário ter uma filiação ideológica com a chefia. Ou seja, como indica o depoimento que segue, existem verbas, mas são distribuídas de acordo com as relações de compadrio e/ou de apadrinhamento.

Havia, mas *se você era amiga do chefe, você tinha mais chance de conseguir; não era uma política muito clara; que havia verbas, sabíamos que havia, mas, dependendo do grupo ao qual você estava vinculado, você tinha ou não possibilidades*. Não era algo muito claro, o que dificultava, porque dependia de uma politicagem. Na verdade, sabíamos que havia uma verba, sabíamos que existiam meios de se conseguir uma ajuda para participar de um congresso mas, dependendo da situação, você poderia conseguir, ou você poderia não conseguir. Não era possível contar com isso, não era uma política clara; *havia muita discriminação de acordo com a tua filiação ideológica* e, claro, que eu não era a pessoa mais, digamos, indicada a receber esse tipo de ajuda. (E10) (grifos nossos)

Como todas as atividades de pesquisa demandam tempo e ‘dele dependem’, outro pesquisador faz trabalho voluntário de pesquisa, quando tem tempo, enquanto constrói afinidades com os pares.

Eu *sou membro participante de um grupo que está construindo as suas afinidades*, construindo as suas trajetórias, e eu desenvolvo uma pesquisa que *não tem financiamento nem local, nem nacional, CNPq, nem de iniciação científica, sem bolsista*. Portanto, eu mesmo vou aos arquivos, quando eu tenho um tempo que consigo tirar, e essa pesquisa, para mim, ela é importante porque me coloca em contato com aquilo que foi a História, com aquilo que foi o passado; é uma pesquisa do âmbito histórico. (E Dois) (grifos nossos)

Questionada sobre os principais empecilhos encontrados pela IES para promover e qualificar a pesquisa, a pró-reitoria apresentou o seguinte depoimento:

Apesar de investir parte substancial de seu orçamento em pesquisa, o volume de recursos é insuficiente para atender a demanda, como, aliás, ocorre também nas áreas de ensino e extensão. É um problema brasileiro que acomete todas as instituições universitárias públicas, sem falar nas privadas. Instituímos

recentemente um setor de projetos e parcerias, dentro desta Pró-Reitoria, visando a busca intensiva de recursos externos para o apoio e fomento à pesquisa. (PR Dois) (grifos nossos)

Fica evidenciado, portanto, que apesar de todas as iniciativas institucionais e dos próprios pesquisadores, manter a pesquisa e manter-se pesquisando nas universidades públicas ou privadas, nas suas mais diversas variações, constitui um desafio enorme.

Outro entrave para conseguir fomento para a pesquisa é, muitas vezes, o fato de não saber lidar com os editais, conforme depoimento subsequente.

[...] e aí baixei o site lá do CNPq e vi o edital universal e achei aquilo tudo muito complicado; isso é coisa para Federal, não é para mim, sabe, porque, quer dizer, tem todo um outro aprendizado; então essa formação do pesquisador é meio que vida afora. (E Nove) (grifos nossos)

Conforme sugere o próprio pesquisador, aqui há uma falha na formação: conhecer os caminhos, como se faz para conseguir fomento para a pesquisa nos vários órgãos financiadores também poderia ser um aspecto trabalhado na formação do pesquisador. Além disso, os pesquisadores das universidades públicas geralmente têm mais acesso aos financiamentos do que aqueles vinculados às instituições privadas, principalmente de menor porte e que ainda não têm um Programa *stricto sensu* consolidado.

3.2.2.4 Implantação de linhas e grupos de pesquisa

Conforme já foi ressaltado no item da formação, os grupos de pesquisa constituem estratégia fundamental para a qualificação dos pesquisadores, e na qual grande número de universidades também aposta para a institucionalização da pesquisa. Para nossa surpresa, a grande maioria das universidades nas quais os pesquisadores sujeitos desta pesquisa atuavam incentivava os grupos de pesquisa. E, grande parte dos doutores, protagonizam, lideram esses grupos, como afirma um dos entrevistados: “Estou como líder do grupo de pesquisa (...) e como membro de um outro grupo também aqui da nossa instituição (...).(E Nove) (grifos nossos). Além dos seus pares, muitos também envolvem os acadêmicos da graduação, conforme podemos conferir no depoimento que segue.

Eu mesma me peguei no curso de (...) orientando temáticas inúmeras, diversas coisas que eu nem estava muito a fim de orientar, mas o aluno vem; então, *eu acho que é um pouco cooptar o aluno para determinada perspectiva, determinada área que é aonde você tem trânsito, é aonde você lê, onde você se debruça*. E, com certeza, *aí está a importância dos alunos participarem dos grupos das discussões, nos grupos de pesquisa; eu acho que isso também é formativo*. Então, eu acho que o pesquisador precisa estar clicado, ele precisa estar em sintonia e hoje essa coisa tem que ser muito rápida; ao mesmo tempo que ele está envolvido na pesquisa dele, enfiado ali, ele tem que estar o tempo todo atento ao que está circulando nos periódicos, ao que está circulando nos eventos, ao que está acontecendo, que rumo tomam as discussões. (E Nove) (grifos nossos)

Tais pesquisadores entendem que as orientações e, portanto, os temas das diferentes pesquisas ou iniciações à pesquisa, tais como TCCs e Monografias, devem estar coadunados com as temáticas de pesquisa do orientador que, por sua vez, está vinculado a uma determinada linha de pesquisa e pertence a um grupo que se reúne em torno de problemas comuns.

O entendimento nessa IES, expresso por esse doutor, é o de que o intercâmbio entre a graduação e a pós-graduação se dá preferencialmente por intermédio dos grupos de pesquisa, que precisam ter clareza do seu papel.

Uma forma de estar fazendo essa exigência, fazendo com que os grupos se organizem e digam ‘a que vieram’, e se não tem clareza de ‘a que vieram’, não tem sobrevivência; então, *entender um pouco também como se organiza um grupo de pesquisa*, como bem dizia (...), em torno de problemas de pesquisa e não em torno de temáticas, para que a gente tenha vida e tenha condições de estar atuando. *Os programas lato sensu brotam dos grupos de pesquisa* e, aí, *esse trânsito entre a graduação e a pós-graduação*, problemas de pesquisa de uma dimensão ou de outra dimensão, mas tudo *circulando via grupos de pesquisa*. (E Nove) (grifos nossos)

Embora o doutor destaque o fato de que os programas ou cursos *lato sensu* se originam dos grupos de pesquisa, criar e fomentar tais grupos é uma estratégia adotada pela instituição, tendo em vista a futura criação de um Programa de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, a eleição dessa estratégia, bem como a busca da assessoria externa, neste caso, não é feita apenas com a finalidade de implantar um mestrado, muito menos, a de que este seja instalado ‘de cima para baixo’. Compreender o papel e fortalecer os grupos de pesquisa são medidas que, antes de tudo, procuram criar a cultura e viabilizar a consolidação da pesquisa na universidade, como sugere a mesma pessoa entrevistada: “[...] outro objetivo é estar *fomentando essa discussão nos grupos*

de pesquisa e aí é que entra toda a assessoria que o (...) está nos dando; está nos auxiliando a clarear um pouco mais isso”. (E Nove) (grifos nossos).

A estratégia de criar um grupo de pesquisa que envolva os acadêmicos que pesquisam problemas afins também é adotada por outro pesquisador, assim que retorna para a instituição, após o doutoramento, conforme depoimento.

A cada semestre é sempre uma novidade. *Eu estou com um grupo de pesquisa; encaminhei um projeto de pesquisa assim que eu retornei para a (...); eu defendi em março do ano passado e em abril encaminhei o projeto; foi aprovado e eu estou com um grupo de pesquisa de 20 pessoas que participam.* Então, tem aqueles que são oficialmente do grupo de pesquisa, que são os três bolsistas e eu, que devemos responsabilidade acadêmica para a universidade; tenho seis orientandas de TCC da Pedagogia que querem trabalhar com essa questão do (...), que também têm compromisso acadêmico; daí tem os voluntários que são acadêmicos de diferentes cursos e tem cinco professores da rede pública. Mas há obrigatoriedade de cada um de nós estar na pesquisa; eu falo de nós porque é meu também, e *só pode estar no grupo se a gente tiver uma questão para responder.* Então, *compus o grupo de pesquisa e cadastrei o grupo no CNPq,* agora. (E Oito) (grifos nossos)

Além de criar um grupo de pesquisa, esse mesmo doutor também aposta na criação de um núcleo de pesquisa, que abrange os diferentes grupos que estudam a mesma temática, como afirma: “Eu *criei um núcleo* que é o mesmo tema do meu projeto ligado ao CNPq, que é um grupo de pesquisa, um grupo de estudos sobre (...) e, aí, esse núcleo vai ter uma certa estrutura”. (E Oito) (grifos nossos).

Os neodoutores que estão integrados a um grupo de pesquisa percebem que, além de aprender a pesquisar, de avançar no conhecimento da área, também aprendem algo importante, que é ir além dos seus interesses pessoais de pesquisa e entrar no interesse do grupo, ou mais do que isso, da instituição a qual estão vinculados, como confirma o excerto seguinte.

Sou parte do grupo. Como parte do grupo de (...), aprendendo ainda, tentando achar o meu lugar, tentando me colocar com a minha pesquisa de cotidiano de escola nisso, abrindo mão talvez um pouquinho disso pensando, quem sabe eu posso ganhar muito, ou também, mudando um pouco meu foco, será que não é hora também; então estou incipiente nisso, começando. (E Três) (grifos nossos)

Uma das estratégias bastante comuns utilizadas por muitas universidades que não têm tradição na pesquisa é tentar institucionalizá-la criando os ‘mestrados exógenos’, conforme já sinalizamos anteriormente. Em item posterior aprofundaremos

tal discussão. Por ora, ressaltamos que em muitas instituições os grupos de pesquisa são criados com a vinda do mestrado e não antes dele, como indica a fala que segue.

Olha, na realidade, quando eu vou para lá, já existia essa preocupação com o curso de mestrado, as pessoas que estavam lá, o coordenador que estava lá quando eu cheguei e os próprios professores; então *o grupo de professores do mestrado tinha essa preocupação porque não se faz um mestrado, não se cria um mestrado se você também não cria grupos de pesquisa*; existia essa preocupação, então o grupo todo tinha essa preocupação e *todos os professores hoje ali tem um grupo de pesquisa e tem algum projeto de pesquisa; então a gente foi criando os grupos de pesquisa; os projetos de pesquisa foram se instalando*; eu cheguei em 2002; em 2003 eu já estava propondo um projeto de pesquisa. (E Seis) (grifos nossos)

Pelo tom do depoimento, temos a impressão de que toda a estrutura da pesquisa começa somente quando da instalação do mestrado. Realmente, trata-se de um contraponto em relação àquilo que a CAPES entende que seja necessário para criar um Programa. Este órgão avalia uma série de quesitos e aprova os Programas de pós-graduação somente quando percebe a existência de toda uma estrutura favorável à pesquisa, inclusive se há grupos de pesquisa. Provavelmente, pelo fato de não haver ainda todo esse aparato da pesquisa institucionalizada é que os mestrados dessas instituições tenham demorado tanto para serem aprovados.

As instituições nas quais a pesquisa não assume um papel central, onde não há grupos envolvidos com as atividades investigativas, tendem a perder os seus pesquisadores para outras universidades em que já existe essa estrutura ‘pronta’ e/ou mais adiantada. O próximo depoimento indica que o que provocou a saída da instituição não foi o fato de não estar bem, nem o salário, provavelmente, mas foi perceber a possibilidade de encontrar um ambiente favorável à pesquisa, inclusive poder participar de grupo de pesquisa.

[...] quando eu vim para cá, eu deixei uma outra Universidade; estava muito bem, inclusive, mas, *contaminado, no sentido positivo, pelas pessoas, pelo grupo, por um conjunto de questões que, na minha avaliação, são promissoras do ponto de vista da pesquisa*. Então, existem já muitos projetos aqui no Centro (...), *diversos grupos de pesquisa que têm dado uma contribuição muito grande nas mais diversas áreas na Educação e para a sociedade*. Portanto, existia já grupos constituídos; então, *eu me agrupei, entrei nesse grupo* e fui convidado, naturalmente, *por algumas características que as pessoas foram aos poucos identificando em mim, por aproximações que você faz também com as pessoas, com as interfaces de pesquisa, com as interfaces de projetos*. No meu caso, particularmente, houve uma aproximação muito grande com o grupo de pesquisa da (...), quando viajamos para um congresso no passado; não nos

conhecíamos e íamos para o mesmo congresso apresentar trabalhos; fomos apresentados um ao outro por uma amiga comum e, a partir daí, *começamos a fazer interfaces sobre os nossos projetos, as nossas intenções, as nossas leituras e as nossas afinidades metodológicas*; e isso foi o que contou como ponto bastante decisivo para então firmar, digamos assim, um ponto de partida e dizer que é nesse grupo que eu gostaria de estar consolidando o meu trabalho. (E Dois) (grifos nossos)

Outra questão apontada pelos doutores entrevistados diz respeito às linhas de pesquisa. Em geral, elas são um problema nos chamados mestrados exógenos. Os doutores contratados pelas instituições para trabalhar especificamente nesses mestrados – um número expressivo, isto é, 50% da nossa amostra – afirmam que precisaram compor, montar e/ou reestruturar as linhas de pesquisa dos Programas nos quais se inseriram, conforme depoimento.

Quando você chega num grupo, tem que propor atividades vinculadas à pesquisa, mas você tem que compor, você tem que montar um rol de *linhas de pesquisa que não podem ser muito disparatadas. Tem que ter alguma coerência entre elas* também e tem que ter, para compor uma mesma linha de pesquisa, *você tem que ter pares que façam coisas parecidas com o que você faz*. Então, acho que a gente está vivendo ainda num momento muito de construção. (E Sete) (grifos nossos)

Ou seja, as linhas de pesquisa nessas instituições parecem ter surgido a partir das peculiaridades das pesquisas dos neodoutores e não necessariamente a partir dos problemas e/ou necessidades locais e regionais. Além disso, é preciso juntar os pesquisadores em torno de problemas comuns; contudo, todos são recém-doutores, conforme sugere o depoente, e leva tempo até atingir a experiência necessária para ser um pesquisador ‘produtivo’.

Eu estou no curso de mestrado em Educação, vinculada na linha de pesquisa (...), que é recente, constituída por quatro ou cinco professores e a gente tem uma perspectiva de um trabalho, de uma pesquisa conjunta; é um projeto, uma intenção mesma de que a gente tenha uma pesquisa conjunta, *o entendimento de que precisamos compor uma linha e que somos todos novatos nessa experiência*, então alguma coisa que nos agregue. A gente está tentando ter um projeto comum e já tem o projeto de pesquisa efetivado que é um projeto junto com uma outra colega que, assim, é mais continuação das nossas teses. (E Sete) (grifos nossos)

Quando não há cultura e ambiência de pesquisa nas IES, torna-se mais difícil identificar linhas de pesquisa que correspondam às necessidades locais e regionais.

Problemas como a falta de diálogo também são apontados na composição dos Programas e linhas de pesquisa, como sugere o excerto seguinte:

[...] então, a gente conseguiu concluir o projeto e re-encaminhar, mas ele não foi um Programa discutido; as linhas têm problemas, muitos problemas ainda que, agora, a partir de agosto, eu acredito que a gente vai conseguir retomar, porque essas duas professoras são autoridades. (E Oito) (grifos nossos)

Entre os pró-reitores, praticamente todos afirmam que as instituições apóiam a institucionalização dos grupos de pesquisa e, pelo teor das colocações, conforme segue um exemplo, temos a impressão de que as políticas, estratégias e ações institucionais estão realmente voltadas ao fortalecimento da pesquisa via grupos e linhas de pesquisa.

A pesquisa na (...) organiza-se a partir de linhas de pesquisa e de grupos de pesquisa. As linhas de pesquisa são institucionalizadas levando-se em consideração: o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Projeto Pedagógico do curso de graduação ou de pós-graduação aos quais se vincula; as demandas sociais para a pesquisa existentes na região; a relevância e a pertinência das linhas de pesquisa para o processo de desenvolvimento regional sustentável; o número de professores disponíveis em termos de titulação e de tempo integral. Os grupos de pesquisa constituem a base estrutural e institucional a partir da qual professores e estudantes organizam-se e se engajam na pesquisa, sob a liderança de um professor. Os núcleos de pesquisa são estruturas de apoio ao desenvolvimento da pesquisa. (PR Quatro)

Conforme indica o depoimento fornecido pelo pró-reitor citado, esta universidade encontra-se voltada às demandas sociais para a pesquisa existentes na região. Porém, entre o proclamado e o efetivado, nem sempre o caminho é tão curto, o que demonstra a necessidade de longo tempo e muito trabalho para que todos os agentes das IES compartilhem dessa concepção e realmente construam os processos de institucionalização da pesquisa.

Além da participação nos grupos de pesquisa da IES, um aspecto que chama a atenção é que muitos doutores continuam também vinculados aos grupos de pesquisa da UFSC – instituição na qual se formaram – e essa participação começou ainda durante o período do mestrado e/ou no doutorado.

[...] eu ainda mantenho com a Universidade Federal o vínculo, que é o *grupo de pesquisa*; durante o doutorado eu comecei a fazer parte do grupo de pesquisa (...) e aí, mesmo tendo concluído, a gente continua participando das atividades. (E Sete) (grifos nossos)

Trata-se de uma estratégia encontrada pelos doutores para continuar pesquisando. Mesmo sem vínculo oficial com a instituição formadora, muitos doutores egressos vão regularmente à UFSC para se encontrar com o grupo; produzem artigos; apresentam trabalhos em eventos; enfim, não se desligaram do primeiro grupo de pesquisa constituído durante a sua formação. Ou seja, trabalham de forma voluntária, sem receber nenhuma remuneração financeira pela pesquisa que fazem. Certamente, existem inúmeros outros ganhos muito compensadores para o pesquisador nessa parceria entre os grupos. Continuar pesquisando é uma estratégia importante para manter-se no emprego e/ou conseguir concorrer a um emprego melhor; além disso, significa ter material para publicar e/ou apresentar trabalhos científicos nos eventos da área, dentre tantos outros ganhos.

3.2.2.5 Implantação da Iniciação Científica

O envolvimento dos acadêmicos nas atividades de iniciação à pesquisa também aparece como uma estratégia utilizada por grande número dos pesquisadores entrevistados e confirmada pelos pró-reitores das instituições que participaram respondendo ao questionário. A orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) correlacionados com as linhas de pesquisa, os grupos de estudo e, sobretudo, a Iniciação Científica, com ou sem bolsa, fazem parte desse rol de modalidades utilizadas nas IES, cujo intuito maior é a criação da cultura acadêmica favorável à pesquisa. Essas iniciativas estão em consonância com aquilo que Cury (2004, p. 788) defende como atividade de fundamental importância para integrar o ensino e a pesquisa.

Um campo que significa um avanço com resultados palpáveis de integração entre pesquisa e ensino é o da iniciação científica ou similar. Tal programa introduz, sob orientação docente, o estudante à pesquisa desde a graduação e possibilita maior circulação entre a graduação e a pós-graduação. Muitos estudantes de iniciação científica ainda se tornam solidários com os colegas que não dispõem dessa bolsa, começam a desenvolver trabalhos conjuntos com os seus orientadores chegando mesmo a publicações em parceria. Não raro esses estudantes criam um espaço propício para bem-sucedidas seleções para a pós-graduação *stricto sensu*.

Algumas universidades nas quais os neodoutores trabalham têm bolsas PIBIC, mas em muitos casos, a própria instituição subsidia outras modalidades de bolsa. Geralmente os doutores que atuam nos Programas de mestrado têm bolsistas, conforme relata um dos pesquisadores entrevistados: “Eu tive agora dois alunos de Iniciação

Científica e tenho bolsistas que trabalham no meu projeto de pesquisa, que têm uma bolsa da própria instituição.” (E Seis)

Em poucas universidades, evidentemente, o esforço tem sido maior no que diz respeito a um investimento financeiro mais expressivo na implantação de ações pró-pesquisa. Nessas IES existem várias fontes para a captação dos recursos direcionados ao fomento da Iniciação Científica, como podemos conferir no depoimento que segue.

A instituição é que financia; então nós tivemos 10 bolsas pelo Balcão, tivemos 50 bolsas PIBIC e nós tivemos 52 bolsas via Artigo 170; e, agora, no segundo semestre tem uma nova edição nas três modalidades. (...) Hoje, *nos cursos de graduação de um modo geral, está instituída a iniciação científica e com banca para qualificação*; isso que eu estou achando interessante; lá na (...), agora, dia 23, 24 e 25, se não me engano, são três dia na seqüência, nós temos a banca de qualificação das pesquisas, dos trabalhos de iniciação científica, os projetinhos para eles desenvolverem no curso deste semestre cujo relatório, a apresentação formal, digamos assim, acontece lá em dezembro(...). *Os alunos vão vivenciar primeiro aquilo que nós estamos chamando de iniciação científica; então, tudo isso, é ambiência de pesquisa. A gente está desbravando a duríssimas penas, buscando as condições, encontrando um jeito de fazer, nem sempre da melhor forma, aprendendo de um semestre para outro, a cada semestre tentando fazer mais e melhor*; então é um pouco isso que está acontecendo. E a gente tem tido bastante receptividade; *mesmo a coordenadoria de pesquisa, tem criado esses espaços, tem valorizado esses espaços*; então a gente tem tido uma certa liberdade para estar atuando, tem trazido pessoas de fora como vem o (...), já veio duas vezes; o (...) veio duas ou três vezes *para estar discutindo com o grupo das licenciaturas*. Eu acho que tudo isso vai nos dando, *se não temos o ambiente, nós precisamos criar*, e aí *vai nos dando todo esse aporte para que a gente faça alguma coisa que mereça ser chamada pesquisa*. (E Nove) (grifos nossos)

Interessante observar a existência de um ritual de iniciação, tal como banca de qualificação dos projetos, banca de defesa dos trabalhos, relatórios, enfim, todas atividades e etapas previstas na realização de qualquer projeto de pesquisa. Ou seja, de fato, a instituição projeta a descoberta e a construção de um caminho próprio, envolvendo os acadêmicos, sobretudo os bolsistas dos diferentes cursos de graduação. Contudo, construir a ambiência de pesquisa não é tarefa fácil, como afirma o doutor pesquisador. É preciso contar com o protagonismo dos recém-doutores, com o apoio institucional e com a ajuda de outras pessoas, que não são consultores, mas doutores mais experientes que fornecem subsídios para que a universidade pense e construa um projeto próprio.

O apoio institucional de que fala o doutor está confirmado pelo depoimento da pró-reitoria dessa universidade. À pergunta feita no questionário enviado: “Aponte as

atividades de pesquisa que são propostas pela sua IES, visando torná-la uma instituição que cumpre o que se espera de uma universidade ou de uma instituição que pretenda assim ser chamada, conhecida, respeitada”, responde:

A (...) disponibiliza regularmente editais de pesquisa onde os acadêmicos são apoiados em relação à pesquisa através de Bolsas de Iniciação Científica, financiadas pelo FAPE (Fundo de Apoio a Pesquisa), nas modalidades PIBIC – com 36 bolsas anuais e ATCC com 40 bolsas semestrais. Pelo artigo 170 da Constituição Estadual são apoiados com 70 bolsas anuais. As bolsas são oferecidas através de editais de seleção, contemplando as diversas áreas de ensino e cursos da (...). Em média são disponibilizadas 25 bolsas Balcão de Projetos para projetos de longa duração. Os projetos de longa duração foram implantados no ano de 2006 oficialmente, via editais, e neles estão inseridas as bolsas de Iniciação Científica descritas acima. (PR Cinco)

Em outra IES também há incentivo à Iniciação Científica por parte dos neodoutores e dos gestores, cuja concepção política e cujo entendimento do papel da universidade tentam garantir uma formação sólida. A estratégia utilizada, nesse caso, é a de reunir todos os envolvidos e estudar os temas que oferecem suporte teórico aos trabalhos, como sugere a fala deste entrevistado:

A gente se reúne e *organiza grupo de estudo* de quinze em quinze dias; aí, quais são os fundamentos que estão por trás, tanto do trabalho das meninas do TCC, quanto das meninas que estão lá na prática, dos bolsistas que estão no segundo, terceiro semestres; um de Contábeis, outro de Biologia, outro é de Pedagogia; como trabalhar com essa questão da diversidade? Mas, qual é o meu papel, então, como orientadora, desses diferentes interesses na pesquisa, com um olhar crítico sobre a realidade; acho que esse é meu papel, é isso que eu aprendi aqui, que é garantir isso: qual é o papel da Universidade, em todas as instâncias, que se diferencia de outras instituições, eu acho que é isso que deve estar garantido na formação. (E Oito) (grifos nossos)

Todavia, nem todos os doutores têm uma visão crítica de qual seja o papel da universidade e nem todos agem de forma consciente e comprometida. As iniciativas e estratégias pró-pesquisa têm a ver com a formação que o pesquisador recebeu, mas também com o compromisso político, conforme afirma o mesmo depoente, em outro momento da entrevista:

A formação que eu tenho, ela se diferencia muito dos colegas, porque eles não conseguem resolver problemas, assim, práticos, da universidade, qual é o papel dela. Como eu tenho bolsista do ensino e também tenho projeto de extensão; então você tem o teu projeto de pesquisa, tem um trabalho de ex-alunos! *É porque eu tenho um compromisso, pelo menos na minha percepção, assim, um*

compromisso político com os meus ex-alunos que estão lá na escola, que é o resultado; como eu vou ficar, enquanto universidade, cuidando do meu projetinho de pesquisa, com os meus bolsistas. (E Oito) (grifos nossos)

Como podemos observar, existem vários contrapontos relacionados às iniciativas individuais e institucionais no que diz respeito ao trabalho com a iniciação científica.

Em outra universidade, onde já funcionam há mais tempo vários mestrados não recomendados pela CAPES, só recentemente é que foi lançado um programa de iniciação científica. Ao falar sobre esse programa, o doutor entrevistado demonstra pouco entusiasmo porque imagina que os acadêmicos não irão demonstrar interesse por essa modalidade devido à exigência de apresentação de projeto.

Nesse semestre (...) tenho aulas na graduação e estou desenvolvendo, na graduação, uma atividade de pesquisa. A universidade lançou nesse ano um programa de iniciação científica e aí tem algumas modalidades; estão tentando inovar um pouco e eles têm uma modalidade que é projeto em disciplina, uma modalidade que não tem financiamento; tem modalidades com financiamento, mas essa é uma modalidade sem financiamento, em que você apresenta para os alunos alguma proposta de algumas atividades de pesquisa; eles chamam de projeto de pesquisa mesmo. Eu acho que não cabe, acho que são algumas atividades que você consegue fazer e que você acaba despertando nos alunos uma possibilidade de que eles, eles nem vão se interessar por eles apresentarem projetos de iniciação científica. Eu estou trabalhando na disciplina na (...) e estou desenvolvendo uma atividade que o pessoal vai trabalhar no laboratório de pesquisa. Isso é uma atividade interessante até, é pesquisa na graduação, mas na Universidade é algo muito recente, eles acabaram de lançar esse programa com 200 bolsas de iniciação científica e eles estão começando mesmo. (E Sete) (grifos nossos)

Na avaliação do pesquisador, não é bem esse o objetivo da iniciação científica e, portanto, nem cabe esse nome ao programa instituído pela IES. Tal clima desfavorável vivido por docentes e acadêmicos em relação às atividades de iniciação à pesquisa é manifestado também na resposta dada pela pró-reitoria dessa universidade à questão: “quais fatores dificultam a prática da pesquisa na IES”.

A falta de capacitação ou de sensibilização para a realização de projetos por uma significativa porcentagem de professores e alunos (...) e o grande número de alunos trabalhadores que não dispõe de tempo de dedicação aos estudos, senão unicamente às aulas. (PR Três)

O que podemos analisar com base nessas diferentes práticas relatadas pelos doutores e pelas universidades em relação à iniciação científica é bastante óbvio. Todos

a avaliam como uma estratégia positiva, mas nem todos a levam a efeito como deveria acontecer. Assim, para muitos, fica mais fácil jogar a culpa nos gestores, nos colegas pesquisadores, nas instituições, nos professores, nos acadêmicos. Raros são os casos em que a iniciação científica funciona bem; e quando ela acontece, é resultante de políticas claras, de estratégias bem direcionadas e fruto da ação de todos, indistintamente!

3.2.2.6 Políticas de incentivo à participação em eventos

A participação em eventos é uma atividade inerente ao ofício do pesquisador: se ele pesquisa, também precisa buscar espaços de interlocução onde socialize os resultados das suas investigações científicas. Portanto, é uma estratégia necessária à institucionalização da pesquisa, ressaltada pelos doutores, mas nem sempre devidamente apoiada pelas universidades nas quais os pesquisadores estão trabalhando.

Um dos entrevistados afirma que, “por enquanto”, há financiamento para a participação dos doutores nos eventos, mas não sabe até quando esse clima favorável se manterá.

Financiamento para eventos, por enquanto isso está acontecendo; também não foi assim algo dado, foi uma constante negociação; é necessário, e a gente vai conversando sobre isso e, digamos assim, esse primeiro semestre deste ano a gente já sentiu uma certa movimentação para isto; a gente não sabe até quando isso vai. E a gente não sabe como é que é a reação, porque isso ainda está no âmbito das iniciativas individuais; alguns professores estão se movimentando mais para participar de eventos, eu diria principalmente os professores que não eram da instituição e que chegaram agora; isso vai mexendo, mesmo os professores que já têm uma vinculação com essa universidade há mais tempo começam a se movimentar nessa direção porque percebem que é importante. (E Sete) (grifos nossos)

Enquanto o fomento para a participação nos eventos estiver restrito ao grupo dos doutores que atuam no mestrado, que são em número reduzido, o entrevistado acredita ser possível participar de tais atividades. Mas teme que, à medida que os demais professores da instituição também solicitarem financiamento para a participação nos eventos, a IES adote medidas restritivas, cujas conseqüências recairão sobre todos. Ou seja, o depoente expressa que a instituição não tem uma política clara de apoio a eventos, conforme excerto subsequente.

A minha preocupação, nesse momento, está sendo assim: bom, se isso se instituir num grupo de 10, 12 professores, até quando esse financiamento vai?

Porque isso começa a ficar mais caro; então, na verdade, *a participação em eventos, se ela vai durar muito tempo, na medida em que isso se instituir como uma prática dos professores*. Enquanto está no caráter de iniciativas individuais, a gente está indo, está tendo apoio para fazer isso agora; por quanto tempo, a gente também não sabe. *A instituição não tem claro*. (E Sete) (grifos nossos)

Outro doutor entrevistado da mesma IES confirma que visualiza um compromisso, por parte da universidade, de apoio à pesquisa, à participação em eventos; mas o faz com bastante cautela. Segue a fala:

[...] *existe um compromisso de apoio à pesquisa, a eventos e apoio à publicação por parte da instituição*. Existe um compromisso porque a produção bibliográfica, a produção científica dos professores é um eixo importantíssimo para poder consolidar um mestrado e poder consolidar um processo de reconhecimento pela CAPES. Está começando a se visualizar algumas coisas em relação a isso. *Por exemplo, eu tive um trabalho aprovado no COLE, que é um Congresso de Leitura e foi aprovado o apoio pela instituição; ainda não recebi, mas está*. (...) Apoio financeiro. Outro professor também viajou ao Rio; outra professora foi convidada a dar uma palestra no México, também foi apoiada pelo menos a passagem, enfim, digamos que, *nesse sentido, a gente poderia dizer que está visualizando que realmente se está concretizando o apoio*. (E Cinco) (grifos nossos)

Contudo, nos dois depoimentos fica implícita e, ao mesmo tempo, explícita, a idéia de que o apoio institucional está bastante circunscrito ao atendimento dos quesitos legais para a aprovação do mestrado. É como se a pesquisa e as atividades dela derivadas devessem acontecer apenas no interior do Programa de pós-graduação, sem ‘contaminar’ as demais instâncias da universidade.

A existência de restrições financeiras para a participação nos eventos é apontada também por pesquisadores de outras instituições, conforme o depoimento seguinte.

Consegui dois trabalhos aprovados; bom, fiquei toda feliz, mas eu voltei para a universidade, voltei ganhando meu salário de professora especialista, porque eu não tinha feito mestrado, e 30 horas e com um monte de disciplinas, despesas de ir e voltar, eu não tinha condição financeira de ir apresentar os trabalhos; *eu não tive apoio para isso*. Então, a gente tem, da mesma forma que qualquer outro professor que não tem titulação, nem faz pesquisa, nada, *a gente tem oito diárias por ano*; só que a própria universidade demanda um monte de evento, a gente tem 11 *campi*, então, eles organizam evento para um lado e para outro, chamam a gente para falar, para ir fazer uma palestra lá, para dar uma oficina, fazer um minicurso, sabe, para apresentar trabalho, e a gente vai, tenta atender o máximo, assim, para criar essa relação inter-*campi* (...), mas eu não tenho diárias e os meus bolsistas não têm; aí a gente faz. (E Oito) (grifos nossos)

Primeiramente, o depoente considera que não é tarefa fácil aprovar trabalhos em eventos científicos. Quando se consegue isso, muitas vezes não há financiamento, porque os recursos são alocados para auxiliar docentes que não têm titulação e, muito menos, participam dos eventos para apresentar resultados de pesquisas. Parece que, nesse caso, faltam critérios institucionais melhor definidos para o apoio financeiro aos pesquisadores.

