

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA

**AS DIMENSÕES ENSINO E PESQUISA ENQUANTO PREMISSAS
INSTITUCIONAIS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA
NO ARQUIPÉLAGO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**Belém-Pa
2007**

DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA

**AS DIMENSÕES ENSINO E PESQUISA ENQUANTO PREMISSAS
INSTITUCIONAIS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA
NO ARQUIPÉLAGO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação apresentada e aprovada na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação, construída sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

Belém-Pa
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) –
Biblioteca Central/ UFPA, Belém-PA

Oliveira, Damião Bezerra.

As dimensões ensino e pesquisa enquanto premissas institucionais da formação acadêmica no arquipélago Universidade Federal do Pará / Damião Bezerra Oliveira; orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. – 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Belém, 2006.

1. Ensino Superior - Pesquisa. 2. Universidade Federal do Pará - Docentes. 3. Docentes – Percepção Social. 4. Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. I. Título.

CDD - 21. ed. 378.007

DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA

**AS DIMENSÕES ENSINO E PESQUISA ENQUANTO PREMISSAS
INSTITUCIONAIS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA
NO ARQUIPÉLAGO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação apresentada e aprovada na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação, construída sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa (UFPA)

Prof. Dr. Cristovam Wanderley Picanço Diniz (UFPA)

Prof. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva (UFPA)

Àquele que é a fonte de toda sabedoria e em relação ao qual, na sua onisciência, vemos toda nossa ignorância - o que nos impulsiona a nos entregarmos, na nossa finitude, à busca ilimitada do saber.

À minha mãe - Maria – que soube representar, também, a figura do pai e que, com a sua sabedoria simples, deu-me importantes ensinamentos: mais feitos de gestos vividos do que de palavras.

À Socorro – minha mulher – por teimar em me ensinar a jamais desistir dos meus projetos e sonhos, por me pro-jetar.

Aos meus filhos – Ramon e Jéssica – que com a sua energia caótica e as suas dúvidas infantis, desordenam as minhas certezas: aprende-se muito com o não saber das crianças.

Aos meus professores do Mestrado, especialmente ao meu orientador, o professor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, pela orientação competente e crítica, na qual aprendi a importância do exercício da autonomia intelectual.

À Maria Neusa Monteiro, que pelo seu exemplo de pessoa e profissional, ensinou-me a importância de ser um “mestre ignorante”.

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão a todos aqueles aos quais dediquei esse trabalho, pois direta ou indiretamente contribuíram com a sua realização.

À Universidade Federal do Pará, Centro de Educação e Campus Universitário do Baixo Tocantins, pelo apoio institucional no meu processo de qualificação profissional.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação e da Turma de Mestrado 2005.

À professora Josenilda Maués e ao professor Cristovam Diniz pelas importantes críticas e preciosas sugestões que muito ajudaram na construção do trabalho.

Aos colegas professores do Campus Universitário do Baixo Tocantins (Abaetetuba), destacadamente Waldir Ferreira de Abreu e Antônio Otaviano Vieira Junior – esse último me intimou a continuar o meu processo de qualificação profissional.

Aos meus alunos e ex-alunos dos diversos campi da UFPA, pelas interrogações, pelos diálogos e ensinamentos.

Sócrates - Eis que me suscita dúvidas, sem nunca eu chegar a uma conclusão satisfatória: o que seja, propriamente, conhecimento. Será que poderíamos defini-lo? Como vos parece? (PLATÃO, 1988, p. 7).

RESUMO

Tratamos da relação entre ensino e pesquisa como característica essencial da moderna concepção instituída de universidade e das suas repercussões na definição de docência universitária, estabelecendo a educação enquanto particularidade comparativa a ser compreendida nessa totalidade. Com o tema assim definido, examinam-se as tensões desse ideal acadêmico na sua institucionalização no Brasil, em seguida na UFPA e Centro de Educação. O problema de pesquisa se expressa em três questionamentos básicos: como se instituiu a pesquisa no espaço acadêmico universitário brasileiro e quais as suas repercussões na caracterização da atividade docente nessa instituição? De que modos as dimensões ensino e pesquisa se encontram enunciadas nos documentos oficiais da UFPA? Como essa relação se evidencia na particularidade do Centro de Educação? Essa problemática constitui-se a partir de uma abordagem filosófico-epistemológica em que os conceitos de racionalidade prática, produtiva e teórica e de instituição científica e social foram os fios condutores. Num esforço de compreensão histórico-conceitual do tema, a investigação debruçou-se sobre fontes bibliográficas e documentais de caráter qualitativo, mas também de informações estatísticas a respeito da UFPA e do Centro de Educação. Ao conjunto de fontes selecionadas se aplicou basicamente procedimentos de análise textual – explicação, comentário e dissertação. Foi possível compreender que a idéia de universidade de pesquisa intensificou-se enquanto dever-ser desde às primeiras décadas do Século XX, trazendo como característica fundamental na definição do que seja o conhecimento, o que se tem chamado de conhecimento desinteressado ou puro, em contraposição aos conhecimentos aplicados ou profissionais. Cria-se, assim, uma dicotomia entre racionalidade prática e produtiva, por um lado, e razão teórica, por outro. O campo educacional se inscreveria naquele domínio e nele e por ele encontraria as suas mais fortes justificativas na universidade. A docência universitária constitui-se em consonância com esse campo de sentido, no qual se pensa o exercício do ensino a partir da diferenciação entre domínio teórico do conteúdo e preparação didático-pedagógica, a qual pode desdobrar-se na distinção do pesquisador em relação ao professor. Contudo, o ideário instituído de universidade defende a indissociabilidade do ensinar e do pesquisar. A alteridade instituinte dessa imagem instituída vem procurando afirmar-se na tentativa de superar as dicotomias antes mencionadas, tendo por base o conceito de práxis, o que se pôde constatar em discursos mais recentes sobre o tema. Essa rede de conceitos instituídos que constituem o ideário da universidade brasileira fez-se presente nos documentos oficiais que definem os objetivos e a estrutura da UFPA e do CED, ainda que se tenha verificado a emergência de novas justificativas institucionais relativamente ao ensino, à pesquisa e à docência universitária que valorizam novas perspectivas epistemológicas e didático-pedagógicas. No que se refere às condições de efetivação do ideal instituído/instituinte da universidade de pesquisa na UFPA e no CED, pôde-se constatar com base em dados oficiais, que só em anos bem recentes elas vem sendo construídas através de iniciativas concernentes à qualificação docente, ao desenvolvimento de pesquisa e pós-graduação e aos novos projetos acadêmicos de cursos, bem como à iniciação científica.

Palavras-chave: Pesquisa. Relação Ensino-Pesquisa. Instituição. Docência Universitária. Universidade.

ABSTRACT

We deal about the relation between teaching and research as essential characteristic of the modern conception of university instituted and its repercussions in the understanding of academic teaching, establishing the education while comparative particularity to be understood in this totality. With the thus defined subject, the tensions of this academic ideal in its institutionalization in Brazil is examined, after that in the UFPA and Center of Education. The problem of research is express in three basic questionings: How was instituted the research in the Brazilian academic space and which its repercussions in the characterization of the teaching activity in this institution? How teaching and research dimensions are represented in official documents of the UFPA? How this relation happens in the particularity of the Center of Education? This problematic one consists from a philosophical-epistemological boarding where the concepts of practical, productive and theoretical rationality and of scientific and social institution had been the conducting wires. In an effort of description-conceptual understanding of the subject, the inquiry was leaned over on bibliographical sources and registers of qualitative character, but also of statistical information regarding the UFPA and Center of Education. To the set of selected sources if explanation applied procedures of literal analysis basically -, commentary and dissertation. It was possible to understand the specificity of the complexity and heterogeneity of the research of the knowledge and education notions that there were institute in the Brazilian university, the tensions instituted and the particularities that assume in the educational field. These conceptual elements also appear in the official documents that define the objectives and the structure of UFPA and Center of Education, still that the conditions of achievement of this instituted ideal only come if presenting in well recent years.

Keywords: Research. Rationality. Institution. Higher Education Teaching. University.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de cursos e de alunos matriculados na UFPA em 2005.....	120
Gráfico 2: Bolsas de iniciação científica na UFPA.....	123
Gráfico 3: Evolução do quadro docente de 3º Grau/UFPA.....	126
Gráfico 4: Evolução do número de projetos de pesquisa e pesquisadores na UFPA.....	128
Gráfico 5: Criação de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na UFPA.....	131
Gráfico 6: Titulação do quadro docente do Centro de Educação.....	163
Gráfico 7: Série histórica do número de pesquisadores do Centro de Educação na década de 1980.....	168
Gráfico 8: Série histórica da evolução do número de pesquisadores do Centro de Educação na década de 1990.....	169
Gráfico 9: Série histórica do número de pesquisadores do Centro de Educação nos anos 2000.....	171
Gráfico 10: Projetos de pesquisa do Centro de Educação.....	171
Gráfico 11: Evolução da produção de trabalhos de cursos de pós-graduação.....	180
Gráfico 12: Produção de Trabalhos de Conclusão de Curso no Centro de Educação.....	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produção científica de trabalhos de cursos de pós-graduação na UFPA.....	132
Tabela 2: Produção científica da UFPA.....	133
Tabela 3: Bolsas de iniciação científica no Centro de Educação.....	184
Tabela 4: Produção científica no Centro de Educação.....	186

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEP	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
CUBT	Campus Universitário do Baixo Tocantins
DINTER	Doutorado Interinstitucional
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IQCD	Índice de Qualificação do Corpo Docente
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica.
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NMT	Núcleo de Medicina Tropical
NPADC	Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PICDT	Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PIQD	Programa Interno de Qualificação Docente
PNI	Plano Norte de Interiorização
PNPG	Plano Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
PNOPG	Projeto Norte de Pesquisa e Pós-Graduação
PRODOC	Programa de Absorção Temporária de Doutores
PROF	Programa de Fomento à Pós-Graduação
PROINT	Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PQI	Programa de Qualificação Institucional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SPE	Serviço de Planificação a Apoio à Pesquisa Educacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA E A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	30
1.1. Formação superior dos intelectuais brasileiros e a docência universitária.....	35
1.2. Origens e concepções de universidade no Brasil.....	50
1.3. A Relação ensino-pesquisa como característica institucional da universidade.....	60
1.4. Relação ensino superior e pesquisa educacional no Curso de Pedagogia.....	75
CAPÍTULO II: INSTITUCIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	84
2.1 A pesquisa como uma das finalidades institucionais da UFPA.....	84
2.2 Os significados da relação ensino-pesquisa nos documentos sobre a interiorização da UFPA.....	101
2.3 A UFPA e os sentidos instituintes da relação ensino-pesquisa.....	108
2.4 A atividade de pesquisa na UFPA.....	119
CAPÍTULO III: A PESQUISA, O ENSINO E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPA.....	137
3.1 A Compreensão do lugar da pesquisa educacional na UFPA.....	137
3.2 A Dinâmica de institucionalização da pesquisa no Centro de Educação.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS.....	199

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa reflete-se sobre as possíveis implicações da necessária relação entre ensino superior universitário e pesquisa como um aspecto essencial para que se pense a *atividade docente* na Universidade.

Não se procurou, no entanto, analisar a totalidade daquilo que pode ser incluído na categoria *atividade* ou *ação docente* que, na sua equivocidade, abarca um conjunto de significados relacionados à agência do professor tanto nas instituições de ensino quanto fora delas, seja em processos pedagógicos formais ou não.

Em documentos oficiais como as Resoluções nº. 1/2002 e 1/2006, ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE), a docência assume enorme extensão, incluindo não apenas as ações de ensino-aprendizagem e seus desdobramentos por si mesmos já extremamente complexos – planejamento curricular, avaliação etc. –, mas a capacidade de realizar pesquisa, analisar e aplicar os seus resultados.

A definição do que se pode ou deve entender por docência tem sido, pois, uma preocupação da pesquisa concernente à educação, com reflexos na legislação educacional. A atuação prescrita para o pedagogo tem influenciado a compreensão, em geral, do que se considera como ideal para o conjunto dos licenciados nos diversos níveis de ensino.

Essa extensão e falta de precisão referidas, fazem-se presentes, também, na definição legal de docência no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), ainda que ela já seja bem mais restrita do que a anteriormente esboçada. Além da atividade de ensino e da pesquisa em geral, o Estatuto e Regimento Geral da UFPA, que estão sendo substituídos por novas propostas normativas, atribuíam ao professor como sua competência, as ações de extensão e as administrativas (UFPA, 1982b). Contudo, no Estatuto em processo de instituição, desapareceu a função administrativa como parte da docência, permanecendo as três ramificações do célebre tripé (UFPA, 2006a).

No presente estudo, investigou-se a atividade docente do professor universitário, o sentido do ensino e da pesquisa desenvolvidos na universidade e as suas conexões. Os demais aspectos da ação docente somente foram tratados quando a melhor compreensão dos dois anteriores o exigiu.

Tal reflexão buscou apreender o sentido dessa relação pesquisa-ensino na constituição do que se entende por docência universitária nas expressões discursivas dos documentos que instituem a UFPA, em diálogo com uma bibliografia a respeito do tema proposto.

Pode-se afirmar que esse tema, pelo menos na sua generalidade, já possui uma extensa história. Vem ocupando os pesquisadores educacionais desde o final dos anos 1960¹, em função da Reforma Universitária que institucionalizou o modelo de universidade de pesquisa como dever-ser do ensino superior no País.

Na bibliografia existente de estudos e pesquisas sobre a categoria “Ensino Superior” do Banco de Dados *Universitas/BR*, impressionam a diversidade teórico-metodológica, a heterogeneidade das temáticas e a quantidade de objetos de pesquisa. Como consequência há dificuldade de enquadramento das novas investigações em apenas uma das 15 categorias temáticas com as suas 77 subcategorias².

De qualquer modo, pode-se dizer que a temática geral aqui apresentada, coloca-se na categoria 15 da classificação do Banco de Dados *Universitas/Br*, “Relação Ensino, Pesquisa e Extensão”, mais precisamente na subcategoria 15.2 cujo título é “Ensino-Pesquisa”. Contudo, a construção do objeto de pesquisa permitiu e até exigiu conexões com outras categorias da mesma classificação, como: Pesquisa (subcategorias *concepção de pesquisa e pesquisa e graduação*); Universidade e Sociedade (subcategoria *concepção de universidade*) e História da Educação Superior (FRANCO 2001).

Considerando-se que a categoria básica representa apenas 0,98% (67) do total de trabalhos produzidos e publicados em três décadas, então se pode afirmar que o tema tem sido pouco investigado e/ou divulgado. Acrescente-se que o objeto de pesquisa não é simplesmente a relação ensino-pesquisa na universidade, mas o modo como essa relação constitui a docência nos discursos documentais concernentes à UFPA, na particularidade da área de educação.

Além disso, na maioria dos trabalhos explora-se a relação ensino-pesquisa tomando-se como horizonte de análise e crítica, as políticas públicas estatais implementadas na universidade a partir de perspectivas históricas, sociológicas e econômicas, o que pode justificar o interesse, como aqui se propôs, por uma abordagem mais filosófico-epistemológica do tema. Essa teve como fio condutor, por sua vez, a compreensão de

¹O levantamento bibliográfico do Banco de Dados *Universitas/BR*, organizado pela ANPED, reuniu a produção científica sobre a educação superior no Brasil publicada nos periódicos especializados num período de 32 anos (1968-2000). Computaram-se 6.861 produções que seriam significativas àqueles que tratam do tema geral “educação superior” (MANCEBO; FÁVERO, 2004). O levantamento não é exaustivo, pois contempla apenas os trabalhos publicados num conjunto de 32 periódicos, deixando de fora diversos outros periódicos, as teses, dissertações e os livros que tratam do mesmo tema.

²Mancebo e Fávero (2004, p. 9-11) apresentam um quadro com as 15 Categorias Temáticas: 1. Políticas Públicas da Educação superior; 2. Universidade e Sociedade 3. História da Educação Superior 4. Manutenção e Financiamento da Educação Superior 5. Natureza Jurídica das IES 6. Organização Acadêmica e Gestão 7. Autonomia Universitária 8. Ensino 9. Pesquisa 10. Extensão 11. Corpo Docente 12. Corpo Discente 13. Corpo Técnico-Administrativo 14. Avaliação do Ensino Superior 15. Relação Ensino, Pesquisa e Extensão. 16. Outros.

racionalidade³ *institucionalizada* e/ou *instituinte* presente em textos legais e nas pesquisas ao definirem e justificarem a atividade docente no espaço universitário.

Procurei pensar as noções correlatas de *institucionalizado* ou *institucional* e *instituinte* a partir das reflexões de Cornelius Castoriadis (1982) sobre o conceito de *instituição social* e dos estudos de Thomas S. Kuhn (1978; 1989) que tratam dos termos *paradigma* (depois matriz disciplinar), *consenso* e *comunidade científica*.

Castoriadis (1982) retoma e critica o que chama de “visão econômico-funcional” de instituição cujas justificativas argumentativas encontram-se, de modo exemplar, nas preocupações de Durkheim (2003) que são explicitadas de maneira interessante no estudo de Reboul (2000) e Douglas (1998)⁴.

A idéia *econômico-funcional* de instituição é criticada por Castoriadis não porque deixe de expressar qualquer verdade, mas pela trivialidade do que sustenta ou em razão do reducionismo dessa interpretação.

Ela não reconhece, por exemplo, em todo o seu rigor, o sentido estritamente humano e sócio-histórico do instituído ao transformá-lo em *fato social* que se imporia às vontades individuais, aos desejos e possibilidades de decisão racional dos *sujeitos* que já não seriam vistos como entes que agem motivados por determinadas finalidades, teleologicamente.

Sob esse aspecto, verifica-se certa naturalização do instituído que, apesar de ser reconhecido como sendo engendrado pelos homens, transforma-se em criação anônima e independente⁵. Em tal interpretação, destaca-se na *instituição* ou no *instituído*, características como: autonomia, estabilidade e capacidade de imposição de uma legalidade ou regularidade a determinada realidade social.

Ao invés de se falar de *fins ou finalidades*, essa concepção de instituição criticada por Castoriadis destaca o fato de que tais agências cumprem *funções*, atendem necessidades sociais e, conseqüentemente, estabelecem solidariedade e compromissos entre os indivíduos.

³A *racionalidade*, como veremos, será buscada nos enunciados discursivos (materialidade simbólica *instituída* e *instituinte*), tendo em conta o que se entende por *objetivos do conhecimento* enquanto *praticidade, produtividade e teorização*, de acordo com o diálogo que será aqui estabelecido entre Hannah Arendt (1995; 1998; 1999), Marx e Engels (1986) e Leandro Konder (1992).

⁴A preocupação da autora nesta obra é a de entender de que modo e até que ponto os determinantes institucionais constituem o pensamento, a cognição dos indivíduos em sociedade e da mesma forma os possíveis consensos em torno do que é o mundo e das decisões morais. Procura refutar a teoria segundo a qual o sujeito racional decide livremente mediante argumentos ao enfatizar a tese de que o pensamento é institucional e socialmente estabelecido.

⁵A *instituição* é um processo dialético que envolve a produção humana (ação *instituinte*) e a objetivação (realidade *instituída*) que retorna sobre os produtores com relativa independência, o que não anula, contudo, o poder instituinte destes (RABUSKE, 1993).