Neste item, apenas um doutor ressaltou que em sua universidade existe uma propensão bastante positiva, apoio institucional efetivo para a participação em eventos, o que representa ser resultado das políticas que a IES definiu para promover a implantação da pesquisa. Convidada a falar sobre o suporte institucional que a universidade oferece para promover a pesquisa, além de outros assuntos, a pró-reitoria respondeu que “[...] a instituição promove eventos científicos (Seminário de Pesquisa) para que professores e alunos socializem a pesquisa” (PR Cinco). Já o doutor da mesma universidade respondeu que “(...) tem uma política interna, já está previsto, está regulamentado. Agora veja, também está previsto o seguinte, *ele financia, mas desde que você vá e apresente resultado de pesquisa.*” (E Nove) (grifos nossos).¹¹¹ Mesmo sem estar previsto, o doutor recebe auxílio porque há o entendimento de que interessa à universidade, de que está previsto nos dispositivos legais e nas estratégias institucionais, como expressa o entrevistado.

Quanto a subsidiar eventos (...), tem uma proposta bastante razoável, eu acho; inclusive, o banner que eu estruturei não estava previsto e ontem à noite, quando fui buscar na gráfica (...) e ela me disse: (...) a gente vai subsidiar; é apresentação de pesquisa, a gente tem maior interesse nisso; é o nome da instituição, é o nome do curso, e não sei o quê. Então, assim, está havendo uma sensibilidade para isso. Eu diria que historicamente, desde 1996 que eu estou aqui, eu nunca vi esta propensão. (E Nove) (grifos nossos)

Tanto faz parte das políticas da IES, que ela não financia apenas o doutor, mas também a participação dos acadêmicos. É estratégia da instituição levar os acadêmicos para eventos porque acredita que, ao respirarem aquele ‘ambiente de pesquisa’, é possível fazê-los compreender a importância do trabalho de institucionalização da pesquisa que a universidade procura promover e, mais do que isso, busca cooptá-los, no sentido positivo do termo. Segue o depoimento do doutor.

¹¹¹ É interessante lembrar que é usual também nas universidades onde há Programas de pós-graduação ‘consolidados’ o fomento à participação nos eventos somente quando há apresentação de trabalhos.

Os alunos que foram ao Congresso, foram com 50% da despesa de viagem paga pela instituição, porque a gente fez toda uma argumentação da importância de eles irem, conviverem, respirarem aquele ambiente de pesquisa; se não me engano são 120 trabalhos que vão estar sendo apresentados na forma de pôster. Eu amarrei direitinho um trabalho para eles explorarem, determinada pesquisa que eles vão escolher de acordo com seus interesses; no retorno, nós teremos seminários com socialização do grupo que está em estágio de docência; quer dizer, a gente precisa preparar esse campo (...).(E Nove) (grifos nossos)

Desbravar e preparar o campo, construir o espaço da iniciação científica, da pesquisa, não pode ser apenas uma opção pessoal do doutor, mas deve ser uma decisão coletiva e, sobretudo, institucional.

3.2.2.7 Espaço e incentivo para publicações

Em algumas das universidades deste estudo, especialmente aquelas nas quais já existe algum Programa de pós-graduação, existem núcleos de publicação, revistas próprias do Centro e/ou do mestrado em educação e, num único caso, editora própria. Ao olhar para todas essas iniciativas, é possível perceber que há uma sinalização positiva por parte das instituições no que diz respeito à produção e à publicação. Entretanto, ter os canais para a publicação e o apoio, inclusive financeiro, para fazê-lo não significa necessariamente utilizar esses canais, ou seja, publicar.

Conforme sugere depoimento de um doutor, existe o núcleo de publicações na universidade, mas como reelaborar e encaminhar o projeto de mestrado para a apreciação da CAPES é mais urgente, não é possível dar atenção também para isso.

Nós temos um núcleo de publicações que a gente ainda não conseguiu dar a atenção, dado ao que a gente estava fazendo até agora, mas nós temos o núcleo de publicações; vamos começar também a investir nisso; então, é tudo um começo, sabe, é um começo; é difícil julgar o começo de alguma coisa. (E Três) (grifos nossos)

Como tudo parece estar no começo quando se trata dos processos de institucionalização da pesquisa, os doutores deram atenção ao que é mais urgente, ou seja, dedicaram seu tempo exclusivamente ao projeto de mestrado; inclusive, nem conseguiram iniciar a sua pesquisa na IES e, conseqüentemente, também é muito provável que não tenham publicado nada relacionado ao seu projeto de pesquisa proposto no Programa durante este tempo de inserção.

Em outros casos, também é apontado o esforço existente nas universidades em investir cada vez mais na pesquisa, bem como na divulgação e publicação dos resultados dessa pesquisa. Conforme o depoimento do pesquisador apresentado na seqüência, existem, inclusive, canais internos da própria IES para a publicação, tais como dois periódicos qualificados.

Então, nós temos essa característica bastante difundida, muito positiva no Brasil, e que vejo, nessa universidade, um *grande esforço e resultados já bastante positivos no âmbito de se investir cada vez mais na pesquisa*, tanto na disponibilidade de tempo para os professores, *quanto também no investimento às publicações*. Nós temos, por exemplo, aqui no Centro de (...) *duas revistas*, uma do mestrado e a outra do Centro de (...), que estão abertas às publicações. Então, as políticas, naturalmente, *se a gente for pensar em termos ideais, elas sempre tenderão a desejar*; à medida que você, ao pensar o ideal, você quer realizar tudo aquilo que você almeja como sendo o mais importante em nível de bem-estar, em nível de conhecimento, em nível de publicações para as pessoas e para a sociedade e, no nosso caso, o bem-estar seria a relação dos nossos acadêmicos com uma boa biblioteca, com boas condições em sala de aula, que temos oferecido ao longo do tempo, mas que, se olharmos para o futuro, elas sempre tendem a melhorar. Então, há nesse horizonte, para mim, um grande investimento; há um esforço bastante importante, um esforço que vem se caracterizando no dia-a-dia. (E Dois) (grifos nossos)

De acordo com a opinião do entrevistado, tanto as políticas quanto as práticas ainda estão distantes do ideal, inclusive no que diz respeito às condições gerais oferecidas para a formação na universidade. Este sugere que a IES está num processo favorável, mas ainda há muita coisa a ser feita, ou seja, mais uma vez, está colocada a incipiência no que concerne à pesquisa institucionalizada.

A possibilidade de avanço existe; mas o que falta, na visão de outro entrevistado, é o entendimento de que a publicação é uma atividade importante para a manutenção da condição de universidade, ou seja, não basta o apoio institucional; é preciso haver o comprometimento por parte de todos nesse processo.

E tem, então, essa possibilidade de publicação; acho que falta um pouco critérios, ainda mais quando tem que fazer o parecer de um colega, mas tem isso também, assim, de incentivar. *A universidade tem se empenhado em termos de pós-graduação, da pró-reitoria de pós-graduação nisso*, que é por conta, a gente precisa disso; *é uma demanda que a universidade precisa senão ela não se sustenta*. Então, eu acho que falta um pouco ainda essa adequação, assim, que os colegas ainda precisam estar percebendo a importância disso e o comprometimento que eles têm que ter para se envolver com isso. (E Oito) (grifos nossos)

O fato de dispor de financiamento, de apoio institucional, de periódicos próprios, não é condição suficiente para haver publicação. É preciso, antes de tudo, ter pesquisa em andamento, condições para pesquisar. Para divulgar o conhecimento produzido, como sugere o excerto subsequente, não é preciso só dispor dos recursos financeiros favoráveis, dos canais. É preciso, sobretudo, a existência e, mais importante do que isso, a internalização da cultura da pesquisa.

[...] e olha, por exemplo, tem verba para a revista do Centro de (...); ela está parada por falta de artigos, por quê? Porque o pessoal da casa precisa publicar; ela está meio que uma revista para artigos externos e isso também, ao mesmo tempo que sinaliza que há um potencial financeiro para estar subsidiando a revista, *isto denuncia que nós ainda não temos a pesquisa no ritmo que deveríamos ter para estar alimentando a revista*, então mais um motivo para estar qualificando, como diz o (...), os espaços que temos na graduação e no *lato sensu*, para a gente estar alimentando a revista do Centro de (...); é o espaço pedagógico que está sem, a revista pedagógica que parece que está com um volume atrasado. (E Nove) (grifos nossos)

Interessante observar que a pró-reitoria da instituição da qual esse pesquisador entrevistado também faz parte ratifica essa avaliação em sua resposta ao questionário. Ao ser convidado a apontar os principais empecilhos enfrentados como pró-reitor de pesquisa para promover e qualificar a pesquisa na sua instituição, esclarece:

Acredito que as dificuldades estão, ainda, em *ter uma produção não condizente com o potencial instalado, tanto de estrutura física como de pessoal qualificado*. Há, sim, uma sobrecarga de atividades que se acumulam sobre os professores que nem sempre é possível ser “produtivo” conforme se poderia. (PR Cinco) (grifos nossos)

Mais uma vez, fica evidenciado por meios desses depoimentos, que para pesquisar e publicar se faz necessário algo mais do que estrutura física adequada, apoio financeiro e pessoal qualificado. Para além dessas condições necessárias, mas não suficientes, é preciso associar uma clara consciência dos doutores de qual seja sua função na universidade: ensinar, pesquisar e publicar. Também é necessário que os segmentos dirigentes proponham políticas institucionais que promovam a institucionalização da pesquisa e facilitem sua publicação. É importante, ainda, pensar nas condições de trabalho que o pesquisador encontra na universidade e propor melhoria dessas condições no sentido de favorecer a produção do conhecimento e a conseqüente publicação dos avanços conquistados.

3.2.2.8 Tempo(s) previstos para a pesquisa, formas/tipos de contrato e condições de trabalho do pesquisador

Outra estratégia institucional comum para tentar implantar a pesquisa nas IES é destinar um tempo para que os doutores se dediquem somente às atividades de pesquisa. Em quase todas as universidades existem as horas designadas e remuneradas exclusivamente para a pesquisa, tal como expressa um dos entrevistados: “[...] todos têm, porque existe o interesse da universidade, mesmo por conta de que o mestrado está iniciando, está pleiteando o credenciamento pela CAPES; então, *existe um incentivo à pesquisa e eles têm horas de pesquisa.*” (E Seis) (grifos nossos).

A pró-reitoria de pesquisa confirma o depoimento deste doutor entrevistado quando menciona o suporte institucional, em termos legais e de infra-estrutura, do qual os professores dispõem para fazer pesquisa: “A (...) disponibiliza aos professores pesquisadores horas pesquisa, um bolsista para cada projeto de pesquisa, além de estrutura laboratorial e de acervo, avaliados como de excelência pelas comissões de avaliação encaminhadas pelo Conselho Estadual de Educação (...) (PR Quatro).

No grupo dos 10 doutores entrevistados encontramos diferentes tipos de contrato, bem como várias formas de trabalho. Um grupo maior, constituído de cinco recém-doutores, ou seja, 50% da amostra, foi contratado em regime de tempo integral – 40 ou 44 horas semanais – para atuar prevalentemente nos Programas de mestrado. Todavia, convém lembrar que eles não moravam na cidade em que trabalhavam à época da entrevista; por isso, para esses doutores o tempo e as condições de trabalho eram mais flexibilizados.

Antes de prosseguir na análise, é importante explicitar o que significa trabalho flexibilizado. De acordo com Senett (1999), a palavra “flexibilidade” passou a fazer parte da língua inglesa ainda no século XV e seu sentido derivou originalmente da simples observação de que, embora uma árvore se dobrasse ao vento, seus galhos sempre voltavam à posição normal. Assim, ‘flexibilidade’ designa essa capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e restauração de sua forma. Falando em termos ideais, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A esse respeito conclui o autor (1999, p. 53): “A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas”.

Numa das instituições que mantém um Programa de mestrado, o trabalho dos doutores é quinzenal e tem a duração média de dois dias, conforme depoimento seguinte.

Eu viajo para (...); *a cada 15 dias eu viajo para lá*, porque os alunos também vêm para o mestrado somente a cada 15 dias. Então, eu estou um pouco afastada desse grupo daqui, mas eu ainda tenho bastante, tenho um pé aqui dentro ainda. Foi bastante importante então, com isso, as pesquisas que a gente fazia aqui, hoje nós temos um banco de dados, uma revista de iniciação científica. (E Seis) (grifos nossos)

A descrição dessa forma de inserção no trabalho pode ser compreendida com base no que Sennett (1999) descreve sobre a organização do tempo no local de trabalho, no regime flexível. “As organizações flexíveis hoje estão fazendo experiências com vários horários do chamado ‘flexitempo’. Em vez de turnos fixos, que não mudam de mês para mês, o dia de trabalho é um mosaico de pessoas trabalhando em horários diferentes, mais individualizados (...)” (1999, p. 66).

Porém, flexibilizar o tempo não se mostrou a solução. O doutor entrevistado percebeu que dois dias é pouco e que se faz necessário permanecer mais tempo na instituição em decorrência do volume e da intensidade do trabalho a ser feito, conforme sugere excerto subsequente.

É, na realidade, para mim, essa questão de eu ir para lá a cada 15 dias, acho que me dificulta um pouco (...). Agora eu vou ter que ficar; na realidade, a gente fica dois dias para dar as aulas e para a atividade de pesquisa; agora eu sinto que preciso passar lá uma semana. O ano passado, por exemplo, sempre que precisava eu ficava uma semana, mas isso é o que dificulta mais; então, o que a gente faz; a gente, por algumas vezes, fica lá uma semana inteira para poder trabalhar na pesquisa, se bem que, como existem outras pessoas que também participam da pesquisa, outros professores, por conta dos bolsistas, eles dão assistência aos bolsistas.(...) É isso que eu te falei; uma maior permanência lá, isso para mim ficou muito claro, do primeiro ano, no primeiro grupo de pesquisa, que não dá; pesquisa você tem que estar mais presente, apesar que tinham bolsistas, meninas muito boas, então o que me dificultou no primeiro momento foi isso; então estar mais, ficar mais tempo lá com a bolsista, para sair para campo (...) não dá para fazer tudo em dois dias. (E Seis) (grifos nossos)

Na avaliação do neodoutor, estar presente de 15 em 15 dias, e apenas durante dois dias, dificulta o trabalho da pesquisa, do acompanhamento aos bolsistas. Ou seja, o doutor percebe a necessidade de permanecer mais tempo para conhecer mais

profundamente a realidade, não apenas institucional, mas o próprio contexto da pesquisa.

Outro grupo de doutores entrevistados, que atua em outro Programa, também revela esta possibilidade de flexibilidade em relação ao trabalho. Entretanto, mantém uma inserção um pouco mais freqüente, ou seja, semanal, conforme revela o entrevistado:

[...] esta semana temos uma folguinha; mas praticamente vamos todas as semanas. (...) a presença, é importante também estar aí. Por exemplo, eu dava aulas a cada 15 dias, não uma vez por mês, porque 15 dias achava que tinha mais movimento ou espaço; *enfim, são pequenas coisas que vão mostrando que estamos, que o institucional está sendo instituído, também, e instituinte, esse movimento.* (E Cinco) (grifos nossos)

O próprio grupo percebeu que deveria estar mais presente, que as aulas, por exemplo, deveriam ser realizadas quinzenalmente e não apenas uma vez por mês, conforme estava previsto. Nessa tentativa de acompanhar mais de perto as atividades, percebeu-se a necessidade de instituir um novo ritmo, de modificar as formas de atuação. Além disso, os doutores adotaram estratégias para a permanência, isto é, alugaram um apartamento na cidade para ter um endereço fixo e poder trabalhar melhor nesse ritmo mais flexibilizado, conforme destaca o trecho que segue.

Eu e mais duas colegas, a gente acabou alugando um apartamento lá para a gente se instalar porque, embora a gente more aqui, mas como nós fomos as quatro pessoas contratadas por tempo integral, a instituição considera que a gente mora lá. Mas a gente não fica na instituição os cinco dias da semana porque, às vezes, tem semanas que a gente trabalha no sábado. Tem umas coisas assim. Então, a gente faz um horário de três dias; às vezes esses três dias começam na segunda, às vezes na terça, às vezes mais para o final de semana e, aí acabamos alugando um apartamento; então a gente fala, somos mulheres de vida dupla, porque temos uma casa aqui e uma casa lá, mas são estratégias. Outros professores que são de fora têm direito a hotel, têm direito a alimentação e nós não temos direito a nada disso; ao mesmo tempo que o tempo integral entrou com algumas vantagens, ele perde outras; assim, as vantagens não são redistribuídas. E tem uma coisa muito interessante (...), deve ter hoje umas 10 ou 12 formas diferentes de contratação. Então, assim, dependendo do ano que você for contratada, você está num regime. (E Sete) (grifos nossos)

O grupo reconhece que há vantagens e desvantagens no fato de terem um contrato de trabalho em tempo integral. Os doutores apontam que existe a possibilidade de realizar várias atividades durante os dias em que lá se encontram para o mestrado, o que favorece o trabalho. Contudo, eles não usufruem de alguns benefícios tais como diária

de hotel, alimentação, dentre outros, destinados a alguns professores que não têm contrato em tempo integral.

Como as políticas institucionais de financiamento da pesquisa não estão bem definidas, a gestão dos recursos existentes também parece ser ambígua, como podemos acompanhar no depoimento seguinte.

Não tem plano de cargos e salários; tem, de fato, diferentes salários; está sendo feito há 10 anos e parece que todo ano eles avisam que esse ano vai ser feito. Então, tem professores que trabalham no mesmo lugar, fazem as mesmas coisas e são pagos de maneira diferente. No nosso departamento têm os professores que têm direito a auxílio alimentação; outros que têm o mesmo cargo, o mesmo salário, mas não têm direito à alimentação. No nosso grupo tem uma professora que é contratada em tempo integral como pesquisadora, mas ela não dá disciplina, ela não dá aulas. Os outros professores podem ser chamados para atuar na graduação; essa professora não, porque ela entrou num outro esquema. E, como não tem plano de cargos e salários, pode ter muitos esquemas. Essa é uma coisa interessante de a gente estar tentando entender melhor; são muitas formas diferentes, são professores com jeito diferente de se relacionar com a instituição. (E Sete) (grifos nossos)

De acordo com o depoimento do doutor acima citado, não há plano de cargos e salários, ou seja, os critérios para a contratação dos docentes não estão especificados em nenhum documento balizador. Portanto, existem várias formas de contrato de trabalho, diferentes formas de inserção, conseqüentemente, também diferentes salários, ou seja, o que se tem nessa instituição são muitos esquemas que efetivamente não contribuem para a institucionalização da pesquisa.

Oficialmente, o grupo de doutores inserido nessa IES tem oito horas por semana dedicadas à pesquisa; e no plano de trabalho individual eles não podem colocar mais do que esse tempo pré-determinado institucionalmente para a realização de atividades de pesquisa. Porém, o entendimento dos doutores é de que, se eles são contratados em tempo integral, não é possível destinar apenas algumas horas semanais para a pesquisa, uma vez que ela demanda bem mais tempo do que isso, como manifesta um dos entrevistados.

[...] estão fazendo seleção para professores que tenham a sua vinculação com o mestrado, e esses professores são contratados com carga cheia, tempo integral. (...), que é o meu caso; são 44 horas. Aí é a parte boa: são 44 horas; nessas 44 horas, quando você vai prestar contas dessas horas, a instituição não permite que você coloque mais de oito horas para a pesquisa. Então, a gente já fez toda uma discussão que oito horas é algo um tanto quanto difícil, oito horas semanais para pesquisa, se você está contratada em tempo integral e se você mandou um

projeto para cá dizendo que (...), então você precisa ter uma produção com uma certa frequência, *inclusive criar esta cultura na Instituição, o que é bastante complicado.* (E Sete) (grifos nossos)

Analisando esse papel ‘economicista’, baseado nas lógicas da produção capitalista que as instituições privadas de ensino também adotam, Gentili (1998, p. 104) afirma que

[...] as perspectivas neoliberais mantêm essa ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

Portanto, a atuação dos doutores também está sujeita à lógica do mercado capitalista que trata o conhecimento e a força de trabalho como mercadorias que possuem valor de troca e que devem dar retorno financeiro aos investidores, à instituição. A pesquisa geralmente não dá lucro para a universidade; assim, atribuir muitas horas para a pesquisa onera a IES e como não há a cultura da pesquisa na universidade, os doutores necessitam negociar constantemente para modificar as estratégias existentes e tentar criar essa cultura na instituição.

Ao adentrar nessa questão, os entrevistados mencionam um ponto fundamental: o tempo da pesquisa. De fato, o pró-reitor de pesquisa desta IES confirma que uma das atividades de pesquisa propostas pela universidade é a “[...] alocação de horas em pesquisa para professores com aprovação de projetos.” (PR Três). Em geral, os doutores entrevistados tecem críticas contundentes sobre o ‘tempo imaginário’ convencionado pelas universidades e reivindicam um ‘tempo real’, as horas realmente necessárias para realização da produção do conhecimento; não querem apenas um tempo ‘oficial-fictício’, mas ‘oficial de fato’, conforme manifesta o depoimento apresentado na seqüência.

Oficialmente sim, e estamos tentando um pouco mais de tempo através de horas para a produção bibliográfica, horas para a produção técnica (...). Então, isso acho que nos vai permitir, este semestre, trabalhar um pouco mais concentrado na pesquisa. (...). Nós temos, pela instituição, um tempo de oito horas dedicadas à pesquisa; claro que é uma situação que está tentando ser mudada, já que a própria Universidade não tem uma cultura, uma trajetória na pesquisa. Agora é que está começando, assim, a valorizar e a ter em conta a importância da pesquisa (...). O que não pode estar ausente? O que não pode estar ausente é o tempo necessário, as horas necessárias concretas e reais, não somente oficiais.

Todos sabemos que não são oito horas por semana, que pesquisa leva muito tempo; é até o próprio tempo que você se distancia para repensar, para caminhar e deixar um pouco tranqüilo o texto, este é um tempo de pesquisa também. A distância do objeto também é um tempo de pesquisa (...). (E Cinco) (grifos nossos)

O entendimento de pesquisa subjacente a essa reivindicação é o de que é preciso tempo para processar, para se afastar do objeto e poder analisá-lo a partir de outros ângulos; enfim, a pesquisa não se faz ‘a toque de caixa’, não pode ser concebida e executada seguindo a lógica capitalista da esteira, do fabrico em série na linha de produção. Na opinião de um doutor entrevistado, nessa universidade as pessoas responsáveis pela pesquisa são mais ‘gerentes’ do que ‘pesquisadores’.

[...] E aí, bom, você tem oito horas para a pesquisa; é algo um pouco complicado. Mas essa é uma definição da gestão institucional. *As pessoas responsáveis pela pesquisa são muito mais gerentes do que pesquisadores. Então, tem um domínio do cotidiano da pesquisa, tem um domínio de como se gerencia numa instituição.* E definiram oito horas; a gente não sabe muito bem porque este número; nem quatro, nem 12, nem 16, são oito horas. Então (...) a gente acaba apresentando para a instituição uma outra, aceitando as oito horas, porque não temos como discutir, mas apresentamos também uma outra organização das nossas atividades (...). Se a gente tivesse uma grade para distribuir as nossas horas, as nossas atividades não caberiam nessas grades. Então, como é que você faz participação em bancas, banca de defesa, banca de artigos para encaminhar a periódicos nacionais; não tem espaço na nossa grade; isso não encaixa. Então, nós criamos um outro quadro, um outro documento, onde nós especificamos as nossas atividades mais ligadas à produção da pesquisa, inclusive para fazer mediação, para saber o caminho inverso: olha a nossa atividade inclui isso. A instituição não me disse ainda onde que a gente coloca isso. Mas a gente está dizendo que, além daquilo que ela falou, a gente faz isso. (E Sete) (grifos nossos)

Na visão dos doutores, os dirigentes possuem um conhecimento maior sobre como se administra uma instituição, mas, muitas vezes, lhes falta o entendimento do que venha a ser pesquisa de fato, e de todas as atividades a ela correlacionadas. Nesse sentido, Leite (2002) chama a atenção para o fato de que a produção do conhecimento é uma atividade que exige empenho, trabalho árduo, dedicação e alerta, ainda que, embora institucionalizada para se constituir em infra-estrutura da investigação, a burocracia universitária tem funcionado mais como atividade de controle do desempenho do pesquisador do que como atividade-meio para a produção do conhecimento. Tal constatação indica que, além de mudar as políticas, as estratégias e as ações, é preciso mudar as mentalidades, principalmente dos gestores das universidades. Seria desejável que a burocracia estivesse a serviço da produção do

conhecimento e não apenas controlando o tempo, os prazos e as atividades cotidianas do pesquisador.

Não obstante as dificuldades, o grupo dos doutores tem feito vários enfrentamentos e adotado estratégias para tentar modificar essa visão equivocada, inclusive sobre o tempo para a realização da pesquisa. Colocam no plano de trabalho individual não somente aquilo que a instituição solicita que precisa aparecer, mas criaram um documento em que podem especificar todas as outras atividades decorrentes da pesquisa e que envolvem o cotidiano do pesquisador, tais como produção de artigos para publicação, trabalhos para eventos, participação em bancas; enfim, encontraram uma forma de fazer o caminho inverso, de instituir o novo, como reitera um dos doutores: “Estamos tentando também criar, interferir nesses domínios, nessas influências. Então, as ações que a gente ainda pode fazer são essas.” (E Sete)

Os demais doutores que não estão diretamente ligados a Programas de mestrado, com exceção de apenas um, estão contratados em tempo integral, ou seja, têm dedicação exclusiva. Algumas instituições nas quais trabalham prevêm horas para a pesquisa; outras não, como veremos adiante.

No caso do doutor que tem um contrato de trabalho de apenas 30 horas semanais, há horas previstas, mas quase não sobra tempo para a pesquisa. As outras demandas da universidade são tão grandes que absorvem praticamente todo o tempo do doutor. Além disso, parece que a instituição não possui uma estrutura física suficientemente adequada, tal como salas, computadores etc. para realizar as atividades correlacionadas à pesquisa, como sugere o depoimento que segue.

[...] o meu contrato de trabalho, o meu concurso eram 20 horas; daí passou para 30. A gente podia fazer opção 20 ou 30 e aí, *a gente só fica em dedicação exclusiva se tiver ou num cargo administrativo, ou com projeto de pesquisa.* (...) a gente tem que dar 10 h/a e 10 horas extensão, quando está só com 20 horas; ou com 30 horas e o projeto de pesquisa, a gente tem a dedicação exclusiva que seria aparentemente 20 horas dedicadas à pesquisa; só que aí tem um monte de outras coisas. *Como a gente é uma universidade pequena e tem uma demanda sempre nova, ampliando muito* (...) então, esse movimento de uma universidade nova é muito grande e isso dificulta um monte de coisas; *a gente não tem espaço para reunir para o trabalho com o grupo;* então, por conta dessas minhas relações com o próprio grupo, com o pessoal da Rede, de ex-alunos, aí eu consigo fazer reuniões, por exemplo, com o grupo, lá na Casa do Professor, que é um espaço da Secretaria Municipal; eu consigo trabalhar com os meus bolsistas na Divisão de Educação a Distância, que eu já participei e tem os computadores; vou para lá e trabalho com eles; lá a gente tem computador disponível. (E Oito) (grifos nossos)

Entretanto, mesmo havendo dificuldades de tempo e de espaços, o doutor procura encontrar o seu tempo e os seus espaços para realizar a pesquisa; ou seja, quando não existem as condições de trabalho que se julgam ser as ideais, criam-se as estratégias para realizar o trabalho necessário. Tal atitude demonstra que há uma visão crítica sobre devem ser as atividades desenvolvidas na universidade; há o entendimento de qual deve ser o seu papel como pesquisador, sobretudo, o de honrar o compromisso político.

Outro problema apresentado pelos doutores é que existe o tempo previsto para fazer pesquisa no contrato de trabalho, mas, efetivamente, não se consegue dedicar todas essas horas previstas, por conta de tantas outras atividades que surgem na universidade, tais como reuniões e outras burocracias, como relata o doutor entrevistado.

Eu tinha em sala 12, 13 h/a (...) e me dedicava à pesquisa durante os outros dias da semana, que eu não estava em sala, *mas em torno de 20 horas por semana para a pesquisa*. Tomava a maior parte do tempo com a pesquisa e com reuniões administrativas que não eram tão importantes, mas havia uma exigência legal, um dever moral a ser cumprido (...), quer dizer, o tempo que a gente poderia estar utilizando para fazer discussões, na minha avaliação, mais interessantes, se gastava, muitas vezes com burocracias. Eu acho que isso até por conta dessa dinâmica que predominava lá, que era o ensino, na formalização de uma dinâmica bastante conteudista, mas assim, um conteúdo que também era bastante questionado, porque era uma reprodução, se esses professores não pesquisavam, como eles ensinavam? (E10) (grifos nossos)

No entendimento desse doutor, todos os professores da instituição deveriam optar também pela pesquisa para poder qualificar o ensino. Como nas universidades públicas geralmente há falta de docentes, muitos deles faziam a opção de assumir mais aulas e abrir mão da pesquisa; até porque, nessa universidade, havia um incentivo financeiro para assumir mais aulas. Ou seja, preferia-se gastar mais com os professores existentes, mesmo que tivessem que abrir mão da pesquisa para suprir as necessidades da falta de professores, do que abrir concurso para contratar professores novos, conforme segue depoimento.

[...] havia alguns professores que utilizavam, mas eram poucos; *num departamento de 40 professores, talvez cinco fizessem pesquisa* (...) mas tem um detalhe, uma questão que eu acho importante; apesar de haver alguns dispositivos como, por exemplo, uma carga horária (...), legais, institucionais, mas esses dispositivos eram frequentemente burlados em nome do preenchimento da vaga na sala de aula. Por exemplo, então eu tenho direito a

pesquisa, teria 12 horas, mas existe um grande número de alunos sem professor, porque não havia professores suficientes, *então eu era solicitada a abrir mão da minha carga horária para assumir mais aulas.* (...) com muita frequência o professor, já sobrecarregado: (...) bom, se é assim, então eu não vou fazer pesquisa; eu prefiro ganhar esse equivalente que eu ganharia fazendo pesquisa, eu ganho em sala de aula, porque aí teria um adicional para assumir mais aulas; então, os professores acabavam optando pelo que eles chamam de TID pedagógico (...), que é um equivalente no salário, um aumento no salário para a pesquisa, para a produtividade. (E10) (grifos nossos)

De fato chama a atenção que os professores desta IES se sintam mais atraídos pela gratificação que recebem pelo ensino, do que pela pesquisa. O indicativo é o de que a pesquisa na universidade ainda não é prioridade, ainda não é tão importante quanto o ensino. Realmente, a pesquisa exige muito mais tempo, empenho, disciplina; enfim, os resultados demoram muito mais para serem percebidos e colhidos.

Como podemos perceber, na maior parte das instituições a metade do tempo que um doutor possui na universidade é dedicada ao ensino; na outra metade, ele precisa dedicar-se a várias outras atividades, tais como preparar aulas, envolver-se com atividades de extensão e de pesquisa e/ou com funções burocráticas. Geralmente, divide-se o tempo para cada uma das atividades, mas as horas destinadas à pesquisa excedem muito o estipulado, conforme expressa um dos doutores: “[...] Não são suficientes; *a gente trabalha muito mais que isso*, se você fosse trabalhar as 12 horas só; você trabalha bem mais que isso; não é suficiente.” (E Seis) (grifos nossos).

Essa política de dividir o tempo, na avaliação de outro doutor, é ‘árdua’ porque, de fato, sobra pouco tempo para a pesquisa, conforme excerto abaixo.

[...] *Existe uma política na instituição que é árdua*, que a gente ministra 50% do tempo que tem; portanto, se você é um professor 40 horas você ministra 20, não importa se na graduação, ou na pós-graduação; (...) então, se você tem 40, você ministra 20 e, assim, sucessivamente (...); e as outras 20, você tem um percentual x de preparação de aula, um percentual x que você tem de envolvimento com a pesquisa ou com a extensão necessariamente. Então hoje, na instituição nós não temos mais cartão ponto, tudo isso, do final da década de 90 para cá foi abolido. (...) Há esse incentivo e, inclusive há *carga horária* para isso, *o professor participa do grupo de pesquisa.* (...) Então, *isso é muito complicado, para ser administrado numa instituição privada* e aí (...) *tem que gerar mais valia nessa história;* (...) nós não temos mais ponto, a gente não bate, não assina ponto, mas a gente tem um *plano semestral de trabalho.* (E Nove) (grifos nossos)

Deixar de bater ponto pode significar uma conquista, uma liberação do trabalho ‘controlado’ pelo chefe e pelo relógio; flexibilizar tempos e espaços de trabalho,

conforme alerta Sennett (1999), é uma via de mão dupla: tanto pode trazer benefícios, liberdade ao trabalhador para fazer o seu horário, trabalhar aonde achar melhor, como pode também representar a extração da mais-valia absoluta¹¹², por geralmente estender a jornada de trabalho, inclusive para além da universidade: o espaço da casa, conforme expressa o depoimento que segue.

A (...) tem flexibilizado no seguinte sentido; eu vou falar muito da política para os doutores (...); eu tenho impressão que não é genérico. Nós temos uma proposta de desenvolvimento de três disciplinas, então a gente assume necessariamente três disciplinas na graduação, ou seja, 12 horas em docência é o mínimo. (...) No início de 2005 começou com essa política, então pelo menos três disciplinas na graduação, e aí a incursão na pós-graduação com a possibilidade de inserir isso no seu plano de trabalho. É uma das coisas pelas quais eu lutei muito; *eu não quero adição, eu quero respeito ao meu horário*; então, eu quero ficar dentro deste período de trabalho e aí eles nos deram, para cada doutor, e eu estou sabendo que teve colegas que não quiseram assumir, eu assumi, eles me deram 10 horas; você cumpre aqui, na igreja, onde quiser, *não quero saber aonde você está; eu quero saber, ao final do ano, do seu relatório e dois artigos produzidos e publicados, ou pelo menos, com carta de aceite*. (E Nove) (grifos nossos)

Tornar flexíveis o tempo e o espaço de trabalho traz em si a necessidade do cumprimento de metas, tão caras ao capitalismo atual, que exalta não apenas a produtividade, mas, sobretudo, o produtivismo. Diante disso, os sujeitos entrevistados reagem, tentam problematizar e modificar as condições do trabalho existentes. É verdade que nem sempre conseguem, mas há um grande esforço para superar o ativismo, que já está instalado, como segue falando o mesmo doutor entrevistado:

Com certeza, eu levo (...) porque, assim, *o ambiente de casa também acabou se caracterizando como um ambiente de produção* e eu tenho questionado um pouco isso; a gente tem discutido um pouco isso até que ponto isso é bom, ou isso é *altamente insalubre, porque daí as coisas em casa se misturam* e você fica devendo sempre para alguém¹¹³; durante o doutorado, você está devendo para o orientador, para a CAPES, é o coordenador do Programa, você está devendo o tempo todo; e isso que eu não estou colocando no circuito família, que nem se fala; você sai para o doutorado e já está devendo. E, *no momento*

¹¹² Na perspectiva marxista, mais-valia significa o suplemento do trabalho, não remunerado, e que é, pois, fonte de lucro capitalista. A mais-valia pode ser absoluta ou relativa, dependendo do tempo prolongado e/ou da intensificação da força de trabalho “vendida” pelo trabalhador. Segundo Marx, o capitalista obtém a *mais-valia absoluta* procurando aumentar constantemente a jornada de trabalho. (Cf. Karl Marx, *O Capital*, 1996).

¹¹³ Codo, Medeiros e Vasques-Menezes (2000) tratam da questão do conflito entre o trabalho e a família, de quanto o trabalho rouba do tempo que o trabalhador poderia estar se dedicando à família, sendo fonte de sofrimento psíquico.

que você leva essas coisas para dentro de casa, você continua devendo num espaço que é o de casa. (E Nove) (grifos nossos)

Trabalhar em casa tem sido uma prática cada vez mais freqüente por parte dos pesquisadores, já que no ambiente da universidade não existem todas as condições necessárias para fazer pesquisa. Contudo, tal situação é avaliada como insalubre, dado que cada vez mais docentes e pesquisadores adoecem por conta dessa pressão pela produtividade, por sentirem-se culpados pelas freqüentes ausências do circuito familiar; enfim, é um problema sentido pelos pesquisadores entrevistados, mas que também é comum aos demais pesquisadores, conforme estudos de Bianchetti & Machado (2007):

[...] pensava-se uma década atrás que os artefatos tecnológicos seriam responsáveis por um tempo maior de ócio ou lazer e propiciariam a redução da jornada de trabalho (De Masi, 1999). Porém, tal previsão mostrou-se equivocada. O ócio esperado tornou-se desemprego e o trabalho informal, precarizado, gerou uma jornada que não precisa ser controlada por relógios-ponto ou chefias, nem precisa de local de trabalho presencial. A vida privada foi invadida; diluíram-se os limites entre o local de trabalho e o lar. Com o suporte das chamadas novas tecnologias o trabalho acontece em qualquer tempo e lugar, não raro invadindo o tempo do necessário sono (Pereira, 2003; Alvarez, 2004), *full time*, sem direito a hora extra!

Além do problema do produtivismo, do excesso de trabalho na instituição, outro contraponto contundente diz respeito ao fato de que, em alguns casos, não há qualquer espaço para o doutor fazer pesquisa. Em outros casos, o contrato não prevê porque os neodoutores trabalham em faculdades isoladas, que não estão obrigadas pela legislação a fazer pesquisa, conforme já comentamos no decorrer de nosso trabalho. Vamos acompanhar o depoimento do entrevistado:

Dado o seu caráter, sobretudo sua forma de ser instituição privada, é que *esta questão não está posta para ela*; é um trabalho muito precarizado, inclusive o de docência. Ser horista e ganhar por hora que você dá efetivamente em sala de aula só, é terrível e, na maioria das vezes que você precisa viajar, ir para congresso, você tem que adiantar aula ou substituir alguém, alguém que você troque a aula porque, se você não está lá no dia, você leva falta. *Então, o trabalho na instituição privada é muito precarizado*; a gente acha que *paga melhor que a Federal*, mas acho que é precaríssimo. (E Quatro) (grifos nossos)

Interessante observar que não se trata apenas de salário, mas de condições de trabalho. A expectativa dos doutores é que se tenha o mínimo de estrutura para desenvolver a pesquisa e as atividades que lhe são afetas, tais como participar de

eventos, apresentar trabalhos; enfim, o que não dá é para ficar limitado apenas à tarefa de ministrar aulas.

Em outra situação há um desconforto porque o contrato temporário não prevê qualquer envolvimento com atividades de pesquisa; apenas de ensino. Essa situação de transitoriedade também foi observada por outros doutores, alguns deles que atuam nos Programas ou mesmo em outras universidades onde a pesquisa está muito incipiente, conforme relato a seguir.

Ao final, todas essas determinações, infelizmente, escapam ao fato de que as instituições possam a ter mais ou menos espírito científico, estão dando mais ou menos prioridade à pesquisa, pelo fato de que todas essas considerações estão já praticamente pré-estabelecidas, pré-definidas dentro dos critérios dos regulamentos das instituições universitárias, ou seja, já pelo fato de você ser um professor adjunto ou com dedicação exclusiva, você tem pré-definida uma determinada carga. Aqui, em particular nessa instituição, ainda isso não está suficientemente definido; fica dependendo mais de considerações individuais porque ainda não se tem um regulamento específico do Centro; o Centro ainda está em processo de formação. (...) Todos os professores daqui do Centro são professores temporários, têm essa mesma condição de contrato temporário por dois anos. (E Um) (grifos nossos)

Há indicativos de que a pesquisa não é atividade prioritária nesse Centro ou nessa universidade. Como se trata de um Centro que trabalha eminentemente com Ensino a Distância, o objetivo maior tende a ser o ensino, meio mais eficaz para captar recursos financeiros, e não necessariamente um ensino qualificado, que tenha interfaces com a pesquisa e a extensão universitária.

Ao analisar mais detidamente as políticas relativas ao tempo e às condições realmente oferecidas pelas instituições para a pesquisa, pudemos observar que criar e consolidar a ambiência da pesquisa nas IES ainda não é entendido como prioridade pela maioria das instituições. Além dos mais, de que adianta ter horas previstas se não é possível fazer pesquisa por conta de tantas outras atividades que se interpõem no cotidiano dos pesquisadores nas universidades?

3.2.2.9 Políticas para a qualificação docente

Um outro tema relacionado à criação da ambiência da pesquisa são as políticas de formação continuada e de qualificação docente. Em algumas universidades existe uma política institucionalizada para a qualificação dos professores, isto é, a instituição investe na formação dos seus próprios quadros, oferecendo oportunidade de fazer pós-

graduação em nível de mestrado e doutorado para aqueles que já estão na casa há muitos anos, conforme podemos conferir no excerto que segue.

Há um esforço bastante conjunto, bastante articulado, no sentido de se renovar, no sentido de se investir cada vez mais e, aí, nesse sentido, *há também uma política de fomento, uma política de apoio às pós-graduações*. No meu caso, a universidade não precisou investir em mim; eu fiz o mestrado e o doutorado estando fora dela, mas, muitos professores já vêm na casa há muito tempo; então, *acabou a universidade investindo nesses professores, o que significa dizer que tem uma política institucionalizada de ação para as pessoas fazerem pós-graduações*, enfim, poderem depois dar o seu retorno político, o seu retorno social, seu retorno em nível de conhecimento para a própria universidade. (E Dois) (grifos nossos)

O depoimento desse doutor, pelo menos em termos de discurso, está coerente com o que expressou a pró-reitoria de pesquisa da instituição na qual está inserido. Ao ser convidado a mencionar as políticas, diretrizes, dispositivos regimentais relativos à pesquisa existentes na IES em que atua, o pró-reitor respondeu:

A (...) promove uma política institucional notadamente relacionada ao desenvolvimento no campo da pesquisa. Além de permitir e estimular os afastamentos integrais dos membros de seu corpo docente para capacitação, possui programas diretamente relacionados (...). (PR Dois)

Nas universidades em que há políticas relativamente claras, que visam ao desenvolvimento institucional, a qualificação docente também é planejada como os demais setores, a médio e longo prazo, conforme as demandas da IES, como expressa o depoimento de um doutor: “[...] nós temos cinco, seis colegas da área da educação que estão em pleno processo de doutorado; alguns retornando já no final deste ano, e alguns retornando no próximo ano; tem alguns recém-saídos; enfim, o grupo está em movimento.” (E Nove).

Contudo, não é o que acontece na maioria das universidades. Embora demonstrem interesse em ter docentes qualificados, muitas IES não têm políticas claras no que diz respeito à formação continuada dos seus docentes. É indicativo o fato de que a grande maioria dos pró-reitores não tocou no assunto da qualificação docente ao falar das políticas institucionais para a pesquisa, nas respostas às questões solicitadas durante o nosso trabalho. Além do pró-reitor citado anteriormente, que afirma que há uma política de afastamento dos docentes da IES para a capacitação, apenas mais um pró-

reitor, ao falar sobre os principais empecilhos enfrentados para promover e qualificar a pesquisa, respondeu que há na universidade:

A necessidade de reorganizar mecanismos de fortalecimento institucional que norteiam e operacionalizam a pesquisa e que realmente instituem uma cultura e prática de pesquisa. Para isso estamos reestruturando as principais resoluções vigentes na PRPPG, como (...) comissão de normatização dos centros e núcleos de pesquisa vinculados e comissão de afastamento de pessoal docente (...). (PR Sete)

Como podemos perceber, existe certo esforço por parte das universidades. Entretanto, ainda são poucos os docentes beneficiados com bolsas institucionais, especialmente para fazer o doutorado. No caso relatado na seqüência, o entrevistado não teve bolsa durante o doutoramento e teve que continuar trabalhando para sobreviver.

(...) em 1999 eu faço a seleção para o doutorado e me afasto numa condição dolorosa; nós aprovamos em cinco colegas para o doutorado no final daquele ano e foram aprovadas quatro bolsas; aí nós entramos na disputa e um dos critérios era tempo de casa, e eu era recém-chegada na (...), portanto *eu fiquei sem bolsa para o doutorado*. (E Nove) (grifos nossos)

Há indícios de que, na época, ainda não havia clareza suficiente por parte da instituição de que ela queria mais um doutor na área de educação e, por isso, não financiou a formação desse professor. Ou seja, em muitas IES, a qualificação ainda passa prevalentemente pelas iniciativas individuais de cada docente, sem que haja uma garantia de absorção por parte da universidade, após a titulação, conforme sugere outro depoente.

Quando em 2000 eu ingressei no doutorado na Federal, eu pedi uma licença; podia ficar com uma licença sem vencimento, tinha conseguido uma bolsa e então não podia ficar. Queria mesmo aproveitar a possibilidade de fazer doutorado com bolsa sem precisar estar trabalhando; fui conversar que eu estava com uma licença, *a instituição não reconhecia muito bem esta modalidade*, que o professor tinha licença para a sua formação, *não faz parte das políticas da instituição e acabei recebendo um não categórico*. Botei na balança, pesei e acabei achando que naquele momento valia a pena me desligar da instituição e cursar o doutorado; então fiz isso, me demiti e vim fazer o doutorado (...). Em julho do ano passado abriu seleção para professores atuar no mestrado de educação na (...), que já tem mestrado há alguns anos e não é reconhecido (...) e *a instituição está fazendo alguns investimentos em torno desse mestrado e uma das ações é a contratação de novos docentes com doutorado na educação; tinham muitos doutores em outras áreas e precisou dar uma reorganizada nesse grupo*. Aí eu fui fazer a seleção e então voltei para a (...); agora trabalhando no

mestrado desde agosto do ano passado, então vai fazer um ano que eu estou lá. (E Sete) (grifos nossos)

Inicialmente, a universidade ‘permite’ a demissão do doutor porque não tem clareza se quer arcar com o ônus de ter um doutor afastado para sua formação. Quatro anos depois, recontrata porque necessita de um doutor da área para atuar no mestrado em educação, ou seja, percebe-se claramente que faltam políticas delineadas para o desenvolvimento da instituição, dentre os quais, também para a formação dos quadros necessários para esse desenvolvimento.

Ainda relativamente a esse contexto, chama a atenção o caso das universidades nas quais os professores são horistas, isto é, não estão ligados a nenhum Programa de pós-graduação e buscam uma titulação distante da sua área de formação e, sobretudo, desvinculada de uma política institucional, conforme expresso pelo doutor entrevistado, na fala que segue.

Nós temos muitos professores da (...) que fizeram doutorado na Universidade Federal, *mas na sua grande maioria, na Engenharia de Produção e não nas suas áreas de origem*. Eu acho que isso nos diz alguma coisa, porque são pessoas que acabam fazendo as suas formações, trabalhando o tempo todo, *são professores horistas que vão em busca da formação*; é um contra-senso, você fica tentando entender porque as pessoas fazem, se submetem a sacrifícios pessoais; a gente não consegue entender muito bem, para onde isso vai? Mas acho que mais uns dois, três anos a gente entende, vai dar para entender. (E Sete) (grifos nossos)

Muitos são os fatores que estão em jogo neste caso. Como a LDBEN nº. 9.394 prevê, no artigo 52, parágrafo II, que as universidades precisam dispor de um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, está no imaginário de muitos docentes, ainda, que o que vale é a titulação. Não demonstram possuir a visão de que cada um precisa estar formado na sua área para poder atuar, por exemplo, num Programa de pós-graduação. Outro fator que pesa na escolha e no enorme investimento é a idéia de que, com maior titulação, poderão elevar o seu salário na IES, além do *status* acadêmico que o título de doutor confere aos docentes. Ou seja, não representa ser a criação e a consolidação da ambiência de pesquisa que estão em pauta quando se buscam esses doutoramentos, mas a titulação pela titulação, pelos ganhos secundários, tais como a possibilidade de se tornar melhor empregável e, especialmente, pela ‘visualização social’, pelo *status*, pelo acréscimo no salário que o título possibilita.

Um outro aspecto que aparece no contexto da qualificação docente nas universidades é a ‘formação endógena’ dos seus quadros. No caso relatado a seguir, alguns professores são de fora; a grande maioria é da própria cidade, cuja formação ocorreu na própria instituição, apenas em nível de especialização e/ou em Programas de mestrado feitos em convênio com outras IES, muitos deles sem reconhecimento.

Não havia essa ambiência; esse era o problema. É uma universidade que se localiza no (...) e ela tem uma situação interessante porque boa parte do corpo docente, com exceção dos que são de fora, que vieram, prestaram concurso, com exceção desses, *boa parte dos professores são de lá da cidade, se formaram dentro da universidade que não tem qualificação*. Não tem nenhum mestrado; convênios, muitos; mas bastante complicados; *muitos até também nem reconhecidos e, a maioria dos professores, fizeram sua formação em nível de mestrado em convênios não reconhecidos e muitos nem tem; fizeram apenas a especialização*. (E10) (grifos nossos)

Torna-se difícil criar a cultura acadêmica, a ambiência de pesquisa numa instituição que tem uma experiência como essa. Conforme já abordamos no item da formação, é fundamental imbuir-se da cultura da pesquisa nos Programas de pós-graduação consolidados, pois entendemos que esse é o principal lócus de aprendizagem do pesquisador. Os docentes que não fazem essa experiência, dificilmente poderão colaborar na construção dessa ambiência de pesquisa na sua universidade de inserção.

Por fim, um outro caso que chama a atenção nas entrevistas é o exemplo de um doutor que fez mestrado e doutorado estando numa IES privada, composta por várias faculdades isoladas, que não tem nenhuma preocupação com pesquisa. A instituição oferece inclusive auxílio financeiro, mas não atribui importância ao título do doutor como sendo necessário para a IES, conforme mostra o excerto subsequente.

No doutorado, você tem um outro status, inclusive institucional. Voltei e praticamente trabalhei um ano; fiquei só com uma assessoria interna, mas não mais com aula, porque eu ficava até mais tempo aqui; depois eu fui para a França, fiz *sandwich* e sem problema. Desse ponto de vista eu não posso reclamar porque, *embora a instituição não tenha condições objetivas de trabalho por pesquisa, até por ser uma instituição privada, isolada, várias faculdades isoladas, não tem essa concepção nem preocupação com pesquisa*, mas no que diz respeito a algumas garantias, não é garantia, mas, assim, *eu pude me afastar da sala de aula para estudar*. Eu acho que pelo tempo que eu trabalhava lá, eu fui a primeira a fazer o mestrado e a primeira a fazer doutorado na instituição; então eles, de algum modo, *me apoiaram no que diz respeito à manutenção de salário* e eu afastada da sala de aula; *não é mais uma situação que se mantém*. Tem uma situação muito particular comigo e com outro professor; essa situação não tem mais hoje. Então, a gente trabalhava mais com

as coordenações; tinha um horário absolutamente flexível, não tínhamos sala de aula. (E Quatro) (grifos nossos)

É importante observar que esse doutor usufruiu de certos privilégios porque foi o primeiro a titular-se mestre e doutor na instituição. Contudo, ele mesmo assinala que essa não é mais uma situação que se mantém na IES.

Ao analisar mais detidamente as políticas, estratégias e, sobretudo, as ações das universidades no tocante à qualificação docente, é possível verificar que esse é realmente um dos pontos frágeis das instituições. O que demonstra claramente que a quase inexistência de uma ambiência de pesquisa pode ser consequência da falta e/ou da ambigüidade das políticas de qualificação dos professores perpetradas pela grande maioria dessas IES. Assim, torna-se tarefa muito difícil promover a cultura acadêmica sem a qualificação adequada dos professores das instituições de ensino superior e sem que esta seja devidamente planejada e apoiada pelas próprias universidades.

No próximo capítulo, trataremos de aprofundar algumas questões aqui levantadas, principalmente relativas aos descompassos existentes entre o tempo da formação e os espaços de inserção dos pesquisadores nas instituições. Além disso, discutiremos os modelos de universidade vigentes, nos quais se desenvolvem a formação e o trabalho dos pesquisadores em educação. Nesse sentido, apontaremos e analisaremos, sobretudo, os desafios para compreender e, quem sabe, suplantar alguns moldes, adotados atualmente, cuja configuração da universidade está mais para uma *organização social* neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva (Sguissardi, 2006), do que para uma *instituição social* (Chauí, 2003) e que, por isso, apresenta dificuldades substanciais para integrar o ensino, a pesquisa e a extensão tanto na graduação quanto na pós-graduação.

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO E TRABALHO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: DESCOMPASSOS E DESAFIOS À UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

Nosso principal objetivo neste capítulo é o de retomar, e sobretudo aprofundar, algumas questões que emergiram ao longo da pesquisa, especialmente a partir da análise do trabalho de campo e durante a elaboração do texto. Dentre elas: o problema central da pesquisa, que concerne às tensões geradas pelos descompassos entre os tempos e espaços da formação e tempos e espaços do trabalho dos pesquisadores, isto é, perceber de forma nuançada as interfaces entre os tempos/espaços onde os neodoutores obtêm a formação e onde se inserem no campo de trabalho; as iniciativas dos recém-doutores para institucionalizar a pesquisa e/ou o abandono (ou uma espécie de deserção em busca de uma situação menos adversa ou desafiadora) das IES nas quais se inseriram; a tensão entre os dirigentes das instituições e os ‘intelectuais’; são algumas das questões a serem debatidas com maior fôlego e intensidade. Julgamos vital discutir o contexto, as conseqüências e, quem sabe, apontar possíveis rumos à universidade e à pós-graduação do país, necessários e urgentes, uma vez que estamos imersos em uma cultura que exacerba o produtivismo, que flexibiliza/precariza cada vez mais os tempos e espaços da formação e do trabalho, inclusive dos pesquisadores em educação.

Vale lembrar que as questões a serem formuladas sobre a realidade que engloba a formação e o trabalho dos neopesquisadores em educação indicam que a experiência de formação de pesquisadores está se dando no interior de uma instituição que, por sua vez, vem sendo reformada, re-configurada e *regulada* (Sguissardi, 2006) para produzir trabalhadores operacionais ou funcionais adequados ao modo de produção da vida material – este, cada vez mais regido pelo mercado e pelo individualismo competitivo.

4.1 Tempos e espaços da formação de pesquisadores em educação: desafios anunciados

A pós-graduação *stricto sensu*, entendida como lócus de pesquisa, é hoje uma das principais instâncias espaço-temporais responsável pela formação de pesquisadores. Ela inclui a responsabilidade por produzir e disseminar a cultura de pesquisa, bem como

por desenvolver uma série de aprendizagens – tarefa que é esperada dos pesquisadores. Seus resultados demonstram que se faz muito e ‘se faz bem’ nos Programas, em especial no que se refere à meta de impacto internacional (produtivismo)¹¹⁴.

As IES públicas formadoras, consolidadas, com uma visão de universidade que procura integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, estão presentes nos grandes pólos culturais, mas não é, via de regra, nessas IES que os novos doutores encontram postos de trabalho. As vagas estão, sobretudo, nas IES privadas e/ou comunitárias, situadas nas regiões que ficam no entorno das grandes cidades e especialmente no interior. As realidades das IES onde os doutores se formam são bastante diferentes daquelas onde se inserem os egressos dos PPGs. Geralmente, as instituições formadoras desconhecem as realidades do interior, lugar geopolítico em que se situa a maioria das IES ‘emergentes’ e espaço onde os novos doutores encontram trabalho. Na medida em que analisamos os depoimentos dos neodoutores inseridos nas universidades, que não tinham institucionalizada a pesquisa ou ao menos estavam longe de consolidá-la, por não ter PPGs implantados ou tê-los em fase inicial, veio à tona, em um primeiro momento, o que os sujeitos costumam designar por ‘falta de condições de trabalho para pesquisa’.

Ao nos depararmos com essa ‘falta de condições de trabalho’, as evidências pareciam apontar para as condições institucionais dessas IES, que se mostravam frágeis do ponto de vista da pesquisa. Contudo, nesse caso, a análise mais aprofundada do conjunto de depoimentos e principalmente o confronto entre as manifestações sobre os diferentes pontos pesquisados resultou em fortes indícios de que também a formação deve ser re-avaliada. Formados em um ambiente favorável à pesquisa, muitas vezes os recém-doutores esperam encontrar essas mesmas condições já dadas no espaço de trabalho. Parecem não estar ou não ter sido preparados para enfrentar a falta de condições similares às já conhecidas e vivenciadas na formação. Essa situação é especialmente visível nas instituições ‘emergentes’. Dessa forma, percebe-se que as estratégias para instalar, desenvolver as condições para pesquisa, isto é, institucionalizar a pesquisa, não estão disponíveis no repertório dos neodoutores, bem como as

¹¹⁴ Em nota divulgada no último dia 08 de julho de 2008, o ministro da Educação, Fernando Haddad, e o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Jorge Guimarães, afirmam que “o Brasil já está na 15ª colocação no *ranking* da produção científica mundial. Com 19.428 artigos publicados em 2007, o país responde por 2,02% do total da produção científica no mundo, superando a Suíça (1,89%) e a Suécia (1,81%) e aproximando-se da Holanda (2,55%) e da Rússia (2,66%)”. De acordo com o presidente da CAPES, a expectativa para a produção científica brasileira em 2008 é ultrapassar a marca de 2007. Até a presente data, o número de publicações é de 18.390. Destas, 14.961 são de artigos científicos. (Disponível em http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/noticias/noticia_0882.html, acesso em 12/07/08).

habilidades para atuar como pesquisadores, que implicam muito mais do que o domínio de teorias e métodos de investigação. Tais constatações indicam que há lacunas na formação; o que pôde ser confirmado no decorrer de nossa pesquisa e ratificado no depoimento que segue.

[...] Eu que, agora, estou montando um Programa de mestrado, pode? [...]. Me vejo como uma partezinha, assim, um elemento; eu sou muito novinha nisso tudo; não tenho poder de negociação e *também não tenho tanto conhecimento*, porque uma coisa é você, por exemplo, *se formar pesquisador*; outra coisa é você *entender o que envolve a vida do pesquisador*. *Eu não tenho ainda essa vivência dos programas de financiamento, das questões institucionais, políticas, enfim, de tudo o que envolve essa vivência mesmo do pesquisador*; eu realmente estou aprendendo tudo isso. [...] Defendi em fevereiro de 2004 e entrei na (...) em agosto de 2004; nós desenvolvemos o projeto do mestrado; para uma pessoa que nunca tinha lecionado em mestrado, participar da elaboração do projeto do mestrado? [...] Fazer aquele projeto realmente foi, assim, *full time*, foi uma coisa, até porque tinha muitas decisões a serem tomadas de assuntos que eu realmente desconhecia, não tinha informação suficiente. Não tenho vergonha de dizer, assim, *coisas que eu não tinha noção!* [...] Então, esse foi meu novo aprendizado esse tempo todo; acho que até estou conseguindo me soltar um pouquinho da escola que sempre foi meu chão; acho que pode vir aí um novo, uma nova qualidade, que agora está começando (E Três) (grifos nossos).

Após a inserção na IES, e já de saída num Programa de mestrado, o recém-doutor percebe que algo está faltando para que ele possa desempenhar o seu papel de pesquisador. Porém, ele não identifica claramente em que consiste essa ‘falta’: não consegue localizá-la. Pode levar um tempo variável para perceber que deveria ter aprendido como lidar com os aspectos que são inerentes à implantação da ambiência acadêmica, tais como traçar políticas, estratégias e ações de pesquisa, conseguir financiamento; enfim, envolver-se com as questões burocráticas. Todos esses elementos são necessários para desenvolver o trabalho num Programa de pós-graduação e/ou para atuar como pesquisador numa universidade. Mas, a quem caberia ensinar tudo isso? Seria papel do PPG preparar o neodoutor para dominar tais conhecimentos? E será que se aprende tudo isso fazendo um curso de pós-graduação? Num primeiro momento, poderíamos afirmar que as dificuldades são de natureza pessoal, providas da insegurança, da inexperiência, o que também cria dificuldade para fazer sugestões ao Programa e às lideranças da universidade; o neodoutor sente-se, de certa forma, despreparado para assumir tarefa tão complexa. Nesse aspecto, de acordo com Bianchetti (2006, p. 34), podemos apontar para uma questão que evidencia um real

dilema vivido pelo recém-doutor: “[...] defrontar-se com questões de ordem burocrática e gerencial que acabam interferindo nas acadêmicas e pedagógicas”.

O depoimento apresentado é ilustrativo e indica a existência de descompassos, cujas dificuldades provêm tanto dos neopesquisadores e dos Programas, quanto das condições institucionais das IES receptoras para implantar a pesquisa, o que está estreitamente associado aos modelos de universidade. Muitos aspectos importantes para a formação dos pesquisadores não foram suficientemente abordados e trabalhados durante a formação, provocando a sensação de despreparo e mesmo de desamparo; e esses sentimentos excedem a esfera pessoal e subjetiva, podendo e devendo ser analisados também em uma perspectiva das políticas de pós-graduação. Portanto, para promover a cultura da pesquisa faz-se necessário o reconhecimento, a tomada de consciência dos limites por parte dos Programas, dos doutores pesquisadores, bem como das instituições que são ou serão campo de trabalho dos novos doutores. O destino dos egressos de um PPG é também um problema do PPG formador e precisa ser levado em conta na formação. É também problema dos órgãos responsáveis pela regulação do sistema de pós-graduação (CAPES). Fica claro que a CAPES começa a reconhecer e incluir na avaliação, além dos tempos/espacos de formação, os tempos posteriores, de inserção no campo de trabalho. A prova está na existência de um novo critério ao qual será dada ênfase nas próximas avaliações de Programas: a situação dos egressos. Esta pesquisa está sintonizada com essa atualíssima preocupação da CAPES que está sendo posta em ação: os PPGs precisam se preocupar e ocupar dos destinos¹¹⁵ dos doutores que formam!

Nesse sentido, Duarte (2006) reivindica a urgência de um debate crítico sobre o tipo de intelectual que os cursos de mestrado e doutorado em educação estão formando. Para isso, parte do pressuposto de que é possível estudar e explorar as contradições objetivas e subjetivas existentes no sistema de pós-graduação brasileiro em geral e na realidade particular dos Programas *stricto sensu* em educação, para extrair-se dessas contradições a ‘matéria prima’ necessária à formação de intelectuais críticos. Além disso, para formar pesquisadores críticos, também é fundamental que sejam estudadas e

¹¹⁵ Esse tema já foi abordado por nós – em co-autoria com a co-orientadora desta tese – no texto *Destino de doutores titulados no estado de Santa Catarina: migrações e inserção profissional*; trabalho apresentado no “II Colóquio Internacional Cátedra UNESCO-UNISINOS e V Encontro de Estudos sobre o Mundo do Trabalho”, realizado na UNISINOS, entre os dias 04 e 07 de julho de 2005.

debatidas as contradições existentes nas IES¹¹⁶ em geral; mas, sobretudo, nas instituições ‘emergentes’, especialmente no que diz respeito ao processo de institucionalização da pesquisa.

A tendência dos doutores é fazer transposições das aprendizagens do espaço/tempo da formação para o espaço/tempo do trabalho. Todavia, existe um vácuo entre esses dois espaços/tempos. Descobrir, problematizar, discutir o que existe *entre* é um dos grandes desafios que perseguimos nesta pesquisa. Ainda se detecta pouca sensibilidade por parte dos Programas e dos doutores egressos para perceber as diferenças e atendê-las, para trabalhar em prol das diferentes necessidades relacionadas tanto à formação quanto ao trabalho. É possível ter a impressão de que mais se obedece regras do que se procura atribuir sentido à prática¹¹⁷.

O desafio está em ampliar a concepção nos PPGs acerca do que deveria contemplar a formação dos pesquisadores, uma vez que esses, além de dominar as teorias, o campo conceitual da área da educação, além dos métodos e técnicas de pesquisa, também precisam ser preparados para enfrentar e assumir o novo, o imprevisível. Tal tarefa geralmente implica levar, promover, fomentar e/ou construir a cultura da pesquisa em IES ‘emergentes’ e, sobretudo, no interior, onde está posto um desafio hercúleo e onde a pesquisa ainda é incipiente.

Como ficou evidenciado em nossa investigação, na maior parte dessas instituições as condições de pesquisa não estão dadas. E, na construção dessas condições, é necessário levar em conta a cultura local, isto é, a historicidade e a materialidade dessas IES, conforme sugere Duarte (2006, p. 92):

Se a existência dos intelectuais está relacionada à divisão social do trabalho, isto é, à da propriedade privada, então um primeiro critério para definir-se um intelectual como crítico é o tipo de relação que ele mantenha para com a divisão

¹¹⁶ Outro dos critérios relativamente recentes que a CAPES implementou foi a solidariedade entre PPGs. A partir dessa ênfase, vê-se a importância da saída do isolamento entre IES públicas e privadas (sobretudo quando estas são universidades e ingressam no sistema nacional de Pós-graduação ou pretendem ingressar nele), pois o cuidado com a formação não pode terminar com a defesa da tese, tornando-se a IES na qual os egressos trabalham um alvo de interesse de potencialização da formação da IES consolidada.

¹¹⁷ Essa situação nos remete à análise de autores clássicos, como o filósofo francês Etienne de La Boétie (1530-1563), que viveu no período de passagem do medieval para a modernidade. Em 1548, publicou a sua obra *Discurso da servidão voluntária*, por meio da qual busca entender e explicar como se arraigou de modo tão profundo nas pessoas essa inexplicável e “obstinada vontade de servir” (La Boétie, 1986, p. 16), fazendo com que muitos se submetam ao domínio de um. Nesse mesmo sentido, trazendo a discussão para a atualidade, Pereira (2001) fala da ‘servidão ambígua’ ao analisar os valores e a condição do magistério paulista. Em épocas diferentes, os dois autores remetem ao seu contexto, apontando para uma submissão a determinadas regras muito rígidas, vindas ‘de fora e de cima’. Tema, paradoxalmente, muito atual.

social do trabalho e para com apropriação, pelo capital, tanto da riqueza material como também da riqueza espiritual.

A história da formação dos pesquisadores no país, explicitada e analisada no capítulo II, teve início nos e/ou com os diferentes institutos de pesquisa. Em grande número, esses institutos estavam ligados à área da saúde, agricultura, geologia etc., fora das universidades e, evidentemente, fora do contexto da pós-graduação, já que esta foi criada ‘tardiamente’. Portanto, há diferenças significativas entre a investigação científica promovida nos institutos de pesquisa (tradições anteriores à universidade brasileira) e a institucionalização da pesquisa no sistema de pós-graduação ocorrida em meados da década de 1960, com as regulações padronizadas para todos, mesmo para as diferentes áreas e regiões. Não obstante os avanços, a formação em pesquisa nas universidades ainda é incipiente e menos real do que aquela que acontecia/acontece em centros de pesquisa.

Antes da implantação da pós-graduação, a aprendizagem da pesquisa, eminentemente feita nos institutos, pautada na relação entre mestres e discípulos, aproximava-se mais daquilo que um dos doutores ouvidos exemplificou em sua entrevista como sendo a relação entre o ‘feiticeiro’ e os ‘aprendizes de feiticeiro’. Literalmente, havia o mestre como na transmissão dos ofícios artesanais. Era um trabalho feito em equipe, no qual o professor-pesquisador, geralmente estrangeiro, era acompanhado por auxiliares de pesquisa que acabavam aprendendo, assim, a pesquisar (aprendizes nos laboratórios).

No momento em que a formação dos pesquisadores se instalou também como uma tarefa da universidade, especialmente dos Programas de pós-graduação, a relação mestres-discípulos foi tomando uma dimensão diversa e muitos outros aspectos passaram a envolver o processo de formação do pesquisador. Contudo, na área das ciências humanas, a orientação de mestrado e doutorado na universidade permaneceu com esse caráter do mestre-discípulo. Durante muito tempo essa cultura esteve arraigada em grande parte dos Programas de pós-graduação do país e só agora, com a indução dos grupos de pesquisa pela CAPES e o CNPq, estamos ‘aprendendo a fazer pesquisa em equipe’. Nas áreas chamadas ‘duras’, das Ciências Exatas e da Terra, pelo contrário, o trabalho de colaboração entre os pares sempre ocorreu, como observa Neves (2007), ao relatar a experiência dos laboratórios de pesquisa.