Tal tipo de co-existência dos sujeitos no espaço e tempo teria importantes implicações no plano do conhecimento, pois criaria “coletividades de pensamento” e “estilos de pensamento” que instituem formas comuns de perceber o mundo, classificá-lo, considerá-lo como tendo ou não sentido (DOUGLAS, 1999).

Depois de conceder os créditos à visão *econômico-funcional*, Castoriadis dirá que embora se possa ressaltar o aspecto *alienante* da instituição como uma tendência de existência independente da ação dos indivíduos, é preciso, por outro lado, levar em conta a possibilidade histórica de *criatividade instituinte* dos sujeitos.

A partir da materialidade e do poder simbólico do que existe, pode-se recuperar o caos criativo que habita a realidade sócio-histórica instituída e estabelecer, assim, novas relações simbólicas em termos de significado.

Assim, o instituído será para a subjetividade humana um signo no qual se procura fixar certas relações entre significante e significado. Contudo, o poder *instituinte* dos sujeitos implica na possibilidade de questionar essas relações que são *dadas* e estabelecidas enquanto *fatos*. Trata-se, portanto, de reconhecer a existência de uma subjetividade *constituente* capaz de *negar* o sentido considerado “objetividade factual”.

Compartilhamos aqui, portanto, com Castoriadis as críticas à visão canônica de instituição e às possibilidades de redefinição da relação do *instituído* e *instituinte* no sentido de compreendê-la enquanto movimento e fluidez, de modo a desfazer qualquer interpretação dicotômica entre os dois termos, que serão vistos na sua complementaridade.

Com isso não se quer afirmar que não haja nas práticas, materiais e simbólicas, certos consensos tácitos ou explícitos em torno de determinadas regras, noções e conceitos instituídos, de modo que esses passam a ter efetivamente precedência e, por isso, maior visibilidade de modo a se instalar um desequilíbrio na relação entre o *instituído* e o *instituinte*⁶.

No Campo epistemológico propriamente dito, é possível encontrar correlação entre as noções de *instituído* e *instituinte* na Filosofia da Ciência de Thomas S. Kuhn (1978), na contraposição que ele estabelece entre prática científica realizada por uma *comunidade*

⁶Há que se considerar um aspecto nuclear na discussão do *instituído* que é a própria temporalidade social e cultural que adquirem na atualidade, características importantes, dentre as quais a alta mobilidade. Sendo assim, a *estabilidade* característica do que se entende canonicamente como *instituído* tende a ser sacudida, metamorfoseada pelos esforços *instituintes* com muito maior vigor do que em outros períodos da história. Assim, muitas vezes o instituinte não representa o surgimento de algo absolutamente novo, mas apenas o *deslocamento* de uma teoria, de um método ou de um valor de um domínio ou campo para outro. O instituído só é *Énergieia* na medida em que está tomado por uma *dynamis*.

*científica*⁷ - instalada pelo consenso dos seus membros em torno de um paradigma - e as práticas científicas não paradigmáticas. Essas últimas seriam realizadas por diversos grupos na ausência de um consenso e de uma “cultura” comunitária.

No primeiro caso tem-se uma *ciência instituída* cuja principal característica é a forte coesão e o vigoroso *consenso* criados pelo fator comunitário e vice-versa, o que enfraquece o poder de cada cientista⁸ para instituir novas teorias, metodologias ou verdades que estejam em dissonância com os valores paradigmáticos consagrados. O movimento *instituinte* possuidor de um potencial de ruptura radical com a lógica paradigmática e que não esteja prevista por esta, mantém-se acomodado até que haja uma Revolução Científica.

No segundo caso, a prática científica é fracamente *instituída* uma vez que falta estabilidade intra e principalmente entre os grupos de pesquisadores, o que concede a esses, vigor instituinte e crítico de uma perspectiva teórica, metodológica e axiológica.

O sentido mais amplo de instituição social e o significado mais restrito de instituição comunitária científica encontram-se na discussão sobre a relação ensino e pesquisa na universidade, pois essa por suas finalidades e atividades transita por entre esses dois domínios. O professor, por sua vez, compartilha a cultura acadêmica em geral enquanto parte da chamada comunidade universitária, sem deixar de se identificar com o estrato docente no interior dessa e, por fim, na qualidade de pesquisador “comunga” em maior ou menor grau de valores ontológicos, metodológicos e axiológicos de restritas comunidades e/ou grupos de cientistas (KUHN, 1978; FRANCO, 2000).

Ao se falar, pois, de um tipo especial de relação entre ensino e pesquisa enquanto suposto que deve efetuar-se, também, no exercício das ações ordinárias do professor, precisam-se levar em conta esses relevantes e complexos aspectos institucionais.

Foi de dentro desse quadro conceitual que se partiu para compreender a asserção firmemente instituída e consensual, conforme se verificou nos discursos documentais e bibliográficos, de que a universidade define-se, no invólucro do discurso instituído, como uma instituição na qual deve haver indissociabilidade entre a atividade de ensino e a de pesquisa. Ao mesmo tempo, fez-se necessário reconhecer, para a boa compreensão do tema, que o

⁷É possível aproximar esse conceito ao de “Coletividade de Pensamento” defendido por FLECK (apud DOUGLAS, 1998, p. 26) na medida em que ambos implicam um compartilhar um “Estilo de Pensamento” visto como uma espécie de “esquema conceitual” “que conduz e treina a percepção e produz uma provisão de conhecimento”.

⁸Diminui, aqui, a autonomia e liberdade do sujeito para apresentar seus argumentos racionais e instituintes com sentido como pressupõe a noção de “agente racional” tão criticada pela epistemologia sociológica do conhecimento (DOUGLAS, 1998).

sólido acordo geral em torno do conceito moderno de universidade de pesquisa e do professor enquanto pesquisador, jamais deixou de abrigar um movimento polissêmico.

Os componentes para a compreensão do que seja essa relação entre ensino e pesquisa nos tempos modernos e de como o docente deve efetuar tal conexão, podem ser encontrados em pensadores e pesquisadores do início do Século XIX, e no caso específico do Brasil, em intelectuais protagonistas das primeiras décadas do Século XX.

No que se refere aos sentidos instituintes a respeito do tema, destacaram-se fontes documentais e bibliográficas que foram publicados a partir dos anos 1990. Constatou-se, nesse período, que diversos conceitos legais a respeito do que se entende por universidade, ensino superior e docência nesse nível, passaram por sérios questionamentos num cenário de acirradas disputas políticas em face de propostas de Reforma da Educação, em especial do nível superior (FRANCO, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MANCEBO; FÁVERO, 2004; SANTOS FILHO; MORAES, 2000; THAYER, 2002).

No interior dessa complexa discussão, ganhou proeminência como uma espécie de horizonte essencial que referencia o confronto, a questão da revogabilidade ou não do princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa como epicentro de todo ensino superior e não apenas do que é ofertado na universidade.

Mancebo (2004) num estudo sobre o “estado da arte” no trabalho docente no ensino superior, a partir do Banco de Dados Universitas/Br, mostra que as mudanças do papel atribuído à relação ensino-pesquisa nas propostas de diversificação e diferenciação das instituições de ensino superior, têm repercussões importantes nas práticas docentes. Ela enfatiza como aspecto relevante dessas discussões, as críticas que são feitas ao processo de ruptura das políticas oficiais do Estado com a célebre tríade que marca a essência institucional da universidade, modelo para todo o ensino superior:

A ruptura com o princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão – nem sempre realizado, mas postulado com intensidade como forma de assegurar um padrão básico de qualidade para a educação superior - ocupou, por fim a atenção de alguns trabalhos, nesse campo de análise” (MANCEBO, 2004, p. 247).

Desse modo, o abalo atual dessa tradição de direito segundo a qual a universidade deve ter a sua docência marcada pela pesquisa, justificou o esforço de reflexão. Tal fato tornou possível explorar a compreensão de certos aspectos impensados na temática, particularmente na forma própria que adquiriu nas diversas unidades acadêmicas da

Universidade Federal do Pará, destacadamente o Centro de Educação⁹ enquanto componente por si mesmo complexo e específico de uma totalidade institucional construída em torno desses significados básicos.

Pode-se dizer, pois, que o tema possui proeminência histórica no discurso veiculado em Estatutos e Regimentos da UFPA, mas também nos movimentos mais recentes nos quais se tem repensado o arcabouço legal, a organização administrativa e curricular e a formação do quadro docente em vista dos objetivos que se colocam para a universidade na atualidade (UFPA, 1982; 2005; 2006).

Tendo em vista esse panorama, formulou-se o problema de pesquisa que se expressou nas seguintes interrogações: como se instituiu a pesquisa no espaço acadêmico universitário brasileiro e quais as suas repercussões na caracterização da atividade docente nessa instituição? De que modos as dimensões ensino e pesquisa se encontram enunciadas nos documentos oficiais da UFPA? Como essa relação se evidencia na particularidade do Centro de Educação?

Com o desenvolvimento dessas questões, pretendi atingir os objetivos que seguem: 1) Compreender os significados *instituídos* e/ou *instituintes* da relação ensino-pesquisa na universidade brasileira, destacando o lugar do campo educacional. 2) Analisar os significados da relação ensino-pesquisa em documentos oficiais da UFPA. 3) Verificar de que maneira essa relação se particulariza no Centro de Educação dessa instituição formadora.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) é bastante recente se referida à história desse tipo de instituição no mundo ocidental e até mesmo quando comparada às suas congêneres no Brasil, onde só tardiamente instalou-se o Ensino Superior Universitário (SOUZA, 2001).

Das 1.082 matrículas em 11 cursos de graduação¹⁰ em 1957, ano da sua fundação em Belém, a UFPA possui hoje 36.891¹¹ estudantes nos seus 266 cursos superiores de graduação, 45 de pós-graduação *stricto sensu* e 64 cursos *lato sensu* nos seus 10 campi (UFPA, 2005c).

Em função da consolidação da política de desconcentração¹² das atividades acadêmicas, destacadamente depois de 1986 com o *I Projeto Norte de Interiorização* e o

⁹O destaque que é dado a essa unidade acadêmica da UFPA como referencial particular da reflexão justifica-se, entre outros motivos, pelo lugar concedido à pesquisa e ao professor como pesquisador no atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.

¹⁰Direito, Medicina, Engenharia Civil, Farmácia, Odontologia, Pedagogia, Matemática, Ciências Econômicas, Estudos Sociais, Ciências Sociais e Letras.

¹¹O Campus de Belém matriculou 22.210 desse total, enquanto os demais 9 Campi (Abaetetuba, Altamira Bragança, Breves, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure) matricularam os 14.681 restantes.

¹²A terminologia consagrada para denominar esse processo é o de “*Interiorização da Universidade*” ou de “*Interiorização das Atividades da Universidade*”, como se constata nos Planos Norte de Interiorização (PNI’s) e no Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará – 1986/1989.

Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará, o Estatuto Geral da UFPA aprovado em 2006, reconhece sua condição de Universidade Multicampi, o que ratifica legalmente uma nomenclatura amplamente utilizada desde os anos 2000 (UFPA, 2005).

O corpo docente da UFPA que atua nos níveis e sub-níveis do Ensino Superior nos Campi compõe-se de 2.032 professores, 1.599 (78,69%) desses são efetivos, sendo 1.261(78,86%) com dedicação exclusiva. A maioria dos 433(21,30%) docentes temporários compõe-se de substitutos (97,45%), havendo um pequeno número de visitantes (2,54%) (UFPA, 2005).

Dentre os 1.599 agentes intelectuais que integram o quadro de professores efetivos, 97 (6,06%) possuem apenas o título de graduado, portanto, os demais 1502 (94%) são pós-graduados, sendo que 1.227 (81,69%) desse último total, 549 (44,74%) são doutores e 679 (55,26%), mestres. Já o quadro de 433 temporários é composto majoritariamente por graduados (43,87%) e especialistas (33,25%). Os mestres são 20,09% e os doutores totalizam 2,54%.

Contudo, há possibilidades de que, em curto prazo, esse quadro se altere de modo positivo do ponto de vista da qualificação docente¹³, uma vez que 78 professores da UFPA encontram-se cursando mestrado e 380, o doutorado (UFPA, 2005).

Esse tipo de esforço da Universidade para titular os seus docentes foi intensificado a partir dos anos 1990, por uma série de razões, dentre as quais a possibilidade de aumentar o orçamento da instituição. Sabe-se dos grandes cortes de verbas destinadas às Universidades e de como o Ministério da Educação – MEC, passa a condicionar o montante de recursos ao Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD). Lógica semelhante é adotada pelas instituições no que tange ao financiamento de pesquisas e bolsas. Acrescente-se a tudo isso os baixos salários da categoria, especialmente dos menos titulados e a valorização do título pelo seu prestígio nas relações acadêmicas.

Ainda que motivações como as acima destacadas possam ser vistas como algumas das condições objetivas e subjetivas para a busca à titulação, o desejo de atualização da concepção do que seja a universidade moderna de pesquisa e os seus objetivos, fornecem importantes justificativas institucionais.

Na UFPA o investimento na formação do pesquisador é justificado tanto em função do aperfeiçoamento que traria à qualidade do ensino da instituição, quanto numa referência

¹³Numa escala que varia de 1 a 5, o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD) da UFPA era em 2005 de 3,39.

mais ampla de política pública como uma condição indispensável para o desenvolvimento regional e do estado do Pará (DINIZ, C. 1990, 2000).

Apesar da herança pré-moderna e fortemente jesuítica da cultura escolar brasileira, a UFPA nasce no interior de um paradigma moderno. Isso significa que se funda e justifica pela promessa de contribuição com o desenvolvimento regional através das atividades de ensino e extensão, potencializadas pela pesquisa e produção de conhecimento (UFPA, 1982b).

Contudo, durante boa parte da sua existência caracterizou a sua atuação de formação acadêmica, de fato, menos pela pesquisa institucional e mais pelo ensino de graduação com o objetivo de preparar profissionais para os diversos setores do mercado de trabalho público e privado.

Seguia, assim, uma tendência do Ensino Superior nacional que foi predominante, de modo geral, até os anos 1965, quando se iniciaram os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. Entretanto, é preciso enfatizar que a oferta dos cursos de mestrado e doutorado não ocorre, de fato, como prática generalizada no sistema universitário brasileiro desde os meados dessa década, mas antes se institui enquanto experiências muito particulares em universidades do Sudeste do País.

Na UFPA, a Pós-Graduação *stricto sensu* iniciou-se timidamente nos anos 1970, mas em diversas áreas do conhecimento, como educação, história e geografia só em meados dos anos 1990 e anos 2000, começou a se implementar com a oferta de cursos de mestrado que procuravam consolidar uma cultura de pesquisa e produção de conhecimento.

Ora, se é justificada a crença comum de que a Pós-Graduação é, em geral, uma das condições de possibilidade do ensino mediado pela pesquisa¹⁴, na Universidade, nos Cursos de Graduação e nos de Pós-Graduação, então se pode dizer que essa experiência é muito recente na UFPA e embrionária na maioria dos campi.

Talvez esse fato ajude a explicar as razões pelas quais não se verifica na UFPA, enquanto cultura acadêmica generalizada, o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, as orientações de monografias, dissertações e teses que são práticas em que a docência ocupa-se claramente com a pesquisa na universidade.

¹⁴O ensino **com** pesquisa pressupõe que o docente seja parte da comunidade de investigadores da área de conhecimento da qual advêm os conteúdos que elabora para o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta esse conhecimento enquanto totalidade sistematizada que como tal é analisada, contextualizada e criticada. O Ensino **da** pesquisa sem deixar de considerar o conhecimento sistematizado, interessa-se especialmente pelo processo de produção desse: qual o problema que o gerou? Que caminhos permitiram a sua constituição? Quais os limites do método e das justificativas desse conhecimento? Que tipo de verdade ele quer ser? A rigor, não há incompatibilidade entre o ensino **com** e **da** pesquisa, mas antes é até desejável que no Ensino Superior Universitário todo conhecimento apresente a sua justificativa e os seus “fundamentos”.

Resta como prática comum de investigação envolvendo o corpo docente e discente, a elaboração, pelo último sob a orientação do primeiro, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), disciplina obrigatória em todos os cursos da UFPA, caracterizada enquanto uma atividade de promoção da pesquisa.

O ensino superior ordinário e generalizado consiste nas ações mais cotidianas de ensino-aprendizagem em torno de temas, autores e obras prescritas curricularmente e efetuadas, em geral, na chamada sala de aula e nos Estágios Profissionais e Práticas Pedagógicas.

É esse último conjunto de atividades que representa a maior parte da carga horária dos cursos com o envolvimento obrigatório de professores e alunos. Dessa forma, pode-se deduzir que daí advém a marca comum da formação da maioria dos alunos que passam pelos diversos Campi da UFPA, que é definida enquanto uma instituição na qual o ensino precisa se desenvolver de modo indissociável da investigação científica.

Significa dizer, portanto, em termos de ideal universitário, que o ensino e a pesquisa devam entrelaçar-se na maior parte do tempo de formação e não apenas na execução do TCC, no momento de finalização de um curso.

É importante discutir quais os sentidos institucionalizados de pesquisa, ensino e da relação entre as duas atividades acadêmicas, partindo da definição majoritária, mas também procurando outros elementos discursivos nos documentos que possam ampliar os significados, revelar tensões, contradições. Por fim, que se possa nessa atividade de crítica histórico-conceitual apontar para novos sentidos, sendo esses entendidos como novas compreensões e possíveis rumos para as atividades acadêmicas na UFPA.

Parte do que entende por pesquisa na universidade pode ser verificado, também, pelo tipo de esforço institucional para constituir o seu corpo docente. Assim, as estatísticas mostram que a UFPA vem investindo na formação de mestres e doutores, dentre outras razões, por aceitar ser a titulação, realmente, uma condição necessária para o reconhecimento institucional do pesquisador, capacitando-o a concorrer aos financiamentos das agências de fomento e até da própria UFPA, em Editais públicos como o Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROINT)¹⁵.

¹⁵Nos anos de 2005 e 2006, os Editais do PROINT impõem como uma das condições para financiamento de um Projeto de Pesquisa e Extensão a relação clara desse com o Projeto Político Pedagógico do curso ao qual o docente está ligado, o que parece ser um mecanismo que incentiva a conexão da pesquisa e extensão com o ensino. A maior parte dos Recursos para Pesquisa e Bolsas, no entanto, não faz parte do Orçamento da UFPA, mas advém de Agências Financiadoras e de Fundos especiais.

O desenvolvimento da pesquisa enquanto prática institucional de mestres, mas principalmente de doutores, que se concretiza nos projetos de pesquisa individuais ou grupais, envolvendo discentes da graduação e pós-graduação, contribui, sim, para criar um ambiente de investigação e uma cultura de pesquisa na Universidade.

Entretanto, ainda que esse tipo de atividade desenvolvida pelo docente seja uma condição necessária, não é suficiente para caracterizar universalmente a formação dos alunos. Ressentem-se as ações docentes e discentes mais ordinárias e majoritárias - como aula expositiva, seminários, leitura e interpretação de texto - da contribuição clara da pesquisa institucional no preparo intelectual.