Portanto, não se trata mais apenas de uma relação na qual o mestre ensina a pesquisar e o jovem discípulo aprende como se faz pesquisa. Como explicitado no terceiro capítulo da tese, muitos são os atores e fatores que contribuem para a formação do pesquisador, sobretudo os grupos e redes de pesquisa, o que é muito atual e induzido na educação. Apoiada em autores como Bruno Latour e Steve Woolgar, Neves (2007, p. 11, grifos nossos) ressalta a importância do diálogo com os pares na formação do pesquisador, quando afirma:

Bruno Latour e Steve Woolgar nos encaminham a compreender que a atividade científica caracteriza-se por um trabalho de ordenação, o que não se realiza sem a mediação de uma coerência, e implica um aspecto criativo, propriamente subjetivo que, pensamos, também necessita ser exercido. O juízo científico somente poderá ser convenientemente formado se praticado e a este fim, destina-se um outro tipo de literatura, a literatura de tipo três – artigos, teses – a que se aplica, por sua vez, um outro tipo de leitura, uma leitura interrogativa, *que suscita diálogos entre pesquisadores, essencial na produção científica e na formação do pesquisador*, ao constituir-se no exercício da pesquisa e em oportunidade de aprendizado da necessidade do reconhecimento de distinções e valorações. [...] Como se vê pela análise desses autores e pelas proposições de Kuhn, *o aprendizado que tem como referência a atividade científica, supõe convívio, não se dá de forma individual, mas numa convivência de aprendizes com mestres no ofício científico, no espaço em que se realiza a pesquisa.*

É importante lembrar, entretanto, que esse espaço da formação dos pesquisadores, do qual falam os autores citados, e que em nosso país passou a assumir cada vez mais uma dimensão institucional, tem a ver com os diferentes modelos de universidade implantados e/ou reconfigurados. Se, de acordo com Sguissardi (2006, p. 59), a Lei nº. 5.540, de 1968, havia estabelecido a obrigatoriedade da associação entre ensino e pesquisa, retomando aspectos centrais do modelo humboldtiano, nas décadas que se sucederam imediatamente à Reforma do Ensino Superior adotou-se outro modelo de universidade, ou seja, optou-se pelos ‘modelos de ocasião’, por uma universidade neo-profissional, heterônoma, competitiva, regulada pelo mercado.

Assim como o Estado, ainda conforme Sguissardi (2006, p. 64), a universidade agora também deve ser pensada em termos de organização social (empresarial) e de administração gerencial, ambas supostamente garantidoras de padrões competitivos de eficiência, eficácia e produtividade. “Abandona-se aos poucos a defesa da *universidade de pesquisa* em favor da *universidade de ensino*” (idem, p. 64) – centrada no empreendedorismo, cujo objetivo maior é a prestação de serviços –, e dá-se o retorno legal, pois na prática já é predominante o modelo de universidade ou de instituições de

ensino superior neo-profissionais, que visam essencialmente à formação de profissionais e/ou ‘servidores’ do e para o mercado.

Nesse contexto em que se exacerba a mercantilização do conhecimento, a formação do pesquisador também assume novos contornos. Todos os agentes envolvidos na formação e na inserção de pesquisadores estão desafiados a rever o conceito de universidade, de pesquisa e de docência sobre o qual pautam a sua prática. Necessitam, sobretudo, buscar/construir um novo sentido para a sua inserção, um novo modelo de universidade, que não os ‘modelos de ocasião’; contribuindo, dessa forma, para a efetiva institucionalização da pesquisa, especialmente nas universidades ‘emergentes’ que trabalham eminentemente com o ensino. De outra parte, por sua vez, também os Programas de pós-graduação estão desafiados a rever a formação proporcionada que, na concepção de Sguissardi (2006, p. 80), deve ser “integral”, complementando:

Por formação ‘integral’ entende-se aqui a formação que busque o equilíbrio entre a formação do cientista-pesquisador e do docente universitário (inclusive com alguma carga de formação humanista [...]), supondo-se que seja consenso hoje que, para o exercício da profissão em geral ou da docência que visa à formação de profissionais competentes e críticos em todos os campos de conhecimento e trabalho, não seja suficiente o domínio científico de um campo do saber.

Em outras palavras, espera-se dos Programas de pós-graduação a formação de *intelectuais orgânicos*, na expressão de Gramsci (2000, p. 15-53), de intelectuais críticos¹¹⁸ capazes de fazer frente ao modelo neoliberal de formação, de educação e de pesquisa. De acordo com Duarte (2006, p. 91-92), na concepção gramsciana o intelectual não é definido por aspectos internos à atividade que ele realiza, mas pela forma como essa atividade insere-se na totalidade das relações sociais. O que torna alguém um intelectual não é o fato dele realizar uma atividade na qual predominem os aspectos intelectuais, mas sim que esse indivíduo efetivamente desempenhe a função de

¹¹⁸ Para Humboldt (2003, p. 78, grifos nossos), “O conceito das instituições científicas superiores (*höhere wissenschaftliche Anstalten*) implica duas tarefas. De um lado, promoção do *desenvolvimento máximo da ciência*. De outro, produção do conteúdo responsável pela *formação intelectual e moral (geistige und sittliche Bildung)*”. Contudo, como formar um pesquisador crítico, um intelectual orgânico quando tal formação e tal postura ética e moral se opõem radicalmente à formação de um trabalhador para o ‘encaixe’ imediato em postos de trabalho, no atual contexto da universidade, na qual prevalecem os ‘modelos de ocasião’? (Sguissardi, 2006).

intelectual na sociedade, ou seja, trata-se da sua posição na divisão social do trabalho. Nesse sentido, continua Duarte (2006, p. 94):

É necessário que os intelectuais formados nos Programas de pós-graduação adotem e desenvolvam teorias educacionais que definam o trabalho do educador e do pesquisador em educação como sendo o de elevação do nível cultural da população em geral. *O conhecimento que o intelectual adquiriu em sua formação*, e para cujo desenvolvimento ele pretende contribuir com sua atividade de pesquisador, *deve estar internamente articulado à crítica dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento*. Nessa direção, a formação do intelectual crítico não dispensa o auxílio de uma teoria crítica. Não existe nenhum tipo de pensamento crítico em abstrato, isto é, desprovido de conteúdo.

São as condições concretas de trabalho que obrigam o pesquisador a sair do pensamento abstrato, ou como diz Kosik (1776), do mundo da ‘pseudoconcreticidade’, definido como “[...] um claro-escuro de verdade e engano” (p. 11), e buscar formas alternativas, desenvolver as condições concretas para a transformação do contexto no qual se insere. Os doutores recém-formados geralmente encontram espaço de trabalho em IES ‘emergentes’, cuja característica principal é a incipiência e/ou a ausência de uma cultura de pesquisa. Então, se por um lado, a formação do mestrado e doutorado geralmente pretende preparar o pós-graduando para ser pesquisador crítico; por outro, as universidades ‘emergentes’, por meio dos seus pró-reitores de pesquisa, afirmam que “[...] buscam melhorar a qualificação docente, verticalizar o ensino e, para isso, contratam pesquisadores qualificados” (PR Um). Contudo, quando da inserção na IES, os recém-doutores, conforme ilustra o depoimento que segue, geralmente se queixam de que não há espaço para pesquisar, de que existem inúmeras dificuldades para institucionalizar a pesquisa nas IES, o que expressa a contradição entre o que se proclama e o que se faz, efetivamente.

[...] no mestrado eu aprendi como se faz, e fiz uma pesquisa; hoje, revendo, acho que têm qualidades, têm méritos, mas no doutorado eu senti a necessidade de aprofundar, *de me constituir como pesquisadora* porque *o pesquisador não se constrói por decreto*, e é isso que eu lamento muito nas universidades, privadas, mesmo em algumas públicas; é caro formar um pesquisador; não se faz um pesquisador, *não se forma um pesquisador assim pelo título*. É preciso esse contato contínuo com a pesquisa, porque a gente sempre tem a aprender. Então, é por isso que eu digo: é uma consequência porque o doutorado foi mais um momento em que eu pude ter um contato sistematizado com o orientador, desenvolver uma outra pesquisa que tinha relação com a primeira, mas que exigia outras análises, outros caminhos teóricos, metodológicos, outros desafios (E 10) (grifos nossos).

Os neo-pesquisadores ouvidos têm clara consciência de que um pesquisador não se constrói por decreto, pelo título e muito menos de que a formação se encerra com a titulação. É preciso que haja condições de pesquisa na IES e que os docentes efetivamente desempenhem a função do intelectual crítico na universidade, na sociedade. E este tornar-se cientista-pesquisador é um processo, cujo contato deve ser contínuo, conforme relatado no depoimento seguinte.

[...] não me parece que exista uma vocação para a pesquisa; as pessoas precisam se constituir porque ser pesquisador é um processo. Não se trata de uma escolha [...] eu quero ser professor e pesquisador; eu não separo. Para mim, faz parte, é a mesma pessoa; eu acho que todo professor tem que ser pesquisador. Claro que, em alguns momentos, ele pode até priorizar uma coisa ou outra, mas acho que a formação tem que ser uma formação para a pesquisa (E 10) (grifos nossos).

Mas como manter essa relação permanente com a pesquisa? Como não separar as atividades ‘docência’ e ‘pesquisa’? E, sobretudo, como ser um intelectual crítico, se a maioria das instituições nas quais os doutores encontram campo de trabalho (universidades sem Programas de pós-graduação, centros universitários e/ou faculdades) não tem a ‘obrigatoriedade’ legal da pesquisa? Do ponto de vista legal, todas as IES envolvidas no estudo, por meio das respostas emitidas pelos pró-reitores de pesquisa, apresentaram políticas bastante claras e pertinentes para a institucionalização da pesquisa, tais como grupos de pesquisa organizados, editais para a Iniciação Científica e pesquisa, comitês de ética em pesquisa, fomento próprio, dispositivos legais, incentivo à participação em eventos e publicações etc. E do ponto de vista conceitual, os recém-doutores ouvidos também manifestam concepções apropriadas e bem elaboradas de pesquisa, conforme seguem os depoimentos:

[...] defino um pesquisador como aquele que não se contenta com as respostas prontas; eu defino um pesquisador como alguém que vai além do que está posto, e que não se conforma com o óbvio, que tem esse espírito da inquietação, que duvida de tudo. Então, acho que me defino como pesquisador por isso, porque tenho essa atitude que é, para mim, uma atitude que se constrói; não é uma atitude que se nasce com ela, não é uma vocação; é uma atitude que se constrói (E 10) (grifos nossos).

[...] eu diria que, para mim, a pesquisa é fundamental. Eu percebo que a minha atuação como profissional tem sentido pela pesquisa; se não há pesquisa é como se eu reproduzisse apenas, e isso não me dá prazer. Eu preciso pesquisar, eu preciso compreender a complexidade dos fenômenos educativos, tendo essa reflexão, essa composição entre ensino, pesquisa e extensão. Não me vejo, não

consigo separar e não admito que haja essa separação. Por isso fiz escolhas; nem sempre foram as mais fáceis do ponto de vista pessoal, mas sem dúvida, foram as mais importantes, do ponto de vista intelectual, da minha carreira e os frutos, acho que estou começando a colher (E 10) (grifos nossos).

Eu acho que um pesquisador é uma pessoa que observa um fato, observa alguma coisa da realidade, observa a vida e, de alguma forma, estranha alguma coisa nesse fato que ele mesmo muitas vezes não sabe nem o que é que ele está estranhando. Sente que ali tem alguma coisa, da onde vem uma interrogação e, muitas vezes, leva bastante tempo para conseguir chegar na própria interrogação, porque você vê aquela situação e diz: ‘isso aqui não é só natural, não é uma decorrência, isso tem fatores, tem alguma coisa que me faz perguntar por quê, ou como, ou de que forma, e esse estranhamento cria um campo por onde o pesquisador começa a tentar saber o que já se conhece daquele assunto, e a partir de saber o que já se conhece daquele assunto e de ficar observando aquele fato, vai criando esta interrogação, e aí ele precisa buscar uma forma de buscar, digamos, entre aspas, a resposta a esta interrogação e aí nasce a pesquisa. Evidentemente, ao saber o que já se sabe daquela interrogação ele olha de novo para o mesmo fato, já um pouquinho diferente; a sua interrogação já muda um pouquinho e então esta pergunta, esse inquirimento, esse estranhamento, esse desconforto; eu acho que ele olha um fato e se sente desconfortável com aquilo, estranho e esse desconforto vai levando justamente ao caminho da pesquisa, da busca. Então, eu acho que o que não pode faltar a um pesquisador é o *desconforto*, o *estranhamento*, a desnaturalização de alguma coisa que, aos olhos de todo mundo está ali como se fosse nada, como se fosse assim. E esse desconforto é uma coisa que nem sempre nasce, pelo menos eu vejo assim, nem sempre nasce imediatamente do intelectual; ele, às vezes, é mais uma sensação mesmo, é uma sensação de desconforto frente a alguma coisa. (E Três) (grifos nossos)

[...] por isso se pesquisa; *se a gente já tivesse as respostas, se a gente soubesse os caminhos a gente não precisaria pesquisar*. Então a incerteza, a insegurança, o aprendizado fazem parte do processo. Cabe a nós, ao pesquisador, *saber lidar com o imprevisível* (E 10) (grifos nossos).

[...] o pesquisador não pode considerar que *atingiu um status de desenvolvimento satisfatório como pesquisador*, porque isso é falso. Você pode ter sido, ter obtido resultados satisfatórios na sua atividade de pesquisa anterior, *mas cada problema é um problema absolutamente singular* (E Um) (grifos nossos).

Diante de tantas manifestações ‘ideais’ e/ou ‘idealizadas’ de concepções pesquisa, como explicar tamanha incipiência, tantas dificuldades para institucionalizar a cultura acadêmica? Onde estão os intelectuais orgânicos, críticos, capazes, agora, de protagonizar a elevação do nível cultural da comunidade acadêmica – e da população em geral – no novo espaço social no qual se inseriram? Então, parece que o problema está em perceber que há um tempo, que não é curto, entre compreender ou formular regras e legislações e conseguir implementar esses ideais anunciados. Tais

manifestações e tal constatação indicam que, de fato, existe um fosso *entre* o espaço/ambiente da formação – do qual participaram muitos atores e fatores, tais como os grupos de pesquisa, os pares, a participação em eventos, as publicações, os orientadores e co-orientadores, as disciplinas etc. – e a realidade encontrada no espaço do trabalho. O depoimento que segue confirma que há, no Programa formador, todo um chamamento e um clima favorável à formação do pesquisador consciente, crítico e participativo.

[...] precisa sensibilizar este grupo recém-chegado e aspirante à pesquisa de que *a pesquisa tem um jeito de se fazer, tem um espaço onde ela acontece, que a circulação entre os pares é extremamente necessária e que a produção não é carreira solo*, mas é coletiva; essa é uma característica que me parece que a CAPES e o CNPq vão absorver com muita rapidez, estimulando os *grupos de pesquisa*. (E Nove) (grifos nossos).

Contudo, surge no desabafo do mesmo sujeito entrevistado, cujo relato aparece na seqüência, certo desconforto, angústia e sofrimento com os problemas da falta da cultura da pesquisa na IES onde trabalha. O que fazer ao voltar para a universidade? Como agir? Por onde começar? Com quem contar? Verifica-se, portanto, mais uma vez, um descompasso *entre* o tempo/espaço da formação – de modo geral bastante elogiado pelos neo-pesquisadores – e o tempo/espaço do trabalho, para o qual afirmam ainda não se sentirem suficientemente preparados.

Agora, voltando para o meu ambiente, o que é que eu faço? E isso é muito angustiante, muito angustiante. Teve um dia que eu liguei para o [orientador] e falei para ele: “Meu Deus do céu! E, agora, o que é que eu faço? Eu estou tão angustiada!” Isso, eu acho, que há uns dois, três meses da minha defesa. E eu não tinha mexido em artigo algum, que o (...) já tinha me dado tarefa de casa (...): “Vamos mexer no primeiro artigo, vamos começar mais devagar, pegar os dados do capítulo tal.” Sabe, ele me estimulou para a produção, mas eu estava tão angustiada, aqui, que eu pensei: “*o que eu faço aqui, como é que eu lido com isso*”, sabe? (E Nove) (grifos nossos).

É fundamental observar que se trata de espaços, tempos e processos profundamente contraditórios. Ao mesmo tempo em que se confessa a insegurança, a fragilidade e a angústia, em outro momento também se indicam alternativas importantes, conforme depoimento do mesmo pesquisador ouvido, expresso a seguir.

[...] a gente vem construindo, *tentando entender um pouco esta lógica da produção coletiva*. *Aí, a política interna, quer dizer, a universidade, está se*

constituindo; ela é tão jovem também, e os doutores que ela tem também são tão jovens, e tão recém-doutores. Quer dizer, tem toda uma outra caminhada para ser feita e aprender isso no cotidiano, que não é mais atrelado a um Programa de doutorado, quer dizer, agora, você precisa (...) é o vôo da águia; você precisa ter uma outra dimensão nesse teu olhar. Então, como fomentar isso internamente e a quem está na direção, na gestão da pesquisa da universidade, a vice-reitoria e as coordenadorias enfim, eles têm atrelado o seguinte: os projetos, a primeira instância da aprovação do projeto é o grupo de pesquisa, compreende? Então, é também uma forma de estar, através desta exigência, *fazendo com que os grupos se organizem e digam a que vieram.* (E Nove) (grifos nossos).

Portanto, para que a cultura da pesquisa seja institucionalizada, faz-se necessário uma série de articulações e ações que dependem dos recém-doutores, devidamente formados e preparados, bem como dos dirigentes da IES nas quais eles se inserem e/ou para onde retornam. Nas palavras de Chauí (2003, p. 14), é preciso “[...] re-valorizar a pesquisa, estabelecendo não só as condições de sua autonomia”, como também “as condições materiais de sua realização”. Nesse sentido, ainda conforme a autora, a formação tem e deverá ter o caráter de continuidade, estendendo-se para o tempo-espaço da atuação dos neo-pesquisadores. Pergunta-se Chauí (2003, p. 12) e, a seguir, responde:

O que significa exatamente *formação?* (grifos da autora). Antes de mais nada, como a própria palavra indica, *uma relação com o tempo:* é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e *é estimular a passagem do instituído ao instituinte* (grifos nossos).

É nessa perspectiva da continuidade, da perenidade e, sobretudo, da dialeticidade entre o instituído e o instituinte que o contexto da formação e da inserção do pesquisador precisa ser compreendido. O aprofundamento da discussão sobre os descompassos que há entre a formação e a inserção do pesquisador no campo de trabalho terá continuidade no próximo tópico, agora mais especificamente sob o eixo do trabalho.

4.2 Tempos e espaços do trabalho dos pesquisadores: entre o ‘idealizado’ e o ‘possível’

Conforme vimos, há uma série de encontros, mas, sobretudo, de desencontros entre os tempos e espaços da formação e da atuação dos pesquisadores nos diferentes

modelos de instituição. Esses ‘desacordos’/conflitos se manifestam especialmente no campo de trabalho, nas instituições em que os recém-doutores encontram espaço de inserção. Não obstante uma formação qualificada, os doutores encontram muitas dificuldades pessoais, e sobretudo institucionais, para se tornarem pesquisadores. Por isso, muitos expressam um tom de desconfiança e pessimismo em relação à possibilidade de permanência na IES onde se inseriram.

Pouco mais de dois anos depois de entrevistados, ao verificar o currículo *lattes* dos doutores, percebemos que muitos de fato abandonaram as instituições nas quais estavam e inseriram-se em outras IES, principalmente públicas, como é possível acompanhar dados na Tabela 01 que segue.

Tabela 01 – Instituições nas quais os doutores egressos do PGPE/CED/UFSC atuavam no momento da entrevista, em 2005, e nas quais atuam no ano de 2008.

| Sujeitos | INSERÇÃO IES (2005) | INSERÇÃO IES (2008) |
|----------|------------------------------|---|
| 01 | IES Pública Estadual (SC) | Migrou para outra IES Pública Estadual (BH) |
| 02 | IES Pública Estadual (SC) | Permaneceu IES Pública Estadual (SC) |
| 03 | IES Privada Comunitária (SC) | Migrou para IES Pública Federal (SC) |
| 04 | IES Privada Comunitária (SC) | Migrou para IES Pública Federal (SC) |
| 05 | IES Privada Comunitária (SC) | Migrou para IES Pública Federal (SC) |
| 06 | IES Privada Comunitária (SC) | Permaneceu IES Privada Comunitária (SC) |
| 07 | IES Privada Comunitária (SC) | Migrou para IES Pública Federal (SC) |
| 08 | IES Pública Estadual (MT) | Permaneceu IES Pública Estadual (MT) |
| 09 | IES Privada Comunitária (SC) | Permaneceu IES Privada Comunitária (SC) |
| 10 | IES Pública Estadual (PR) | Migrou para outra IES Pública Estadual (SC) |

* Tabela elaborada pela autora, com base na consulta aos currículos *lattes* dos doutores entrevistados.

Os indicadores apresentados revelam um processo controvertido: de um lado, a maioria dos doutores inseridos em Programas de pós-graduação novos e/ou em construção, tinha condições de trabalho que poderiam ser consideradas privilegiadas, tais como inserção quinzenal, horário flexibilizado (Sennett, 2007), não necessariamente tinham também que atuar na graduação, eram contratados em regime de tempo integral, entre outros. De outro, não obstante essas condições favoráveis, muitos deles demonstraram frustração e se queixaram da ‘falta de condições de trabalho’; grande parte, isto é, seis doutores (60%), migraram para outras instituições, dentre eles, quatro (40%) para a UFSC, onde se formaram doutores. Assim, menos da metade permanecem em suas instituições de origem; a maioria buscou outros espaços de inserção, especialmente universidades públicas, as quais, no entendimento de alguns

neodoutores, oferecem melhores condições¹¹⁹ de trabalho, tais como a possibilidade de exercer o ofício da pesquisa.

Na época da entrevista, conforme depoimento apresentado na seqüência, uma das doutoras ouvidas deixou transparecer insegurança quanto ao futuro e expressou a intenção de deixar a IES, assim que fosse possível e/ou necessário, levando-se em consideração que o curso de mestrado poderia não ser novamente recomendado pela CAPES.

Eu não sei quanto tempo esse grupo vai durar; a gente não sabe aonde é que isso vai desembocar. Até porque, se a gente não conseguir um reconhecimento da CAPES em dois anos, é provável que esse grupo não seja mantido. *A gente não sabe muito bem qual é a nossa perspectiva de vida na instituição.* Mas eu diria, assim, tentando te responder que, nesse momento, eu *estou tentando fazer um uso extremo da formação de pesquisa que tive no doutorado. Eu continuo lidando com as mesmas coisas e tentando avançar, levando em conta aquele contexto, aquele Programa, aquela região, aquela universidade.* Eu não abandonei o que vinha pesquisando; continuo na mesma linha de pesquisa; continuo com as mesmas articulações, com as mesmas vinculações, mas tentando mostrar para aquele grupo, para aquela instituição que isso é importante. Por enquanto isso não causou nenhum atrito, nem com o grupo, nem com a instituição, mas não sei por quanto tempo. Vamos criar aqui uma situação hipotética: bom, se eu tiver que mudar radicalmente o meu modo de pesquisar para permanecer na instituição, pelo que eu estou te contando, provavelmente eu não vou permanecer na instituição (E Sete) (grifos nossos).

A mesma entrevistada, em outro momento da conversa, afirmou que o melhor espaço de trabalho ainda é o das universidades públicas¹²⁰, por maiores que sejam as dificuldades, no que diz respeito a financiamento, por exemplo, é lá que há tradição em pesquisa, conforme podemos acompanhar na fala seguinte:

Eu ainda acho que é interessante você atuar em instituições de ensino superior públicas. Eu ainda acho que os financiamentos públicos, por mais deteriorados que eles estejam nas Universidades que já têm alguma tradição de pesquisa, acho que a possibilidade de fazer pesquisa está colocada muito mais para essas instituições. *Acho que a trajetória das outras instituições é uma caminhada muito dura, muito longa, que não sei se é uma caminhada que vale a pena.*

¹¹⁹ Uma pesquisa interessante a ser desenvolvida posteriormente é com doutores que tiveram experiências como as dos sujeitos desta pesquisa e depois foram absorvidos via concurso público em IES consolidadas. Quanto tempo leva para estes doutores conseguirem trabalhar como pesquisadores, o quanto eles encontram as condições para suas pesquisas é certamente um problema pertinente e relevante para a pesquisa educacional brasileira.

¹²⁰ O artigo de Louzada e Silva Filho (2005) mostra o sonho dos pesquisadores de inserir-se em uma universidade pública, que os leva a submeter-se a condições precárias de trabalho como, por exemplo, algumas horas de vínculo para tarefas pontuais, professor substituto e outras, condição que pode estender-se por longos anos de ‘carreira’.

Ainda tenho dúvida se isso não é uma ilusão, uma forma de fazer parecer algo que definitivamente não vai acontecer. (E Sete) (grifos nossos)

Diante desse quadro de inseguranças, mas também de possibilidades de desistência ou deserção por parte dos neo-pesquisadores, há que se levar em conta ambos os lados: o dos recém-doutores e o das IES ‘emergentes’. Ao considerar a situação das instituições, os dados empíricos indicam que realmente há muitas dificuldades e/ou empecilhos institucionais, conforme citado por alguns pró-reitores de pesquisa, tais como: “pouco financiamento destinado a pesquisadores ‘emergentes’ e/ou pesquisadores jovens” (PR Um); “volume de recursos insuficiente para atender a demanda” (PR Dois); “regime de trabalho ‘horista’, dificultando a dedicação exclusiva para a pesquisa” (PR Três); “inexistência de Programas consolidados de pós-graduação *stricto sensu*, dificultando a pesquisa; dificuldades em radicar os doutores na região, por ser interior do estado” (PR Quatro); “sobrecarga de atividades que se acumulam sobre os professores, (...) nem sempre sendo possível ser ‘produtivo’ conforme se poderia” (PR Cinco); “limitações para fixar doutores na IES, devido ao Plano de Cargos e Salários não contemplar carga horária de trabalho em regime de dedicação exclusiva” (PR Sete), dentre outros.

Contudo, também é preciso apontar que grande parte da falta de condições para contribuir decisivamente no processo de institucionalização da pesquisa pode ser atribuída aos próprios pesquisadores que, subitamente, vêm-se sem orientação e diante de um espaço que não está estruturado em torno da pesquisa. E percebem que não podem executar aquilo que imaginavam. Necessitam mudar de metas, criar estratégias anteriores e/ou precisam aprender a fazer várias atividades simultaneamente, conforme depoimento apresentado a seguir.

Eu não sei como alguém pode fazer pesquisa e mais alguma coisa na vida; esse é o desafio que eu estou tendo nesse momento que, agora, *eu tenho que fazer pesquisa e outras quinhentas coisas*¹²¹. No mestrado e no doutorado tu fazes a pesquisa e tu podes ficar com aquilo na cabeça o tempo todo; então, *a mudança é muito grande*. (E Três) (grifos nossos)

¹²¹ Essa percepção provém dos pesquisadores nas IES ‘emergentes’, mas também é uma realidade nas IES públicas. Ambos se encontram sob a mesma égide do ‘produtivismo’. Há mil coisas a serem feitas ao mesmo tempo: ministrar aulas; orientar bolsistas de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos; além disso, ocupar-se com uma série de questões burocráticas. Esse é o cotidiano do pesquisador nas universidades, em geral, o que aprofundaremos no item posterior.

Administrar o tempo diante de tantas tarefas parece ser um dos maiores desafios e uma, dentre tantas outras, aprendizagens a serem feitas. Os recém-doutores, em sua grande maioria, ainda não sabem como desenvolver as condições necessárias para poder pesquisar. Mais uma vez, podemos citar o descompasso ou até mesmo a ruptura provocada entre o tempo/espço da formação e o tempo/espço do trabalho, o que gera desconforto, desânimo e, sobretudo, o abandono da IES por parte de muitos doutores.

Dentre as razões citadas para a “deserção” está a falta de espaço (ambiente da pós-graduação) para o trabalho com pesquisa e a ausência de interlocução com os pares, conforme expresso no depoimento a seguir.

[...] eu acho que não se faz uma pesquisa, nem duas; *é preciso ter esse trabalho constante de formação* [...] porque essa formação não se encerra na formação (mestrado, doutorado); ela continua com o professor e é isso que eu não vi na universidade [...]; *eu me via regredindo!* Eu [...] *precisava ter esse espaço de interlocução que a pós-graduação me oferece com quem eu poderia dialogar*; eu preciso ter orientandos, eu preciso ter esse espaço de interlocução que não há nas universidades privadas em geral e em algumas universidades públicas; então, o doutorado é uma consequência disso, *dessa necessidade de me constituir enquanto professor pesquisador* (E 10) (grifos nossos).

Talvez seja pouco adequado esperar dos orientadores de doutorado (das universidades consolidadas) a ajuda substantiva que faz falta nesse ponto, uma vez que, grande parte deles desconhece essas realidades¹²², nunca passou por elas, trabalha há décadas em uma universidade pública consolidada. Portanto, o desamparo e, muitas vezes, o abandono e a deserção têm sido uma das marcas dos recém-doutores!

Entretanto, conforme dados apresentados na Tabela 01, é preciso apontar para o fato de que alguns doutores (embora poucos) saíram das suas universidades para buscar a formação de mestrado e doutorado, mas retornaram. Não obstante reconheçam as dificuldades para institucionalizar a pesquisa, propõem várias estratégias para o enfrentamento das adversidades com as quais esbarram. É possível afirmar, conforme já apontamos no capítulo III, que são inúmeras as ações propostas pelos doutores, e elas constituem um rico repertório de iniciativas e implementações, principalmente por parte daqueles que permaneceram nas instituições de origem, tais como: ‘criação de núcleos e

¹²² Evidentemente que, ao fazer tal afirmativa, não estamos advogando em favor de que essa realidade deva ser o parâmetro de formação dos doutores. Não é a formação que faz com que a realidade fique limitada; ela é limitada por outras questões do contexto. Porém, a formação não pode ignorar esse contexto, até porque os Programas de pós-graduação deveriam levar em conta o que afirmam os PNPGS que, de uma maneira vaga, mas persistente, insistem nesse ponto, ainda pouco levado em conta pelos PPGes consolidados, mas que doravante começa a tornar-se central, pela quantidade de doutores por eles formados que se inserem cada vez mais em IES do interior deste imenso país.

linhas de pesquisa’, ‘núcleo de epistemologia’, ‘iniciação científica’, ‘fortalecimento do colegiado’, dentre outras iniciativas, com a finalidade de criar a cultura da pesquisa nas IES ‘emergentes’, conforme relatam os doutores egressos ouvidos e cujos depoimentos serão apresentados na seqüência.

No semestre passado, *a universidade instituiu um setor*, que está junto ao núcleo de apoio pedagógico, e se chama *núcleo de epistemologia*. Eu apresentei minha tese por aqui e o pessoal foi assistir. Agarraram a idéia do núcleo de epistemologia. Então, qual tem sido a minha atribuição? *Junto à coordenadoria de pesquisa pensar iniciativas que façam com que o grupo de professores pesquisadores da (...), que estão envolvidos com Iniciação e o lato sensu, pensem a epistemologia da prática da pesquisa*. Ou seja, entender que, quando se pensa pesquisa, tem uma teoria do conhecimento que está em ação; e a gente não pode deixar mais isso tácito como tem estado historicamente, mas explicitar isso e as pessoas poderem se debruçar e estudar. *A gente está apostando*, e eu fui convidada para pensar um pouco nessa direção, *que isso qualifica a prática de pesquisa no momento em que o pesquisador entender isso um pouco melhor*. E decorreu, então, a primeira ação; a gente desencadeou em quatro encontros, foram vinte horas, e vieram alguns professores de outras universidades para discutir a epistemologia da pesquisa, ou seja, a pesquisa na universidade e as suas razões epistemológicas. (E Nove) (grifos nossos).

Há o reconhecimento de que o espaço geralmente não é o ideal, mas identificar o potencial que existe na IES e trabalhar em prol da exploração desse potencial é citado pela entrevistada como uma das alternativas utilizadas para construir o que ainda não existe no plano real. Acompanhemos o depoimento.

[...] no Brasil se tem uma estrutura viciada e a gente precisa romper com isso que pesquisa só se faz em *stricto sensu*; claro que é o local por excelência, eu não tenho dúvida, *mas se o espaço que eu tenho é a graduação e o lato sensu, eu tenho que qualificar esse espaço*. A pesquisa é de uma dimensão x, ela tem um tempo x (...) mas o trabalho continua, porque este problema, dele derivam outros e a pesquisa é interminável. Então, é um pouco compreender essa dinâmica da produção do conhecimento com as peculiaridades que ela tem na área da educação *e perceber que espaços eu tenho para atuar e como eu posso qualificar esse espaço e estar formando, também no meu aluno, essa mentalidade da pesquisa e perceber o quanto isso qualifica a própria docência e o quanto a perspectiva epistemológica, que vai norteando esses fazeres, vai ressignificando a pesquisa, a própria docência e, nessa interação, me parece que ensino e pesquisa já está bastante colocado*. Eu, particularmente, tenho dúvidas quanto a ensino, pesquisa e extensão, onde eu não tenho muito trânsito; enfim, mas, eu acho que é isso. Hoje, eu diria que os meus desafios, enquanto pesquisadora (...), *são entender um pouco qual é a ambiência de pesquisa que os pesquisadores encontram, quando retornam do doutorado; então eu acho que hoje já temos um contexto melhor na (...)*. Você veja: nos editais deste semestre foram 10 bolsas na modalidade Balcão de Projetos, que oferecem dois bolsistas e uma pesquisa de uma vigência de dois anos. (E Nove) (grifos nossos).

Portanto, há, por parte dos recém-doutores, a consciência de que existem alternativas possíveis e de que os espaços geralmente não estão dados *a priori*, mas eles podem e devem ser construídos. Dentre as várias estratégias de enfrentamento adotadas pelos doutores egressos, destaca-se o apoio ao coordenador do Programa criado na IES, no sentido de fortalecer a sua liderança; a composição de um colegiado forte; a formação de um corpo docente comprometido; conforme depoimento explicitado a seguir.

*Nós temos o colegiado e a coordenação. A coordenadora é uma pessoa de uma habilidade, de uma trajetória de conhecimento, de saber lidar com o que significa uma instituição, uma pessoa altamente ética, assim, impressionante, de uma posição de defesa do mestrado, do grupo de professores. Já tivemos uma reunião com toda a cúpula e estávamos todos e isso está mostrando um grupo que se está consolidando. Uma das filosofias, pelo menos do colegiado e do mestrado, que pelo menos estamos tentando consolidar, é o trabalho coletivo. Então, isso dá uma força; não é tão fácil quebrar um colegiado; claro que, às vezes, nos quebram, porque vêm as ordens, mas o colegiado está aí; a nossa presença no Centro de Pós-Graduação está como nunca; isso é uma nova lógica nas pós-graduações *stricto sensu*; os professores vão praticamente uma vez por mês e vão embora; nós estamos tentando estar *in situ*, estar presentes no local de trabalho. (E Cinco) (grifos nossos).*

Nesse testemunho, como em outros, entrevê-se um jogo de forças que se estabelece, por vezes, entre colegiados com pouco tempo de atuação e pouca tradição e as instâncias tradicionais da IES. Parece mesmo que se estabelece uma situação tal que poderíamos entender como “duas ‘elites’ em litígio” num processo tenso, contraditório e complexo, justamente porque diferentes interesses e necessidades estão em luta. Duelam o ‘poder temporal’, institucional ou institucionalizado e o ‘poder específico’, do ‘prestígio’ pessoal, poderes dos quais estão imbuídos todos os agentes da universidade. (Bourdieu, 2004, p. 35). O confronto se dá entre os recém-doutores, que precisam e defendem ou requerem tempo e espaço para amadurecer como pesquisadores, e os dirigentes/gestores¹²³ (em grande parte, burocratas pressionados pela dificuldade de sustentabilidade de suas instituições, pela busca de recursos e pela necessidade de

¹²³ Ao fazermos a tese sobre esse tema, não podemos ignorar que, além da compreensão ‘teórica’, agora também temos certa compreensão ‘prática’ sobre a complexidade da institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’. Podemos fazer tal consideração com base na própria experiência profissional na instituição onde atuamos. Após termos desempenhado as funções de funcionária da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Serviços Comunitários, professora e pesquisadora; desde janeiro de 2008 também exercemos a função de Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino de Graduação do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS).

enxugamento de gastos etc.), que, por sua vez, pressionam por resultados imediatos, conforme ilustra o depoimento que segue.

[...] *eu acho que têm dificuldades administrativas e burocráticas importantíssimas* e, olhando para outros pesquisadores que já estavam lá, e que já estavam fazendo suas pesquisas, *têm uma série de descaminhos burocráticos* que, às vezes, entravam, como deve ter momentos em que os caminhos burocráticos também dão certo. *Não é fácil*; eu acho que essas coisas, realmente, prejudicam, trazem problemas também, mas, ao mesmo tempo, na minha experiência particular, eu estou só começando, eu particularmente ainda não enfrentei porque ainda não propus (E Três) (grifos nossos).

Nesse contexto em que há ‘passos’ e ‘descompassos’, avanços e recuos nos processos de institucionalização da pesquisa nas IES, é preciso trabalhar a questão fundante: como lidar com estas realidades ou como garantir esse necessário tempo/espço quando os dirigentes normalmente estão mais preocupados com resultados imediatos e com a pragmática, utilitariamente aplicáveis? Os pesquisadores são o ‘recheio’ de uma prensa perigosa: exigências da IES e exigências da CAPES, cujas pressões internas e externas recaem sobre o neo-pesquisador que tem que obedecer a dois amos, com lógicas distintas, e alguns pontos eventualmente coincidentes. Tanto as IES quanto a CAPES, assim como os próprios pesquisadores, esperam resultados imediatos. O estresse se explica facilmente por essa pressão dupla [ou múltipla] por resultados¹²⁴, sobre o pesquisador.

Vimos que as ações de pesquisa geralmente resultam de um *mix* entre: **1) o ‘atendimento do que expressa a legislação’** – para manter-se universidade, a IES precisa ter no mínimo três mestrados; um corpo docente constituído no mínimo por um terço de mestres ou doutores; um terço do corpo docente em regime de tempo integral; **2) o ‘querer’ implantar a cultura da pesquisa**, mas contrariando a cultura institucional, cuja tradição é o ensino, enraizado, às vezes, por décadas) e **3) o atendimento ao ‘mercado’**, sem o qual muitas IES estão sujeitas à extinção.

Muitas IES ‘emergentes’, e campo de trabalho dos neodoutores ouvidos, são instituições comunitárias, cuja missão – contribuir para o desenvolvimento regional – hoje é implodida pela necessidade de competir no mercado por alunos, no caso da graduação; e se há Programas *stricto sensu* funcionando, estes geralmente não dão o retorno financeiro ou o lucro imaginado, porque exigem um investimento muito alto

¹²⁴ Ressaltamos as contribuições do texto de Gorenstein (2003) sobre o conflito de interesses e quem paga pelo impacto da quantidade *versus* qualidade das publicações.

para manter corpo docente de doutores com dedicação de tempo integral, laboratórios, biblioteca, investimentos em pesquisa; enfim, toda a estrutura que um Programa de pós-graduação requer. Nesse contexto, a institucionalização da pesquisa, a construção da ambiência de pesquisa é envolvida por um **processo pleno de contradições**.

Tal cenário, com algumas aproximações, é analisado por Bourdieu (1984, p. 55) em “O conflito das faculdades”, quando o autor afirma que:

Enquanto ‘capacitados’, cuja posição no espaço social repousa principalmente sobre a posse do capital cultural, espécie dominada de capital, os professores universitários se situam mais bem do lado do pólo dominado do campo do poder e se opõem nitidamente, sob esse aspecto, aos padrões da indústria e do comércio. Mas, enquanto detentores de uma *forma institucionalizada de capital cultural*, que lhes assegura uma carreira burocrática e salários regulares, eles se opõem aos escritores e aos artistas: ocupam uma posição temporariamente dominante no campo da produção cultural, eles se distinguem por isso, em graus diversos segundo as faculdades, dos ocupantes dos setores menos institucionalizados e os mais heréticos deste campo (sobretudo os escritores e artistas que chamamos ‘livres’ ou *free lancers* por oposição àqueles que pertencem à universidade).

Os doutores ocupam posição de prestígio, de distinção pela posse do capital cultural em relação aos grupos em posições sociais dominadas. Bourdieu (2004, p. 22-23; 29) faz a discussão acerca do campo científico, que é o espaço no qual os intelectuais se movimentam e se afirmam como pesquisadores. Como refere o autor, a ciência se configura como campo, numa luta constante entre os agentes (grupos e/ou indivíduos) pelo poder de nomear, pelo poder de dizer o que é e o que não é cientificamente relevante. Estes são os desafios do *homo academicus* de hoje: conseguir formar-se pesquisador, inserir-se num espaço de pesquisa, atuar como pesquisador e, mais do que isso, ser reconhecido como intelectual pesquisador.

Em meio a tantos descompassos entre o campo da formação e o(s) campo(s) de trabalho dos pesquisadores, será que conseguiremos atingir a meta do V PNPG, que é de formar mais de 16 mil doutores [por ano!] até 2010 (e 45 mil mestres)? E será que basta a titulação ou é preciso formar, na acepção aqui trabalhada, que é a da ‘formação integral’ (Sguissardi, 2006)? A meta de número deve ser preenchida; contudo, o problema é: se ‘tamanho da comunidade é documento’, assim como volume de publicações não coincide com descobertas, como afirma De Méis et al (2007), o que estão fazendo esses doutores de fato? Estão conseguindo ajudar a disseminar a cultura da pesquisa no interior dos estados, nas IES “emergentes”, onde é preciso fazê-la incidir sobre a formação? É como chamam a atenção Gauthier et al (1998), quando

analisam a formação dos docentes¹²⁵: o professor titulado leva os três primeiros anos de trabalho para instituir-se professor; e esse trabalho profissional, a sua inserção é de fato profissionalmente formadora; o neo-professor vai ter de fazer uma série de mediações para encontrar a sua maneira de operacionalizar os estudos que empreendeu. Parece que isso se aplica também no caso dos doutores.

No artigo de Machado e Bianchetti (2006) sobre como aprendemos a orientar, os autores mostram que o que promove uma aprendizagem da pesquisa e da orientação sólidas é acompanhar pesquisadores experientes, estar junto, trabalhar numa equipe ao longo de bastante tempo. Desenvolver pesquisas próprias, ‘de cara’, como a dissertação de mestrado, sob orientação feita por doutores pouco experientes revela-se, no entendimento de muitos pesquisadores *seniors*, por vezes até desorientadora.

Enfim, há consciência por parte dos pesquisadores de que tem muita coisa a ser aprendida para exercer o ofício de pesquisador; além disso, é preciso percorrer um longo tempo entre o tempo de formação e tempo de experiência de trabalho para realmente tornar-se pesquisador, conforme assinala o depoimento a seguir.

[...] *eu estou aprendendo*; eu acho que a minha contribuição é de tentar fazer, já dentro de uma cultura adequada, todas as coisas que eu faço: *ensino, pesquisa, orientação*. Acho que, assim, tudo aquilo que eu faço dentro do Programa, eu procuro fazer seguindo uma determinada finalidade, a partir do que eu, deste ponto de vista consigo entender. Também pergunto: “Por aqui, que consequência tem? Por ali, que consequência tem?” Porque (...) acho que, assim, é uma coisa que só a experiência, o jogo de cintura, a compreensão de tudo isso (...); para mim, para falar a verdade, é muita informação. *As questões institucionais, as questões políticas, dos órgãos de financiamento, do próprio funcionamento do grupo de pesquisa, das relações entre esses grupos de pesquisa e os outros grupos de pesquisa, do tipo de pesquisa que você pode fazer, que você tem que ter publicação o tempo todo, que você não pode fazer uma pesquisa, então, tão de longo prazo; ou tem que ser de longo prazo, mas tem que estar publicando, de como envolver a graduação nisso, de como envolver os seus alunos*. Então, tudo isso, para mim, é uma grande novidade, muita informação; então, vou fazendo, assim, pouquinho em pouquinho, passinho em passinho (E Três) (grifos nossos).

Para melhor compreender e, sobretudo, problematizar os significados desse depoimento podemos nos reportar ao que demonstra a pesquisa de Louzada e Silva Filho (2005), feita com mestrandos e doutorandos na área biomédica sobre a formação do pesquisador e os sofrimentos envolvidos nesse processo. Dentre os vários mal-

¹²⁵ Cabe aqui fazer uma ressalva, pois Gauthier et al (1998) discutem especificamente a formação de professores da Educação Básica. Entretanto, a lógica exposta também parece válida para a Educação Superior e para a Pós-Graduação.

estares apontados, como os problemas na condução e divulgação da própria pesquisa, também foram citadas as dificuldades em ‘tornar-se um pesquisador independente’. Embora não tivessem vivenciado diretamente essa dificuldade, na medida em que ainda estavam em formação, os pós-graduandos expressaram preocupação sobre quão delicado esse processo pode ser. Dessa forma, de acordo com os autores (*idem*, p. 457), para ‘tornar-se um pesquisador independente’, eles devem:

[...] obter financiamento, orientar alunos de pós-graduação, publicar sem o auxílio do orientador e ter sua própria linha de pesquisa. [...] Ou seja, se por um lado esses pós-graduandos formam-se numa relação estreita com o eixo temático do laboratório [...], por outro sabem quão importante é separar-se disso, ter/definir uma linha de pesquisa ao final do doutorado. Somente a partir daí podem, efetivamente, pensar em alcançar todos os requisitos exigidos a um “pesquisador independente”.

Portanto, *entre* o tempo/espaço da formação, em que, sob a ‘tutela’ dos Programas e dos orientadores, são preparados os futuros pesquisadores, e o tempo/espaço de trabalho como ‘pesquisadores independentes’, há um longo caminho a ser percorrido. Aprofundar e problematizar as condições sob as quais se dão a formação e a atuação dos neo-pesquisadores e apontar o papel dos intelectuais críticos no atual contexto da universidade é o desafio a que nos propomos no próximo item.

4.3 Formação e trabalho de pesquisadores em educação: da heteronomia à autonomia aspirada e/ou modelos de universidade a suplantar

Durante o desenvolvimento da tese ficou patente a existência de grandes descompassos entre o tempo da formação e o(s) tempo(s) do trabalho dos pesquisadores em educação. Tal dificuldade tem como um de seus determinantes, dentre tantos outros fatores já apontados, os diferentes modelos de universidade que coexistem em nosso sistema de ensino superior e, por extensão, na pós-graduação.

No que diz respeito aos modelos de universidade, trabalhados por Charle e Verger (1996), Faoro (2000), Chauí (2003), Hortale e Mora (2004), Paula (2006), Goergen (2006), Sguissardi (2004; 2006), dentre outros, estamos muito distantes de integrar ensino, pesquisa e extensão! A indissociabilidade entre essas três atividades acadêmicas é ainda um mito¹²⁶ ou meta por atingir, na melhor das hipóteses.

¹²⁶ Referenciamos aqui a dissertação de Faoro (2000), que desenvolveu um importante estudo sobre o mito da indissociabilidade entre a pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa na graduação.

Convivemos com modelos híbridos de universidade; a legislação determina que façamos pesquisa, mas flexibiliza os modelos, por exemplo, quando define os Centros Universitários, afirmando que estes não têm a obrigação da pesquisa, mas devem ser centros de excelência no ensino. Trata-se, pois, de “políticas que impedem o que exigem”¹²⁷. Certamente é possível promover um bom ensino na universidade sem fazer pesquisa de maneira institucionalizada; entretanto, com a pesquisa, o ensino ganha novos contornos e pode avançar para uma nova qualidade. Conforme aludimos na introdução da tese, convém aprofundar a discussão que Chauí (2003, p. 6) desenvolve sobre a universidade moderna, distinguindo-a em *organização social* e *instituição social*.

Uma *organização* difere de uma *instituição* por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. *Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes*, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

A *instituição social* aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, *a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão*. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (grifos nossos).

Com base no pensamento de Freitag (1996)¹²⁸, a autora afirma que a visão organizacional da universidade produziu aquilo que se pode denominar como *universidade operacional*. Tal universidade está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. É regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e

¹²⁷ Expressão trabalhada por Machado (2007) em artigo publicado na revista do ANDES.

¹²⁸ Michel Freitag. *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996.

calculada para ser flexível. Além disso, esse modelo de universidade está definido e estruturado por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual e está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. Portanto, acrescenta Chauí (2003, p. 7):

A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (grifos nossos).

Nesse sentido, Moraes (2006, p. 188-189) também citando a obra de Freitag (1995), acrescenta que: “No âmbito da modernização administrada e ultraconservadora que nos tem sido imposta, é ostensiva a perda da identidade histórica do conceito de universidade com o qual nos familiarizamos, um conceito eminentemente ocidental, o de universidade como instituição pública”. A universidade pública tem como características principais a universalidade e a autonomia. Contudo, no atual contexto das políticas de Estado para o ensino superior, ela está perdendo significativamente a sua autonomia e se tornando cada vez mais heterônoma. A *autonomia*¹²⁹ e a *heteronomia*, portanto, são conceitos bastante discutidos no interior da universidade contemporânea.

¹²⁹ *Autonomia* [Do gr. *autonomía*]. Faculdade de se governar por si mesmo. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. Liberdade ou independência moral ou intelectual. Condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta. *Heteronomia* [De heter(o) + nom(o) + ia]. Condição de pessoa ou de grupo que receba de um elemento que lhe é exterior, ou de um princípio estranho à razão, a lei a que se deve submeter. (*Dicionário Aurélio Século XXI*. Versão 3.0. Editora Nova Fronteira). Aplicados aos modelos de universidade, esses conceitos indicam, de acordo com Sguissardi (2006, p. 65), que a universidade pública, tanto quanto a universidade privada, tende a substituir o estatuto da autonomia, jamais realizado em nosso país, pelo da heteronomia. Em outras palavras, a agenda universitária está cada vez mais submissa à agenda do Estado (em grande medida privatizado) e dos Fundos ou interesses empresariais privados.

Aqui cabe uma ressalva: embora Chauí (2003) e Moraes (2006) estejam se referindo especificamente à universidade pública em suas análises, tal discussão se aplica para todos os tipos de instituição de ensino superior (pública ou privada) porque ambas estão expostas à imposição de um novo modelo de universidade.

Explicitando o modelo de universidade que prevalece atualmente, Sguissardi et al (2004, p. 648; grifos dos autores) afirmam:

De forma mais ou menos acelerada, nas últimas três décadas – pressionadas pelas novas concepções e formas de economia, pelos novos papéis atribuídos ao Estado, e pelas *recomendações* embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros de organismos multilaterais a serviço dos Estados centrais – as políticas de educação superior da quase totalidade dos países do Norte e do Sul estão levando a universidade a adotar um modelo, também chamado de “anglo-saxônico”, que a configuraria não mais como uma *instituição social*, em moldes clássicos, mas como uma *organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva*.

Em outras palavras, para Moraes (2006), com a implantação do modelo global da universidade operacional, em que a universidade deixa de ser uma ‘instituição’ e se metamorfoseia em ‘organização’, atrofia-se o modelo de universidade clássica, humboldtiana, concebida idealmente como o lugar institucional privilegiado para o desenvolvimento da criatividade científica, técnica, econômica, jurídica, social, artística, cultural e civilizatória da sociedade; atrofia-se, igualmente, o modelo de universidade funcional, voltado diretamente para o mercado de trabalho, mas que mantinha a autonomia institucional e alimentava-se da idéia de exterioridade às necessidades econômicas e sociais.

A pós-graduação, por sua vez, não fica imune a essa mudança. Como conseqüências, ainda segundo Moraes (2006, p.191), “[...] é necessário induzir os Programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como opera a lógica do setor corporativo-empresarial”. Nesse sentido, também a função pedagógica da pós-graduação é redefinida com base em objetivos diretamente associados à formação de pesquisadores, o que não seria ruim em si mesmo, não fosse também atravessado, na expressão de Moraes (2006, p. 191), pelo “*ethos acadêmico capitalista*”.

Essas mudanças que redirecionam os rumos da instituição universitária, especialmente a implantação dos diferentes modelos de universidade, de certa forma, também são percebidas e analisadas pelos doutores entrevistados. São esses modelos de universidade heterônoma, neoprofissional, de organização social operacional que

dificultam/impedem a institucionalização da pesquisa na IES, conforme podemos acompanhar os depoimentos de duas recém-doutoras ouvidas.

[...] essas pessoas não necessariamente estão em sala; elas ocupam cargos importantes dentro da instituição. Então, *o projeto de universidade que é predominante é um projeto definido por essa elite que ocupa esses espaços. Para nós, que viemos de fora e temos uma qualificação, fica difícil a gente brigar contra uma estrutura que tem uma outra concepção de universidade.* Então, para mim, são limites até intransponíveis no primeiro momento, porque *é preciso mudar a concepção de universidade de quem está no poder [...]; trata-se de chefia de departamento, de coordenação de curso, das pró-reitorias. São exatamente cargos ocupados por pessoas que não tem uma tradição de pesquisa, que não compreendem que não compartilham com essa visão de universidade.* São entendidos como cargos burocráticos e, então, essa ambiência não se fortalece porque os grupos que vêm de fora até tentam, mas há um movimento interessante de expulsão mesmo [...]; são expulsos, assim, de maneira implícita, mas a gente vai se sentindo de fora o tempo inteiro; eles fazem questão de dizer: “você é de fora”! E isso é muito difícil, assim, não tem esse respaldo; *não tem exatamente porque o poder está nas mãos de quem não tem essa concepção; há muitas retaliações; aí fica difícil mesmo (E 10) (grifos nossos).*

Outra entrevistada fez a seguinte reflexão:

[...] Eu acho que as tuas perguntas, elas encaminham para a gente fazer esse balanço *entre como se produz e como se consegue formar e absorver na formação profissional, coisas de certa forma incompatíveis.* Eu me sinto assim às vezes, não o tempo todo (...) *mas eu me sinto muito, em alguns momentos, muito incompatível com as possibilidades de trabalho que me são oferecidas.* Você cria uma certa incompatibilidade, que não é uma incompatibilidade gratuita; *é uma incompatibilidade que acaba sendo promovida pela disputa de concepções sobre o que seja o ensino superior hoje.* Até, eu diria, para além da pesquisa; para a pesquisa é um ingrediente fundamental, mas eu acho que suas perguntas elas me levam para esse embate, *os diferentes modelos de universidades que coexistem, que convivem e não tem como você não ter essa circulação. As pessoas circulam entre esses modelos, e acabam criando essas incompatibilidades de um jeito ou de outro (E Sete) (grifos nossos).*

Há um anúncio e uma denúncia importantes nessas falas. Por um lado, se denuncia que muitos docentes, pesquisadores e, principalmente, grande parte dos dirigentes, compactuam com um modelo de universidade organizacional, neoprofissional, que se pauta nos princípios da heteronomia e da competitividade empresarial e que promovem a ‘expulsão’ daqueles que não partilham desse modelo. O anúncio é o de que há, por parte de alguns, inclusive recém-doutores, a consciência da incompatibilidade, da incongruência entre os modelos de universidade divulgados e os efetivamente construídos e de que é preciso discutir com os pares, com a instituição

para que todos tenham a clareza, a convicção de qual modelo se quer seguir. Anuncia-se uma concepção de universidade fundamentada na universalidade, na participação, na co-responsabilidade e, sobretudo, na autonomia – protótipo certamente propalado no tempo/espaço da formação na pós-graduação, porém nem sempre vivido. Indica-se a necessidade em mudar as concepções para poder mudar a prática e a mudança de concepções se constrói pela pesquisa, pela reflexão, pela teoria e pela discussão fundamentada.

Em ambos os espaços da universidade, quais sejam, da graduação e da pós-graduação, os doutores egressos reivindicam maior autonomia, uma vez que percebem que não são mais tutelados pelo Programa que os formou e pelos orientadores que os acompanharam por tanto tempo. Reivindicam, agora, seu espaço para serem docentes pesquisadores na universidade de inserção. Buscam maior autonomia na persecução de sua jornada, na conquista acadêmica, científica e intelectual. Mas, como aspirar à autonomia se o modelo predominante é o da heteronomia? Será que, de fato, os docentes pesquisadores conseguem viver a autonomia nos mais diferentes setores da universidade, ou adaptam-se à ordem estabelecida, mesmo quando mantém discordâncias com relação aos rumos institucionais cumprindo com suas determinações para poder permanecer no seu posto de trabalho, no respectivo sistema?

E, em termos de sistema de pós-graduação, será que temos todas as condições para autoguiar-nos? Conforme analisamos ao longo desta pesquisa, muitos ‘Programas’ surgiram à revelia do sistema nacional, chancelados inicialmente pelos sistemas estaduais, como foi, em boa parte, o caso de Santa Catarina, cujos ‘Programas’ avaliados e credenciados somente nessa instância, foram, pouco a pouco, buscando também o credenciamento junto à CAPES. Nesse sentido, é mister aprofundar a reflexão sobre o que significa submeter-se ao credenciamento e à avaliação de um sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu*, e, principalmente, o que significa manter-se um pesquisador ativo e produtivo dentro desse sistema.

Para analisar o contexto da pós-graduação, é importante lembrar o que diz Waters (2006). Ele nos alerta de que, na verdade, há uma máquina administrativa poderosa em torno da graduação e da pós-graduação, que deixa pouca liberdade e autonomia aos trabalhadores da educação, cujo controle¹³⁰, ‘personificado’ na avaliação

¹³⁰ Uma das formas de constrangimento das políticas de pós-graduação se expressa, sobretudo, na dimensão do tempo. As pessoas não podem fazer o que deveriam, não conseguem usar a sua inteligência

(Moraes, 2002; Kuenzer e Moraes, 2005; Sguissardi, 2006) é o princípio mor. Ao explicitar os modelos de avaliação adotados, especialmente na pós-graduação, Sguissardi (2006, p. 52, grifos nossos) esclarece que: “[...] a avaliação, no sentido de *regulação e controle*, tem sido, em especial nas últimas décadas, um instrumento central na reforma ou modernização conservadora do aparelho do Estado, em meio aos ajustes ultraliberais da economia e, por consequência, nas reformas de educação superior”.

Nessa mesma direção, Moraes (2006, p. 197) chama a atenção para o fato de que há alguns aspectos negativos, mal resolvidos e contraditórios da avaliação que devem ser apontados e problematizados.

Por um lado, a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado. No entanto, a qualidade da produção acadêmica – o verdadeiramente relevante – dificilmente pode ser mensurada porquanto ainda não se descobriu uma fórmula razoável e rápida para avaliar a qualidade em termos do impacto social e científico dos produtos na qualidade de vida, na democratização social e econômica, na preservação do ambiente e assim por diante. A avaliação qualitativa reclamaria a leitura de artigos e livros, além de teses e dissertações.

Como, por exemplo, a área da Educação conta atualmente (agosto de 2008) com 96 Programas recomendados pela CAPES, pode-se inferir a dimensão do problema. Por conseguinte, continua a autora (2006, p. 197), “[...] o modelo tende a produzir uma avaliação diagnóstica e ganha dimensões formais, que nem sempre expressam a realidade dos Programas. Nesse processo, tende a *homogeneizar o desigual*”.

A opção por um modelo único, com regras iguais para todos sem exceção engessa, levando Waters (2006, p. 36) a questionar: “[...] como foi que chegamos a departamentos cheios de acadêmicos infantilizados”? Já dois séculos antes, Kant (1784) assinalava que é preciso sair da menoridade e buscar a autonomia; deixar de ser guiado, abandonar a tutela de outrem para autoguiar-se. Contudo, e contrariamente à nossa vontade, vivemos tutelados. Segundo Pereira (2001, p. 21), estamos sujeitos “às servidões – nunca voluntárias nem tampouco impostas por alguma vontade malsã suprema, geralmente, segundo parte de nossa literatura educacional, encarnada na figura litúrgica do Estado [...]”. Nesse sentido, vivemos a “servidão ambígua”, definida pelo autor (*idem*, p. 21) como um “[...] misto de imposição e concordância, de dominação e dominância, às quais os agentes estão submetidos por partilharem um conjunto de

e preparo para a reflexão e crítica porque estão sobrecarregadas de tarefas. Dessa forma, não fazem o mais importante e gastam sua saúde em atividades pseudo-intelectuais e para-burocráticas.

valores também ambíguos, oscilantes entre os pólos (...) produzidos em posições da estrutura social igualmente ambíguas [...]”.

Tal contexto de “servidão ambígua” precisa ser compreendido na perspectiva do atual estágio do capitalismo. De acordo com Ianni (1992, p. 59; 47),

Visto assim, em perspectiva histórica ampla, o capitalismo é um modo de produção material e espiritual, um processo civilizatório revolucionando¹³¹ continuamente as condições de vida e trabalho, os modos de ser de indivíduos e coletividades, em todos os cantos do mundo. [...] O capital dissolve, recobre ou recria formas de vida e trabalho, de ser e pensar, em âmbito local, regional, nacional e internacional.

Portanto, o capital tem uma forma civilizatória ímpar. Para impor-se, em cada tempo, propicia a criação de determinado modelo de universidade. Nestes tempos, instituiu a universidade heterônoma, neoprofissional etc. para garantir a sobrevivência e, sobretudo, o *status quo* daqueles países, governos e líderes que detêm o poder econômico e, por isso, se arvoram o direito de pensar os rumos da civilização. Independentemente se são universidades públicas ou privadas; todas estão atravessadas pela mesma lógica.

Na fase hodierna do capitalismo, a quem caberia denunciar essa lógica perversa? Para Moraes (2006, p. 192), esse papel cabe à pesquisa. “Se entendemos a pesquisa, lembra Chauí (1999), como uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então as políticas para o ensino superior, ao submeterem-se aos critérios de valorização mercadológica, condenam a universidade ao esvaziamento de sua função social mais precisa”. Portanto, esse papel cabe(ria) aos intelectuais. Na interpretação de Bourdieu (1998, p. 10), essa função compete aos intelectuais críticos, aqueles que compõem a “mão esquerda do Estado, o conjunto dos agentes dos ministérios ditos ‘gastadores’, que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado”. Segundo o autor, “eles se opõem ao Estado da mão direita, aos burocratas do ministério das finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais”.

Mas, onde estão os supostos intelectuais que “têm a responsabilidade de dizer a verdade e denunciar a mentira”, conforme incita Chomsky (2006, p. 373)? Segundo Jacoby (2001, p. 139; 149), “[...] os intelectuais vêm migrando para as instituições,

¹³¹ Nesse sentido, na obra *Manifesto do partido comunista*, Marx e Engels (2004, p. 48; 49) expressam que “A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais”. Além disso, “Através da exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países”.

tornando-se especialistas e professores”; “[...] estão cada vez mais ‘vinculados’ ou institucionalizados”. Definitivamente, eles se ‘enquadraram’! Aprofundando essa questão, Bianchetti (2008, p. 23) apresenta uma hipótese a respeito dos intelectuais institucionalizados:

A institucionalização dos intelectuais, transformados em funcionários, preocupados em preencher requisitos pré-determinados para não serem excluídos, gera a necessidade de criação de uma cultura na academia, que conspira tanto contra a definição do que se entende por intelectual, quanto da abrangência da sua práxis. A constatação de Jacoby (1990) ao referir-se ao “eclipse dos intelectuais públicos”, cada vez se aproxima mais daquilo que as constatações no dia-a-dia dos Programas de PG e as pesquisas vêm mostrando.

O conceito de intelectual, portanto, está se tornando polissêmico¹³², dilatado. Quando Gramsci (2000) fala de *intelectual orgânico*, talvez tenha sido uma das primeiras vezes em que se adjetivou a categoria porque, até então, bastava pronunciar a palavra ‘intelectual’ e já se sabia do que se estava falando. Com o intuito de fazer a devida distinção, também Bourdieu (1998, p. 16-17; grifos nossos) esclarece que:

O mundo intelectual é hoje o terreno de uma luta visando produzir e impor ‘novos intelectuais’, portanto uma nova definição da filosofia e do filósofo, doravante empenhado nos vagos debates de uma filosofia política sem tecnicidade, de uma ciência social reduzida a uma politologia de sarau eleitoral e a um comentário descuidado de pesquisas comerciais sem método. [...] O que defendo acima de tudo é a possibilidade e a necessidade do *intelectual crítico*, e principalmente crítico da doxa intelectual que os doxósofos difundem. Não há verdadeira democracia sem verdadeiro *contra-poder crítico*. *O intelectual é um contra-poder, e de primeira grandeza*.

No atual contexto do ensino superior, tanto da graduação quanto da pós-graduação, podemos afirmar que de fato o intelectual deixou de ser, de exercer o contra-poder crítico; está institucionalizado por conta de uma série de atividades e exigências burocráticas que acabam engessando os pesquisadores e os impedindo de ser

¹³² Um exemplo disso pode ser o conceito de *intelectual legislador*, termo cunhado pelo crítico cultural e sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Na obra *Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales* (1997), utiliza duas metáforas, quais sejam, a do *legislador* e a do *intérprete*, capazes de dramatizar o conflito que se pode ler. Bauman postula que o *intelectual legislador* pressupõe a possibilidade de se fazer pronunciamentos de autoridade que arbitram as normas da arte, estabelecendo hierarquias e definindo o juízo artístico, enquanto que o *intérprete* prevê a vigência de pontos de vista que diferem entre si, sendo que sua tarefa consiste em traduzir as tradições culturais. Segundo o autor (1997), “legislar, ter controle, emitir pronunciamentos de autoridade, segregar, classificar são tarefas que não têm mais respaldo nem sentido na cena contemporânea, e isto pode ser bastante positivo, sobretudo, se estivermos dispostos a conversar”. (Disponível em http://www.cce.ufsc.br/~nelic/Boletim_de_Pesquisa5/texto_simone.htm, acesso em 20/07/08).

intelectuais na acepção ‘crítica’ da palavra. Mediante as políticas adotadas pela CAPES a partir de meados da década de 1990, especialmente as que reduziram drasticamente os prazos para a formação de mestres e doutores, - em que o que conta é a quantidade e não necessariamente a qualidade - e, sobretudo, a adoção da nova sistemática de avaliação dos PPGs [e as conseqüências trazidas por ela], entre outras, a tarefa de formar novos intelectuais ficou, sobremaneira, reduzida e comprometida, conforme alerta Bianchetti (2008, p. 22):

Com esse engessamento, garantido pela vinculação da exigência (avaliação) ao prêmio/castigo (financiamento), torna-se muito difícil falar de intelectuais, de engajamento, de produção qualificada e de veiculação democrática do conhecimento. Eis o porquê de fazermos referência ao fim de uma categoria – dos intelectuais – e da (in)diferença que sua práxis pode propiciar.

Tal constatação incide diretamente sobre a formação dos novos pesquisadores, que estão sendo qualificados sob essa nova égide. Ao proceder a análise sobre orientar pesquisa em tempos de ‘pesquisa administrada’¹³³, em que ‘adaptar-se’ é a palavra de ordem, Warde (2002, 251-252) denuncia que houve um “[...] estreitamento das possibilidades de maturação teórica, consideradas as condições de desenvolvimento das práticas de orientação e pesquisa”. Diante desse cenário, a autora sugere que “[...] a pesquisa social deve ser criticamente orientada” (idem, p. 254), o que indica que deve haver um redirecionamento na formação e qualificação dos pesquisadores.