A preocupação com a forma segundo a qual se conecta ensino e pesquisa na docência, constituiu em alvo de minhas investigações. Em primeiro lugar como estudante do curso de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia da UFPA, e em segundo como professor de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia, nessa mesma universidade.

Essa disciplina tem oportunizado interrogar os limites e possibilidades da pesquisa científica e das suas práticas institucionais na formação universitária. Essas inquirições conduzem à necessária reflexão sobre o sentido gnosiológico da pesquisa no ensino menos como uma prática cercada de procedimentos formais estritamente científicos e mais enquanto possibilidade aberta de admiração diante da realidade nas suas diversas dimensões.

Como coordenador e vice-coordenador do Curso de Pedagogia de Abaetetuba por 3 anos, acompanhei as discussões institucionais ocorridas na UFPA sobre as diversas atividades acadêmicas da universidade na segunda metade dos anos 1990 a 2000. No centro da polêmica, chamava a atenção o quase consenso de docentes e discentes de que a titulação *stricto sensu* do docente é condição para a realização de pesquisa o que, por sua vez, supostamente contribuiria de maneira determinante para aperfeiçoar a qualidade de ensino e a formação do discente.

Esse tipo de discurso instituído possui um grande prestígio na comunidade acadêmica, pois de algum modo se ampara na idéia de que a universidade define-se pela *indissociabilidade* entre pesquisa e ensino e por conseqüência seria necessário àquele que ensina (condição inerente a todo professor) tornar-se, também, sagaz pesquisador.

A idéia é de que a Universidade realmente exige que ensino e pesquisa estejam sempre conectados (dever-ser). Ora, a questão de fato é que essas atividades não se põem indissociáveis, mas tal constatação não cria por si mesma, a sua justificativa: não é porque a situação é realmente essa que deva ser.

Frente ao desejável ideal regulador, procura-se na universidade soluções para atualizá-la. A saída mais comum apresentada nos pronunciamentos institucionais para se conferir ao Ensino Superior a qualidade de universitário estaria, fundamentalmente, na formação do professor para a pesquisa em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

O pressuposto é o de que o aprender a ser pesquisador nesses cursos, traz como consequência um diferencial na atividade docente advindo de qualquer coisa inerente à pesquisa em si: como se ao reunir as qualidades de professor e pesquisador se tivesse uma condição necessária e suficiente para que se desse a consumação das atividades nas práticas docentes efetivas.

No decurso dessas discussões foi-se percebendo que embora houvesse certo consenso implícito em torno da definição institucional de universidade e do lugar do docente, de modo algum se estava diante de uma situação realmente evidente. Daí porque se foi sentindo a necessidade de proceder a um questionamento mais radical de algumas certezas institucionais, presumidas enquanto concepção geral e por isso merecedora de um consenso tácito e, portanto, não refletido suficientemente.

Diante disso, procurei abordar o problema que começava a se constituir de acordo com um “jogo de linguagem” filosófico, no sentido de provocar um estranhamento com determinadas obviedades da semântica institucional. Passou-se a interrogar o que significam determinados conceitos, como ensino superior universitário, pesquisa e ensino com pesquisa. Baseado nesse exercício de reflexão vislumbrou-se algumas possibilidades de re-pensar tais conceitos, potencializando os elementos instituintes e pouco inquiridos.

A reflexão não poderia ocorrer enquanto exercício puramente analítico, daí porque se procurou apoio empírico em um campo com materialidade simbólica, a saber, um conjunto de documentos escritos e dados estatísticos cuja autoria institucional é da própria UFPA. Tendo em vista meu interesse pessoal pelo campo educacional, enfatizei no interior da universidade como um todo o campo educacional, representado predominantemente pelo Centro de Educação como lugar do dizer e do fazer.

Essa escolha resultou também em razão do Mestrado Acadêmico em Educação contar com docentes e grupos de pesquisa que se dedicam à investigação da docência universitária e formação do pesquisador, o que tornou viável a interlocução e possibilitou o apoio teórico-metodológico e a devida orientação da investigação aqui materializada.

O problema que se levanta procura se justificar, enfim, enquanto uma contribuição teórica com potencialidades de repercussões na compreensão do trabalho docente e nas práticas e políticas curriculares dos professores universitários.

Foram considerados como representantes de compreensões predominantemente instituídas de como a UFPA se autodefine, compreende as suas funções e objetivos, de modo especial a relação entre ensino e pesquisa na docência, documentos como: o Estatuto e Regimento Geral da Universidade e Resoluções. Os Anuários Estatísticos oferecem informações para se confrontar o que se institui como discurso com aquilo que se tem conseguido realizar.

Na conta de discursos predominantemente *instituintes* foram considerados os documentos que formalizam e assimilam as discussões que emergiram em meados da década de 1990 e chegaram ao ano de 2005, como: Novo Estatuto e Regimento Geral, Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da UFPA, Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Considerei importante, também, lançar mão de uma bibliografia específica que trata da presença da pesquisa na docência universitária, ressaltando-se, sob essa perspectiva, o campo educacional e o curso de pedagogia em particular. Interessaram tanto os trabalhos teóricos que se debruçam conceitualmente sobre a questão quanto algumas pesquisas empíricas existentes.

Além das fontes já citadas, acrescentamos aquelas que funcionaram como pressupostos da pesquisa, isto é, a bibliografia que enquadra o problema, organiza os procedimentos, os dados e que finalmente orientou a interpretação dos resultados.

No desenvolvimento da pesquisa foram dados os seguintes passos:

- 1) Inicialmente foi realizado o levantamento de material bibliográfico e documental. Em seguida fez-se a primeira seleção na qual a problemática da pesquisa serviu de filtro. Contudo, a delimitação do corpo analítico só pôde realizar-se por meio de *leitura superficial* dessas fontes.
- 2) Passou-se, então, à *leitura aprofundada* a qual foi seguida de fichamentos e comentários, posteriormente classificados de acordo com o planejamento dos capítulos e seus tópicos. Considerou-se, também, a pertinência conceitual quando se tratava de documentos que mostravam a força *institucionalizada* da relação ensino-pesquisa na universidade e no curso de pedagogia, e o recorte temporal de 1995-2005, quando estava em jogo o seu *movimento insurgente*.
- 3) Os diversos tipos de registros que resultaram do trabalho com essas fontes foram elaborados em conformidade com as orientações metodológicas de Folscheid e Wunenburger (1997), Severino (2001) e A. Muniz (1990) no que respeita à leitura, explicação, comentário de textos e elaboração de dissertação.

Na busca sistemática de compreensão dos discursos e enunciados que compuseram as fontes de informação¹⁶ condensadas nesta dissertação, procedeu-se a um trabalho de *análise textual*, sob inspiração das indicações de Folscheid e Wunenburger (1997), Severino (2001) e A. Muniz (1990).

A preocupação inicial em termos procedimentais consistiu em identificar com a maior *objetividade*¹⁷ possível o que realmente era afirmado nos textos, o seu sentido explícito, de acordo com as regras sintáticas, semânticas e lexicais ordinárias. O esforço de leitura concentrou-se na verificação dos problemas, das teses, dos argumentos e das definições e noções principais que caracterizavam a unidade de sentido escolhida para análise. Folscheid e Wunenburger (1997, p. 30) denominam-se esse momento metodológico da leitura de “explicação” cujo objetivo é “... saber o que um autor verdadeiramente disse numa dada passagem”.

Esse cuidado em entender o que cada texto expressa na sua estrutura e estilo próprios, é uma condição para se realizar sínteses, efetuar críticas e comentários. Faz-se necessário perceber se o enunciado discursivo se constrói de forma a facilitar uma interpretação unívoca e de acordo com padrões rigorosamente lógicos ou se nele predomina construções que favorecem a polissemia.

Efetua-se, pois, a *análise dos documentos* tanto na sua estrutura superficial e imediata como com base naquilo que não está claramente enunciado do ponto de vista lingüístico e lógico, mas que estimula o exercício de interpretações mais refinadas a partir de indícios.

Após essa leitura mais estrutural dos textos, a pesquisa exigia que se delimitasse e destacasse *unidades de sentido* diretamente ligadas ao problema e aos objetivos da pesquisa. Passou-se, pois, ao mapeamento dos trechos dos documentos de temas, noções e conceitos que tratavam de Ensino Superior, Pesquisa e da Relação entre elas na docência universitária.

Feita essa delimitação, passaram a ser comparados os textos, os problemas, as definições e as argumentações em torno das categorias acima destacadas. Os fios condutores foram o problema e os objetivos da dissertação. Esse segundo momento metodológico da pesquisa aproximou-se do que Folscheid e Wunenburger (1997, p.49) chamam de “comentário de texto”: “... não se trata mais de apenas expor o que um autor realmente disse... mas de estabelecer um diálogo com ele...”.

¹⁶Livros, Artigos, Documentos oficiais (Textos Legais, Projetos Institucionais, Anuários Estatísticos).

¹⁷Sabe-se que a objetividade e isenção dessa aproximação inicial é uma regra procedimental desejável, embora não se acredite dogmaticamente na possibilidade de *neutralidade* da compreensão.

Com relação ao uso feito das fontes históricas, não se teve como principal objetivo expor descritiva e sistematicamente a gênese temporal e o desenvolvimento seja do ensino superior, da pesquisa ou do curso de pedagogia. Teve-se antes por finalidade essencial, tecer os argumentos de como algumas noções e compreensões vão se consolidando, passando a constituir uma tradição que enquanto tal, por meio da suas inscrições, fala ao presente.

Desse modo, quando se quer mostrar o sentido instituído, não há preocupação de estabelecer recortes históricos ou espaciais rigorosos, pois pensamos que o objeto possui determinações gerais sem cuja menção não se poderiam compreender as suas características mais idiossincráticas e atuais.

Assim, procurou-se o sentido instituído nos autores mais influentes e nos textos legais e regulamentais provenientes de importantes instituições que representam o arcabouço jurídico e sócio-cultural da universidade, do ensino superior, da pesquisa e do curso de pedagogia no Brasil e na UFPA.

O instituinte é procurado nos atores que têm discutido a instituição universitária na última década (1995-2005), a partir do registro feito em documentos acolhidos pela instituição ou parte dela.

No que diz respeito às fontes quantitativas, elas foram interpretadas de maneira discursiva e argumentativa, com procedimentos de análise de conteúdo. Portanto, não se procurou aplicar técnicas estatísticas como a de representatividade amostral na classificação e análise das informações.

Além dos elementos pré e pós-textuais de praxe, o relatório final da pesquisa ganhou a forma de capítulos que, por sua vez, dividem-se em tópicos. Traçaremos, em seguida, um mapa dos três capítulos em que se organizou a dissertação.

O primeiro propõe-se a mostrar, com base nos estudos históricos de Nagle (1976), Paim (1982), Reale (1984), Penna (1987), Maia (1989), Carvalho (1996), Teixeira (1998), M. Diniz (2001), Souza (2001), Gatti (2002), Silva (2003), Mariani (2005) e Schwartzman (2005), como se constitui a formação de docentes do ensino superior e universitário no Brasil. O fio condutor da trama argumentativa e análise concentra-se na existência ou não da relação entre o ensino superior e pesquisa, seja como efetividade ou enquanto ideário institucional.

Discutem-se, ainda, as exigências que a compreensão moderna de universidade de pesquisa impõe para o exercício da docência e como a questão se apresenta no âmbito da pedagogia.

Procurou-se, ainda nesse capítulo inicial, realizar uma análise mais fortemente conceitual do que seja o ensino superior universitário, a pesquisa institucional e algumas

formas de relação possíveis entre os dois na literatura consultada. Com essa discussão se cumpre, também, o objetivo de desdobramento, sistematização conceitual e adensamento crítico das discussões anteriores, através da consulta as seguintes fontes: os filósofos da educação – Pitombo (1976), Dewey (1979) Reboul (2000), Freire (1996), Saviani (1997, 2000)-, e os epistemólogos – Kuhn (1975) e Bruyne (s.d).

O segundo capítulo analisa, com base no primeiro, o sentido da institucionalização da pesquisa na Universidade Federal do Pará, as suas relações com o ensino e com a docência universitária, enfatizando as convergências conceituais com o arcabouço de noções modernas presentes nos discursos de fundamentação da universidade brasileira, mas também as especificidades inerentes à UFPA.

Inicialmente se analisou as noções de pesquisa e ensino e suas relações, manifestas em documentos que representam compreensões *instituídas* na UFPA, em seguida, as suas possíveis tensões e ambigüidades em movimentos *instituintes* de discussão ocorridos nesse espaço universitário. Por fim, examina-se no capítulo, com base em anuários e relatórios de gestão da UFPA, o alcance de algumas importantes condições objetivas e subjetivas para a realização da pesquisa e a sua conexão com o ensino na instituição.

No terceiro capítulo, são concentrados esforços na compreensão do lugar da pesquisa educacional no contexto da UFPA, as formas de relação daquela com a atividade de ensino no curso de graduação em pedagogia e no Programa de pós-graduação em educação.

Discute-se de que modo se institui, no campo educacional, a idéia de pesquisa como um componente importante na formação do professor e na sua atuação profissional, de acordo com a definição oferecida por Anísio Teixeira da “Escola de Educação” em contraposição às “Escolas Acadêmicas”. Verificou-se que uma versão dessa tradição instalou-se na UFPA, através da diferenciação entre “Centros Básicos” e “Centros Profissionais”. Analisa-se o esforço instituinte e crítico dos sujeitos que compõem o Centro de Educação, no sentido de redefinir os objetivos da educação e da pedagogia, tendo como sustentação epistemológica e política, noções com práxis e crítica a partir das quais o ensino e a pesquisa adquirem novos significados.

Em conexão com essa discussão inicial, passa-se, à análise de informações sobre a dinâmica de institucionalização efetiva, no Centro de Educação, da pesquisa e pós-graduação e suas relações com a graduação, tomando por fonte, indicadores disponíveis em Anuários e Relatórios da UFPA e CED, mas também dois estudos realizados sobre essa mesma temática específica por Vasconcelos (2001) e Corrêa (2003).

CAPÍTULO I

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA E A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Através do procedimento de análise textual das fontes bibliográficas, procuraremos compreender como se instituiu no Brasil o ideal de universidade de pesquisa, enfatizando o lugar do campo educacional. A reflexão desdobra-se na busca do entendimento das repercussões que tal dever-ser da instituição universitária teve na caracterização dos seus docentes a partir da constituição de um ideal moderno do ensino superior brasileiro que começa a se formar na primeira década do século XIX em contraposição à tradição jesuítica.

Esse objetivo está articulado pela discussão de algumas idéias-força do que seja a pesquisa, presentes em relevantes discursos educacionais que lhe conferem importância central como componente essencial da docência, esclarecendo os sentidos que o termo pesquisa adquire na universidade.

Tendo em vista o atingimento do objetivo e a sua melhor fundamentação, iniciaremos a discussão com algumas considerações preliminares de cunho teórico-metodológico em torno da universidade.

O sentido do que foi ou tem sido a instituição universitária moderna no Brasil, não pode ser compreendido sem que se faça uma reflexão a respeito do que seja a pesquisa científica de base, assim como das suas relações com as atividades técnicas, tecnológicas, profissionais e com a conservação e/ou difusão da cultura em geral. Esses são aspectos canônicos e estruturais da chamada missão da universidade.

Esse conjunto de finalidades e objetivos atribuídos à universidade na sua constituição histórica e social, indica a existência de um alto grau de complexidade e heterogeneidade como características dessa realidade institucional, com repercussões significativas na definição das especificidades do ensino superior universitário.

Pensamos, pois, que a compreensão do sentido desse ensino liga-se às noções e conceitos de universidade, na medida em que os professores são personagens centrais na efetivação ou não do dever-ser dessa instituição milenar e solidamente estabelecida.

Por consequência, o termo universidade carrega consigo um denso e polissêmico conteúdo semântico que vem se construindo nesse longo percurso histórico. Assim, o que se tem no plano puramente formal é um sentido universal abstrato e abrangente que, apesar disso, não pode ser desprezado por se constituir em um ideal regulador da instituição indispensável à sua compreensão.

Sobre a questão do que seria a essência da universidade, Pinto (1994, p. 18) adverte-nos da insuficiência de se ficar num plano de universalidade abstrata e recomenda a indispensabilidade de historicizar o conceito:

A conclusão a que desejamos chegar é esta: quando falamos do problema da universidade, temos de levar em conta a peculiaridade de sentido que a palavra tem atualmente para nós. Só possuímos de comum com a “universidade”, enquanto tal, o simples nome, pois o que para nós constitui historicamente o conceito de universidade é coisa tão diferente do que ocorreu na Europa que não nos é lícito pensar em termos gerais, como se as nossas universidades e as européias fossem por essência uma mesma realidade. Importa-nos pensar concretamente e considerar o nosso caso particular à luz da história da nossa formação nacional, onde em dado momento, começam a surgir as escolas superiores, e onde, em época recentíssima, se configuram os primeiros organismos com o pomposo nome de universidades.

Concordamos com o autor citado sobre a necessidade de estudar a história da universidade para melhor compreendê-la e, conseqüentemente, a docência superior universitária. Contudo, encaramos com reservas a tese de que a tradição de educação superior no Brasil, inclusive a universitária, seja totalmente incompatível com a européia, especialmente a portuguesa.

Outro autor que trata da questão da complexidade ontológica e epistemológica da universidade como um fato que coloca o estudioso diante de grandes desafios teórico-metodológicos, é Zabalza (2004, p.7):

A primeira sensação que temos ao abordar o tema da universidade é de que esta será uma tarefa irrealizável. São tantos e tão complexos os elementos a serem considerados, que não parece possível enfrentá-los com suficiente coerência e sistematicidade... Podemos, de fato, falar em “universidades” como um conceito unitário, ou será que as universidades se transformam em realidades tão diversas entre si que já não pertencem à mesma categoria institucional? O que há em comum entre uma universidade inglesa tradicional, um centro superior chileno, uma escola superior francesa ou um centro de estudos superiores através da internet?

Mesmo reconhecendo a pertinência e importância do que é dito pelos dois autores, pensamos que negar a suficiência de uma compreensão de universidade como um *universal abstrato*, não significa desconhecer nas determinações concretas, componentes abstratos e ideais que podem orientar até mesmo as práticas didático-pedagógicas dos professores no jogo dialético entre ser e dever-ser ou do que foi, tem sido e que se quer que venha a ser essa instituição.

Dessa maneira, o reconhecimento da validade do esforço de compreensão e exposição lógica do pensamento em torno de um tema, não implica em desconsiderar que, sob as

tentativas de unidade e coerência formal do conceito, encontra-se uma diversidade de aspectos contraditórios dinamizados dialeticamente no processo de constituição histórica da universidade e da docência que nela se efetiva.

Recorrendo-se à história dessa instituição, pode-se constatar que a conservação da cultura e, em menor grau, a sua difusão, já se dedicava a universidade medieval, sem descurar, contudo, da formação de ofícios indispensáveis à sociedade nas suas Faculdades de Teologia e Medicina.

Tal tradição cultural que caracterizou a universidade chegou cedo ao Brasil, na sua versão jesuítica, e marcou profundamente a história da formação e do ideário educacional do País. Corporificou-se, de modo especial na formação cultural em nível superior dos nossos intelectuais, ocorrida no intervalo que se estende de meados do século XVI à primeira década do século XIX, exclusivamente em universidades européias, destacadamente nas de Coimbra e Évora.

Assim, o ensino superior introduzido no Brasil no primeiro decênio do Século XIX virá marcado por essa sólida tradição, que já assimilara as modificações procedidas pela Reforma Educacional introduzida pelo Marquês de Pombal a partir de 1759, que tivera repercussões consideráveis na universidade portuguesa entre 1772 e 1777, “antecipando” muito do que ocorreria em instituições congêneres no resto da Europa a partir do início do século seguinte (PAIM, 1982; CARVALHO, 1996).

Pombal propusera-se a efetuar uma espécie de modernização da cultura universitária até então sob a hegemonia de valores religiosos católicos. Contudo, o Marquês só acolherá do iluminismo e da modernidade científica, os seus aspectos mais pragmáticos com relação ao conhecimento dentro de horizontes conservadores no âmbito político. Essa modernidade conservadora será uma das marcas da universidade pombalina que se plasmará fortemente nas Escolas Superiores Brasileiras durante o Império e a República.

Quando surgiram as primeiras universidades brasileiras, as justificativas de existência dessas instituições em termos pragmáticos, conservadores e profissionalizantes, já estavam bem estabelecidas e persistirão vigorosas até o final dos anos 40, apesar da resistência que se podia verificar nos discursos de intelectuais, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e nas posições de instituições como a Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Associação Brasileira de Educação (ABE) a esse modelo, desde os anos de 1920 (PAIM, 1982).

O modelo rival de universidade que sustenta a resistência dos críticos à tradição jesuítica e pombalina pode ser caracterizado como liberal, e se inspira efetivamente em

experiências já concretizadas desde o Século XIX, em países como a Alemanha e os Estados Unidos da América.

Dentre os vários princípios liberais que amparam os argumentos desses intelectuais brasileiros, ressalta-se o otimismo com relação aos poderes da universidade na constituição de uma nação moderna e capaz de se autoconhecer, o que constitui um dos elementos discursivos do que Lyotard (1988) chama de narrativa legitimadora da universidade que emergiu na Alemanha do século XIX e se transformou em modelo com reconhecimento de várias nações, não apenas na Europa.

Trata-se de um ideário otimista que se funda na crença no poder da educação em geral - e na pesquisa científica e no ensino superior, de modo particular -, para resolver os graves problemas nacionais e promover o desenvolvimento e a felicidade dos brasileiros. No que se refere à pesquisa, ainda que se espere dela resultados práticos e produtivos - sem os quais não se cumpririam os objetivos já destacados -, não se deixa de simultaneamente defender que haja lugar na universidade para um tipo de investigação que seja pensada enquanto uma “atividade desinteressada”. Essa forma de definir a ação intelectual de investigação ou da busca em geral do conhecimento é um dos aspectos essenciais da denominada legitimação idealista e filosófica da universidade (LYOTARD, 1988).

A expressão “atividade desinteressada”, no entanto, não caracteriza propriamente os tempos modernos e nem se origina neles. Possui uma longa tradição no pensamento filosófico e ocupa importante lugar na filosofia aristotélica e na universidade medieval. Esse tipo de atividade contrapõe-se nesse autor a tudo que é prático (práxis) e produtivo (poiesis). *Atividade desinteressada* é teoria, busca autotélica da verdade que se justifica por si mesma para além de todo e qualquer resultado exterior à satisfação intelectual da própria busca.

Além dessa expressão não ser “moderna”, vários autores da época criticaram o ideal epistemológico de um conhecimento “desinteressado”, “contemplativo” ou “ocioso”, a começar por Francis Bacon e Descartes, até adquirir grande força em Karl Marx, que tenta superar dialeticamente às oposições entre prático e produtivo (que ele chama de prático) e teórico com a redefinição do termo grego “práxis” enquanto união dialética de tais expressões.

É interessante ressaltar, contudo, que todas essas críticas não tiveram força para anular o ideal regulador epistemológico de um “conhecimento desinteressado”, traduzido muitas vezes por expressões como “ciência pura” (como Física teórica). “Desinteresse” pode significar um tipo de não interesse prático, produtivo ou tecnológico, portanto, um “interesse” inerentemente teórico. O interesse ou desinteresse é relativo ao que move ou não o sujeito no

ato de conhecer e não ao que se pode fazer ou não com o conhecimento enquanto produto (KONDER, 1992; MARX; ENGELS, 1986; LEÃO, 1998).

A noção de conhecimento desinteressado encontra-se intimamente relacionada às idéias de autonomia e liberdade do pensamento em relação aos dogmas e às doutrinas, ou mesmo aos interesses do Estado e às necessidades da sociedade, configurando-se enquanto atitude abertamente crítica porque desvinculada de qualquer amarra. Para Moreira (1981, p. 5) “... atitude crítica, ceticismo metodológico e o “esprit d’examen” de Tocqueville”, seriam características epistemológicas do liberalismo que o colocaria igualmente distante da inércia dogmática do conservadorismo e das receitas proféticas revolucionárias.

Tal discussão mostra que a valorização aferida pela universidade moderna à noção de conhecimento como “atividade desinteressada” e crítica, criará enorme ambigüidade epistemológica na definição dessa instituição. Sabe-se que a razão contemplativa foi uma característica da universidade clássica, medieval; ao ser mantido o discurso do desinteresse como componente legitimador de uma universidade que se quer re-fundada, entremeiam-se, de certo modo, as fronteiras entre essa e a que a antecedeu.

Entretanto, ainda que a atividade desinteressada represente uma importante justificativa da universidade moderna, a razão contemplativa já não será predominante nela, que de resto será marcada pela racionalidade científica, a qual reconhece a conexão íntima entre saber e poder, assim como a necessidade do comprometimento da ciência com as demandas sociais (BACON, 1991).

Por outro lado, o conceito de crítico - intimamente ligado ao de desinteresse - é reivindicado não apenas pelo liberalismo, como também pelo pensamento filosófico clássico e com um sentido muito próprio é mantido e incluído como característica do materialismo dialético¹⁸.

Esse emaranhado de conceitos se apresenta, também, como veremos a seguir, em vários e diferentes discursos de justificação da universidade brasileira e da atuação do seu corpo docente. A construção de um campo de polissemia inicia com o esforço contraditório de algumas universidades brasileiras para aderirem – a partir da segunda década do século XX, e mais efetivamente nos anos 1960 - aos valores políticos e epistemológicos das matrizes modernas de pensamento, a partir e contra uma sólida tradição intelectual humanística e jesuítica.

¹⁸ O conceito de crítica não se define por uma simples atitude intelectual de crítica dos conceitos, das noções ou idéias, mas só possui importância e efetividade quando se relaciona à práxis, especialmente do tipo revolucionário (MARX; ENGELS, 1986; KONDER, 1992).

1.1 Formação superior dos intelectuais brasileiros e a docência universitária

Tendo em vista o início tardio de funcionamento de universidades no Brasil, o lugar de formação em nível superior dos brasileiros foi até a independência, os célebres bacharelados das universidades européias, especialmente as portuguesas, destacadamente a de Coimbra. Carvalho (1996) mostra com excelente fundamentação documental que essa educação, predominantemente jurídica, foi marca emblemática da elite política e burocrática brasileira, colonial e imperial. Entre 1550 e 1808, foram 2.500¹⁹ os brasileiros formados na Universidade de Coimbra. No período de 1772 a 1872, registrou-se nessa mesma universidade, a matrícula de 1.242 estudantes brasileiros.

Carvalho (1996) ainda nos informa que os jesuítas foram personagens centrais da Universidade de Coimbra de 1537 a 1759, voltando a recuperar terreno após 1777 com a queda de Pombal. A introdução do *Ratio* nessa Universidade deu-se já em 1559, representando, portanto, para a docência na universidade jesuítica, certa limitação do livre pensamento e da liberdade de investigação que será reivindicada fortemente pelo mundo moderno emergente, movido que esteve pelo ardor crítico e iconoclasta de uma dúvida hiperbólica com relação à tradição greco-romana e medieval.

A experiência brasileira de educação superior²⁰ a partir da primeira década do Século XIX, com cursos para formação de militares, médicos, advogados e engenheiros, fez-se em parte, em consonância com o modelo pós-reforma pombalina de 1772, cujos objetivos proclamados consistiam na formação profissional e burocrática. Contudo, os valores do modelo medieval-jesuítico, nos moldes bacharelescos de Coimbra e Évora, não deixarão tão cedo de ser cultivados no meio acadêmico brasileiro.

Muito embora os discursos de exaltação da modernização sejam freqüentes, os referenciais de constituição do ensino superior no Brasil distam do que se pode considerar como justificativas modernas de universidade de pesquisa (PAIM, 1982; LEÃO, 1988).

No primeiro caso, principalmente, não se dá o encontro entre ensino superior universitário e a pesquisa no sentido moderno e liberal do termo²¹ pelo destaque à aplicação e

¹⁹ A Informação é fornecida por Teixeira (1998).

²⁰ De 1808-1820 criaram-se as instituições de Ensino Superior no Brasil: Real Academia dos Guardas-Marinhas, Academia Real Militar, Escola de Medicina do Rio de Janeiro, Escola de Medicina de Salvador e Academia de Belas-Artes; de 1827-1876: o Curso de Direito de São Paulo, Curso de Direito de Olinda, Escola de Farmácia de Ouro Preto, Escola Politécnica do Rio de Janeiro e Escola de Minas de Ouro Preto (CARVALHO, 1996).

²¹ O significado moderno do termo ciência advém do papel fundamental conferido ao método experimental e à linguagem matemática na investigação da própria “coisa”, em detrimento dos conhecimentos já solidificados nos livros e aceitos pelo princípio da autoridade e da tradição. Leão (1998) mostra que a idéia de inseparabilidade de ensino e pesquisa é construção moderna do ideal de universidade.

não à produção desinteressada de conhecimentos; já no segundo, embora haja um compartilhamento do desinteresse como marco epistemológico comum, o modelo liberal não se detém no estudo de uma literatura autorizada e fixada enquanto campo simbólico canônico, preferindo a busca da verdade a partir da lição das próprias coisas.

Embora o encontro da universidade com a pesquisa científica seja hoje parte da compreensão desses dois termos, ele não se deu simultaneamente ao desenvolvimento revolucionário da ciência a partir do século XVII. No Brasil, em Portugal e no resto da Europa, os cientistas ficaram por muito tempo fora dos muros das universidades e foram apoiados por instituições de pesquisa, notadamente as Academias de Ciências²². A idéia de uma universidade de pesquisa só começa a se firmar quando os alemães propuseram para si e ao mundo, no primeiro decênio do século XIX, um novo modelo para essa instituição, no qual o ideal de pesquisa científica básica ocuparia posição nuclear, redimensionando o sentido da atividade de ensino.

Pode-se dizer que mesmo a tradição luso-brasileira que se vai constituindo a partir das reformas do Marquês de Pombal tendo representado uma substancial mudança nos rumos da universidade tradicional, não chegou a significar adesão ao que mais profundamente se entendia como contribuição essencial da moderna ciência: a busca livre e autônoma de conhecimento que por essa característica poderá engendrar novidades teóricas fundamentais, sem que se saiba a priori qual será exatamente o seu potencial de aplicação. Em todo o caso, com as ocorrências dos séculos XVIII e XIX em Portugal e no resto da Europa - com as suas idiossincrasias - compõem o movimento de uma mesma e nova “episteme” que se está constituindo em reação à universidade tradicional. A sua base comum deriva da cultura científica moderna e das mudanças sócio-econômicas que marcam o processo de consolidação do capitalismo.

As mudanças institucionais às quais a universidade se submete ao se inserir na modernidade trarão inevitavelmente novas exigências ao corpo docente. O modelo do professor erudito, com ampla formação humanística, portador de uma grande quantidade de informações provenientes de variados campos de saber tenderá a perder espaço.

Já não se aceitará como desejável a separação entre a atividade de produzir os conhecimentos e as teorias e a ação de ensinar, isto é, de simplesmente transmitir ainda que seja com habilidade comunicativa, esse saber. Faz-se necessário, portanto, ou que o cientista

²²A Italiana é criada entre os Séculos XV e XVI; a Royal Society surge na Inglaterra do Século XVII; o Século XVIII verá a França fundar a sua Academie; em 1916 veio à tona a *Sociedade Brasileira de Ciências*, mais tarde renomeada *Academia Brasileira de Ciências*, com sede no Rio de Janeiro (PAIM, 1982).

seja o professor ou que o professor se transforme em cientista, pois o que interessa é a garantia de que o ensino e a pesquisa se apresentem de modo indissociável na atividade docente universitária mais cotidiana.

Ora, como já pré-existem as culturas institucionais do cientista que atua em Academias e Institutos de Pesquisa²³, por um lado, e a do professor que atua na universidade de ensino²⁴, será necessário o estabelecimento de um tipo de práxis que possa reunir as duas atividades a fim de atender ao que se exige que seja a universidade de pesquisa.

A rigor esse intelectual não poderá ser considerado um pesquisador sem adjetivações, pois ele é visto pelas regras que instituem a universidade antes de qualquer outro atributo, como um docente, o que por definição implica o exercício do ensino e a responsabilidade por formar discentes com a mediação de determinados conhecimentos estabelecidos pelo currículo.

Uma questão fundamental diz respeito à proveniência desse conhecimento. Já não se aceita uma docência de simples transmissão e reprodução de teorias existentes. O pesquisador é o único docente admissível na medida em que é capaz de contribuir com a produção do conhecimento que transmite. Esse é o primeiro atributo a ser considerado na compreensão da docência universitária moderna.

Assim, cabe à universidade enquanto instituição de ensino e pesquisa, produzir e divulgar em primeira mão, o conjunto de conhecimentos que estarão circulando nas suas atividades curriculares. Essa produção é responsabilidade inalienável dos que ensinam, podendo ser ajudados pelos discentes como parte da própria formação.

Além dos professores universitários enquanto pesquisadores precisarem produzir conhecimentos que constarão dos currículos que formarão profissionais diversos, parte da sua pesquisa chegará à sociedade e ao Estado sem uma aplicação direta que seja determinada pelas necessidades do ensino. E por fim, é normal que se espere que a universidade forme o seu próprio corpo docente e demais pesquisadores para atuação em empresas e outras instituições de investigação.

²³Numa biografia resumida de cientistas e pesquisadores que atuaram no Brasil da primeira metade do século XX e parte da sua segunda metade, pode-se verificar que nesse período a pesquisa ocorreu prioritariamente em instituições sustentadas pelo Governo Federal e alguns governos estaduais, a partir da atuação de pesquisadores estrangeiros e de brasileiros com estágio no exterior. O que caracteriza a formação deles é a ciência aplicada por um lado, e a humanista, por outro. A docência e instalação de unidades de pesquisa nas universidades serão devedoras desses pesquisadores (PAIM, 1982).

²⁴No caso do professor do ensino superior no Brasil, havia uma longa tradição de valorização do autodidatismo na formação erudita. A cultura da especialização introduzida pela ciência moderna passará a exigir, cada vez mais, um treinamento formal na pesquisa certificado por títulos de pós-graduação, o que representa o reconhecimento de certa competência por uma comunidade de especialistas.

Essas são algumas das conseqüências que a universidade moderna coloca para a redefinição das suas atividades e para a atuação dos seus docentes, vistos como agentes centrais na atualização ou não desse ideal.

As instituições superiores brasileiras do século XIX e das três primeiras décadas do século XX, terão grandes dificuldades para assimilar essa nova cultura acadêmica, entre outras razões por não disporem de professores formados dentro do novo horizonte epistemológico. O quadro docente daquelas instituições, especialmente das universidades, constituía-se, em grande parte, em consonância com uma cultura acadêmica de juristas, médicos e engenheiros.

Carvalho (1996) afirma que o modelo de ensino superior brasileiro do século XIX, na área jurídica é o da Universidade de Coimbra, de onde vieram egressos que compuseram o corpo docente das instituições emergentes no País em matérias como direito canônico, direito civil, ciências físicas e naturais, matemática, filosofia e engenharia. Como tais matérias não se destinavam a formar professores, mas antes visavam preparar advogados, juristas e religiosos do alto clero que abasteciam os cargos políticos e burocráticos ou ainda militares, médicos e engenheiros com o intuito de responder as necessidades do Estado; então é legítimo dizer que a docência superior é uma atividade residual de bacharéis, técnicos e profissionais de nível superior e visa fundamentalmente o ensino sem a produção de novas teorias.

Não seria sustentável negar a existência de preocupação do modelo jesuítico com a formação para o exercício de um tipo de docência²⁵, inclusive da universitária, seja do ponto de vista dos conteúdos disciplinares seja da perspectiva de atuação pedagógica e didática. A crise se instaura porque a universidade moderna destaca sobremaneira a pesquisa, a capacidade de investigação do docente, mas padece com a falta de um sólido modelo de formação do professor universitário que pudesse rivalizar com o jesuítico.

No plano da formação docente pode-se dizer que de modo geral, o predomínio da proposta jesuítica na organização educacional e curricular em Portugal e no Brasil, representará a institucionalização sólida de um modelo de atuação docente em consonância com o documento publicado em caráter oficial em 1599: trata-se do célebre *Ratio Studiorum* (MAIA, 1989).

Nesse documento que irá constituindo maneiras de ser professor, prescrevem-se de modo dogmático, um conjunto de regras orientadoras da atividade docente, indo desde os

²⁵ Certamente que esse “paradigma” de professor jesuítico apesar de bem estabelecido - ao se fundar no ensino propriamente dito e esse, por sua vez, na aceitação da autoridade das teorias produzidas por outrem e prescritas institucionalmente como verdades – sucumbirá ao ideal moderno universitário que valoriza o docente pesquisador ou o professor cientista e a atitude de crítica sem limites.

objetivos da ação pedagógica e dos seus procedimentos em geral até as especificidades de como ministrar cada uma das matérias e quais os seus conteúdos nas várias Faculdades.

De certa maneira se pode supor que esses docentes formaram-se, mesmo na condição de discentes, no interior de uma sólida cultura de ensino e que, portanto, dentro dos moldes clássicos tinha-se um paradigma bem estabelecido do que e como ensinar em consonância com objetivos formativos e humanistas. A imagem que se possuía da docência não era, pois, a de uma atividade espontânea e aleatória, mas antes a de um ofício que se desenvolve cercado de grande rigor e disciplina intelectual, onde o ato pedagógico é planejado e executado com plena intencionalidade, desde a classe de gramática inferior até o curso de teologia.

De acordo com Franca (1986, p. 29), os jesuítas têm igual cuidado com os formandos e os *formadores de alma*. Desse modo, o *Ratio* dispõe também sobre um modelo religioso de formação do docente, a começar pela dimensão moral:

A formação moral é a primeira preocupação da Companhia de Jesus. Ao entrar nas suas fileiras, o futuro formador de almas começa por dedicar dois anos inteiros exclusivamente à formação da própria alma. São anos benditos e fecundos em que se adquire o conhecimento próprio, o governo das paixões, o domínio sobre as tendências impulsivas.

Concluída essa etapa basilar e concreta de formação de *hábitos morais*, entra em cena a solidificação da formação intelectual, onde são dedicados dois anos às *letras clássicas* e três à filosofia. A *docência superior* exigirá essa base inicial, acrescida de quatro anos de teologia e dois anos de aprofundamento nos conteúdos da disciplina que será objeto do magistério.