Em tempos de ‘pesquisa administrada’, em que se empobrece a formação e a qualificação dos intelectuais, além do termo mágico *adjustment* (adaptação), outra palavra de ordem é ‘publicação’. De acordo com Moraes (2006, p. 198),

[...] as exigências relativas à produção acadêmica – que quantifica essa atividade – geraram um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta e *publish or perish*, publicar ou morrer, parece ser o mote que mais bem atende aos parâmetros quantitativistas. Desse modo, formas legítimas de produção, como organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas -, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a da Educação.

¹³³ O conceito de ‘pesquisa administrada’ foi criado por Theodor W. Adorno e incorporado por Warde (2002) para problematizar os efeitos negativos de orientar pesquisa, daí a expressão ‘ em tempos de pesquisa administrada’.

Nesse contexto, também vale lembrar um curto, mas instigante artigo de Evangelista (2002), no qual a autora ‘brinca’ com – ou melhor, ironiza – o bordão ‘publicar ou morrer’ tecendo outras combinações tais como ‘morrer por publicar’; ‘morrer para publicar’; ‘morrer se publicar’; ‘morrer se não publicar’; ‘publicar apesar de morrer’; ‘publicar para morrer’, chegando a uma forma final propositiva: ‘publicar *pero sin morir*’! Em outras palavras, Jacoby (1990, p. 171) afirma: “Em um mercado acadêmico em retração, o velho ditado ‘publicar ou perecer’ não é mais suficiente. Hoje em dia é inteiramente possível publicar e perecer, se a publicação não ocorrer nos periódicos certos com os editores certos e com críticas universalmente elogiosas”.

Os pesquisadores nas universidades, e sobretudo nos Programas de pós-graduação, estão cada vez mais sujeitos a um verdadeiro frenesi no que diz respeito à pesquisa e à publicação dos resultados dessas pesquisas. Para garantir sua vinculação aos PPGs, precisam necessariamente publicar pelo menos dois artigos em periódicos qualificados (*Qualis A*, nacional e/ou internacional) por ano. Essa pressão também é sentida pelos recém-doutores entrevistados, conforme expresso no depoimento a seguir.

[...] em função destas exigências de publicação a qualquer custo e também da participação em eventos de classificação A, pela CAPES, *há uma espécie de neurose que paira sobre os nossos ombros, sobre as nossas cabeças. Ou seja, temos que pesquisar, publicar a qualquer custo, e isso tem um preço muito alto que vai desde o adoecimento do corpo das pessoas, do espírito*¹³⁴, *como também há o risco de que isso entre um pouco nesta lógica mercantil de se divulgar, de se publicar pesquisas menos relevantes e não centrarmos forças em pesquisas que poderíamos torná-las mais qualificadas.* E isso me parece ser, assim, uma espécie de ritual a que todos os professores de Programas de pós-graduação estão hoje submetidos. *Há um desafio nosso de suplantar isso; não sei se vai ser possível. Pelo menos há um movimento que começa a questionar esta lógica perversa, que não se distancia da lógica do próprio capital de reprodução e também de uma lógica que tem como base aquilo que é a separação de funções entre quem pensa e entre quem executa estes conhecimentos; e, por sua vez, os nossos conhecimentos também acabam por ser tecnificados, ou seja, aquilo que o próprio Habermas fala: “há uma espécie de razão instrumental que cotidianamente nos rege, nos impele para a frente”.* Isso é um grande problema porque estamos tratando da produção de conhecimento [...] e, uma boa parte dele, conhecimento científico, no sentido de se afirmar e de ser socializado às gerações futuras. *E, muitas vezes, se socializa qualquer coisa, se partilha qualquer coisa com o risco futuro de termos*

¹³⁴ Dejours (1992; 1993) estuda o ‘prazer’ e o ‘sofrimento’ ligados ao trabalho. Na obra *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho* (1992), o autor conclui que “os sofrimentos e doenças estão presentes nos comportamentos ‘condicionados’, nas tarefas taylorizadas” (p. 134). Além disso, afirma que “A forma de que se reveste o sofrimento varia com o tipo de organização do trabalho. O trabalho repetitivo cria a insatisfação, cujas conseqüências não se limitam a um desgosto particular. Ela é de certa forma uma porta de entrada para a doença, e uma encruzilhada que se abre para as descompensações mentais ou doenças somáticas” (p.133).

gerações, digamos assim, mais embrutecidas do ponto de vista da formação.(E Dois) (grifos nossos).

Portanto, corre-se o risco de publicar qualquer coisa; o que, nas palavras de Waters (2006, p. 29), pode ser nefasto: “Podemos ver à nossa volta o eclipse do valor, em uma cultura da superinflação. De forma especial, os editores de revistas estão achando que não têm espaço para avaliar material, em virtude de terem de manter a linha de montagem em andamento”.

Em tal cenário, a categoria tempo, nas suas diferentes acepções – *Chronos* (cronologia, passagem seqüencial) e *Kairós* (intensificação temporal) –, precisa ser resgatada. Conforme esclarece Bianchetti (2007, p. 11), foram os gregos que, do interior das narrativas míticas e ‘imaginando todo o imaginável’¹³⁵,

[...] em termos abstratos, gestaram aquilo que na materialidade do modo de produção capitalista veio a se constituir como o segredo da acumulação e da expansão do capitalismo: como apropriar-se do tempo de trabalho dos trabalhadores e que estratégias utilizar para garantir a intensificação desse tempo, visando manter e radicalizar a ‘realização do lucro’.

Podemos ir ainda mais longe. Continuando com a mitologia grega, Waters (2006, p. 57; grifos nossos) afirma: “[...] a peça principal não é Édipo matando seu pai, mas *Cronos matando seus filhos*”. E, ainda, se na interpretação de Waters (2006, p. 52) “[...] há sempre uma arma apontada para sua cabeça”, desta vez, ela atingiu o alvo. O deus *Chronos* está literalmente matando seus filhos. Conseqüentemente, podemos anunciar e, ao mesmo tempo, denunciar, que *os intelectuais estão mortos!* O tempo e o espaço determinam o nascimento, a existência e a morte dos pesquisadores, dos intelectuais. E, como se não bastasse dizer que os intelectuais estão mortos e/ou “em retirada”, conforme corrobora Follari (2006), é preciso afirmar que não estão surgindo novos intelectuais, como sugere Waters (2006, p. 61): “Não vamos mais fingir que os acadêmicos são intelectuais. [...] Poucos, mas muito poucos acadêmicos, ainda são intelectuais”.

Esse modelo de universidade, de pós-graduação, centrado excessivamente nos resultados, nos produtos passíveis de contabilidade, é estéril porque, além de matar os intelectuais que ainda tentam resistir no campo de batalha, e são muito poucos os que resistem, está impedindo o nascimento de novos pesquisadores, no pleno sentido da

¹³⁵ O poeta Paulo Leminski (1944-1989), na obra intitulada *Metaformose* (1999, p. 63), afirma que “os gregos parecem ter imaginado todo o imaginável”.

palavra. Estamos interrompendo o ciclo da gestação, do nascimento, da formação e do amadurecimento de novos intelectuais, não obstante se diga por aí que estamos na sociedade ou na era do conhecimento.

Portanto, a morte dos intelectuais é percebida ainda no interior do espaço/tempo da formação dos pesquisadores. Durante o período da pós-graduação, os mestrandos e doutorandos já se dão conta dessa devoração por parte do *Chronos*, que apressa e que provoca o aligeiramento na formação. Nesse aspecto não há qualquer oposição entre o espaço/tempo da formação ao espaço/tempo do trabalho dos neopesquisadores porque a lógica do capital contém a todos. Aprofundando o conceito de tempo e espaço a partir da perspectiva do materialismo histórico, Harvey (2007, p. 189) afirma que:

[...] cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço (...). Dessa perspectiva materialista, podemos afirmar que *as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social* (...). Tanto as qualidades objetivas como os significados do tempo e do espaço também se modificam. (grifos nossos)

Ao fazer uma análise dos processos materiais que servem à reprodução da vida social, e principalmente à reprodução da vida material, fica claro que há um descompasso entre o mundo do trabalho em geral, radicado no modelo pós-fordista ou na acumulação flexível (Harvey, 2007), e o trabalho dos pesquisadores. O trabalho dos intelectuais, especialmente na pós-graduação, mais se aproxima do modelo pré-fordista ou *taylorista*¹³⁶, da produção em série, em que, na maioria das vezes, “[...] o trabalho transformou-se em atividade fragmentada, repetitiva, monótona e desprovida de sentido” (Cattani & Holzmann, 2006, p. 282), a exemplo daquilo que ocorre na maioria das profissões, que estão “[...] atravessadas progressivamente por uma organização do trabalho cada vez mais autoritária, rígida e parcelizante” (Dejours, 1992, p.35). É, portanto, esclarecedor e ilustrativo dessa realidade, em que mais se contabilizam resultados do que se preocupa com a qualidade, a seguinte afirmação de Waters (2006, p. 42):

[...] as publicações acadêmicas se tornaram tarefas em série, como as peças que rolam pelas esteiras de uma *linha de montagem*. A produção é ofuscada, do

¹³⁶ Segundo Braverman (1981), *taylorismo* é o movimento da gerência científica iniciada por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) nas últimas décadas do século XIX. A gerência científica significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão.

mesmo modo que a recepção de tais produtos. Olhe direto adiante, não para os lados. Senão, você pode se distrair e não conseguir fazer o trabalho com os recursos e o *tempo* que tem. (grifos nossos)

O autor (2006, p. 51) ainda acrescenta: “O estudioso típico se parece cada vez mais com a figura retratada por Charlie Chaplin em seu *Tempos Modernos*, trabalhando louca e intensamente para produzir.” E continua: “Estariamos tomados por uma força que ultrapassou nosso controle? Devemos nos render ou lutar? O que se pode fazer?”

Tal análise e tais questões nos remetem a pensar e, sobretudo, a problematizar sobre o que Theodore W. Schultz (1902-1998)¹³⁷ escreveu e defendeu, nos idos anos de 1960, no livro “O valor econômico da educação”. Ao apresentar o conceito de educação, o autor diz que “[...] as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução” e que “[...] a instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (1967, p. 19). E acrescenta (idem, p. 19-20):

É verdade que a instituição educacional não possui algumas das características econômicas de uma indústria convencional. Com algumas exceções sem importância, as escolas não são organizadas e administradas para obtenção de lucro. Os títulos das instituições educacionais não são apregoados em nenhuma Bolsa de Valores. Os estudantes, ou as famílias que os mantêm, via de regra, não pagam todos os gastos acarretados pela instrução. *Segundo a concepção de que a instrução eleva as futuras rendas do estudante, tal instrução possui os atributos de um investimento.* Mas o capital humano, assim criado, não pode ser negociado conforme ocorre com o capital comum. A contribuição da maior parte da educação é multidimensional, servindo simultaneamente, a fins sociais, políticos e outros. *Estas e outras diferenciações, entre a instituição educacional e a indústria convencional, não excluem, contudo, a aplicação da análise econômica à educação,* se bem que, tais diferenciações, devam ser consideradas pelos economistas, em seus estudos sobre a educação.

Em sua explanação, o autor está se referindo à teoria do capital humano, na qual defende a idéia de que a instrução tem atributos de um investimento porque tende a elevar as futuras rendas do estudante. Embora relate a existência de algumas diferenças, na verdade, o autor sublinha e ressalta as semelhanças que a escola tem com a fábrica, com a indústria. Portanto, defende que a lógica administrativa¹³⁸ deve ser a mesma.

¹³⁷ De acordo com Pires (2005), além de Theodore W. Schultz (Prêmio Nobel de Economia em 1979), Mary Jean Bowman e Gary S. Becker (este também laureado com o Prêmio Nobel) tornaram-se nomes obrigatórios na discussão sobre capital humano que se colocou desde então, ganhando destaque nas décadas de 1960 e 1970 e retornando com força renovada nos anos de 1990.

¹³⁸ Pires (2005), em sua obra *Economia da educação: para além do capital humano*, apresenta uma série de críticas feitas por autores como Bourdieu e Passeron (1967); Launay (1969); Frigotto (1984) e Freitag

Embora Schultz esteja se referindo à escola e à universidade ‘graduação’, é possível deduzir que também a pós-graduação deve seguir tal modelo. Em nossa análise sobre o campo da formação e do trabalho de pesquisadores, pudemos constatar que a lógica chegou até esse espaço, atravessou-o, tomou conta dele e está reduzindo a pós-graduação a uma fábrica de diplomados. Agora os títulos de algumas grandes instituições educacionais estão, sim, sendo apregoados na Bolsa de Valores¹³⁹, o que afeta tanto as universidades formadoras quanto as IES ‘receptoras’. Se, por um lado, os Programas de pós-graduação precisam garantir um número x de titulados/ano, combater a evasão e, sobretudo, manter os prazos, na ‘linha de montagem’ da produção dos pesquisadores (dois e quatro anos, para mestrado ou doutorado, respectivamente), sob pena de retaliações, especialmente financeiras, por parte da CAPES; por outro lado, as universidades, de modo especial as IES ‘emergentes’, necessitam dos títulos para conquistar e/ou manter o seu estatuto e *status* de universidade, credencial de cunho social e simbólico, mas também representando viabilidade econômica.

Nesse contexto contraditório, conforme demonstra Mattos (2007) em sua pesquisa, há uma tendência ao alongamento do tempo da formação, principalmente entre os jovens provindos de famílias da elite. A investigação feita pela autora com alunos de diferentes cursos de mestrado da UFSC evidenciou que, mediante o processo de trabalho em geral e, especificamente, mediante as condições da precarização profissional, sobretudo da parcela jovem da população com diploma universitário, ocorre o fenômeno do alongamento da escolarização diante do estreitamento de oportunidades profissionais. Portanto, o prolongamento da escolarização é tido como

(1986), à economia da educação e aos conceitos de capital social e de capital humano, alicerce original desse recente ramo da teoria econômica. Por ora, não é objetivo nosso adentrar nessa discussão; contudo, assinalamos para a necessidade de aprofundamento dos aspectos da economia e política da educação, relacionados com os atuais modelos de universidade, como é o de Bolonha, por exemplo, em trabalhos posteriores.

¹³⁹ A Revista VEJA, Edição 2067, do último dia 2 de julho de 2008, em artigo sob o título: *A educação vai à bolsa de valores – Faculdades abrem o capital para crescer – e os estudantes também podem ganhar com isso*, apresenta o caso de algumas universidades brasileiras que entraram recentemente na bolsa de valores. Nos Estados Unidos, as universidades começaram a se aventurar na bolsa quinze anos atrás. De acordo com o artigo, no Brasil, “quatro grupos já abriram seu capital e logo virão pelo menos mais três, entre eles o IUNI (do Centro-Oeste), o MAURÍCIO DE NASSAU (o maior do Nordeste) e o VERIS EDUCACIONAL, ao qual pertence o IBMEC. O grupo KROTON, dono das escolas e faculdades Pitágoras, chegou à bolsa com oito faculdades e hoje tem 25. O ANHANGUERA passou de dezessete para 47 instituições em pouco mais de um ano. Foi o grupo que mais deu certo: o valor das ações já cresceu 50%”. Ainda segundo o artigo, o presidente do VERIS, Eduardo Wurzmann, resume a motivação comum a essas empresas: “Não há maneira melhor de patrocinar a expansão das universidades”. Além disso, ressalta-se que “Redes de ensino superior não são uma novidade no país. Elas surgiram cerca de dez anos atrás. Com a bolsa, agora, ganham um novo – e decisivo – impulso”. (Disponível em http://veja.abril.com.br/020708/p_080.shtml, acesso em 30 de julho de 2008).

equivalente a emprego, o que pode ser definido como uma capitulação, como um ajuste da universidade frente aos ditames do capital.

Cada vez mais nos damos conta de que há grandes desafios a serem enfrentados no campo da formação e no campo do trabalho dos pesquisadores. Da forma como a universidade está funcionando, sob o império da servidão ambígua, ela está declarando morte aos intelectuais. Ao mesmo tempo em que há tímidas denúncias dessa situação, há uma submissão impressionante. O intelectual-pesquisador não tem escolhas. Ele está tão coagido pelo processo histórico de produção da sua existência, das suas necessidades básicas, que não tem escolha; o ‘desejo’, a aspiração à mudança é a última coisa que conta.

Não é por acaso que Sennett (2007) denominou de “corrosão do caráter” uma das principais conseqüências pessoais do modelo atual de organização do trabalho no capitalismo. Diz-se que a flexibilização, trazida pela reestruturação produtiva, dá às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas. Na verdade, a nova ordem impõe novos controles. Talvez o aspecto da flexibilidade mais confuso e/ou imprevisível seja seu impacto sobre o caráter pessoal. ‘Caráter’, segundo o autor (2007, p. 10), “[...] é o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros”. ‘Caráter’ é mais abrangente do que ‘personalidade’, pois este se refere a desejos e sentimentos que podem *apostemar por dentro*, sem que ninguém veja. O termo caráter, “[...] concentra-se, sobretudo, no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro” (Sennett, *idem*, p. 10).

Nesses tempos de imposições pelo novo capitalismo flexível, que corrompe o caráter das instituições e das pessoas a elas ligadas, quais sejam dirigentes e intelectuais pesquisadores, conforme esclarece Waters (2006, p. 66), “O abandono da pesquisa crítica e a renúncia a esperanças ousadas de inovação são apresentados como o que é justamente mais inovador. Por isso, no momento atual, é difícil entender o que a erudição acadêmica realmente é”. Em tal contexto, podemos acrescentar, fica difícil prever quais são os rumos que a universidade e, por extensão, os intelectuais e pesquisadores haverão de tomar e, sobretudo, quais ações inovadoras serão propostas e realmente levadas a efeito.

De outra parte, se é verdade que a universidade centrada no modelo empresarial, produtivista, incorporou os intelectuais e ‘matou’ ou adormeceu neles a possibilidade de resistência, também é verdade que a universidade sempre foi, e é preciso que assim

continue sendo, um espaço de crítica e de oposição a toda e qualquer forma de opressão, como sugerem Charle e Verger (1996, p. 128):

[...] nos países ainda carentes de liberdade democrática, *as universidades, ou as entidades que cumprem esse papel*, como no século XIX nos países europeus, *constituem um espaço privilegiado para a discussão da opressão política*. Assim, apesar de todas as transformações porque passaram as universidades desde o século XIII, *essa função crítica* continua sendo, certamente, *o verdadeiro fio condutor dessa aventura intelectual sempre ameaçada pelos poderes sociais* há sete séculos. (grifos nossos)

Ou ainda, conforme sugere Chomsky (2006, p. 372-273, grifos nossos):

[...] *os intelectuais têm a responsabilidade de dizer a verdade e denunciar a mentira*. Os intelectuais *estão em condições de denunciar as mentiras dos governos, de analisar os atos de acordo com suas causas, seus motivos e não raro suas intenções ocultas*. Pelo menos no mundo ocidental, detêm um poder decorrente da liberdade política, do acesso à informação e da liberdade de expressão. [...] Assim é que *a responsabilidade dos intelectuais é muito mais profunda que a ‘responsabilidade dos povos’* [...] considerando os privilégios a que têm acesso.

Faz-se necessário, dessa forma, reavivar os intelectuais e devolver-lhes a capacidade de ser críticos e propositivos. Para isso, é preciso fomentar a utopia, pois Jacoby (2001, p. 141) alerta que “Sem intelectuais ou com intelectuais reformados, a utopia pode desaparecer”. Além disso, afirma que “O destino de toda visão utópica está vinculado ao destino dos intelectuais, pois se em algum momento a utopia pode sentir-se em casa, é entre os pensadores independentes [...]. Na medida em que estes já não existem, a visão utópica esmorece”. (2001, p. 139). E é ainda Jacoby (2001, p. 141-142), quem define o que significa a utopia que deve ser fomentada pelos intelectuais:

Com utopia, refiro-me aqui não só a uma visão de uma sociedade futura, mas a uma visão pura e simples, uma capacidade, talvez uma disposição para usar conceitos expansivos para enxergar a realidade e suas possibilidades. Pode ser necessário encontrar um respiradouro mental para sustentar essas linhas de visão. À medida que as burocracias vão absorvendo a vida intelectual, tais linhas vão-se rompendo para formar campos e departamentos; a visão e os textos dos intelectuais contraem-se; o pensamento e a prosa tornam-se tortuosos e obscuros. Em nome do progresso, os intelectuais recuam para caminhos mais estreitos e conceitos mais acanhados, passando a desprezar a própria lucidez, prima das luzes e do Iluminismo.

Por fim, nas palavras de Harvey (2006), é fundamental recuperar a esperança porque ainda há espaços de esperança! E, como afirma o autor (p. 239): “[...] se virmos o espaço e o tempo como construções sociais (...) a produção do espaço e do tempo terão de ser incorporadas ao pensamento utópico”. Para Harvey (2006, p. 228), “[...] a palavra ‘Utopia’ costuma ser associada a um lugar que é tanto um não-lugar como um lugar feliz”. Assim, segue entre os intelectuais o desafio da construção desse lugar, no tempo e no espaço que ainda não existem, mas que podem ser construídos, conforme sugere um dos neodoutores ouvido, ou talvez existam como base para serem transformados.

[...] um pesquisador é um sujeito com certas singularidades, *que é capaz de questionar determinados aspectos da realidade, mas com um questionamento desde o saber e não um questionamento por ignorância [...]*. Ele tem necessariamente que *assumir e responder por uma responsabilidade histórica de possibilitar uma contribuição para a forma em que é o homem, na sua época e no seu momento histórico e transformar a realidade [...]*. Nesse sentido, o pesquisador não é um sujeito que simplesmente se coloca em uma postura epistêmica ante a realidade, ou seja, ele não se vai caracterizar apenas como um sujeito que tem uma nova forma de ver, de contemplar o mundo. *Ele, necessariamente, tem que ser um sujeito que desenvolve uma nova forma de agir no mundo; sua existência como sujeito é como sujeito protagonista de sua ação [...]*. (E Um) (grifos nossos).

Portanto, a formação dos pesquisadores tem como função desenvolver nos sujeitos uma nova forma de compreender a realidade ‘desde o saber’ para que nos tempos/espaços do trabalho possam ser intelectuais orgânicos, protagonistas de múltiplas ações em prol da institucionalização da cultura da pesquisa, especialmente nas universidades ‘emergentes’. Além disso, é importante chamar a atenção para o fato de que a função do intelectual excede o espaço de trabalho na universidade. Em concordância com Chomsky (2006), destacamos que, por ter o privilégio de dedicar-se ao conhecimento, o intelectual possui, sobretudo, um compromisso com a transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito central desta pesquisa constituiu-se em apreender as relações entre a formação e o trabalho de pesquisadores em educação e seus pesos relativos para a institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’, nas quais os doutores egressos do PPGE/UFSC passaram a atuar, após sua titulação. Outros objetivos correlacionados, tais como explicitar e problematizar os diferentes modelos de universidade vigentes; analisar as diferentes iniciativas/estratégias adotadas pelos doutores e pelas IES para a institucionalização da pesquisa, bem como compreender de que forma as mudanças ocorridas no mundo da produção econômica em geral incidem sobre o trabalho dos neodoutores e demais pesquisadores na universidade contemporânea, também fizeram parte da análise.

No decurso da nossa investigação, ficou evidenciada a existência de dois pólos distintos, porém não excludentes, quais sejam: o pólo da formação e o pólo de atuação dos doutores egressos ouvidos. Identificou-se, assim, a existência de dois espaços e dois tempos: o espaço/tempo da formação e o espaço/tempo do trabalho, sendo que este último envolve dois momentos diferenciados – o da inserção e o da atuação, propriamente dita, como pesquisador. Dessa forma, a apreensão das peculiaridades relativas aos diferentes espaços e tempos da formação e do trabalho dos neodoutores, propiciou as condições para um rico confronto *entre* o campo da qualificação e o campo da atuação de recém-doutores em educação. Observamos, no entanto, que para muitos doutores o espaço/tempo da formação é concomitante ao espaço/tempo da inserção na universidade, o que pode interferir com algum prejuízo na formação qualificada dos pesquisadores.

O percurso histórico sobre a origem da universidade e o delineamento dos modelos clássicos, assim como da história da pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* no país e, sobretudo, o olhar sobre as mudanças ocorridas no âmbito da pós-graduação a partir de meados da década de 1990, permitiram identificar e problematizar vários fatores envolvidos no contexto da formação e da inserção dos pesquisadores na universidade contemporânea. Nesse sentido, a pesquisa mostrou também um dinâmico e

conflituoso relacionamento entre a esfera da formação e o espaço de trabalho dos pesquisadores, apontando para a existência de uma série de descompassos entre esses campos (ou subcampos) científicos (Bourdieu, 2004).

O itinerário feito e o exercício de análise empreendido neste estudo possibilitam levantar importantes questões sobre a formação do pesquisador nos Programas de pós-graduação em educação, mas também sobre a universidade – campo de inserção e trabalho para os recém-doutores – demonstrando, sobretudo, que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar um modelo de universidade em que se integre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando construir uma “relação virtuosa entre a graduação e a pós-graduação” (Cury, 2004). Relação esta em que se priorize o caráter de universalidade e, principalmente, em que a autonomia seja realmente garantida. Contudo, vale lembrar que, muito mais do que pontos de chegada, indicações seguras ou conclusões, resta a certeza de que, frente à abrangência e à complexidade do tema pesquisado, é prudente não fazer afirmações categóricas.

Diante desse cenário, antigas questões sobre qual seja o papel da universidade na sociedade, sobre a formação e a função dos intelectuais, sobre as relações e condições de trabalho dos docentes pesquisadores, dentre outras, insistem em se manter atuais, tornando imperioso que sejam recolocadas; ao mesmo tempo em que novas questões se insinuam, apontando para a necessidade de continuidade das investigações.

Uma das questões abordadas diz respeito ao tempo/espaço da formação dos pesquisadores e as condições nas quais essa formação ocorreu. Ficou demonstrado que a instituição formadora tem cumprido satisfatoriamente o seu papel. Isto é, os depoimentos dos doutores egressos confirmaram que, no pólo do ambiente formador, grande parte das condições para atuar como pesquisadores foram trabalhadas durante o tempo/espaço da formação, o que permitiu analisar se tal formação é ou não qualificada à preparação para a pesquisa.

Durante o período do mestrado e doutorado, o ambiente acadêmico foi entendido e propalado pelos sujeitos que participaram da investigação como um lócus de pesquisa. Vários aspectos foram apontados como favorecedores da formação dos pesquisadores, tais como: os grupos de estudo e pesquisa, a participação em eventos com a apresentação de trabalhos, a publicação de artigos, a contribuição de grande parte das disciplinas, as bolsas de estudo, o acompanhamento dos orientadores etc. Todos esses fatores e ações proporcionados pelo Programa foram apontados como importantes e decisivos na produção de uma cultura acadêmica, da mesma maneira como permitiram

que os recém-doutores desenvolvessem uma série de aprendizagens exigidas em seu trabalho. Ou seja, os sujeitos aprenderam a ser pesquisadores em condições relativamente ideais.

Percebe-se, portanto, que a análise do contexto, a realidade social, econômica e política do país em geral são pontos bem trabalhados nos PPGs, mas isso é feito ainda de uma maneira predominantemente livresca, teórica, ‘misturando-se’ pouco e/ou não contemplando as diversas realidades do ensino superior e da pós-graduação no Brasil. O que precisaria ser mais discutido dentro do PPG é a realidade do pós-graduando, sua condição de estudante e de trabalhador – em sua maioria de IES não públicas –, cuja situação muitas vezes é tratada de modo abstrato e/ou até preconceituoso. Geralmente, pouco se fala sobre a realidade vivida. Do ponto de vista teórico, há discussão sobre as dificuldades em geral e sobre os desafios; mas, na prática, no contexto de trabalho, os impasses entre o mundo da formação e o mundo do trabalho estão longe de ser suficientemente debatidos e quiçá, resolvidos.

Assim, quando o egresso volta para a universidade de origem e/ou se insere numa outra universidade, constata-se uma ruptura com relação ao processo de formação. No momento em que de fato vai exercer o ofício da pesquisa na IES, quando transita para o outro pólo, o da inserção, é que ele se dá conta da dimensionalidade do seu trabalho como pesquisador e dos obstáculos que se colocam ao exercício ético desse ofício ou profissão. Há questões que só se presentificam quando o doutor formado se move para outro campo e começa a trabalhar. Trata-se do tempo/espço dos ensaios e erros, das tentativas de acertos, do exercício primeiro do ofício aprendido. É nesse momento que ele experimenta a solidão, pois os parceiros da formação não necessariamente serão parceiros no acompanhamento dos dilemas e impasses encontrados no campo de atuação profissional. Nesse aspecto, a pesquisa demonstrou que há um enorme descompasso entre a formação e a inserção dos doutores, o que dificulta e/ou mesmo impede a formação de intelectuais orgânicos críticos.

Quando do desligamento do Programa é que os doutores se dão conta de que fizeram uma pesquisa e, agora, têm a responsabilidade de iniciar e/ou dar continuidade a esse processo em uma instituição. Conforme demonstrado nos depoimentos, deixa-se o espaço do ambiente formador organizado, em que vários fatores convergem em favor da imersão na cultura da pesquisa, para inserir-se geralmente nas instituições ‘emergentes’, onde essas condições não estão dadas a *priori* e/ou ainda não estão instaladas; elas precisam ser construídas aos poucos, exigindo principalmente o protagonismo dos

recém-doutores. Em geral, ninguém antecipou para os recém-doutores que eles teriam essa responsabilidade; nem os dirigentes sabem solicitar-lhes esse protagonismo. Eles querem resultados, mas não têm idéia do que é necessário para atingi-los. O doutor neófito não aprendeu como chegar lá; ele é pego de surpresa! Assim, constata-se que nem no tempo/espaço de formação, nem no espaço/tempo de trabalho se tem clareza do que de fato precisa ser feito para processar a institucionalização da pesquisa.

Daí, na maioria dos casos, a experiência da insegurança, da solidão, da angústia, do abandono. Os neodoutores experimentam a sensação de ruptura na formação, mas sentem que não há continuidade no processo. A vivência da ambiência da pesquisa é interrompida e/ou quebrada pelo desnível das condições que há entre a universidade formadora e a IES onde passam a atuar. Para suportar essa situação muitos mantêm vínculos com os grupos de pesquisa dos orientadores ou da instituição formadora, o que é positivo em muitos aspectos, mas pode também ser sintomático e prejudicial, em outros. Dessa forma, uma espécie de dependência se instala e muito pouco se faz pró-institucionalização da cultura da pesquisa nas instituições de inserção, especialmente nas IES ‘emergentes’.

Segundo nosso entendimento, aqui é preciso que se levantem duas questões importantes: primeiro, é mister que a IES formadora se indague a respeito do que falta na formação para que os neodoutores possam sair da condição de ‘iniciados na pesquisa’ para transformar-se em ‘pesquisadores independentes’¹⁴⁰ (Louzada e Silva Filho, 2005). Outro desafio que se apresenta é o de que a instituição formadora não se sinta com o dever cumprido quando da defesa da tese, mas que faça um efetivo acompanhamento dos egressos no sentido de dar o suporte necessário para a inserção dos recém-doutores. Talvez tenha que se pensar num processo de formação mais prolongado por meio do acompanhamento aos neodoutores – o que certamente se opõe à lógica produtivista e à prática da ‘pesquisa administrada’ (Warde, 2002) –, no qual os egressos se mantenham, de certa forma, vinculados à instituição formadora por meio de atividades que possibilitem a troca, a partilha das experiências, o apoio mútuo, no sentido de criar as condições, de fortalecer as iniciativas e as estratégias para a institucionalização da pesquisa, sobretudo nas IES ‘emergentes’.

¹⁴⁰ Essa independência é algo complexo, pois tem a ver com a autonomia, com a ‘maioridade’ intelectual dos pesquisadores, mas também diz respeito, entre outros aspectos, às formas de financiamento junto aos órgãos de fomento, nem sempre imediatamente conquistadas, especialmente por neodoutores.

Nesse sentido, é provável que se possa propor algo que está no rastro das políticas de avaliação recentemente implantadas pela CAPES, mesmo que seja pela indução. Trata-se de elevar o nível de cooperação, de ‘solidariedade’ entre os PPGs, entre as universidades. Não obstante as críticas que possam ser feitas a esse tipo de ‘ação/imposição’, poderia ser considerada como uma estratégia importante para manter o vínculo entre o Programa de pós-graduação formador e as IES de inserção dos egressos¹⁴¹. Contudo, esse laço não deve ser mantido na perspectiva da dependência, mas sim, como uma possibilidade de diálogo entre os pesquisadores, de forma a encontrar soluções para as questões que se apresentam nos novos espaços de trabalho dos neodoutores. Assim, e por extensão, os pesquisadores e orientadores mais experientes das universidades públicas e/ou das instituições consolidadas poderiam atingir mais efetivamente as universidades ‘emergentes’, por meio de seus orientados e parceiros de pesquisa.

Tais iniciativas poderão proporcionar ao neodoutor maior auto-confiança e segurança para romper com os obstáculos que dificultam sua atuação como pesquisador e dar-lhe a possibilidade de trilhar o caminho no sentido de atingir a maturidade como docente crítico (Chauí, 2003; Duarte, 2006), a autonomia e/ou maioria como pesquisador (Kant, 1784), o *status* de intelectual orgânico na perspectiva crítica (Gramsci, 2000) e vir a tornar-se um intelectual do contra-poder crítico, e de primeira grandeza (Bourdieu, 1998).