A docência superior exigia, pois, um conjunto de saberes e práticas, de ordem moral, intelectual e também pedagógica. O fechamento dessa preparação fazia-se por aquilo que o autor chamou de prática viva do magistério, que consistia numa iniciação do neófito ao ensino, com o acompanhamento de um mestre exemplar.

O professor universitário jesuítico possuía um conhecimento sólido das matérias, apreendido em consonância com o princípio de respeito dogmático à cultura estabelecida pelos grandes nomes do passado a ser transmitida e imitada; habilidade pedagógica aprendida em toda a sua vivência de formação, e todos os que se destinavam ao magistério passavam por ampla preparação que incluía estágio docente.

Entretanto, a base da formação era mesmo teológica e humanista como se pode deduzir dos objetivos, dos conteúdos e tempo curriculares. Não é possível asseverar que tal imagem de docência portasse características de uma atividade de pesquisa no sentido moderno, orientada por métodos modernos da descoberta científica, visando a criação de

novos conhecimentos conforme a imagem canônica atualmente vigente do que seja o docente universitário.

Ao escrever a propósito da formação da inteligência brasileira, Reale (1984, p. 11) reconhece a falta de uma cultura de especialização no perfil da maioria dos grandes intelectuais brasileiros, entre os quais inclui Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que se formaram de acordo com a tradição de educação superior humanista: “Juristas, políticos, politicólogos, jornalistas, pensadores, antropólogos, pedagogos, poetas, pintores, escultores, etc. tudo foram, a um só tempo, muitos dos personagens mais representativos de nossa cultura”²⁶.

Essa visão de Reale revela como central na formação do pensamento brasileiro, o que se poderia chamar genericamente de campo de conhecimento das humanidades. Ainda que o raciocínio aplique-se, simultaneamente, ao âmbito das ciências físicas e naturais, onde se concentravam sábios eruditos, também, embora a necessidade de aplicabilidade do saber exigisse mais fortemente desses uma especialização técnica e profissional. Em consequência disso, diminuam as possibilidades de criação teórica, uma vez que a pesquisa de base cobra altos investimentos e investigadores portadores de culturas acadêmicas especializadas e que sejam treinados metodologicamente.

No campo das ciências físico-naturais e formais, no entanto, desde os anos de 1916 – portanto antes de existirem universidades instituídas no País -, a Academia Brasileira de Ciências (ABC) vinha procurando desenvolver uma cultura de pesquisa: mais de promoção do que de produção. Esse esforço incluía encontros e publicação de trabalhos científicos em que eram discutidos os desenvolvimentos mais recentes de certas especialidades científicas, trazendo à tona discussões epistemológicas que já refletiam a crise dos padrões modernos²⁷, dentre os quais o positivismo. Cabe registrar, inclusive, que a ABC trouxe ao Brasil o cientista Albert Einstein em 1925 (PAIM, 1982).

Verifica-se, pois, por um lado uma cultura acadêmica que procura se estabelecer no ensino superior brasileiro a partir do século XIX e que apresenta as suas justificativas legitimadoras em termos de aplicação e formação profissional; por outro, a partir das

²⁶ Paim (1982) fornece um resumo biográfico de algumas dezenas dos nomes proeminentes no cenário científico e universitário brasileiro, onde se pode verificar que são formados, majoritariamente, nas áreas de saber já listadas por Reale, mesmo que se verifiquem, também, especialistas com doutorado. Esse último fato não exclui, no entanto, a possibilidade de se reunir no docente a especialização e um amplo grau de erudição.

²⁷ Interessante destacar que tais discussões refletiam a crise das ciências físico-naturais e formais das últimas décadas do século XIX e que eram bastante atuais na primeira metade do XX, como a física não newtoniana e as geometrias não euclidianas -, inovações em grande parte recusadas pelo positivismo brasileiro, pois os limites desse modelo epistemológico era o que estava em jogo. Portanto, num horizonte cultural como o brasileiro que não atingira a modernidade, já se discutia a sua superação no plano científico.

primeiras décadas do século XX a emergência de instituições como a ABC e a ABE que militam por uma ciência pura para além do pragmatismo positivista e da mera erudição tradicional.

Nessa complicada trama gnosiológica que erige a realidade acadêmica brasileira, o que mais chama a atenção é a ausência de sintonia entre as justificativas pragmáticas e o perfil dos egressos das instituições superiores. M. Diniz (2001) em estudo sobre a formação de profissões no Brasil, apresenta-nos um quadro que corrobora a idéia de que o pragmatismo proclamado não anulava a tradição humanista mesmo no âmbito profissional, ao mostrar um modelo curricular enciclopédico dos cursos de engenharia e as dificuldades práticas de engenheiros no desempenho efetivo de suas funções em razão da formação que recebiam. Referindo-se ao currículo das Escolas de Engenharia no período que se estende da primeira metade do século XIX às duas primeiras décadas do XX, afirma:

A formação profissional oferecida nessas escolas era, entretanto, deficiente porque excessivamente teórica e pouco prática. Veja-se, por exemplo, o currículo da Escola Central no ano da sua criação²⁸: seis anos de estudo, os quatro primeiros eram dedicados às matemáticas e às ciências naturais, restringindo-se aos dois últimos as matérias propriamente profissionais num programa livresco e enciclopédico que pretendia cobrir diversas especialidades (DINIZ, M. p. 50).

A sustentação axiológica e epistemológica desse currículo condiz com a tradição ocidental de desvalorização das tarefas práticas, que encontrou solo fértil e se fortaleceu na sociedade escravista brasileira. Desse modo, quando se fala de predominância da formação profissional do ensino superior brasileiro, faz-se necessário atentar para relevância do componente bacharelesco.

Ainda sobre essa questão, M. Diniz (2001) informa de modo ilustrativo as dificuldades práticas dos engenheiros brasileiros no século XIX, narrando o evento de crescimento urbano do Brasil à época, quando o País exigiu o *savoir-faire* desses profissionais:

(...) O país encontrava-se numa situação curiosa: tinha escolas para formação de engenheiros, mas não engenharia. Das ferrovias ao esgoto sanitário, dos palacetes às pontes, todos os grandes projetos e obras de engenharia e de construção civil de grande porte dependiam (...) do trabalho técnico de estrangeiros... O engenheiro nacional participava das obras virtualmente como aprendiz (DINIZ, M. p. 51).

Situação semelhante podia ser encontrada nos cursos de medicina no mesmo período - o que fortalece o argumento pela indefinição axiológica quanto aos fins da formação superior -, por serem as duas profissões as de maior destaque na hierarquia das carreiras e, por via de

²⁸ 1858.

consequência, na escala de prestígio social da formação superior: “Pode-se, evidentemente, afirmar que também a competência dos médicos brasileiros e a eficiência de suas terapias não era muito superior à dos curandeiros, charlatões ou “curiosos”, pelo menos até a segunda metade do século XIX” (DINIZ, M. p. 90).

Desse modo, embora se fale de ciência aplicada e profissionalização como valores do ensino superior brasileiro, pode-se constatar a existência de um campo de ambigüidade, na medida em que esse horizonte acadêmico mantém-se marcado pela valorização cultural efetiva de currículos enciclopédicos que conduzam a uma ampla formação sem conotações propriamente funcionais, tal como o Estado prescrevia.

Carvalho (1996) e Nagle (1976) irão mostrar que desde a criação das escolas superiores inaugurais nas primeiras décadas do século XIX, até o início dos anos de 1930, o Estado brasileiro manteve um vigoroso poder fiscalizador e normatizador sobre esse nível de ensino, visando, entre outros objetivos, uniformizar a oferta desses cursos em todo o País²⁹, inclusive com a adoção de manuais.

Em tais condições, a prática docente tendia a reproduzir os conhecimentos regulados pelo Estado, ainda que nem sempre, como se viu no caso da engenharia, respondesse aos seus objetivos pragmáticos. O fato de se adotar manuais, já contribuía para uma docência de reprodução e não de pesquisa que visasse a produção de novos conhecimentos enquanto exigência da carreira de professor.

Escudada nesse paradigma, a docência superior brasileira não se guiava nem propriamente pela produção de conhecimento e nem exatamente pela sua aplicação técnica ou tecnológica, conservando de modo sub-reptício muitos dos valores humanísticos e jesuíticos.

Deve-se ressaltar ainda que esse paradigma de ensino superior que se quis modernizante, manteve distância dos valores da modernidade liberal e iluminista³⁰ porque não cultivou e nem possibilitou a idéia de autonomia institucional e liberdade de pensamento, seja de professores ou de alunos.

²⁹ Schwartzman (2005) destaca que a política educacional federal pós-1930 manterá no Brasil uma lógica semelhante de centralização no ensino superior. A partir da Reforma de Francisco Campos - desse que foi o primeiro Ministro da Educação do País - serão criados os dispositivos legais para a concretização do controle e o estabelecimento de um modelo federal no âmbito do ensino superior, especialmente do universitário: o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851/1935) e a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, depois Universidade do Brasil cumprirão esse objetivo.

³⁰ A introdução do iluminismo na tradição universitária portuguesa, através da Reforma de Pombal, ficou restrita aos aspectos mais propriamente científicos e tecnológicos, em consonância com os interesses econômicos e administrativos do Estado. Mantiveram-se, em tudo mais, os parâmetros autoritários anteriormente vigentes, até porque a recusa de Pombal não era a cultura religiosa e humanista católica em geral, mas aos jesuítas em particular (CARVALHO, 1996).

A configuração desse quadro geral, não deve servir para negar o fato já relatado de que desde as primeiras décadas do século XX, certos cientistas defendiam a construção de uma cultura de investigação contrária à concepção acadêmica pombalina e erudita predominante nas escolas superiores na área das ciências exatas e naturais. Tampouco se deve desconsiderar que as condições de possibilidade para se iniciar uma pesquisa conforme exigências modernas, já se farão presentes embrionariamente no domínio universitário com a fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 (TEIXEIRA, 1998a). Contudo, ainda que esses sejam exemplos que merecem menção, eles não são suficientes para descaracterizar o panorama geral da cultura institucional sob análise.

É verdade que na USP procurava-se efetivar um ideário que valorizava como ponto mais alto de uma escala axiológica a *pesquisa pura* e de base que não tenta justificar o esforço de busca do conhecimento pelas possíveis aplicações práticas³¹, produtivas, técnicas ou tecnológicas.

Entretanto, - como Schwartzman (2005, p. 40) argumenta - esse ideário liberal não conseguirá romper, total e efetivamente, com a tradição profissionalizante do ensino superior brasileiro nem mesmo no caso considerado mais exemplar desse tipo de instituição que foi a USP. A integração das instituições isoladas e das áreas de conhecimento que comportavam não chegou a rigor, a ocorrer de fato:

Cada instituição trazida para o seio da universidade manteve sua própria organização e tradição. A Faculdade de Medicina se aproximava do padrão norte-americano, graças ao apoio recebido da Fundação Rockefeller; a Escola de Direito nunca abandonou o estilo professoral; a Escola Politécnica manteve sua fidelidade à tecnologia, e resistiu à incorporação da física moderna; e assim por diante. Essa mistura de diferentes modelos acadêmicos, tradições e experiências dentro da mesma instituição acabou por ser um dos pontos fortes da Universidade de São Paulo, onde a centralização e o domínio pela burocracia nunca prevaleceriam plenamente.

Em função disso, quando se fala de objetivos como a promoção da pesquisa pura e de base, que abasteceriam de maneira integrada os campos de ciência aplicada e profissionalizante, como a medicina e a educação - dentro de uma hierarquia na qual o primeiro é o nível superior da universidade e o segundo, o inferior - o que se reproduz é antes o discurso de justificação da instituição do que a descrição do que se deu realmente.

Nem mesmo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vista como o espaço mais representativo e de maior prestígio da Universidade de São Paulo - que se instituiu em sua

³¹O pensamento moderno, desde Francis Bacon e Descartes - com destaque especial em Marx - passou a valorizar a *aplicação do conhecimento* de diversas formas. Por causa disso, a noção de práxis (prática) passou a ser uma das mais polissêmicas da reflexão epistemológica e política (VÁZQUEZ, 1990; KONDER, 1992).

maioria por professores vindos do exterior, com experiência em pesquisa e ensino e com a titulação de doutor – conseguirá responder adequadamente aos objetivos que motivaram a sua formação enquanto lugar por excelência na produção de conhecimento.

Pode-se acrescentar, portanto, que os discursos de justificativa da universidade moderna pela “pesquisa pura” repetem-se no meio acadêmico desde os anos de 1920. Aparecerão nos atos fundadores de instituições como: Universidade do Distrito Federal, Universidade do Rio de Janeiro – depois do Brasil -, conforme o Estatuto das Universidades de 1931. O prestígio conferido a esse discurso verificou-se, também, na definição da Faculdade de Filosofia da USP como “essência” da universidade. No entanto, esse tipo de valorização interna à Academia não se confirmava nos meios sociais, pois a elite econômica continuava mantendo a ordem da sua escala axiológica tradicional, e ao invés da universidade de pesquisa, preferiam em geral, os cursos oferecidos pelas “escolas” profissionais da universidade.

Curiosamente, a faculdade de elite na definição da universidade ganhou a “preferência” das camadas mais desfavorecidas. Apesar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP ter procurado instituir-se com objetivos bem determinados em relação ao Instituto de Educação – lugar de formação profissional -, de acordo com Schwartzman (2005) ela acabará por se transformar num espaço de formação de professores e entre 1969-1970 essa Faculdade fragmentou-se em oito institutos³², justamente ela que se apresentava com a função de integração (RIBEIRO, 2006).

Essa complexidade referente à universidade moderna quanto aos modelos de ensino, às finalidades da atividade acadêmica e aos modos de conectar ensino e pesquisa, será uma marca permanente do ambiente acadêmico brasileiro que parece irredutível a qualquer solução que conduza à univocidade de um ideal de instituição em que as tensões e contradições seriam perfeitamente conciliadas numa totalidade orgânica, especialmente na contemporaneidade.

Com relação ao perfil do corpo docente, a realidade é igualmente plural e polissêmica. Os professores das escolas profissionais e de ciências aplicadas procurarão continuar fiéis à tradição do ensino superior brasileiro. Daí porque a prática da pesquisa nos moldes modernos

³²Quando no início a década de 1960 são apresentadas as justificativas de fundação da Universidade de Brasília (UnB), recuperam-se os argumentos que na década de 1930 apareciam como basilares na instituição da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de São Paulo, mas que não conseguiram se efetivar. Nas palavras de Mariani (2005, p. 26): “A nova universidade [UnB] deveria retomar e reavaliar duas experiências na área do ensino superior que, por razões diversas, tinham sido castradas: a da Universidade de São Paulo e a da Universidade do Distrito Federal”. Como na década de 1930, em meados da década de 1960 ter-se-á mais um governo autoritário no Brasil e uma Reforma Universitária que afastará a universidade brasileira desse recorrente ideal liberal, embora se crie o sistema de pós-graduação como um novo e importante capítulo da Universidade do Brasil.

e especializados e o “treinamento” necessário para executá-la eram pouco valorizados. Continuavam apostando no autodidatismo como estratégia válida de livre formação docente (PAIM, 1982).

Schwartzman (2005) refere-se às práticas de docentes na Universidade do Distrito Federal, com o depoimento de um professor alemão contratado em meados da década de 1930 para atuar na Faculdade de Ciências³³, chamado Victor Leinz. Faz saber que os procedimentos de ensino que ele e outros adotavam eram os mesmos que aprenderam nas instituições dos seus Países de origem, no caso de Leinz, a Alemanha.

No seu depoimento, o professor argumenta contra os métodos livrescos de aprendizagem, tão comuns na tradição do ensino superior brasileiro, em nome de procedimentos de ensino mediados pela observação direta da natureza ou de amostras dessa; destaca a observação através de aparelhos, a manipulação, o trabalho prático e o uso de “slides”, o que então representava uma novidade tecnológica no campo educacional.

Pode-se identificar nesses procedimentos didático-pedagógicos introduzidos nessa universidade liberal moderna, uma clara inspiração escolanovista e pragmática ao se valorizar a apreensão da realidade por meio da própria experiência, o que supera a sua mera leitura por simples mediação simbólica. Apropria-se de elementos da práxis científica como dispositivo pedagógico que ensina tanto sobre a realidade como desenvolve as habilidades de como conhecê-la.

Ao acionar tais elementos da práxis científica, o ensino consistirá numa narrativa na qual se vai descrevendo o processo de produção de conhecimento que é parte da rotina do professor e o discente, por sua vez, começa a aprender ativamente o que para ele é conhecimento novo e se inicia na aprendizagem de como se pode engendrar um saber realmente inédito.

Tal prática docente pressupõe professores com inserção nas comunidades científicas especializadas, a partir da qual ajudam a construir os novos conhecimentos da sua área que deverão integrar, por sua vez, o conjunto de saberes que compõem o currículo do ensino universitário.

Na Faculdade de Filosofia da USP, Ribeiro (2006) faz saber que num curso como o de Filosofia verificavam-se diferentes procedimentos de ensino que influenciarão os alunos na sua atuação docente futura. Professores franceses como Martial Guéroult e Victor

³³ Essa Faculdade era a que melhor representava a busca desinteressada de conhecimento dos fenômenos naturais, portanto, procurava superar o ideal de aprendizagem livresca. Entretanto, faltava-lhe infra-estrutura e docentes com dedicação integral (SCHWARTZMAN, 2005).

Goldschmidt desenvolviam o ensino através da leitura estruturalista de obras clássicas de filósofos, dispensando os comentadores ou outros mecanismos de “transposição didática”.

Esse tipo de apreensão, apesar de se fazer com a mediação simbólica das fontes escritas, autodenominava-se de “científica”³⁴, adjetivação com a qual se procurava distanciar tal leitura dos procedimentos didático-pedagógicos baseados em manuais e/ou extratos de obras, comuns na tradição religiosa e jesuítica.

Verifica-se, também, no curso de Filosofia, ainda segundo Ribeiro (2006, p. 2), práticas de “imersão cultural”. Esse procedimento de formação, adotada pelo professor Jean Maué, consistia em tomar como mediação para as aulas, os filmes, as peças de teatro e leitura de romances. Colocados em contato com essas formas culturais, os alunos podiam narrar a sua compreensão ao professor, de modo que se pode supor que em seguida se desenvolveria uma profícua discussão.

Diante da diversidade de áreas de conhecimento e das culturas acadêmicas que compõem a universidade moderna, assim como da falta de modelos ou mesmo de preocupação da academia com uma rigorosa formação didático-pedagógica do seu corpo docente, pode-se supor ser a pluralidade das práticas dos professores com base na sua experiência pessoal um fato irrecusável que dificilmente será alterado por qualquer proposta pedagógica que se queira unívoca e autorizada.

Tem sido aceita tacitamente no meio acadêmico, a suficiência dessa experiência pessoal do professor universitário para gerir a sua ação docente: planejando, estabelecendo objetivos, escolhendo procedimentos e estratégias e avaliando o processo de ensino-aprendizagem. Embora se enfatize, por outro lado, a importância da titulação e, conseqüentemente, da especialização numa área restrita que habilita para produção de conhecimento nesse mesmo domínio.

Hélène Hirschorn (apud Fernandes, 1998), propõe um referencial³⁵ de compreensão flexível da ação docente que divide em três paradigmas: do *magister*, do pedagogo e do animador. Mesmo precedendo todos os demais no que concerne ao tempo, o modelo do *magister* mantém a sua importância de ente bem institucionalizado. Coaduna-se

³⁴Esse tipo de prática docente reproduz o movimento da pesquisa filosófica que inicia com a apreensão do pensamento na própria fonte, de preferência em língua original. Esse contato direto com as fontes do pensamento é considerado um fator indispensável para a qualidade da formação filosófica. Distancia-se, portanto, da simples “preleção” comum nas aulas expositivas tradicionais (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 1999).

³⁵Essa “classificação” não foi construída à priori, mas encontrou os seus fundamentos numa ampla pesquisa de campo realizada pela investigadora francesa referida (FERNANDES, 1998). Vamos nos deter nos dois primeiros paradigmas.

epistemologicamente com o ideal clássico e liberal da busca desinteressada do saber e nesse último concentra o que seria essencial para o exercício da docência.

A feição propriamente moderna do *magister* define-se, também, pela importância conferida à capacidade de o professor produzir o conhecimento, visto como algo que possui um valor intrínseco daí derivando o seu valor formativo. Na interpretação de Fernandes (1998, p. 13):

(...) O paradigma do *magister* remete-nos em primeiro lugar para uma imagem de competência do professor. O docente é portador de um saber laicizado... O mestre ultrapassa o plano do transmissor do saber: ele aparece essencialmente como *produtor de conhecimentos*.

Quando se enfatiza no professor universitário, a capacitação em pesquisa, simultaneamente, enquanto domínio de um saber especializado e capacidade de produzir novos conhecimentos³⁶, o que se promove em termos de docência é a imagem do *magister*, daí porque ele é visto como sendo por excelência aplicável aos professores universitários. Referindo-se ao paradigma do *magister* de Hélène Hirschorn, Fernandes (1998, p. 13) argumenta que:

(...) A investigadora gaulesa levanta uma questão de capital importância. Se é certo que este modelo se ajusta aos universitários, cujo ensino está intimamente ligado à investigação, o mesmo não se verifica em relação aos docentes de outros graus de ensino, que ministrariam um saber já constituído.

A predominância do *magister* como imagem institucionalizada na docência universitária, não pode pretender excluir absolutamente o denominado “paradigma do pedagogo”, uma vez que é inconcebível pensar o ensino de um saber pelo professor que não objetive a correspondente aprendizagem do aluno.

Contudo, como reconhece Fernandes (1998) a partir dos anos 1880, as ciências da educação começam a ganhar evidência e com a autoridade de saber científico e um tipo de competência especializada, passam a reivindicar o direito de normatizar o ensino, inclusive deslocando o eixo do processo de ensino-aprendizagem do saber do professor para a aprendizagem do aluno, minimizando, assim, a importância do *magister*.

A pretensão em que se assenta o *paradigma do pedagogo* encontrará grandes resistências no âmbito da docência universitária, pois se criará um confronto entre

³⁶ Cortesão (2006, p. 80) oferece um quadro de análise das práticas do professor no qual aparecem diversas possibilidades de combinação de formas de aquisição de saberes pelo docente com os tratamentos metodológicos. No nível superior enfatiza a produção do conhecimento do ensino pelo próprio professor, sem deixar de reconhecer a possibilidade de uso de manuais e da produção científica de outrem.

competências: a dos especialistas em áreas de saber já estabelecidas e a dos iniciados em ciências da educação no que se refere à práxis docente.

Contraditoriamente, numa instituição que tem como centro a ciência e a pesquisa, os professores universitários parecem preferir fundar pedagogicamente o seu ensino na tradição adquirida no seu percurso formativo e na experiência espontânea de ensino³⁷.

Assim, se a universidade moderna já não aceita mais a clássica formação autodidata e meramente experiencial do seu professor, no que diz respeito aos conteúdos disciplinares, parece aceitar com tranqüilidade a validade desse tipo de iniciativa quando se trata da formação didático-pedagógica, mormente quando a experiência de pesquisa se transforma em base para as atividades de ensino-aprendizagem.

De qualquer modo, o “paradigma do pedagogo” não deixou de colocar em questão o *magister* universitário desde as duas últimas décadas do século XIX. Diversas questões importantes vêm provocando ácidas discussões sobre a docência universitária como mostram diversos autores (FILHO, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; CHAMLIAN, 2003).

Um dos maiores desafios pedagógicos desse professor, consiste em saber como na condição de especialista ele pode contribuir para a formação mais geral de alunos de graduação, cujo objetivo não é constituir-se em pesquisador ou especialista. Depois, enquanto cientista o pesquisador terá que se preocupar, entre outras coisas, com o desenvolvimento de uma nova práxis comunicativa³⁸ diferida daquela usual nas conferências e encontro de especialistas.

Tal necessidade exige que se invista naquilo que Forquin (1993) chama de transposição didática. Essa deve ser vista não apenas como o desenvolvimento de simplificações dos conteúdos para a divulgação, mas também enquanto escolha e exclusão de determinadas teorias ou aspectos delas, da contextualização metodológica e da narração de elementos pertencentes ao contexto da descoberta e da justificativa do empreendimento investigativo, dentro de um tempo curricular bem determinado.

Apesar da importância de questões como essas, em razão da cultura acadêmica do professor universitário resistir ao paradigma do pedagogo, o grau de aprofundamento teórico

³⁷ Mesmo que o professor universitário possa se instrumentalizar com os conhecimentos das ciências pedagógicas, não o fará senão como uma espécie de “usuário” e não como conhecedor profundo dessas teorias que possuem o seu grau de especialização que justifica a existência de pesquisadores do campo. Assim, não poderá constituir-se em pesquisador do seu fazer docente no mesmo sentido em que se constitui investigador e produtor do conhecimento que ensina.

³⁸ Os “jogo de linguagem” próprio á comunidade científica difere daquele que se constitui nas relações de ensino-aprendizagem na universidade, ainda que seja admissível que o segundo contenha componentes do primeiro. Pode-se admitir, por outro lado, que o pesquisador estabeleça uma narrativa para a comunicação com o público não especializado, uma espécie de tradução da sua linguagem comunitária (LYOTARD, 1988).

desse docente, especialmente dos que dispõem de titulação elevada, não é, normalmente, acompanhado de igual rigor no acompanhamento das novidades teórico-metodológicas advindas das pesquisas educacionais e didático-pedagógicas; elas poderiam ajudar no aprimoramento do desempenho nas ações de ensino-aprendizagem na especialidade universitária.

Talvez esse se constitua um dos importantes motivos pelos quais a excelência da pesquisa produzida por docentes universitários, não se tem mostrado como garantia de qualidade do ensino ministrado pelo professor, e conseqüentemente, em qualidade da formação dos alunos para atuação nos diversos setores da sociedade e do mercado de trabalho, para não falar de aspectos como senso crítico e capacidade de reflexão.

Uma instituição como a USP, por exemplo, é reconhecida pelo seu pioneirismo e grau de excelência em diversas especialidades do conhecimento graças à formação de seus docentes em pesquisa. Contudo, entrou nos anos 2000 ainda se ressentindo de dificuldades no desenvolvimento de processos satisfatórios de ensino-aprendizagem.

Chamlan (2003) em pesquisa dedicada à docência universitária na USP, confirma, com base em entrevistas realizadas com professores das várias áreas de conhecimento dessa instituição, a posição essencial ocupada pela pesquisa na constituição da compreensão do que se entende como sendo a atuação do professor universitário.

Por outro lado, esses docentes reconhecem as dificuldades didático-pedagógicas que se apresentam na sua atuação nos cursos de graduação, inclusive no que diz respeito ao estabelecimento de conexão entre o par acadêmico ensino e pesquisa.

Pode-se dizer, portanto, que embora o ideário da associação entre ensino e pesquisa venha se construindo de 1930 aos anos de 1960, quando ganhará efetividade legal e institucional com a criação dos cursos de pós-graduação, a existência de pesquisa institucional e de ensino superior universitário, não têm se refletido de modo imediato enquanto uma conjugação que se apresente nas práticas docentes dos cursos de graduação.

Ninguém duvida que muitos dos Programas de Pós-Graduação criados e institucionalizados no Brasil têm formado, com qualidade, pesquisadores de alto nível em diversas áreas. No entanto, apesar da crença implícita disseminada na cultura universitária de que tal formação é uma condição não só necessária, mas suficiente para conferir qualidade ao ensino, o caso da USP - conforme a pesquisa de Chamlan (2003) - pode ser tido como importante para ajudar a sustentar a nossa dúvida do acerto de tal crença.

Sob esse aspecto, é possível aceitar a hipótese de que há uma distância considerável entre ser e dever-ser da universidade no que se refere à associação ensino-pesquisa, embora

essa discrepância não seja percebida facilmente quando são consideradas as instituições universitárias como totalidade e a pesquisa e o ensino enquanto produções coletivas do corpo docente.

Acrescente-se, ainda, que a idéia de indissociabilidade entre as duas atividades acadêmicas universitárias principais, parece sugerir na sua formulação uma relação de igualdade, quando uma análise mais cuidadosa revelará que existe, efetivamente uma hierarquia axiológica que tende a sobrepor a pesquisa ao ensino, como tão bem reconhece Chamlian (2003, p. 46) ao se referir à concepção moderna de universidade:

De modo geral, podemos dizer que os problemas relacionados à questão do ensino nas universidades, em toda parte, têm suas raízes no chamado “*éthos* acadêmico”, que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa. Essa é, também, a lógica da própria organização institucional da universidade e a fonte de prestígio na atividade acadêmica.

Assim, a compreensão do que seja a docência universitária moderna na sua especificidade, pressupõe uma discussão profunda do que representa a pesquisa institucional no interior da universidade, tomada enquanto local apropriado à oferta de ensino superior cujo objetivo é, entre outros, o de formar pessoas em nível de graduação.

Com o objetivo de melhor entender essa docência universitária moderna na qual se insere a UFPA, torna-se indispensável aprofundar um pouco mais a discussão histórico-conceitual em torno da universidade brasileira, mantendo como fio condutor a relação ensino e pesquisa.

1.2 Origens e concepções de universidade no Brasil

Há uma vasta bibliografia, como mostra Mendonça (2000), dedicada a fixar o local e a data de nascimento da Universidade Brasileira. As discordâncias existentes giram em torno do significado que se pode atribuir aos termos origem e universidade, e mesmo de quem teria o poder de reconhecimento da legitimidade no estabelecimento de critérios definidores de seu ato fundador, suas linhas de continuidade e de ruptura.

Se origem significar um núcleo a partir do qual algo vem a tomar formas cada vez mais refinadas, então o começo da Universidade estaria no Ensino Superior oferecido por determinadas instituições brasileiras, como o *Colégio dos Jesuítas de Salvador*, que teria, segundo Doria (1998), publicamente conferido os títulos de *bacharel em artes* e *mestre em*

artes, respectivamente nos anos de 1572 e 1578³⁹. Essa instituição religiosa investiu-se da atribuição de autoridade de conceder graus universitários, embora fosse contestada e desqualificada enquanto tal por Roma.

Mas se quem tem o poder de fixar o núcleo originário e definir o seu direito de existência é o Estado, então a origem da universidade brasileira remontaria aos anos de 1813 e 1828 quando o Império funda, por decreto, respectivamente, os cursos superiores, de medicina no Rio de Janeiro e Bahia, e na segunda data, os de direito em Olinda e São Paulo.

Se, entretanto, a origem da universidade é entendida não como um núcleo do qual surge, mas enquanto um ente já configurado na sua totalidade, ainda que com certas deficiências, dever-se-ia dizer que ela nasceu na Amazônia, mais precisamente na cidade de Manaus, enriquecida pelo ciclo da borracha, no ano de 1909, e daí resistirá somente até 1926. Os que não aceitam que a origem aqui se tenha dado costumam argumentar que a vida curta macularia esse aparecer, uma vez que não bastaria acusar o surgimento para que algo exista realmente, pois seria a consolidação no tempo por continuidade que legitimaria o começo. Por motivos semelhantes colocam-se suspeitas na consideração da Universidade do Paraná enquanto instituição inaugural, porque vindo à existência no ano de 1912, não consegue durar para além de 1915, sem tempo de confirmar, por esse raciocínio, a sua verdadeira proveniência.

Se a origem, para valer, exige o reconhecimento legal do Estado, continuidade no tempo e a propriedade de exemplaridade para se reproduzir em outras experiências, então é preciso considerar a importância da Universidade do Rio de Janeiro, que se manteve com esse nome de 1920 a 1935, quando será rebatizada de Universidade do Brasil e passará a servir de modelo para o estabelecimento de outras instituições da mesma natureza pelo País. Ainda no Rio de Janeiro de 1935, Anísio Teixeira fundará a Universidade do Distrito Federal em meio a polêmicas, pois não teria atendido as determinações legais do *Estatuto das Universidades Brasileiras* de 1931. A instituição concebida por Anísio durará até 1939.

Os que se habituaram a falar de verdadeira origem da universidade brasileira, no entanto, concedem ao ato legal e as suas definições um importante papel de legitimação, de modo que se estabelece o ano de 1931 como marco na gênese dessa instituição no Brasil, minimizando, portanto, os atos fundadores anteriores (PAIM, 1982; SCHWARTZMAN, 2005).

³⁹Teixeira (1998a) é da opinião que mesmo que até o início do Século XIX não se tivesse Ensino Superior no Brasil, os Colégios Jesuíticos traziam nos seus currículos uma cultura universitária.

Esses autores argumentam que somente com o Decreto 19.851/31, conhecido como *Estatuto das Universidades Brasileiras*, são estabelecidos certos critérios e exigências legais que definiriam com rigor o que se poderia reconhecer verdadeiramente enquanto instituição universitária. Ora, se isso for correto, então só duas universidades poderiam requerer a condição de originárias: a Universidade de São Paulo e a Universidade do Brasil, cujas datas de fundação são, respectivamente, 1934 e 1935. Como a segunda já existia com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, acaba sobrando apenas a USP com data de fundação posterior a 1931.

A questão da *origem* da perspectiva temporal exige, pois, que se ultrapasse o aspecto meramente cronológico da narrativa genética e se adentre no domínio conceitual, uma vez que, a depender do que se defina por universidade, o seu horizonte histórico poderá sofrer deslocamentos no jogo entre o ser histórico e o dever-ser das concepções e ideais.

As compreensões do que seria o ensino superior e a instituição universitária, aparecem em diversas discussões entre intelectuais, educadores e políticos eminentes no contexto do pensamento educacional brasileiro, especialmente nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do XX. Parte desse ideário é identificado, também, nos textos legais que orientam os objetivos e a organização administrativa e curricular da universidade no Brasil (PAIM, 1982; SOUZA, 2001).

O horizonte geral dessa discussão é, inicialmente, o confronto de posições jesuíticas e medievais elitistas com concepções liberais, num país que anseia modernizar-se e ingressar no mundo capitalista industrial apostando no poder da educação estatal para a concretização de tal objetivo.

Ilustrativo dessa concepção liberal de educação é o Parecer de 1882, emitido por Rui Barbosa a propósito da Reforma Leôncio de Carvalho, conforme revela o estudo de Nascimento (1997). Essa autora mostra os traços fundamentais do pensamento do jurista e político baiano relativamente à educação, dentre os quais se pode destacar: a proeminência concedida à ciência e aos seus métodos, defesa da laicização da escola em nome da liberdade de consciência e adoção do liberalismo político em consonância com a democracia representativa.

À época do Parecer, Barbosa encontra o sistema de ensino superior composto por cerca de nove escolas e faculdades, organizadas em consonância com as diretrizes francesas adotadas por Napoleão: visavam atender as necessidades burocráticas e econômicas do Estado. O parecerista não propõe mudanças fundamentais na configuração do sistema,

chegando mesmo a recomendar que ele fosse ampliado ao propor a criação de mais uma escola superior e dois cursos.

Rui Barbosa, imbuído de um pensamento que combina liberalismo e positivismo⁴⁰ naturalista, não chega, nessa ocasião, a propor a organização de uma universidade pública, ainda que fale da possibilidade da criação de universidades livres pela iniciativa privada.

O discurso do ilustre baiano permite perceber, em várias das suas construções argumentativas, a defesa de uma concepção pragmática do ensino superior, ancorada numa visão de pesquisa científica como um empreendimento voltado às aplicações imediatas em nome do ideal nobre de desenvolvimento do país rumo à modernização capitalista.

Apesar desse pragmatismo e da submissão reguladora do ensino superior aos interesses do Estado, Rui Barbosa não deixará de relevar um dos enunciados fundamentais do pensamento educacional liberal, reconhecido como princípio pelo Império em 1832 e reafirmado no texto legal da Reforma Leôncio de Carvalho de 1879: trata-se da liberdade docente de ensinar e a discente de aprender.

Tal liberdade contrapõe-se ao predomínio religioso na determinação do que possui ou não validade e se apóia num Estado laico com relação aos valores, assim como numa racionalidade científica neutra relativamente à representação do verdadeiro e do falso. Desse modo, nas palavras de Nascimento (1997, p. 72), os liberais asseveravam que se “Há que garantir a liberdade total de ensino sem qualquer exigência do Estado, quer com relação ao conteúdo ministrado, quer com relação à qualificação do professor, quer com relação aos métodos empregados”.

Havia um controle sério do Estado liberal brasileiro sobre a docência do ensino superior, efetivado tanto na determinação dos programas a serem ensinados e no monopólio da concessão de grau, quanto na regulação moral dos discursos quando se ultrapassava o que seria o domínio neutro da ciência rumo às questões morais e políticas.

No que se refere à liberdade de aprender, a proposta liberal de Leôncio de Carvalho, em parte compartilhada por Rui Barbosa, concedia ao discente o direito de escolha dos docentes, estabelecia a livre freqüência a certas aulas de determinados cursos superiores, embora a aprendizagem dos conteúdos dos programas oficiais não fossem minimizadas e tivessem que ser testadas.

⁴⁰ Os positivistas brasileiros mostraram-se resistentes à idéia de universidade, dentre outras razões, como mostra estudo de Paim (1982), por nela enxergarem uma instituição medieval e não laica em sintonia com os estados teológico e metafísico da humanidade. Em razão disso, pareciam ser mais simpáticos às Escolas Superiores de cunho mais técnico e profissionalizante.

O projeto liberal republicano presente na retórica de Rui Barbosa vai se institucionalizando nos documentos legais e se efetivando na organização administrativa do sistema educacional brasileiro. Nomes importantes na construção desse ideário liberal como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, apostarão na educação como caminho para a transformação do Brasil num país moderno, industrial e democrático e se apresentarão como extremamente avançados para sua época, ainda que se mantivessem no horizonte capitalista já instalado no mundo ocidental.

Das instituições educacionais formais, a universidade é vista por esses dois autores como a que melhor se define enquanto espaço de liberdade para pensar, investigar e criar cultura. Nela poder-se-ia realizar a síntese entre conservação e criação cultural, pesquisa desinteressada e aplicação tecnológica, formação geral e especialização em nome de um novo humanismo que não separaria a especulação da ação, a teoria da sua aplicação.