No campo do trabalho dos pesquisadores há muitos fatores propícios à institucionalização da pesquisa, e outros tantos que impedem a sua implantação. No transcorrer da investigação, ficou patente que a ambiência da pesquisa nas instituições, nas quais os doutores entrevistados passaram a trabalhar após a titulação, é resultado de um híbrido, de um *mix* de fatores – atendimento aos preceitos legais, com a finalidade de conquistar e ou/manter o estatuto e o *status* de universidade; estabelecimento de políticas favoráveis à implantação da pesquisa, quais sejam, iniciação científica, apoio a eventos, financiamento de projetos, contratação de doutores em tempo integral, dentre outros –, o que também retrata a existência de uma mescla no que diz respeito aos modelos de universidade adotados. Portanto, os diferentes protótipos assumidos pelas IES campo de trabalho dos doutores, – na sua maioria ainda ‘emergentes’ do ponto de

¹⁴¹ Já está anunciado que uma das políticas a serem implantadas pela CAPES será o acompanhamento dos egressos. Talvez a atenção maior aos egressos venha contribuir para a superação das dificuldades encontradas pelos recém-titulados, especialmente nesse tempo/espaco *entre* a formação e o trabalho como pesquisadores nas IES de inserção.

vista da institucionalização da cultura da pesquisa – cujo modelo configura a universidade mais como uma *organização social* neo-profissional, heterônoma, operacional e empresarial competitiva, e não mais como uma *instituição social* (Chauí, 2003; Sguissardi, 2006), incidem diretamente sobre o trabalho, sobre a inserção dos neodoutores, limitando seu campo de atuação e, sobretudo, dificultando a criação e a difusão da ambiência acadêmica.

Entretanto, a constatação de que as iniciativas para a institucionalização da ambiência de pesquisa nas universidades ‘emergentes’ são um *mix* resultante de uma série de fatores e elementos combinados entre si, nos faz chamar a atenção para o fato de que isso não é apenas uma realidade das IES ‘emergentes’, mas também de outras instituições, inclusive públicas federais e/ou estaduais. Portanto, esse aspecto particular verificado nas IES ‘emergentes’ tem todas as evidências de que vale também para o geral, para o universal. Encontramos respaldo para fazer essa afirmação nas críticas apresentadas por diversos autores como Jacoby (1990; 2001); Waters (2006), Chauí (2003); Kuenzer e Moraes (2005), Sguissardi (2006) e Bianchetti (2008), dentre outros. Dessa forma, há evidências de que aquilo que verificamos na empiria como um problema que aparentemente dizia respeito apenas às instituições ‘emergentes’, agora, temos condições de generalizar para o universal, pela literatura.

Ficou elucidado em nossa investigação que, dentre tantos outros fatores, um dos grandes e principais nós que dificultam a institucionalização da pesquisa nessas instituições ‘emergentes’ (mas também nas públicas) é a questão do financiamento. Tão grave como esse problema é a cultura institucional, porque o investimento tem a ver com o conceito de IES, com a missão, com as aspirações. No caso das IES envolvidas em nosso estudo, destina-se um percentual muito pequeno para a pesquisa, entre dois e quatro por cento da receita, ao ano. Contudo, os problemas constatados no tocante às dificuldades para financiar a pesquisa provêm de ambos os grupos ouvidos, quais sejam, os doutores e os dirigentes de pesquisa das IES, inclusive das universidades públicas. No que diz respeito às IES privadas, há indícios de que esse montante ou não é bem administrado ou é fictício, pois não chega a provocar o efeito anunciado e/ou desejado. Nas universidades públicas, por sua vez, uma das grandes dificuldades é conseguir financiamento para os jovens doutores que, geralmente, perdem para os doutores *seniors* na concorrência aos editais de financiamento externo.

Essa dificuldade remete diretamente à necessidade de revisão das políticas públicas de incentivo à pesquisa no país. O grande desafio está em readequar a

destinação de recursos por parte dos principais órgãos de fomento nacionais, tais como a CAPES, o CNPq, o FINEP e as Fundações estaduais, além de aumentá-los substancialmente! Os critérios adotados por tais órgãos geralmente beneficiam as universidades públicas e/ou outras instituições consolidadas e excluem grande parte das IES ‘emergentes’. Exemplo disso é o fato de que, para concorrer às Bolsas de Iniciação Científica, uma das condições é ser universidade e ter Programas de pós-graduação *stricto sensu* recomendados pela CAPES. Na condição de universidade ‘emergente’, Centro Universitário ou Faculdade, não há como concorrer à maioria dos editais de fomento, ou porque não tem ‘porte’ e por isso não tem a obrigatoriedade legal, ou porque não têm doutores pesquisadores, (ou quando os têm são recém-doutores, em geral), dentre outros. Logo, sem financiamento torna-se difícil implantar ações pró-pesquisa nessas IES. Dessa forma, aprofunda-se o círculo vicioso e dificilmente as instituições ‘emergentes’ e/ou periféricas chegarão a atingir o *status* de ‘universidade de pesquisa’.

Outro fator que tem sido apontado como um obstáculo à implantação da ambiência acadêmica nas instituições ‘emergentes’ é a dificuldade de fixar os doutores. Conforme relato de um pró-reitor de pesquisa “[...] há dificuldades em reter os doutores na instituição (...), em eles fixarem residência na região, por ser interior do estado; de modo geral preferem residir nos grandes centros, trabalhar em IES públicas, mesmo que a remuneração que recebem seja maior nas IES não públicas” (PR 04). Portanto, embora os vencimentos dos doutores sejam, na maioria das vezes, mais altos nessas IES do que os salários pagos nas grandes cidades e/ou capitais, é difícil mantê-los em universidades localizadas no interior dos estados. No caso da nossa amostra, dos seis doutores entrevistados que atuavam em mestrados à época da entrevista, no ano de 2005, a metade (50%) trabalhava em IES fora da sua cidade. Esse grupo residia em grandes centros urbanos e percorria longas distâncias para trabalhar nos Programas do interior – há casos de doutores que percorriam até 500 km semanal ou quinzenalmente, permanecendo na IES interiorana durante apenas dois ou três dias.

No ano de 2008, ao acompanhar o percurso dos doutores egressos entrevistados por meio de consulta aos currículos *lattes*, ficou demonstrado o problema da deserção, isto é, muitos pesquisadores deixaram as universidades privadas e/ou do interior nas quais atuavam em 2005 e migraram para as universidades públicas, especialmente para a UFSC. Tal constatação nos leva a concluir que mais uma vez se verifica a exacerbação do antigo problema da dualidade existente no sistema de ensino brasileiro:

universidades de pesquisa e/ou ‘ilhas de excelência’ *versus* instituições ‘emergentes’, periféricas, ainda muito voltadas ao ensino. A partir dessa observação, fica patente a dificuldade em cumprir um dos principais objetivos da pós-graduação, também presente em todos os PNPGs anteriores, que é a promoção do desenvolvimento regional: “[...] o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (V PNPG, MEC/CAPES, 2004). Diante desse quadro podemos afirmar que, caso os responsáveis pelas políticas públicas não reconheçam essa necessidade, dificilmente conseguir-se-á superar as disparidades sócio-econômicas, culturais, especialmente do interior e das regiões mais distantes dos grandes centros. Além do mais, é preciso chamar a atenção para o fato de que o tão propalado desenvolvimento regional, bem como a implantação da cultura da pesquisa, particularmente nas universidades ‘emergentes’, dificilmente se concretizará sem a presença e a contribuição efetiva dos doutores pesquisadores.

Portanto, um dos principais desafios que permanecem no campo de trabalho dos recém-doutores é instalar a ‘ambiência da pesquisa’, sobretudo nas IES ‘emergentes’. Lembramos que esse conceito é controverso¹⁴², conforme já mencionamos na introdução da tese. Talvez por isso Kuenzer & Moraes (2005) utilizem o termo ‘pesquisa instalada’ para descrever o que são (e/ou deveriam ser) os Programas de pós-graduação: “[...] prioritariamente, lócus de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores” (Baia Horta e Moraes, 2005, p. 95). Tudo indica que para o CTC da CAPES – lugar, espaço em que se quer “homogeneizar o desigual” (idem, p. 111) tendo como medida, como métrica as ciências duras –, falar em ‘ambiência de pesquisa’ ou ‘pesquisa institucionalizada’ é redundância porque, para esse órgão, tal ‘ambiência’ é algo dado, é um pressuposto. Para as ciências duras, se há laboratórios, reagentes etc., financiamento, pesquisadores, as principais condições para a pesquisa estão dadas. Contudo, para a área de ciências humanas a ‘ambiência’ de pesquisa não significa a mesma coisa. Fazem-se necessários outros aspectos político-acadêmicos, metodológicos, epistemológicos, científicos para que a pesquisa se instale. Aqui estamos falando de uma excrescência, de um problema da universidade ‘emergente’, que não tem essa ambiência. Todavia, conforme já chamamos a atenção, muitas universidades federais e estaduais deixam a desejar em relação a algumas universidades privadas porque também não possuem as condições humanas e materiais necessárias

¹⁴² Em artigo publicado na RBE, Baia Horta e Moraes (2005) explicitam os embates travados no CTC da CAPES entre os representantes das áreas, especialmente da área das ciências humanas, no sentido de mostrar a correlação de forças no conjunto dos membros do CTC que não compartilha das mesmas visões defendidas pela grande área das ciências humanas, inclusive no que significa ‘ambiência’ de pesquisa.

para institucionalizar a pesquisa. Nesse contexto, é importante retomar o sentido que atribuímos nesta tese ao conceito ‘emergente’, que não se aplica somente a universidades, centros universitários, faculdades privadas comunitárias e/ou confessionais, mas a todas as IES, públicas e/ou privadas, nas quais a pesquisa não está suficientemente instalada. Portanto, a ‘emergência’ não diz respeito à data de fundação das universidades, uma vez que a maioria delas conta com várias décadas de existência, mas tem a ver com o estágio de desenvolvimento da pesquisa, com o efetivo processo de instalação da cultura da pesquisa nas IES.

Mais uma vez, fica demonstrado que as dificuldades para institucionalizar a pesquisa e superar os descompassos entre a formação e o trabalho dos pesquisadores devem ser compreendidas sob a lógica do capital, que tem a educação não como um bem público, mas como mercadoria. Tais contradições como afirma Sguissardi (2008, p. 27), “se explicam pelas exigências da acumulação flexível, da reestruturação produtiva, da superexploração do trabalho e da *sociabilidade produtiva* dos trabalhadores e dos profissionais de nível superior requerida pelo Estado privatizado e pelo mercado”.

Retomando a idéia defendida por Schultz (1967) de que as escolas e, portanto, as universidades têm que ser como fábricas, pode-se afirmar que há uma relação estreita entre a educação, a universidade, a formação de pesquisadores e o mundo do trabalho. Mais do que isso, se verifica cada vez mais a submissão e/ou a subsunção da educação ao reino do capital. Passou-se a fazer uso do trabalho imaterial¹⁴³ na perspectiva da agregação de valor, da obtenção do lucro, também no interior da universidade e dos Programas de pós-graduação, exacerbando, dessa forma, a extração da mais-valia relativa e absoluta (Marx, 1996) dos trabalhadores intelectuais – professores e pesquisadores.

Em contrapartida, estamos todos desafiados a fazer frente, oferecer resistência ao ‘modelo fabril’, capitalista mercantil de organização da universidade. Além do mais, se a indústria e a fábrica são consideradas como modelo, determinando os tempos, os ritmos, os modos da produção; se é do interior desse espaço que vem a lógica de como deve ser gerenciada uma instituição de ensino superior, e se é também de lá que vem a palavra de ordem – ‘produtivismo’ – que está exterminando os intelectuais críticos, é do

¹⁴³ Em pesquisas e trabalhos futuros intencionamos desenvolver e aprofundar esse conceito marxista [também trabalhado por autores como Antunes (1999; 2006), entre outros], especialmente no que diz respeito à sua relação com a temática da reestruturação produtiva, da flexibilização e da superexploração do trabalho material e, sobretudo, imaterial, desenvolvido pelos docentes e pesquisadores nas universidades.

interior da universidade que, por sua vez, deve vir também a crítica, a denúncia de que “os intelectuais estão em retirada” (Follari, 2006) e, sobretudo, de que se deve resistir a esse modelo.

Embora a lógica do sistema hegemônico se mantenha inalterada, estamos em época de profundas transformações. Os intelectuais se institucionalizaram e, por isso deixam a desejar em termos de ousadia, crítica, confrontos, rebeldia. Diante desse contexto é preciso que se recoloque o desafio frente ao qual estão aqueles que ocupam esse espaço-tempo da formação e da inserção dos pesquisadores. O tempo de formação de um intelectual certamente excede o tempo de formação de um doutor e, como assinalou Waters (2006, p. 61): “[...] Poucos, mas muito poucos acadêmicos, ainda são [e, poderíamos acrescentar, serão] intelectuais”. Ou seja, a maioria dos doutores nunca será um intelectual; nem achará que deve tentar sê-lo!

Resgatamos aqui o conceito de intelectual na acepção de Gramsci (2000), um intelectual orgânico crítico que se posiciona ante a realidade social; não aquele que apenas ocupa um posto de trabalho, ganha seu salário e cumpre com as exigências mínimas para um pesquisador (ensinar, pesquisar, orientar, publicar). O pesquisador intelectual crítico, no sentido do qual estamos defendendo, toma ‘a peito’ os problemas imediatos que identifica, contextualiza-os, lança mão da teoria para entendê-los e procura desenvolver respostas e soluções.

O intelectual é um sujeito que se importa, que não é indiferente, que não abandona a causa diante das dificuldades, mas busca qualificadamente intervir. Assume para si a responsabilidade de mudar estruturas, propor políticas, estratégias e desencadear ações. Esse é o desafio que cabe aos intelectuais: recuperar a utopia, a esperança, mas não qualquer esperança vã e, sim, aquela trazida pela compreensão teórica, esclarecida, no sentido que lhe atribui Waters (2006, p. 74): “A esperança de uma teoria é a esperança de que alguma coisa nova entrará em cena e de que vamos encontrar as palavras para descrevê-la. Escolher a teoria é escolher a vida em detrimento da morte e em lugar dela”.

Para reforçar a importante função que cabe hoje aos intelectuais críticos, Wallerstein (2004, p. 192 *e passim*) adverte:

O papel do estudioso ou cientista é utilizar suas competências para compreender a natureza dessa transição e, mais importante, expor as escolhas históricas que ela oferece a todos nós, individual e coletivamente (...) a tarefa intelectual de analisar a transição e as escolhas que ela oferece não é fácil nem evidente (...).

O resultado da luta é incerto. Mas, em eras de transição, ninguém pode dar-se ao luxo de ficar de fora (...) se não estamos interessados em assumir essa tarefa, então deveríamos estar em outra profissão.

Nesse sentido, cabe também a advertência de Chomsky (2006, p. 404): “Se é da responsabilidade do intelectual insistir na verdade, também é dever seu enxergar os acontecimentos em sua perspectiva histórica”; ou, ainda, de Bourdieu (1998, p. 18): “Eu preferiria, evidentemente, que os intelectuais tivessem estado, todos e sempre, à altura da imensa responsabilidade histórica que lhes cabe e que sempre tivessem empregado em suas ações não apenas a sua autoridade moral, mas também a competência intelectual”. Portanto, todos os envolvidos no processo de formação – PPGs, pesquisadores, docentes, orientadores, pós-graduandos – estão desafiados a rever as políticas e as atividades envolvidas na formação dos novos pesquisadores em perspectiva histórica. Por sua vez, também no campo de trabalho é preciso olhar a realidade pelo viés da história. As IES ‘emergentes’ (interioranas, comunitárias, periféricas), por meio dos seus dirigentes, pesquisadores, neodoutores, estão desafiadas a rever as políticas, as estratégias e as ações para que de fato se implante a cultura da pesquisa e se promova o desenvolvimento regional em seu espaço de inserção.

Esse olhar histórico permite reconhecer a realidade das IES a partir da contradição. Assim, os processos e percursos da IES ‘emergentes’ precisam ser reconhecidos nas suas peculiaridades contextuais, que se distinguem profundamente da realidade da constituição e dos percursos das IES públicas. E esse papel não pode ser feito pelos “intelectuais institucionalizados” (Bianchetti, 2008), mas pelos cientistas, estudiosos, intelectuais orgânicos que fazem a crítica ao sistema; pelos intelectuais do contra-poder (Bourdieu, 1998); enfim, por pesquisadores esclarecidos.

Finalmente, é preciso repensar a formação e, sobretudo, a atuação dos pesquisadores, pautados no alerta feito por Jacoby (1990, p. 250; grifos nossos) de que “A *humanidade* não faz a história como lhe agrada, *mas ela faz a história. Pela porta dos fundos a escolha* entra no edifício histórico”. Supostamente, a porta dos fundos é menos nobre, mas é a porta pela qual hoje os pesquisadores, os intelectuais esclarecidos têm acesso e espaço para pôr-se ao trabalho enquanto tais. A democratização do acesso e permanência na graduação e na pós-graduação de qualidade, a interiorização do ensino superior que integre o ensino, a pesquisa e a extensão – com vistas à superação das desigualdades regionais e sociais – bem como, a inauguração de novas relações de

trabalho, na perspectiva da emancipação humana, certamente também se dará por essa ‘porta dos fundos’.

E os ‘filhos’ da universidade pública, os recém-doutores estão desafiados a ‘servir’ na periferia, no interior, o que não deveria fazer deles pesquisadores tímidos, sentindo-se, por esse motivo, menos prestigiosos. Pela sua inserção em universidades ‘emergentes’, estão a serviço de populações que não são elite. É mister, portanto, ressaltar e defender a nobreza da contribuição histórica que, no seu conjunto, está nas mãos desse contingente de doutores que trabalham nessa categoria de IES. Daí a importância da ética, da responsabilidade social, da coragem do intelectual orgânico crítico, do pesquisador esclarecido de ser protagonista de um novo processo histórico, onde já tem raízes e/ou onde é acolhido para trabalhar.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. M.; MACHADO, A. M. N. Caminhos ou (des)caminhos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd/CD-ROM*, 2005.

_____. A Universidade e suas metamorfoses: dos modelos clássicos aos modelos híbridos. *Anais do V Congresso Internacional de Educação da UNISINOS/CD-ROM*, 2007.

ANPEd. *A avaliação da Pós-graduação em debate*. São Paulo, Setembro de 1999.

_____. *40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas*. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG, 2005.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

AUED, B. W. Trajetórias profissionais em vias de desaparecimento e desemprego. In: LASSANCE, M. C. P. (Org.). *Intervenção e compromisso social: Orientação Profissional teoria e técnica*. Porto Alegre: Vetor, 2005, v. 2.

BAÍIA HORTA, J. S. Entrevista concedida a Ana Maria Netto Machado, no mês de outubro de 2003.

_____. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, janeiro/junho, 2006.

_____. ; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, Campinas-SP: Autores Associados, n. 30, p. 151-161, set/out/nov/dez de 2005.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARBEIRO, H.; CANTELE, B. R. *Ensaio geral: 500 anos de Brasil – Um sobrevôo crítico na trajetória histórica, da colônia aos dias atuais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1999.

BAUMAN, Z. *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

_____. *Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: Entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico*. FORPRED, UNB, março de 2006. Mimeo.

_____. *Pesquisadores sob pressão. Pós-graduação, produção e veiculação do conhecimento e emergência de uma nova temporalidade*. Florianópolis/UFSC, julho de 2007. Mimeo.

_____. Pós-graduação em educação: processo e resultados de uma "indução voluntária". *Universidade e Sociedade*. Brasília, ANDES, a. XVII, n. 41, p. 143-164, janeiro de 2008.

_____. ; FÁVERO, O. Maria Julieta Costa Calazans: o papel do IESAE e da ANPEd na pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas-SP: Autores Associados, n. 30, p. 151-161, set/out/nov/dez de 2005. (Entrevista)

_____. ; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

_____. ; MACHADO, A. M. N. *Orientação de teses e dissertações: individual e/ou coletiva?* Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2385--Int.pdf>. Acesso em 29/11/06.

_____. ; MACHADO, A. M. N. *Refêns da produtividade: Sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação*. Disponível em <http://www.ANPED.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso em 14/12/07.

_____. 30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: os desafios para uma associação científica e os dilemas dos intelectuais institucionalizados. Florianópolis, julho de 2008. Mimeo.

BOMENY, H. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BOURDIEU, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Editions de Minuit, 1979.

- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *Homo Academicus*. Paris: Minuit, 1984.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. *Os usos da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL, Presidência da República. *II Plano Nacional de Desenvolvimento: (1975-1979)*. Brasília: IBGE, 1974.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação CFE. *Resolução nº. 1/83, de 10 de março de 1983*.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, promulgada em 20/12/1996*.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE/CES. *Resolução nº. 1/2001, de 3 de abril de 2001*.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Exposição de Motivos; Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior*. Brasília: MEC, julho de 2005.
- _____. Ministério da Educação – MEC. Parecer CNE/CES nº 37/2007, aprovado em 1º de fevereiro de 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=323&Itemid=362>, acesso em 12/03/08.
- _____. INEP. História do Inep. Disponível em <http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>, acessado em 01/04/05 e 24/05/08.
- _____. CAPES. Cursos Recomendados. Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/CAPES/portal/>, acessado em 15/03/05; e <http://www.CAPES.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/GArea.asp>, acessado em 24/03/05.
- _____. CAPES. História e missão da CAPES. Disponível em <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html>, acessado em 01/04/05 e 26/05/08.
- _____. CAPES. *V Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília: MEC/CAPES, dezembro de 2004.

_____. CAPES. *V Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília: CAPES, dezembro de 2004. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional. Disponível em http://www.CAPES.gov.br/CAPES/portal/conteudo/Textos_apoio_MemoriasObjetivos_IV_PNPG.doc, acessado em 12/04/05.

_____. MEC/CESU. *Parecer nº. 977/65*. Disponível em http://www.CAPES.gov.br/CAPES/portal/conteudo/Parecer_CESU_977_1965.pdf, acessado em 10 de abril de 2005.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. PIBIC. Disponível em <http://www.cnpq.br/areas/pibic/index.htm>, acessado em 02/11/05.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CANDAU, V. Entrevista concedida a Lucídio Bianchetti, em 31 de março de 2004. Mimeo.

CARVALHO, J. C. B. de. Origens da ANPED: de instituída a instituinte. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*. Campinas-SP: Autores Associados, n. 17, p. 134-138. Maio/Jun/Jul/Ago, 2001.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.) *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CHARLE, C.; VERGER, J. *História das Universidades*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHARLOT, B.; GLASMAN, D. (Coord.). *Les jeunes, L'insertion, L'emploi*. 2.ed. Paris: PUF, 1999.

CHAUÍ, M. de S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*. Campinas-SP: Autores Associados, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez, 2003.

CHOMSKY, N. *O poder americano e os novos mandarins*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Clipping Educacional. Disponível em <http://www.consae.com.br/clipping.php/>, acessado em 21/06/05.

CODO, W. et al (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CÓRDOVA, R. de A. et al. *A Pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/SESu/CAPES, agosto/1986.

Cultura Brasileira. *Galeria dos Presidentes*. Disponível em <http://www.culturabrasil.pro.br/presidentes.htm>, acessado em 02/11/05.

CUNHA, L. A. A inflexão insistente. In: GAMA, Z. J., SOUSA, D. B. de. (Orgs.). *Pesquisador ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de Pós-graduação em educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, CEDES, v. 25, n. 88, p.777-793, Especial – Out. 2004.

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE nº. 977/65. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*. Campinas-SP: Autores Associados, n. 30, p. 7-20, set/out/nov/dez de 2005.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez - Oboré, 1992.

_____. et. al. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1993.

De MEIS, L. et al. The Growing Competition in Brazilian Science: Rites of Passage, Stress and Burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*. Disponível em www.scielo.br/bjmr, acessado em 06 de fevereiro de 2008.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, janeiro/junho 2006.

DUBAR, C. *Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion*. In: CHARLOT, B.; GLASMAN, D. (coord.). *Les jeunes, L'insertion, L'emploi*. 2. ed. Paris: PUF, 1999. p. 29-37.

_____. *La crise des identités*. 2. ed. Paris: PUF, 2001.

_____. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

EVANGELISTA, O. *A avaliação na pós-graduação brasileira: considerações críticas*. Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, texto para discussão, 2000. Mimeo.

_____. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

FAORO, J. C. *Um olhar sobre o mito do indissociável: a pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa na graduação*. Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2000. Dissertação de Mestrado.

FÁVERO, M. de L. de A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FÁVERO, O. Situação atual e tendências de reestruturação dos Programas de Pós-graduação em educação. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, v. 22, n.1, p. 51-88, jan/jun, 1996.

_____. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: ANPEd. *A avaliação da Pós-graduação em debate*. São Paulo, Setembro de 1999.

FERNANDES, A. M. *A construção da ciência no Brasil e a SBPC*. 2. ed., Brasília: EDUNB, ANPOCS e CNPq, 2000.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FOLLARI, R. La retirada de los intelectuales. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 341-350, janeiro/junho 2006.

FREITAG, M. *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

GATTI, B. A. Reflexões sobre os desafios da Pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, Campinas-SP: Autores Associados, n. 18, p. 108-116. set/out/nov/dez, 2001.

GAUTHIER, C. et. al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOERGEN, P. *A universidade em tempos de transformação*. Disponível em http://www.prg.unicamp.br/Texto_univ_em_temp_trans_Pedro_Goergen.html. Acesso em 01/12/06.

GORENSTEIN, C. Quem paga o impacto? Considerações sobre conflitos de interesses. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo, v. 25, n. 3, p. 129-130, set. 2003.

GOUVÊA, F.; MENDONÇA, A. W. P. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111-132, janeiro/junho, 2006.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo*. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GUTERRES, C. R. J. *A faculdade interamericana de educação projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em educação, 1970/1977*. Santa Maria/RS, PPGE/UFSM, 2001. Tese de Doutorado.

_____. ; RAYS, O. A. A Faculdade Interamericana de Educação na expansão da pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, Campinas-SP: Autores Associados, n. 30, p. 82-94, set/out/nov/dez de 2005.

HABERMAS, J. Técnica e Ciência enquanto “ideologia”. In: *Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*. Trad. de José Lino Grünnewald (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).

HARVEY, D. *Espaços de esperança*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HERKENHOFF, J. B. *Gênese dos Direitos Humanos*. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro1/dhbrasil/br12.html>, acessado em 01/11/05.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, v. 25, n. 88, p. 937-960, Especial – Out. 2004.

HOSTINS, R.C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, janeiro/junho 2006.

_____. Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos. Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2006. Tese de Doutorado.

HUMBOLDT, W. v. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlin. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. v. *Um mundo sem universidades?* 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

IANNI, O. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

INEP. Dados Estatísticos. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/default.asp> acessado em 04/11/05.

INFOCAPES - *Boletim Informativo da CAPES*. v. 4, n. 2. Brasília: CAPES, abril/junho 1996.

I PNPG – I Plano Nacional de Pós-Graduação – 1975. *Infocapes*. Brasília: CAPES, v. 6, n. 1, p. 13-44, 1998.

II PNPG – II Plano Nacional de Pós-Graduação – 1982-1985. *Infocapes*. Brasília: CAPES, v. 6, n. 2, p. 20-27, 1998.

III PNPG – III Plano Nacional de Pós-Graduação – 1986-1989. *Infocapes*. Brasília: CAPES, v. 6, n. 3, p. 23-34, 1998.

JACOBY, R. *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia*. São Paulo: Trajetória Cultural; Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

_____. *O fim da utopia: política e cultura na era da apatia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KANT, I. *O que é o esclarecimento?* 1784. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/031/31tc_kant.htmIn, acessado em 06/02/08.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Entrevista concedida a Lucídio Bianchetti, em 26 de fevereiro de 2004. Mimeo.

_____. *Institucionalização e expansão da Pós-graduação em Educação no Brasil: da formação de professores à formação de pesquisadores*. Palestra proferida na Aula Inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, em 11 de março de 2005. Mimeo.

_____. ; MORAES, M. C. M. de. Temas e trama na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, CEDES, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez., 2005.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LA BOÉTIE, E. de. *Discurso da servidão voluntária*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Tradução: Laymert Garcia dos Santos).

LEI N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Schuch, V. F. *Educação no Brasil – Legislação mínima: Ensino de 1º, 2º e 3º graus*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1976.

LEI N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. In: Schuch, V. F. *Educação no Brasil – Legislação mínima: Ensino de 1º, 2º e 3º graus*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1976.

LEI N.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Organização e Funcionamento do Ensino Superior. In: Schuch, V. F. *Educação no Brasil – Legislação mínima: Ensino de 1º, 2º e 3º graus*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1976.

LEITE, S. B. Pós-graduação em educação: a questão da produção do conhecimento científico. In: SOUZA, D. B. de; GAMA, Z. J.(Orgs.). *Pesquisador ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de Pós-graduação em educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

LEMINSKI, P. *Metamorfose*. Uma viagem pelo imaginário grego. São Paulo: Iluminuras, 1999.

LINHARES, M. Y. (Org.). *História Geral do Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LOUZADA, R. de C. R.; SILVA FILHO, J. F. da. Quem paga o impacto: algumas observações sobre saúde. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 136-137, jun. 2004.

_____. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, set./dez. 2005.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, Campinas-SP: Autores Associados, n. 30, p. 151-161, set/out/nov/dez de 2005.

_____. ANDRÉ, M. E. D. A; *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. N. Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE. In: MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Glossário. v. 2. Brasília/INEP, 2006, p. 287-288.

_____. Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira. *Universidade e Sociedade*. Brasília, ANDES, v. 39, p. 137-149, 2007.

MACHADO, A. M. N.; ALVES, V. M. Destino de doutores titulados no estado de Santa Catarina: migrações e inserção profissional. In: *Caderno de Resumos – II Colóquio Internacional Cátedra UNESCO-UNISINOS, V Encontro de Estudos sobre o Mundo do Trabalho*, São Leopoldo, RS., UNESCO-UNISINOS, p. 244-247, 2005.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. Orientações de teses e dissertações: individual e/ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *strictu sensu* em educação no Brasil. In: SILVA Jr., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (Org.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. 1. ed. Campinas, São Paulo: Alínea/ANPEd, 2006, v. 1.

MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos para todos e com todos: o mote da inclusão. *Educação*. Porto Alegre: PUCRS, Ano XXVI, v. 21, n. 49, p. 127-135, março, 2003.

MANZINI, G. Mais de 75% das universidades privadas brasileiras descumprem lei. *Folha Online*. 12/11/2005. Disponível em <http://www.1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u18031.shtml>, acessado em 23/11/2005.

MARQUES, M. O. *Universidade emergente*. O ensino superior brasileiro em Ijuí (RS) de 1957 a 1983. Ijuí: FIDENE, 1984.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. Tradução de Maria Helena B. Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MATTOS, V. B. *Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho*. Um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrados da UFSC. Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2007. Dissertação de Mestrado.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*. Curitiba, PR, Editora UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.

MICHELOTTO, R. M. UFPR: uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

MONTEIRO, A. C. *De pés fincados na terra*. Ensaios. Editorial Inquérito: Lisboa. 1940.

MORAES, M. C. M. de. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, ano 17, n. 32, p. 51-68, jul./dez. 1999.

_____. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

_____. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

_____. Entrevista concedida a Ana Maria Netto Machado e Lucídio Bianchetti, em 30 de junho de 2003. Mimeo.

_____. O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de ensino superior. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 187-203, janeiro/junho 2006.

MOREIRA, A. F. B. Avaliação e rumos da Pós-graduação em educação no Brasil. In: SOUZA, D. B. de; GAMA, Z. J. (Orgs.). *Pesquisador ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de Pós-graduação em educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

MOREL, R. L. M. *Ciência e Estado: A política científica no Brasil*. São Paulo: T.A.QUEIROZ, 1979.

MOROSINI, M. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

MOROZ, M. Que profissional formar? Questão desafiadora para a universidade. In: FAZENDA, I. C. A.; SEVERINO, A. J. (Orgs.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, R. M. *Pedagogia da pesquisa: incidências sobre a formação do cientista*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-3855--Int.pdf>. acesso em 29/02/08.

NÓBREGA, V. L. da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Tomo 1º. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S. A., 1968.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

OLIVEIRA, A. *Política científica no Brasil: análise das políticas de fomento à pesquisa do CNPq*. Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2003. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, D. de A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, CEDES, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez., 2004.

OLIVEIRA, R. P. de; SOUSA, S. M. Z. L. (Orgs.). *Avaliação do programa de pós-graduação em educação da FEUSP*. São Paulo: FEUSP, 2003.

PAULA, M. de F. C. de. *A influência das concepções alemã e francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações*. Disponível em <http://www.ANPed.org.br/reunioes/25/mariafatimapaulat11.rtf>. Acesso em 15/11/06.

PEREIRA, G. R. de M. *Servidão ambígua*. Valores e condição do magistério. São Paulo: Escrituras, 2001.

PIRES, V. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

POCHMANN, M. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Contexto, 1999.

RIBEIRO, R. J. Os critérios da avaliação da CAPES. Artigo disponível em <http://chipse.iqm.unicamp.br/pipermail/pg-net/2007-August/000516.html>. Acesso em 11/01/07.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da Pós-graduação no Brasil. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas: CEDES, v. 24, n. 83, p. 627-641, agosto, 2003.

SANTOS, M. *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. A Pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

_____. Entrevista concedida à Ana Maria Netto Machado, em 07 de outubro de 2003. Mimeo.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

_____. *Permanência e mudança das universidades*. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/permanen.htm>. Acesso em 23/11/06.

_____. *A qualidade no espaço universitário: conceitos, modelos e situação atual*. 1993. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/gamaf.htm>, acesso em 18/06/07.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SGUISSARDI, V. et al. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88 Especial, p. 647-651, out. 2004. Editorial.

_____. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, janeiro/junho, 2006.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

_____. Desafios do currículo universitário em tempos de sociabilidade produtiva. Texto exposto, com pequenas alterações, na Mesa “Desafios curriculares da educação superior” do *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares*, Florianópolis, UFSC, 2 a 4 de setembro de 2008. (Mimeo).

SGUISSARDI, V., SILVA JR., J. dos R. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, Campinas-SP: Autores Associados, n. 29, p. 5-27, maio/jun/jul/ago de 2005.