Penna (1987, p. 73 - 75) sintetiza como segue a visão azevediana de *estudos desinteressados*, que seriam um dos predicados principais da pesquisa universitária:

Certamente Fernando de Azevedo não desconhece a estreita relação entre a teoria e a prática, mas, para ele, as pesquisas mais promissoras, aquelas que justamente mais se prestarão a ser aplicadas, não visam diretamente a uma ação. O que propõe é a não-intervenção, é a necessidade de pesquisas teóricas, é a crença na imprevisibilidade dos inventos humanos, em qualquer setor, e é, sobretudo, a liberdade dentro da universidade. (...) O essencial, para Fernando de Azevedo, em uma universidade, persistindo através das mais variadas formas de que se pode revestir no tempo e no espaço, é, de uma certa maneira, todo o seu ideal do que seja o verdadeiro humanismo: o gosto da especulação filosófica, o amor à ciência, a fé na razão e o culto da verdade, a liberdade de pensamento e de pesquisa, o espírito de tolerância e de cooperação e o sentido do universal. Persiste sua profunda crença nos valores da razão humana. As universidades não poderiam exercer sua tríplice função de criar, criticar e transmitir os valores da cultura sem esse culto à razão, que é a síntese da teoria e da prática.

Eis reunidos na citação de modo lapidar o ideal liberal de homem que pode se emancipar pela adoção dessa racionalidade moderna e iluminista, apresentada enquanto garantidora da liberdade de consciência. Na universidade tal liberdade irá garantir o pesquisar, o questionamento e a discussão sem limites de qualquer natureza. Daí porque não se pode submeter a atividade de pesquisa às necessidades imediatas, pois nesse caso se estaria impondo entraves à livre criação. A aplicação do conhecimento será uma consequência, mas não poderá ser colocada como um ponto de partida a determinar o que se pode e deve ou não investigar.

A pesquisa e o ensino não são vistos como acontecimentos autotélicos que iniciam e terminam em si mesmos. Desse modo, Azevedo distancia-se do humanismo antigo e medieval e da racionalidade contemplativa ou meditativa, e procura o caminho da síntese, ou seja, de um tipo de pesquisa que preserve a capacidade de especular, o amor ao saber e à verdade como adequação, mas que não exclua a possibilidade de aplicação do conhecimento.

É patente a recusa azevediana a um tipo de ensino universitário voltado imediatamente às necessidades do mercado de trabalho ou à profissionalização dos indivíduos, assim como não defende o antigo ideal de simples reprodução e conservação da cultura. Procura resguardar, contudo, um tipo de relação com o conhecimento e a pesquisa que é típica do humanismo clássico, a saber, a busca amorosa do saber. É como se Azevedo reconhecesse os limites do humanismo clássico, as possibilidades da razão moderna e científica e tentasse, assim, reunir e sintetizar pares de noções opostas: contemplação-atividade, interesse-desinteresse, verdade como correspondência - verdade como aquilo que transforma e realiza.

Desse modo, ainda que se constate o apreço por valores caros à universidade medieval, a concepção eminentemente liberal da instituição universitária no Brasil contrapõe-se, de diversas maneiras, ao modelo jesuítico, mas também ao napoleônico e esses são, muitas vezes, confrontados e sintetizados.

Defende-se a laicidade dos estudos e pesquisas, a integração das escolas para além do mero conglomerado, tendo como centro articulador a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que teria como objetivo a superação da formação universitária técnica e profissionalizante, marcada pela mera aplicação interessada de conhecimentos já existentes.

O desejo de integração dos conhecimentos enquanto teoria e aplicação, o que culminaria na organização de uma espécie de sistema das ciências, está presente no horizonte da universidade moderna. Entretanto, ele conflita com a clara tendência à fragmentação das práticas de pesquisa e ensino da universidade na sua marcha rumo à hiper-especialização.

Frente a isso, dificilmente uma parcela da universidade teria a capacidade de articular práticas epistemológicas tão variadas, construídas em “jogos de linguagem” que são específicos e, a rigor, fracamente comensuráveis, em função de ninguém possuir o “jogo dos jogos de linguagem”, ou seja, um código comum reconhecido e aplicável que permita a comunicação e a construção de um “modo de vida” com base em um sistema de saberes.

A aposta no papel fundamental da Faculdade de Filosofia⁴¹ na integração, universalização e fundamentação epistemológica do conhecimento universitário constitui-se

⁴¹ Essa crença no lugar estratégico da Faculdade de Filosofia (que por vezes apresenta variação terminológica) encontra-se nos discursos de fundação da instituição universitária no Brasil desde o “Estatuto das Universidades

em componente essencial do projeto moderno de universidade presente na reflexão de Kant (1973; 1980) como mostra Oliveira (2006)⁴².

É possível constatar que esse ideário advindo de uma Filosofia da Universidade, como define Thayer (2002), passará a se mostrar em diversos discursos que estatuem e regimentam as instituições universitárias desde o século XIX, a ponto de incorporar-se à definição tradicional de universidade.

O ato de criação da USP acolhe claramente essa concepção liberal já vigente em países como a Alemanha e os Estados Unidos, quando coloca para si como primeiro objetivo contribuir na promoção e progresso do conhecimento científico pela atividade de pesquisa⁴³. Esse enunciado revela a pretensão dessa universidade de ser antes de tudo, um lugar de pesquisa científica, sem negar o seu caráter de instituição de ensino, pois se coloca também a finalidade de transmissão de conhecimento, e por último a de formação de especialistas e profissionais. Fala-se, ainda, da atividade de extensão universitária, entendida como sendo a de popularização da ciência (SCHWARTZMAN, 2005).

Teixeira (1998a, 1998b) mostra-se identificado com Azevedo na defesa de um humanismo científico universalista que não perde de vista, no entanto, o sentido profundo da experiência cultural nacional como objetivo de pesquisa e reflexão da universidade. Tal preocupação seria uma das razões essenciais que justificaria a existência da instituição universitária moderna.

Aquele educador não nega que caiba à universidade a conservação e transmissão da cultura ou a formação técnica e profissional, como se pode deduzir de modo lapidar no trecho que segue que é parte do discurso de fundação da Universidade do Distrito Federal:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades (TEIXEIRA, 1998a, p. 35).

Brasileiras de 1931”, passando pelas justificativas da Universidade do Distrito Federal, Universidade do Rio de Janeiro, Universidade do Brasil, Universidade de São Paulo e Universidade de Brasília na década de 1960, como se pode depreender das pesquisas de Paim (1982) e Schwartzman (2005).

⁴² Derrida (2006) reconhece a grande influência da obra kantiana *Le Conflit des facultes* na definição moderna de universidade e sobre ela erige parte da sua atividade de desconstrução do conceito.

⁴³ Quando o termo *pesquisa* é mencionado nos documentos, parece haver o pressuposto questionável de que todos entendem o que significa essa noção polissêmica. Entretanto, a referência é à *pesquisa científica* cujo modelo privilegiado é o das *ciências duras* consolidadas.

Contudo, essas funções só ganham um sentido de experiência viva quando estão organicamente relacionadas com a atividade de pesquisa, considerada a razão maior de ser da universidade, a sua feição diferencial, conforme se depreende da citação seguinte:

Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1998a, p. 35).

Pode-se dizer, pois, que o núcleo da concepção de universidade no Brasil, funda-se predominantemente, desde as primeiras décadas do século XX até o presente, no pensamento liberal, nos seus valores políticos e epistemológicos. A institucionalização, mudanças e reformas vêm-se circunscrevendo aos limites desse horizonte, na medida em que, como todo ideário, sempre permanece nele uma margem de dever-ser para futuros aperfeiçoamentos⁴⁴ ou adequações pragmáticas.

No interior desse raciocínio, com a Reforma Universitária realizada através da Lei 5.540/68, ter-se-ia dado mais um passo em direção à atualização do ideal liberal no seu caminhar modernizador, cujo exemplo histórico mais acabado seria a Universidade de Berlim, depois adotado por instituições norte-americanas⁴⁵, de onde teria chegado ao Brasil.

Santos Filho (2000, p. 34-42) caracteriza essa concepção de universidade que nascerá em Berlim⁴⁶ dentro de uma cosmovisão liberal e iluminista, por quatro princípios cuja origem seria o “*aude sapere*” kantiano: 1) *autonomia financeira, administrativa e acadêmica da universidade* (liberdade de aprender, liberdade de pesquisar e ensinar); 2) *busca de novos conhecimentos*; 3) *unidade de pesquisa e ensino*; 4) *integração dos conhecimentos*.

Comparando-se os quatro princípios acima com as concepções liberais de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, ver-se-á que quase não há discrepâncias teóricas significativas no que se entende por universidade. A questão coloca-se, sempre, no plano mais propriamente operacional e concreto de funcionamento das universidades brasileiras.

⁴⁴Na bibliografia consultada, a pesquisa desinteressada que se concentraria na Faculdade de Filosofia e daria sentido autêntico à universidade, aparece sempre como um “projeto” a caminho, que não se concretiza pelas mais diferentes razões: autoritarismo político, pragmatismo econômico, falta de docentes devidamente qualificados etc.

⁴⁵De acordo com Souza (2001) a Universidade de Johns Hopikpins e Harvard seriam exemplares na adoção do modelo. Para Schwartzman (2005), na primeira e mais consistente tentativa de atualizar o ideal de universidade liberal no Brasil, a partir da Faculdade de Filosofia, a maior influência teria sido a do sistema italiano seguido pelo da Sorbonne, apesar do depoimento de Paulo Duarte, - um dos fundadores da USP - no qual afirma que 80% da influência teriam vindo da França (Sorbonne) e 20% da Inglaterra (Cambridge).

⁴⁶Essa concepção está associada aos nomes de Schelling e Schleiermacher, aceita para ser implementada, por Humboldt, em detrimento da proposta autoritária de Fichte.

A tradição brasileira de Escolas Superiores isoladas persistirá de diversas maneiras, desde a fundação das primeiras universidades no Brasil, o que não exclui nem mesmo a USP. Daí porque a crítica dirigida por Anísio Teixeira à Universidade do Rio de Janeiro, por ser um simples aglomerado de Escolas ou Faculdades Superiores, talvez pudesse ser legitimamente aplicada com algumas ressalvas ao sistema universitário brasileiro.

Por conseqüência, os princípios 3 e 4 da universidade liberal moderna ainda seriam no Brasil, em grande parte, tão somente idéias reguladoras com pouca efetividade no funcionamento do ensino superior, não apenas por razões concernentes à formação sócio-histórica da cultura acadêmica brasileira, mas também em função das mudanças no estatuto epistemológico do saber na contemporaneidade (LYOTARD, 1988; THAYER, 2002).

Ao estabelecer os princípios liberais instituídos como referencial crítico, pode-se dizer que a universidade brasileira tem assistido a separação entre os campos de saber, assim como parece inexistir nela uma cultura consolidada na unidade e integração de ensino e pesquisa, especialmente na graduação.

A diversidade de objetivos da universidade tem favorecido a dispersão axiológica e epistemológica. Há faculdades e cursos que historicamente constituíram a sua cultura acadêmica em torno do ensino e da profissionalização, de modo que a pesquisa passou a ocupar um lugar marginal na concepção do que se considera essencial na formação do aluno. Há outros que mesmo se propondo a formar um tipo de profissional – como o professor –, valorizam, por conta da sua tradição acadêmica, uma formação mais eminentemente cultural que coloca em segundo plano, o *savoir-faire*. É possível verificar, também, cursos que procuram justificar a sua existência em função da pesquisa, seja ela com ou sem perspectiva imediata de aplicação (UFPA, 1982).

Insiste-se em superar essa dispersão histórica da universidade, com novos argumentos (UFPA, 2005b; 2006a; 2006b). Hoje já não se fala como antes no papel de uma Faculdade como a de Filosofia na unificação e integração; aposta-se numa nova postura didático-pedagógica de professores e alunos cuja base seria a interdisciplinaridade e a flexibilidade, vistas primordialmente enquanto uma solução curricular para esse problema da “fragmentação” do que deveria ser “unidade da diversidade” de cursos – de graduação e pós-graduação – e conhecimentos especializados desenvolvidos em Centros, Escolas, Institutos, Faculdades, Núcleos e Departamentos no interior da universidade.

Esse novo tipo de proposta de integração contrapõe-se à dispersão do próprio ideal de autonomia que tende atualmente a ser defendido pelas unidades acadêmicas e grupos no interior da universidade. Já não se constata mais apenas a questão da autonomia da

universidade como totalidade em relação ao seu exterior, pois a fragmentação das unidades tende a ser tal que se criaram “exterioridades” dentro da própria universidade, fato promovido em grande parte pela acirrada disputa intra e interuniversitária por recursos.

Constata-se, pois, que hoje, mais ainda do que no passado, a vinculação da atividade acadêmica na universidade à lógica pragmática econômica, tem efetividade e repercussão entre os “decisores” políticos. Sendo assim, o ideal liberal clássico perde cada vez mais o seu vigor por faltar à universidade os meios garantidores das condições necessárias para a liberdade de ensinar e pesquisar.

Essa dependência da universidade dos “decisores” políticos tem sido particularmente sensível no que diz respeito aos financiamentos⁴⁷ da pesquisa. Eles têm determinado a direção das investigações, em geral em consonância com objetivos imediatistas, especialmente em áreas dedicadas à investigação aplicada com competência ou potencial para desenvolver e aperfeiçoar produtos e serviços demandados por empresas. Diante disso, esses cursos acabam por concentrar as pesquisas em aplicações dos saberes básicos existentes e contribuem pouco para fazer surgir novos conhecimentos ou teorias realmente inovadoras, o que tem sido considerado um dos princípios da universidade liberal.

Pode-se dizer, portanto, que os quatro princípios que constituem o essencial da proposta de universidade liberal moderna expõem na atualidade, como jamais o fizera, a sua feição de idealidade, especialmente no que concerne aos objetivos que a pesquisa deve atender. Entretanto, esse ideal já não exibe a sua força de idéia reguladora para um projeto de universidade que uma elite brasileira, desenvolvimentista e liberal quis instituir com o apoio do Estado.

É curioso observar, sob esse aspecto, que os representantes do novo liberalismo brasileiro e o Estado vêm encaminhando a nossa universidade para um modelo “neo-pragmático” ou funcional e efficientista que encontra ressonância numa tradição instituída no Brasil com raízes históricas no final século XIX.

Abandona-se o projeto liberal moderno cujos pontos fundamentais foram resumidos antes em quatro princípios com base em Santos Filho (2000) sem que ele se tenha realizado razoavelmente no País. É como se a política que institui as reformas da universidade brasileira nas duas últimas décadas tivesse acolhido os valores consagrados por aquilo que Lyotard

⁴⁷O CNPq, que surge em 1951, parece negar o ideal de pesquisa como atividade desinteressada, pois tem financiado principalmente as investigações estratégicas para o desenvolvimento do País, em Ciências Físicas e Naturais (biologia e ciências médicas, agronomia, química, física, astronomia, geologia ou ciências da terra e tecnologia) e Matemática. Somente em 1966 reconheceu as Ciências Sociais para efeito de financiamento (ROMANI, 2005).

(1988) chama de “deslegitimação” da universidade moderna. E a mudança teria sido estabelecida em nome de uma “universidade pós-moderna”, que se “justificaria” pela possibilidade de, com o seu ensino e pesquisa, aumentar a eficiência do sistema, consagrando de uma vez o princípio de indissociabilidade entre conhecimento e aumento de potência sistêmica. Radicaliza-se a divisa moderna de Francis Bacon segundo a qual saber é poder, excluindo-se qualquer outra justificativa.

Com o estabelecimento desse novo projeto de universidade que acirra o pragmatismo, os princípios liberais de autonomia (financeira, administrativa e acadêmica da universidade), busca de novos conhecimentos, unidade de pesquisa e ensino e integração dos conhecimentos passarão a se constituir em discurso de resistência às reformas do ensino universitário.

1.3. A relação ensino-pesquisa como característica institucional da universidade

Tendo em vista a ausência, nos trabalhos consultados, de uma discussão conceitual mais detalhada do que se possa entender por ensino superior universitário, pesquisa institucional e de uma apresentação mais sistematizada de algumas formas possíveis de se pensar o que pode querer dizer relação de indissociabilidade entre eles, passar-se-á a esse empreendimento nas páginas que seguem.

Proceder-se-á, portanto, a um desdobramento conceitual⁴⁸ da exposição anterior a partir da interrogação do que se pode compreender por *ensino superior* como próprio da instituição universitária e característica distintiva dessa e simultaneamente o que distingue e caracteriza a docência universitária.

Reboul (2000), ao refletir sobre as instituições educativas e nas suas *antinomias*⁴⁹, destaca como tarefa fundamental da Universidade o *ensino superior* que precisa ser indissociável da investigação fundamental. Esse ensino incluiria os conteúdos culturais, os profissionais e o próprio *ensino da pesquisa*.

Detendo-se sobre o que poderia significar o *ensino superior*, o filósofo defende que seja compreendido como um tipo de atividade de ensino cujo conteúdo é o saber resultante dos últimos esforços de investigação de determinadas áreas, isto é, não poderia haver nada conhecido e publicado além daquele saber.

⁴⁸ A idéia de *desdobramento* quer significar algo mais que uma simples repetição ou resumo do que já foi exposto, definindo-se melhor como uma espécie de *recorrência* que aclara, amplia e sistematiza o sentido dos principais conceitos e noções que compõem a problemática.

⁴⁹ O conceito é entendido como afirmações sobre a educação e as instituições educacionais que se “contradizem” mutuamente sem que nenhuma das partes em disputa consiga refutar a outra de modo peremptório, seguro e definitivo.

Essa visão de *ensino superior* tende de imediato a ser refutada por argumentos dos que, como Lévy (1999) e Lyotard (1988), vêm refletindo sobre a sociedade da informação e do conhecimento, cuja culminância seria, de acordo com Lévy, a *cibercultura*. Essa condição cultural caracteriza-se marcadamente pela circulação rápida e sem controle de qualquer autoridade ou instituição, de um enorme volume de informações e conhecimentos com a mediação necessária de novas tecnologias, destacadamente das informáticas. Desse modo, colocam-se a disposição do público na sociedade atual, uma quantidade tal de informações que seria impensável e vão todo desejo de erudição e domínio.

No interior dessa sociedade da informação, uma instituição exemplar como a universidade não poderia ficar de fora das novas condições em que se produzem, reproduzem e circulam os saberes, de modo especial o conhecimento científico, muitas vezes identificado com “saber válido” e a pesquisa científica, por vezes tida como sinônima mesmo de investigação com legitimidade.

Ampliam-se, na atualidade, não apenas o volume dos saberes que reivindicam um lugar legítimo na universidade, mas também a própria idéia do que deve ser a ciência adquire uma enorme polissemia metodológica, axiológica e ontológica, sem que os limites estabelecidos pelas antigas comunidades científicas modelares consigam estender os seus critérios de legitimação epistemológica para além das suas próprias fronteiras.

Diante dessa abundante produção de significados, da proliferação de “jogos de linguagem”, a universidade tende à fragmentação epistemológica interna, ainda que fisicamente mantenha uma estrutura de co-existência de faculdades e institutos. Outro indício dessa situação é o surgimento de um grande número de micro instituições superiores.

Esse movimento de diversificação institucional reflete-se na especialização intelectual crescente do docente universitário enquanto pesquisador. Partindo-se desse conjunto de acontecimentos no campo da cultura, admite-se que, mesmo numa área muito restrita do saber, não seria possível a uma pessoa manter-se atualizada de tudo que é publicado. Tudo isso conduz à conclusão da impossibilidade de se falar com sentido em *domínio* de conhecimento, já que esse estaria em constante e incontrolável movimento de mudança quanti - qualitativa (ROSEMBERG, 2002).

Diante da fragmentação epistemológica do saber e da própria instituição universitária, poder-se-ia asseverar que o crescimento exponencial do volume de conhecimentos, ao invés de negar, reforçaria e justificaria a necessidade de cada vez mais o professor-pesquisador especializar-se a fim de poder acompanhar o que se publica de *significativo* na sua área.

Somente no interior dos campos altamente especializados os filtros institucionais impõem um limite razoável ao que merece realmente ser conhecido, de modo que os especialistas no seu esforço de *atualização* intelectual não se aventuram à *deriva* no oceano de informações genéricas disponíveis como fazem os meros diletantes.

Apesar das dificuldades reais no estabelecimento de controles sobre o conhecimento e a pesquisa enquanto totalidades fragmentadas que são, pode-se ainda pensar em *controles* setoriais institucionalizados do saber em determinadas especialidades. Tal circunscrição e regulação são tanto mais prováveis quando maior for o *rigor paradigmático* e o poder de coerção da cultura comunitária que dá unidade aos especialistas desse domínio de conhecimento. Assim, docentes universitários de sub-especialidades da física e matemática, por exemplo, poderão acompanhar toda a produção inovadora do seu domínio, embora já não faça mais sentido no âmbito da pesquisa avançada falar simplesmente de matemáticos, físicos, químicos etc.

Haveria maior dificuldade para atender a essa exigência de domínio pelo professor universitário dos conhecimentos mais atuais, em áreas de conhecimento com baixo rigor paradigmático ou por docentes que se dedicam ao estudo de amplas e genéricas áreas, pois nesse caso os determinantes institucionais e os laços comunitários são extremamente frouxos na circunscrição do que é relevante.

Mesmo admitindo-se a existência de especialização dos docentes do campo das humanidades, ainda assim esse se enquadraria como um campo de conhecimentos de baixo rigor paradigmático. Isso se dá porque na área aludida existem diversos modelos concorrentes de explicação para os incontáveis problemas que se apresentam à investigação, distribuídos nos mais idiossincráticos contextos institucionais que só parcialmente compartilham de uma cultura acadêmica comum.

Isso não deve significar que o saber disciplinar de docentes das áreas de conhecimentos que não são estritamente paradigmáticas, não possua qualquer espécie de critério de controle e acompanhamento da produção na sua especialidade, pois as tendências de pesquisa, mesmo quando não conseguem consensos amplos, formam-se em torno de determinados espaços institucionais em disputa.

Independente de todas essas especificidades, os modelos de pesquisa e as teorias não seguem o mesmo ritmo de crescimento e mudança das informações em geral ou das tecnologias aplicadas à produção e distribuição de bens de consumo e serviços, possuindo, pelo contrário, uma relativa estabilidade. Portanto, se tudo isso puder ser admitido, então não é concebível que todos os conhecimentos realmente novos de uma especialidade não possam

ser acompanhados por um professor universitário que atenda a definição institucional que inclui como dimensão a pesquisa.

Deve-se observar ainda, que as informações e dados brutos fragmentados não se constituem por si só em conhecimentos científicos, que exigem alto grau de sistematização e não se destinam em geral senão àqueles que detêm uma formação específica para o seu entendimento adequado para além das sínteses jornalísticas de divulgação.

Sendo assim, no ensino superior estão implicados processos de ensino-aprendizagem, conteúdos e objetivos omissos nas mediações dos órgãos de divulgação de informações e dados. A universidade ainda seria o lugar por excelência do ensino superior, produtora de conhecimentos e dos seus processos de produção. Nesse contexto, o docente erudito, sintonizado com o ideal humanista de denominada formação integral e desinteressada, parece fadado a desaparecer da universidade atual.

Isso não significa, de modo algum, a morte do professor universitário, mas antes a transformação do seu papel institucional. Assim, pode-se afirmar que esse docente continua tendo um papel insubstituível, pois detém um saber específico para além das possibilidades de qualquer banco de dados e domina um *savoir-faire* de investigação que transcende quaisquer mediações das mais modernas tecnologias da inteligência.

No que se refere aos discursos de legitimação da atividade desse docente e, por consequência, das finalidades da pesquisa e do ensino universitário, talvez se possa concordar com Lyotard (1988), quando adverte que a justificativa filosófica do saber desinteressado que integraria sistematicamente todos os saberes e lhes conferiria um *télos*; ou da universidade como o lugar por excelência de uma ciência que promoveria o progresso e a identidade da nação, ou ainda a emancipação da humanidade, cederam lugar ao que chama de legitimação sistêmica, cuja lógica pragmática se expressa em termos de *performance*, que pode ser definida como “... otimização da relação global entre... *input e output*...” (LYOTARD, 1988, p.21).

Diante da nova condição da universidade, o grande diferencial do ensino do docente universitário estaria, mesmo, no seu *saber disciplinar*, no acompanhamento que faz das pesquisas numa determinada área de saber no maior nível possível de especialização, já que seria impossível deter os últimos *conhecimentos validados* ou em discussão de áreas demasiadamente extensas que só existem como abstração panorâmica das especialidades.

Frente ao exposto se teria que aceitar a consequência de que o docente universitário é um tipo particular de especialista⁵⁰, que contribui enquanto tal para um *ensino superior*. O que mede o valor desse ensino na atualidade é um critério sistêmico cujo horizonte de aferição de significado é o aumento da eficiência social. O processo de ensino-aprendizagem será visto enquanto coroado de sucesso se o aluno que sai da universidade detiver uma competência adequada a essa lógica do aumento do desempenho. Como é o sistema na sua dinâmica que mede a adequação da formação de professor e aluno, caberá à universidade despertar no docente e discente a disposição para atualizar a sua competência sempre que for necessário, através da *educação continuada*.

Sendo assim, perde sentido um processo de ensino-aprendizagem pautado no ideal de universidade como lugar de busca desinteressada do conhecimento em que esse esforço mesmo representava um momento indispensável da formação – inclusive ética e estética - na medida em que se encontraria num mesmo ato humano, o desejo racional do verdadeiro, do bom e do belo.

Portanto, o que é mais importante na feição adquirida pela universidade contemporânea não são os valores clássicos e liberais de verdade como adequação entre enunciado e realidade, cuja busca representava um dever ético, mas o critério pragmático da funcionalidade sistêmica. Não se pergunta mais se uma teoria representa a realidade, mas sobre o seu potencial produtivo para aumentar o desempenho do sistema (LYOTARD, 1988).

Embora Lyotard levante interessantes hipóteses sobre o estatuto do saber e da universidade na contemporaneidade, esses novos valores não se instalam tranqüilamente, sem tensões com o ideário moderno, iluminista e liberal que forneceu os elementos estruturantes dessa instituição na sua re-fundação no século XIX.

Para Reboul (2002) - que pensa a universidade tomando como horizonte uma síntese de valores clássicos e modernos - além do ensino superior implicar os últimos conhecimentos produzidos, ele não pode deixar de fora o processo de produção dos saberes. Daí porque ressaltará a necessidade de a universidade promover o *ensino da própria pesquisa*. Com isso quer dizer que o ensino universitário não deverá ser apenas e puramente um repasse de resultados da pesquisa para usos posteriores, mesmo quando se tratar de estudos profissionais e técnico-científicos. Torna-se necessário discutir, na atividade de ensino, o processo de

⁵⁰Esse modelo coaduna-se com a visão moderna do *conhecimento disciplinar* que vai se constituindo pela crescente fragmentação, de áreas e sub-áreas, que possuem linguagens específicas, métodos próprios, eventos e periódicos destinados à publicação e discussão de comunidades específicas. Esse modelo aplica-se, a rigor às chamadas ciências maduras, para usar os termos de KUHN (1878), embora tal tendência possa se verificar também, em menor grau, é verdade, nas investigações desenvolvidas institucionalmente nos cursos de pós-graduação de ciências não duras.

constituição dos saberes que se estuda e se contribui para fazer surgir, o seu estatuto epistemológico, os problemas metodológicos que acompanham a constituição desse saber e as dúvidas que em geral não são respondidas e continuam como desafio à inteligência.

Reboul (2002) aposta na importância da epistemologia enquanto discurso crítico de fundamentação e legitimação do conhecimento científico e dos demais saberes que compõem o currículo universitário como um componente indispensável nesse ensino da pesquisa.

No entanto, o professor universitário realizaria esse ensino da pesquisa, não somente como exercício epistemológico geral e metacientífico, mas com base naquilo que Bruyne (s.d., p. 48) denomina de *epistemologia interna*. A idéia é a de que não se ensina realmente pesquisa em geral e abstratamente, mas de modo concreto, juntamente com o próprio saber no qual se é especializado, de modo que o *saber disciplinar* e o *savoir-faire* do pesquisador estejam indissociavelmente ligados na docência universitária.

Dentro desse arcabouço teórico, a investigação ou pesquisa enquanto um processo que começa com um problema reconhecido enquanto tal por uma comunidade de pesquisadores, que passa por um tratamento metodológico igualmente reconhecido e termina na apresentação e julgamento público do relatório que deve ser validado por especialistas, não se daria ordinariamente na atividade de ensino superior, especialmente na graduação.

Compartilha com essa compreensão Saviani (1997) na crítica a que submeterá o ideal pedagógico da Escola Nova que estaria confundindo o ensino com a pesquisa. Afirma enfaticamente que “*ensino não é pesquisa*” e que, portanto, estariam equivocados os que pensam estar realizando pesquisa por simular pedagogicamente o processo de investigação científica, começando a exposição de temas com *problemas* que só o são para os discentes ou até para o docente, mas não para o coletivo dos pesquisadores de uma determinada área de conhecimento. Um real problema científico só poderia se apresentar a partir do domínio do já produzido pelo conhecimento científico, isto é, dos “resultados já sistematizados” que mostrariam o que já se sabe e o que há de relevante a investigar. O autor argumenta de modo contundente que tal confusão não apenas não promove a pesquisa, mas, ao contrário, a impossibilita por não fornecer ao aluno a condição de possibilidade da investigação.

A crítica de Saviani referia-se, de modo especial, ao ensino nas séries de base com crianças na fase inicial de formação, porém o raciocínio poderia ser ampliado para a docência superior. A compreensão de pesquisa nessa instância seria, *a fortiori*, um ir além do que já existe sistematizado, exigindo sólida formação teórica do professor para iniciar o aluno nos resultados e encaminhá-lo, aos poucos, à investigação como busca de resolução de um problema de pesquisa.

A tese apresentada levaria a se admitir que as diversas atividades curriculares acadêmicas realizadas por professores e alunos, na medida em que não produz *conhecimento novo*, isto é, não resolve nenhum problema que os estudiosos de determinadas áreas tomam enquanto tal, ou que não esteja previsto *nos programas ou paradigmas de pesquisa*, seriam, quando muito, apenas uma *iniciação à pesquisa*. Ainda assim, só se concebe que uma consistente iniciação possa realizar-se no caso do docente dominar tudo o que já se conhece publicamente na área e os problemas abertos.

O *ensino da pesquisa* iniciaria com a transmissão crítica dos conteúdos da disciplina. Não se identificaria necessariamente com a realização e produção de todos os passos da pesquisa nas atividades de ensino, o que esclareceria melhor o significado de se dizer que na universidade o ensino é indissociável da pesquisa. O *ensino superior* aparece como *ensino da pesquisa*, na medida em que traz os “últimos conhecimentos”, seus métodos, problemas e dúvidas que desafiarão as novas gerações.

A visão que se tem chamado aqui de institucional da pesquisa, relacionada que está aos critérios de validação de instituições que oferecem cursos de pós-graduação e pela comunidade de investigadores das diversas especialidades que realizam pesquisas em determinadas e bem delimitadas áreas de conhecimento, oferece importantes indicações para se pensar como a pesquisa efetivamente constitui-se numa das dimensões da docência.

Tal compreensão revela que o fundamento maior do exercício da docência seria, indubitavelmente, o *saber disciplinar*, entendido como conhecimento especializado e aprofundado de determinado domínio, definido e reconhecido por instituições com o poder de conceder títulos de mestrado e doutorado ou de reconhecer e validar trabalhos de pesquisa em geral.

Ainda como decorrência do *saber disciplinar* e o integrando, aparece o *savoir-faire* da pesquisa, isto é, o domínio que o pesquisador desenvolve da sua especialidade que pode ser visto como a capacidade de “... reflexão dos próprios pesquisadores sobre os instrumentos de conhecimento dos quais suas ciências dispõem, reflexão com vistas a superar as crises revendo a pertinência dos conceitos, das teorias e dos métodos diante das problemáticas que são objeto de suas investigações” (BRUYNE, s.d., p. 42).

Na revisão de literatura realizada por Rosemberg (2002, p. 33-34) de autores que pesquisaram a formação do professor universitário na década de 1990, ela verificou que a saída apontada para adequar a prática desses docentes às novas necessidades da sociedade e ao mesmo tempo para vencer certo conservadorismo pedagógico, estaria em assumir o “ensino como pesquisa, no aprender a aprender, no desenvolvimento do processo de ensino-

aprendizagem fundado na produção de conhecimento, num trabalho conjunto envolvendo alunos e professores”.

Ao que parece tenta-se fazer a transposição de uma solução já apresentada em outros níveis para o ensino superior fundando-o numa mesma compreensão da relação entre ensino e pesquisa. Em termos teóricos seria necessário voltar a recorrente questão colocada por Saviani aqui sumariada, pois a formulação de Rosemberg possui clara filiação à tradição escolanovista ou pragmática, persistindo, pois, a pertinência da interrogação a respeito de possíveis especificidades da relação pesquisa e ensino na docência superior. Mais ainda, como parte de uma mesma problemática, parece pertinente interrogar que significados se podem atribuir efetivamente à prescrição do *ensino enquanto pesquisa*, para além da visão institucional apresentada e da análise acima feita.

Quando o senso comum acadêmico defende que o essencial da formação do professor universitário estaria na pesquisa, de algum modo se reafirma o truísmo da indissociabilidade de pesquisa e ensino. A dificuldade estaria em fazer o ideal sair do seu estado de dever-ser. Não se questiona que o docente deva ser preparado para pesquisa em cursos de mestrado e doutorado, e nem sobre o valor dessa formação. Localizam-se os limites no fato desse docente assim formado não conseguir associar a pesquisa ao ensino, ou seja, em não fazer dela um princípio ou um saber pedagógico.

Daí porque a última posição analisada dá a entender que a solução do problema poderia ser retirada da própria tradição pedagógica a ser transplantada: seguir-se a solução já apresentada aos docentes dos níveis mais elementares, que mesmo sem serem pesquisadores, têm procurado e algumas vezes conseguido, transformar o ensino em pesquisa.

1.3.1 Os limites da compreensão institucional da relação ensino e pesquisa

Posto nesses termos o problema, seria preciso considerar mais profundamente nos próximos itens do trabalho: 1) as críticas como as de Saviani à idéia de ensino como pesquisa na educação básica e observar se continuariam válidas no nível superior; 2) o poder heurístico do que Reoul chama de ensino superior como incluindo o ensino da pesquisa e as indicações de Bruyne a respeito da epistemologia interna e externa.

Tendo em vista a restrição do conceito institucional de pesquisa por ele estar muito ligado a certa idéia moderna de ciência, seria interessante ampliar essa discussão, perguntando que outros sentidos se podem atribuir à pesquisa, a partir da sua relação com outras atividades intelectuais da docência com implicações relevantes para a teoria do conhecimento.

Diante disso é preciso entender que o possível reconhecimento da essencialidade de determinado componente da docência, precisa evitar simplificações e reducionismos. Reboul destaca que o *ensino da pesquisa* não esgota nem invalida outras dimensões do ensino universitário que valoriza certos conteúdos culturais considerados exemplares na história de várias disciplinas, indispensáveis à formação e que podem ser retomados num exercício de reflexão crítica sobre o já produzido, a fim de lhe desvelar o impensado. Isso permitiria, inclusive, diminuir os efeitos reconhecidos como eticamente funestos da dimensão especializada inseparável do ensino superior enquanto ensino da pesquisa e da produção especializada do saber.

Essa idéia valoriza um tipo de relação com o conhecimento que transcende a definição institucional de pesquisa, por não se tratar de uma atividade na qual se aplique exatamente os procedimentos reconhecidos e validados pela investigação de qualquer especialidade, bem como por não se chegar com ela a resultados justificáveis por métodos científicos específicos.

A reflexão pode ligar-se também à atividade de pesquisa do docente, por aquilo que Bruyne (s.d.) denomina de *epistemologia externa*, por exemplo. Nas ciências duras, essa reflexão epistemológica sobre o que é a ciência, qual o sentido da verdade e quais são as conseqüências axiológicas da sua prática e dos seus resultados para uma determinada sociedade, não fazem parte, normalmente das preocupações de ensino-aprendizagem do conhecimento científico. Aparecem nos períodos de crise dos modelos explicativos e de desagregação dos praticantes de certa especialidade (KUHN, 1978).

No campo das humanidades, no entanto, destacadamente nos saberes que compõem a pedagogia, as discussões epistemológicas gerais têm um grande espaço, pois as diversas culturas acadêmicas discutem internamente e entre si, sobre o estatuto da pesquisa e das diversas orientações teórico-metodológicas, da relevância social, política e pedagógica do saber curricular. E no que se refere à atividade docente, aparecem diversos questionamentos também com relação à seleção de conteúdos, autores e temas, bem como relativamente às formas de ensiná-los.

Nas ciências duras, não se tem tantas dúvidas na seleção dos conteúdos, embora o *como* e o *porquê* ensiná-los sejam questões relevantes para os pesquisadores cujo objeto de estudo é o *ensino* dessas disciplinas. Sabe-se, no entanto, que este tipo de investigação não figura nos programas de pós-graduação das especialidades disciplinares, de modo que não são inerentes à identidade institucional de pesquisador destes docentes.

A observação anterior revela que a relação entre ensino e pesquisa no interior da docência abriga sérias tensões. Assim, embora isso seja importante, não seria suficiente

pensar o docente universitário como alguém que produz conhecimento e reflete sobre essa produção, mas também como um intelectual preocupado com a reflexão rigorosa dos objetivos sociais, políticos, éticos e pedagógicos do que ensina e de que maneira esse se efetua: por consequência seria tão importante à docência universitária a relação de indissociabilidade entre o ensino e pesquisa disciplinar institucional, como a colocação de questionamentos sobre o saber docente enquanto destinado ao ensino.

Levando em conta essa questão, o potencial metodológico e crítico da atividade de pesquisa poderá transformar-se em procedimento de ensino, deixando essa pesquisa de ser uma exclusividade da Pós-Graduação e passando a dar uma real contribuição ao ensino de graduação, mesmo para aqueles alunos que não pretendem seguir carreira institucional de pesquisador.

Nas investigações contemporâneas que se debruçam sobre a relação entre ensino e pesquisa na