SIEWERDT, M. J. Autonomia do trabalho docente no Sistema Fundacional Catarinense: questões históricas e ontológicas para delineamento de análise. In. *IV Simpósio Trabalho e Educação: Gramsci, política e educação*. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2007, v. 1. p. 1-15.

SILVA, A. O. *A corrida pelo Lattes*. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/046/46pol.htm>, acesso em 05/02/08.

SILVA, F. C. da. *Vidas Lusófonas*. Disponível em http://www.vidaslusofonas.pt/von_humboldt.htm, acessado em 23/01/06.

SILVA, F. de A. *História do Brasil: Colônia, Império, República*. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, M. M. da. *Inserção profissional e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho*. Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2004. Tese de Doutorado.

SILVA, M. das G. M. da; BITTAR, M.; VELOSO, T. C. M. A. Infocapes: a pós-graduação como eixo de análise. In: MANCIBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, P. N. P. *Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1991.

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP, v. 42, n.95, jul./set. 1964. p. 27-47.

TOBIAS, J. A. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: JURISCREDI, 1972.

UNICAMP. Pró-Reitoria de Pesquisa. Disponível em <http://www.prp.rei.unicamp.br/portal/modules>, acessado em 30/03/05.

_____. Sala de Imprensa. Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/julho2004/ju259pag8b.html, acessado em 23/01/06.

VALLE, I. R. *Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

VELLOSO, J; VELHO, L. *Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

VELLOSO, J. *Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de Pós-graduação. Cadernos de Pesquisa*: Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, v. 34, n. 123, p. 583-611, dezembro de 2004.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VON NEUMANN, J. Disponível em <http://twiki.im.ufba.br/bin/view/MAT150/JohnVonNeumann> e http://cobit.mma.com.br/precursos/john_von_neumann.htm, acessado em 23/01/06.

WACHOWICZ, R. C. *História do Paraná*. 3. ed. Curitiba: Editora Gráfica Vicentina Ltda. 1972.

WALLERSTEIN, I. *O declínio do poder americano*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

WARDE, M. J. Diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, Lucídio. *Trama & Texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo e Passo Fundo: Plexus e EDIUPF, 1996 e 1997. v. II.

_____. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

WATERS, L. *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

WEBER, S. *Educação, Ciência e Desenvolvimento Social*. Palestra proferida no XVII EPEN - Belém do Pará. Recife, junho de 2005. Mimeo.

ZAGO, N. Processo de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade da escola. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Principais institutos de pesquisa brasileiros e alguns momentos e documentos fundadores¹⁴⁴ da pós-graduação brasileira: datas de criação¹⁴⁵

| Nº | INSTITUTOS DE PESQUISA | ANO |
|----|---|-------------|
| 01 | Jardim Botânico do Rio de Janeiro | 1808 |
| 02 | Museu Nacional | 1818 |
| 03 | Observatório Nacional | 1827 |
| 04 | Sociedade Preparadora de Instrução Popular (Transformada no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1882) | 1873 |
| 05 | Escola de Minas e Metalurgia de Ouro Preto | 1876 |
| 06 | Instituto Agrônômico de Campinas | 1887 |
| 07 | Instituto Bacteriológico do Estado de São Paulo (Atual Instituto Adolfo Lutz) | 1893 |
| 08 | Escola Politécnica | 1893 |
| 09 | Instituto Manguinhos (Atual Fundação Oswaldo Cruz e Fiocruz) | 1900 |
| 10 | Instituto Serumtherapico (Atual Instituto Butantã) | 1901 |
| 11 | Instituto Pasteur | 1903 |
| 12 | Instituto Ezequiel Dias | 1907 |
| 13 | Serviço Geológico e Minerológico do Brasil (Atual Instituto Geológico e Mineralógico do Brasil) | 1907 |
| 14 | Escola de Medicina de São Paulo | 1912 |
| 15 | Estação Experimental de Combustíveis e Minérios (Atual Instituto Nacional de Tecnologia) | 1921 |
| 16 | Instituto de Desenvolvimento e Organização Racional do Trabalho - IDORT | 1931 |
| 17 | Instituto Nacional de Estatística – INE (Atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) | 1934 |
| 18 | Departamento Nacional de Pesquisas Minerais (ou de Produção Mineral) - DNPM | 1934 |
| 19 | Instituto de Pesquisas Tecnológicas - IPT | 1934 |
| 20 | Centro de Cancerologia (Atual Instituto Nacional de Câncer – INCA) | 1937 |
| 21 | Instituto Nacional de Pedagogia (Atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP) | 1937 |
| 22 | Instituto de Eletrotécnica da USP (Atual Instituto de Eletrotécnica e Energia IEE-USP) | 1940 |
| 23 | Instituto Militar de Tecnologia (Atual Instituto Militar de Engenharia - IME). | 1941 |
| | Fundação Getúlio Vargas | 1944 |
| 24 | <i>Estatuto da Universidade</i> | 1945 |
| 25 | Instituto Técnico da Aeronáutica – ITA | 1947 |
| 26 | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC | 1948 |
| 27 | Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas – CBPF | 1949 |

¹⁴⁴ Para distinguir os momentos e documentos fundadores da pós-graduação dos Institutos, utilizamos negrito e itálico para os primeiros, colocando a data no canto direito da janela a fim de facilitar a visualização.

¹⁴⁵ **Fontes para a elaboração da tabela:** 1) CÓRDOVA, R. de A.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. de. *A Pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/SESu/CAPES, agosto/1986. 2) GUTERRES, C. R. J. *A faculdade interamericana de educação - projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em educação, 1970/1977*. Santa Maria/RS, PPGE/UFSM, 2001. Tese de Doutorado. 3) Sites dos Institutos de pesquisa na Internet.

* Tabela elaborada por ALVES, V. M. e MACHADO, A. M. N. In: ALVES, V. M.; MACHADO, A. M. N. Caminhos ou (des)caminhos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd/CD-ROM*, 2005.

| | | |
|----|--|------------------|
| 28 | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq | 1951 |
| 29 | <i>Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Atual: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES)</i> | 1951 |
| 30 | Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE | 1952 |
| 31 | Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA | 1952 |
| 32 | Instituto de Matemática Pura e Aplicada | 1952 |
| 33 | Instituto de Pesquisas Radioativas (UFMG) | 1952 |
| 34 | Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação – IBBD | 1954 |
| 35 | Instituto de Energia Atômica de São Paulo – USP – IEA (Transformado no Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares IPEN) | 1956 |
| 36 | Instituto de Pesquisas Rodoviárias | 1957 |
| 37 | Instituto de Energia Nuclear – IEN | 1962 |
| | <i>Oficialização da Pós-graduação: Parecer 977/65</i> | 1965 |
| 38 | Fundação Carlos Chagas – FCC | 1964 |
| 39 | Instituto de Química de São Paulo | 1970 |
| 40 | Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP | 1971 |
| 41 | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa | 1972 |
| 42 | Fundação Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Atual: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES - Fundação Edison Vieira) | 1973 |
| | <i>I PNPG</i> | 1975-1979 |
| | <i>II PNPG</i> | 1982-1985 |
| | <i>III PNPG</i> | 1986-1989 |
| | <i>IV PNPG – Discussão da Pós-Graduação Brasileira</i> | 1996 |
| | <i>V PNPG</i> | 2005-2010 |

APÊNDICE B – Linha do tempo: ex-presidentes da CAPES e respectiva formação acadêmica

| Nº. | EX-PRESIDENTES | PERÍODO | FORMAÇÃO DE ORIGEM ¹⁴⁶ |
|-----|---|-------------|-----------------------------------|
| 01 | Anísio Teixeira | 1952 a 1964 | Ciências Jurídicas e Sociais |
| 02 | Susana Gonçalves | 1964 a 1966 | - |
| 03 | Gastão Dias Velloso | 1966 | Medicina (Ortopedia) |
| 04 | Mário Werneck de Almeida Lima | 1967 a 1968 | - |
| 05 | Nelson Afonso do Valle Silva | 1969 | - |
| 06 | Jéferson Andrade Machado de Góis Soares | 1969 | - |
| 07 | Celso Barroso Leite | 1970 a 1974 | - |
| 08 | Darcy Closs | 1974 a 1979 | Geologia |
| 09 | Cláudio de Moura Castro | 1979 a 1982 | Ciências Econômicas |
| 10 | Edson Machado de Sousa | 1982 a 1989 | Bacharelado e Lic. em Matemática |
| 11 | José Ubyrajara Alves | 1989 a 1990 | - |
| 12 | Eunice Ribeiro Durham | 1990 a 1991 | Ciências Sociais |
| 13 | Sandoval Carneiro Júnior | 1991 a 1992 | Engenharia Industrial e Elétrica |
| 14 | Eunice Ribeiro Durham | 1992 | Ciências Sociais |
| 15 | Rodolfo Joaquim Pinto da Luz | 1992 | Bacharel em Direito |
| 16 | Maria Andréa Loyola | 1992 a 1994 | Ciências Sociais |
| 17 | Eunice Ribeiro Durham | 1995 | Ciências Sociais |
| 18 | Abílio Afonso Baeta Neves | 1995 a 2003 | Ciências Sociais |
| 19 | Carlos Roberto Jamil Cury | 2003 | Filosofia |
| 20 | Marcel Bursztyn | 2003 | Ciências Econômicas |
| 21 | Jorge Almeida Guimarães | Atual | Medicina Veterinária |

Fontes: <http://www.CAPES.gov.br/CAPES/portal/conteudo/10/historico.htm>. Acesso em 30 de março de 2005. Consulta aos currículos *lattes* dos ex-presidentes e/ou a outros sites da Internet. Tabela elaborada pela própria autora.

¹⁴⁶ Esta informação não consta da página da CAPES. Tivemos dificuldade de localizar a formação de alguns dos ex-presidentes.

APÊNDICE C – Criação de Programas de pós-graduação em educação no Brasil – período 1965 a 2008

| Nº. | INSTITUIÇÃO | PROGRAMA | INÍCIO | |
|-----|--|----------------------------------|----------|-----------|
| | | | Mestrado | Doutorado |
| 01 | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) | Educação | 1965 | 1976 |
| 02 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) | Psicologia da Educação | 1969 | 1982 |
| 03 | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | Educação/Currículo | 1970 | 2007 |
| 04 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) | História e Filosofia da Educação | 1971 | 1977 |
| 05 | Universidade de São Paulo (USP) | Educação | 1971 | 1978 |
| 06 | Universidade Federal Fluminense (UFF) | Educação | 1971 | 1995 |
| 07 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | Educação | 1972 | 1976 |
| 08 | Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | Educação | 1972 | 1980 |
| 09 | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) | Educação | 1972 | 1989 |
| 10 | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | Educação | 1972 | 1991 |
| 11 | Universidade Federal da Bahia (UFBA) | Educação | 1972 | 1992 |
| 12 | Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) | Educação | 1972 | 1992 |
| 13 | Universidade de Brasília (UnB) | Educação | 1974 | 2004 |
| 14 | Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | Educação | 1975 | 1980 |
| 15 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) | Educação (Currículo) | 1975 | 1990 |
| 16 | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | Educação | 1976 | 1991 |
| 17 | Universidade Federal do Paraná (UFPR) | Educação | 1976 | 2002 |
| 18 | Universidade Federal do Ceará (UFC) | Educação | 1977 | 1994 |
| 19 | Universidade Federal da Paraíba (UFPB/J.P.) | Educação | 1977 | 2003 |
| 20 | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | Educação | 1978 | 1994 |
| 21 | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | Educação Especial | 1978 | 1999 |
| 22 | Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) | Educação | 1978 | 2001 |
| 23 | Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) | Educação | 1978 | 2002 |
| 24 | Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) | Educação | 1979 | 2002 |
| 25 | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | Educação | 1984 | 1994 |
| 26 | Universidade Católica de Petrópolis (UCP) | Educação | 1986 | - |
| 27 | Universidade Federal de Goiás (UFG) | Educação | 1986 | 2001 |
| 28 | Universidade Federal do Amazonas (UFAM) | Educação | 1987 | - |
| 29 | Universidade Federal do Maranhão (UFMA) | Educação | 1988 | - |
| 30 | Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP/MAR) | Educação | 1988 | 1993 |
| 31 | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) | Educação | 1988 | 2004 |
| 32 | Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) | Educação | 1988 | - |
| 33 | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | Educação | 1989 | 2005 |
| 34 | Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMP) | Educação | 1990 | - |
| 35 | Universidade Estadual de Maringá (UEM) | Educação | 1990 | 2007 |
| 36 | Universidade Federal do Piauí (FUFPI) | Educação | 1991 | - |
| 37 | Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) | Educação | 1992 | 2006 |
| 38 | Universidade Federal do Pará (UFPA) | Educação e Políticas Públicas | 1993 | 2006 |
| 39 | Universidade Estadual de Londrina (UEL) | Educação | 1994 | - |
| 40 | Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) | Educação | 1994 | - |
| 41 | Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE/PP) | Educação | 1994 | - |
| 42 | Universidade Católica de Brasília (UCB) | Educação | 1994 | - |
| 43 | Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) | Educação | 1994 | 1999 |
| 44 | Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG/RS) | Educação Ambiental | 1994 | 2005 |
| 45 | Universidade Federal do Sergipe (FUFSE) | Educação | 1994 | 2006 |
| 46 | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | Educação | 1994 | 2007 |
| 47 | Universidade de Ijuí (UNIJUÍ) | Educação nas Ciências | 1995 | - |
| 48 | Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) | Educação | 1995 | - |
| 49 | Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) | Educação | 1995 | 2005 |
| 50 | Universidade de Sorocaba (UNISO/SP) | Educação | 1996 | - |
| 51 | Universidade de Passo Fundo (UPF/RS) | Educação | 1997 | - |
| 52 | Universidade Cidade de São Paulo (UNICID/SP) | Educação | 1997 | - |

| | | | | |
|----|---|---|------|------|
| 53 | Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP/ARAR) | Educação Escolar | 1997 | 1997 |
| 54 | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) | Educação | 1998 | - |
| 55 | Universidade de Uberaba (UNIUBE) | Educação | 1999 | - |
| 56 | Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) | Educação | 1999 | - |
| 57 | Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) | Educação | 1999 | - |
| 58 | Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) | Educação | 1999 | - |
| 59 | Universidade Católica de Goiás (UCGO) | Educação | 1999 | 2007 |
| 60 | Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) | Educação | 2000 | - |
| 61 | Universidade São Francisco (USF) | Educação | 2000 | - |
| 62 | Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP/PP) | Educação | 2000 | - |
| 63 | Universidade Regional de Blumenau (FURB) | Educação | 2001 | - |
| 64 | Universidade Federal de Alagoas (UFAL/AL) | Educação | 2001 | - |
| 65 | Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP/RC) | Educação | 2001 | - |
| 66 | Universidade do Estado da Bahia (UNEB) | Educação e Contemporaneidade | 2001 | 2008 |
| 67 | Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE/SP) | Educação | 2002 | - |
| 68 | Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ) | Educação | 2003 | - |
| 69 | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) | Educação | 2003 | - |
| 70 | Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE) | Educação | 2003 | - |
| 71 | Universidade Estadual do Pará (UEPa) | Educação | 2003 | - |
| 72 | Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) | Educação | 2003 | - |
| 73 | Centro Universitário Moura Lacerda (CULM/SP) | Educação | 2004 | - |
| 74 | Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) | Educação | 2004 | - |
| 75 | Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) | Educação | 2004 | - |
| 76 | Centro Universitário do Triângulo (UNITRI) | Educação Superior | 2005 | - |
| 77 | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) | Educação Agrícola | 2005 | - |
| 78 | Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) | Educação | 2006 | - |
| 79 | Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) | Educação | 2006 | - |
| 80 | Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) | Educação | 2006 | - |
| 81 | Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) | Educação | 2006 | - |
| 82 | Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) | Educação | 2006 | - |
| 83 | Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) | Educação | 2006 | - |
| 84 | Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) | Processos Sócio-educativos e Práticas Escolares | 2006 | - |
| 85 | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) | Educação, Cultura e Comunicação | 2006 | - |
| 86 | Universidade de Caxias do Sul (UCS) | Educação | 2007 | - |
| 87 | Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) | Educação | 2007 | - |
| 88 | Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) | Educação | 2008 | - |
| 89 | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) | Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares | 2008 | - |
| 90 | Universidade Federal de Viçosa (UFV) | Educação | 2008 | - |
| 91 | Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (UNINCOR) | Educação | 2008 | - |
| 92 | Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) | Educação | 2008 | - |
| 93 | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - Corumbá | Educação | 2008 | - |
| 94 | Universidade Católica de Brasília (UCB) | Educação | - | 2008 |
| 95 | Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) | Educação | - | 2008 |
| 96 | Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE/SP) | Educação | - | 2008 |

Fontes para a elaboração da tabela:

1. SAVIANI, Dermeval. A Pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.
2. FÁVERO, O. *Situação atual e tendências de reestruturação dos Programas de Pós-graduação em educação*. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v.22, n.1, p. 51-88, jan/jun, 1996.
3. <http://www.CAPES.gov.br/CAPES/portal/>. Acesso em 15/03/05.
4. <http://www1.CAPES.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/GArea.asp>. Acessos em 24/03/05; 09/10/05; 13/11/07; 19/04/08 e 31/07/08.

* Tabela elaborada pela própria autora.

APÊNDICE D – Alguns cursos de pós-graduação em educação extintos no Brasil – período 1965 a 2008

| Nº. | Instituição | Curso/ Mestrado | Início | Extinção |
|-----|---|---------------------|--------|----------|
| 01 | (IESAE) Fundação Getúlio Vargas (RJ) | Educação | 1971 | 1994 |
| 02 | Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) | Educação | 1986 | 1995 |
| 03 | Universidade Santa Úrsula (USU/RJ) | Educação Matemática | 1989 | 1995 |
| 04 | Faculdades do Sagrado Coração de Bauru | - | - | - |

Fontes para elaboração da tabela:

1. SAVIANI, D. A Pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.
 2. FÁVERO, O. *Situação atual e tendências de reestruturação dos Programas de Pós-graduação em educação*. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v.22, n.1, p. 51-88, jan/jun, 1996.
 3. <http://www.CAPES.gov.br/CAPES/portal/>. Acesso em 15/03/05.
 4. <http://www1.CAPES.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/GArea.asp>. Acesso em 24/03/05.
- * Tabela elaborada pela própria autora.

APÊNDICE E – Carta de contato para entrevista, enviada aos doutores egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Florianópolis, 26 de junho de 2005

Prezado(a) Prof.(a) ,

Meu nome é Vânia Maria Alves. Sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, orientanda do Prof. Lucídio Bianchetti. A pesquisa que estamos desenvolvendo é sobre a "formação de pesquisadores, sua atuação e a criação de ambiência de pesquisa nas instituições". Passada a fase de qualificação, estou partindo para a pesquisa empírica.

Por estarmos focalizando os egressos do PPGE/CED, consulto-o sobre a possibilidade de contar com a sua imprescindível colaboração para a nossa pesquisa. Em caso afirmativo, você teria disponibilidade de conceder-me uma entrevista em algum horário da próxima semana, entre os dias 28 e 29, terça ou quarta-feira?

Na expectativa de contar com sua contribuição, desde já agradeço e fico no aguardo da sua manifestação.

Atenciosamente,

Vânia Maria Alves
Mestranda

APÊNDICE F – Roteiro para entrevista com os doutores egressos do PPGE da UFSC – 1998-2004

I – O CONSTRUIR-SE PESQUISADOR

1. Fale sobre a sua trajetória de formação como pesquisador [no aprendizado da pesquisa e no ensino da pesquisa], como você se constituiu um pesquisador, como e quando foi tendo contato com a atividade de pesquisa ao longo de sua vida acadêmica e profissional [momentos ou experiências que considera importantes na sua construção como pesquisador].

2. Percebe diferenças entre as primeiras e as atuais experiências de pesquisa? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças e a que as atribui? Relatar aspectos que conserva desde a primeira experiência de pesquisa e continua considerando fundamentais.

3. Qual foi o espaço ocupado pelo seu orientador nesse processo de tornar-se um pesquisador?

Teça comparações e confrontações entre as concepções e modalidades de pesquisar de seu(s) orientador(es) e a sua.

4. Como você avalia a sua aprendizagem em pesquisa? Houve alguma mudança significativa na sua postura, concepções ou práticas na passagem da graduação para o mestrado e do mestrado para o doutorado no que se refere à pesquisa? Em caso afirmativo, quais seriam essas mudanças? Poderia descrevê-las?

5. Quais foram os aspectos que mais contribuíram (pontos fortes) e/ou que dificultaram (pontos fracos) na formação do pesquisador durante o mestrado e seu doutorado?

6. Você percebeu no curso de mestrado e/ou doutorado a preocupação com a formação do professor ou do pesquisador ou do professor-pesquisador? Havia a preocupação com a inserção em redes, grupos nacionais, internacionais no que diz respeito à pesquisa? Fale sobre esses aspectos.

7. O que o levou a buscar, a fazer o doutorado?

8. Na sua opinião, o doutorado que você cursou o formou como pesquisador?

Se você pudesse sugerir aprimoramentos ao Programa em que você se doutorou, quais seriam as suas sugestões?

II – O SER/ATUAR COMO PESQUISADOR

9. Fale sobre a sua inserção atual na pesquisa: está inserido em algum Grupo de Pesquisa (está no Diretório do CNPq como parte ou líder de grupo)? Promove Iniciação Científica? Desenvolve algum Projeto de Pesquisa?

Quais os principais resultados e impactos das pesquisas que você já realizou: cite, descreva, mostre.

10. Como você define um pesquisador? O que não pode estar ausente do cotidiano do pesquisador?

11. É pesquisador por causa ou apesar do doutorado?

Fale sobre as políticas e os dispositivos da IES em que atua no que se refere ao tripé “pesquisa”, ensino e extensão (carga horária; remuneração; financiamento para publicação e apresentação dos resultados da pesquisa em eventos; etc).

12. Que papel a pesquisa ocupa no processo do ensino? Faz/traz algum diferencial em sua atuação como docente? Qual (is)? Trouxe novas oportunidades de emprego?

III – A AMBIÊNCIA EM QUE ESTÁ SENDO PESQUISADOR

13. Quando ingressou na instituição, como percebeu a “ambiência de pesquisa”? O que é que já existia? Inseriu-se em algum processo em andamento ou desencadeou iniciativas para criar a ambiência?

14. Fale sobre as condições de trabalho docente em sua IES, especialmente no que diz respeito à pesquisa.

15. Fale sobre as políticas e os dispositivos da IES em que atua no que se refere ao tripé “pesquisa”, uma vez que a pesquisa é um dos “pés” do Ensino Superior; os outros dois são o ensino e a extensão (carga horária; remuneração; financiamento para publicação e apresentação dos resultados da pesquisa em eventos; etc).

16. No momento, o que está facilitando/dificultando e/ou impedindo a sua inserção em atividades de pesquisa em sua IES?

17. Que estratégias tem desenvolvido para fazer face às dificuldades apontadas acima.

APÊNDICE G – Carta de contato para envio de questionário aos Pró-Reitores de Pesquisa e/ou órgãos afins das IES em que os doutores egressos atuavam/atuam

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Florianópolis, 15 de setembro de 2006

Prezado(a) Pró-Reitor(a) de Pesquisa,

Meu nome é Vânia Maria Alves. Sou doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, orientanda do Prof. Dr. Lucídio Bianchetti. A pesquisa que estamos desenvolvendo é sobre a "formação de pesquisadores, a sua atuação e a criação de ambiência de pesquisa nas instituições". Na fase de finalização dos créditos do doutorado, estou dando continuidade à pesquisa empírica, já iniciada no mestrado, quando entrevistamos doutores que trabalhavam e/ou trabalham em sua IES. No momento, no doutorado, estou ampliando a quantidade de pessoas a entrevistar, bem como a sua representatividade, incluindo também os Pró-Reitores de Pesquisa no sentido de versar sobre as políticas de pesquisa das IES.

Por estarmos focalizando os egressos do PPGE/CED e como já entrevistei doutor(es) egresso(s) que atuavam/atuam em sua IES, estou lhe consultando sobre a possibilidade de agora poder contar com a sua imprescindível colaboração para a nossa pesquisa. Em caso afirmativo, gostaria que o(a) Sr(a). respondesse no tempo mais breve possível, por escrito, as questões que proponho no questionário anexo. No espaço de 5 a 8 dias, estarei enviando o questionário também por e-mail, ficando a seu critério responder e enviar as questões por escrito via correio ou na forma eletrônica. Neste último caso, por favor, envie para o meu e-mail: vaniamariaalves@bol.com.br.

Na expectativa de contar com a sua contribuição, desde já agradeço e fico no aguardo do retorno da sua parte.

Atenciosamente,

Vânia Maria Alves
Doutoranda em Educação – UFSC

APÊNDICE H – Questionário para os Pró-Reitores de Pesquisa e/ou órgãos afins das IES em que os doutores egressos atuavam/atuam

1. Qual é a sua definição de Pesquisa e quais seriam os indicadores para que se possa afirmar que uma IES, além de ensinar e estender conhecimentos, os produz, isto é, faz pesquisa?
2. Quais são as políticas, diretrizes e dispositivos regimentais relativos à pesquisa existentes na IES em que atua?
3. Essas políticas, diretrizes ou dispositivos são: específicos da sua IES? Adaptações de legislações mais gerais advindas de órgãos superiores (MEC, Conselhos, Fundações, Secretarias de Estado etc.)? Inspiram-se em outra IES (qual?)? Ou são uma mescla de ambas as situações apontadas acima? Nesse caso, poderia explicar como foram elaboradas e por quem?
4. Quais são os documentos institucionais que regulam as atividades de pesquisa em sua IES? Posso ter acesso a ele(s)? Estão disponíveis em algum site da sua instituição e/ou estaria disposto(a) a enviar uma cópia?
5. Aponte as atividades de pesquisa que são propostas pela sua IES, visando torná-la uma Instituição que cumpre o que se espera de uma universidade ou de uma instituição que pretenda assim ser chamada, conhecida, respeitada.
6. Descreva as atividades de pesquisa existentes ou que efetivamente são colocadas em prática em sua IES.
7. De que forma a IES organiza o setor de pesquisa para ter disponíveis os dados das pesquisas? De que mecanismos a IES dispõe para controle das pesquisas realizadas?
8. Quais são os aspectos e/ou fatores que contribuem e/ou dificultam a prática da pesquisa em sua IES?
9. De que forma ocorre o processo/trâmite de pesquisa em sua IES?
10. De que suporte institucional, em termos legais e de infra-estrutura, os professores, e eventualmente os alunos, dispõem para fazer pesquisa?
11. Como você avalia a atuação dos professores no que diz respeito às atividades de pesquisa em sua Instituição?
12. a) Quais os principais empecilhos que você enfrenta como Pró-Reitor de Pesquisa para promover e qualificar a pesquisa? O que tem feito para superá-los? Quais seriam as condições necessárias para desenvolver a pesquisa?
b) Quais os principais pontos favoráveis e quais as potencialidades que pode aproveitar para promover e qualificar a pesquisa em sua IES?

ANEXOS

ANEXO I – Breve Histórico da CAPES

Com a finalidade de recuperar momentos e eventos marcantes na história da CAPES, buscamos auxílio nas informações disponíveis na Rede Mundial de Computadores – *Internet*¹⁴⁷, sobre este órgão e que iremos aqui apresentar de forma sucinta.

De acordo com esse breve *Histórico*¹⁴⁸, o momento político-militar de 1964 inaugurou na CAPES um período de descontinuidade administrativa e turbulência institucional. Com o golpe militar, Anísio Teixeira deixou a direção da CAPES e nova diretoria assumiu o órgão.

O ano de 1965 é considerado ano-chave para a Pós-graduação. Os estudos pós-graduados, nas diferentes áreas do conhecimento, somavam 38 no país: 27 foram classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado. O Conselho de Ensino Superior se reuniu para definir e regulamentar os cursos de Pós-graduação já existentes nas universidades brasileiras. Convocados pelo ministro da Educação do Governo Castelo Branco, faziam parte desse conselho: Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Clovis Salgado, Dumerval Trigueiro, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira (que foi o relator), Rubens Maciel e Valnir Chagas.

A partir de 1966, e especialmente depois do AI-5, o governo explicitou sua truculência de ditadura militar, acirrando a repressão política e apresentando, ao mesmo tempo, planos de desenvolvimento – notadamente o Programa Estratégico de Governo e o I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974). No plano educacional, ocorreu a reforma universitária, a reforma do ensino fundamental e a consolidação do regulamento da Pós-graduação (Parecer 977, de 1965).

No processo de reformulação das políticas setoriais, com destaque para a política de ensino superior e a de ciência & tecnologia, a CAPES ganhou novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo

¹⁴⁷ Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/CAPES/portal/conteudo/10/historico.htm>, acessado em 03/04/05.

¹⁴⁸ Parte deste histórico é elaboração da autora com base nos dados que estão disponíveis no site da CAPES e parte segue fiel ao que está nesse site. Embora o texto nos traga informações importantes, ressaltamos que este nos parece predominantemente laudatório, elogioso à CAPES. Nesse sentido, talvez seja necessário alertar que isso tem a ver com o ‘olhar’ da própria CAPES e que, paralelamente a tantos ‘elogios’ e ‘conquistas’, persiste a crítica às medidas impositivas, especialmente no que diz respeito à forma de avaliação centrada nos *produtos*, sobre *elementos quantificáveis*, adotadas nestes últimos anos, entre outras. (Fávero, 1999, p. 6).

docente das universidades brasileiras. Com isso, passou a ter papel de destaque na formulação da nova política para a Pós-graduação, que se expandia rapidamente.

Em 1970, foram instituídos os Centros Regionais de Pós-graduação. Em julho de 1974, a estrutura da CAPES foi alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passou a ser "órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira". As finalidades expressas no novo Regimento Interno foram: colaborar com a direção do Departamento de Assuntos Universitários – DAU na política nacional de Pós-graduação; promover atividades de capacitação de pessoal de nível superior; gerir a aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras; analisar e compatibilizar entre si as normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-graduação. Naquele ano, ainda, foi transferida a sede da CAPES do Rio de Janeiro para Brasília.

Durante o ano de 1981, pelo Decreto nº. 86.791, a CAPES foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Foi reconhecida também como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas à Pós-graduação. A tarefa de coordenar a avaliação da Pós-graduação fortaleceu o papel da CAPES. O Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofundou sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

De 1982 a 1989, a CAPES viveu um período de estabilidade. A transição para a Nova República, em 1985, não trouxe mudanças. A continuidade administrativa seria uma marca da instituição que se destacava na formulação da Política Nacional de Pós-graduação, no acompanhamento e execução desta, bem como na avaliação necessária à indução do desempenho setorial. Tanto o II quanto o III Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) foram referências fundamentais para a institucionalização da Pós-graduação nas universidades brasileiras.

Entretanto, o período de tranquilidade chegara ao fim. No início do governo Collor, a Medida Provisória nº. 150, de 15 de março de 1990, extinguiu a CAPES, o que desencadeou intensa mobilização. As Pró-reitorias de Pesquisa e Pós-graduação das Universidades mobilizaram a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguiu reverter a medida que ainda seria apreciada pelo

Congresso Nacional. Em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES foi recriada pela Lei nº. 8.028.

A Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autorizou o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública, o que conferiu novo vigor à instituição. Com a nova mudança de governo, em 1995, a CAPES passou por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* do país. Naquele ano, o sistema de Pós-graduação ultrapassou a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos.

Durante o ano de 1998, significativas alterações foram promovidas no sistema de avaliação. Nesse sentido, foram introduzidas novidades como a adoção do padrão internacional como referência de desempenho para cada área; a adoção de notas de 1 a 7, em substituição à escala anterior de cinco conceitos – de modo a permitir uma maior diferenciação entre os Programas –; e o estabelecimento da nota 3 como padrão mínimo de desempenho para validação nacional dos diplomas emitidos pelos Programas de pós-graduação.

Em conformidade com o *Histórico*, a CAPES, ainda hoje, reforça as características que têm contribuído para seu sucesso na institucionalização da Pós-graduação e para seu reconhecimento público: opera com o envolvimento de docentes e pesquisadores, o que lhe confere um estilo ágil de funcionamento e se reflete na eficiência do seu trabalho; atua em várias frentes, diversificando apoios e programas, em sintonia com o desenvolvimento da Pós-graduação brasileira e com as novas demandas que esse desenvolvimento suscita; mantém seu compromisso de apoiar as ações inovadoras, tendo em vista o contínuo aperfeiçoamento da formação acadêmica. Os resultados qualitativos e quantitativos são indicadores diretos da transformação quantitativa e qualitativa do sistema de Pós-graduação. Para esses resultados têm contribuído os programas que a CAPES mantém nas áreas de avaliação, bolsas, fomento e cooperação internacional.

Existe hoje uma extensa rede de atividades acadêmico-universitárias que levam a chancela da CAPES, marcando sua presença no ensino e na pesquisa das instituições de ensino superior brasileiras e na formação de mestres e de doutores no país e no exterior, para a academia, a administração pública e para o setor privado. Nos últimos sete anos, foram criados 872 novos cursos de mestrado e 492 de doutorado. Nesse período, o contingente de alunos matriculados no mestrado aumentou em 30 mil, e em 19 mil no

doutorado, sendo que o maior salto ocorreu na titulação: quase triplicou o número de mestres e de doutores titulados entre 1996 e 2003.

Atualmente, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vem desempenhando papel fundamental na expansão e consolidação da Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação – conquista das maiores no campo da Educação brasileira e da Ciência & Tecnologia.

As atividades da CAPES podem ser agrupadas em quatro grandes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: a) avaliação da Pós-graduação *stricto sensu*; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional.

O sistema de avaliação tem sido continuamente aperfeiçoado, constituindo-se em instrumento para a ação direta da comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica sempre maior dos mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de Pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios), estabelecendo, ainda, critérios para o reconhecimento pelo Ministério da Educação dos cursos de mestrado e doutorado novos e em funcionamento no Brasil.

São muitos os êxitos já alcançados pelo sistema nacional de Pós-graduação. Para isso, o concurso da CAPES tem sido decisivo, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem.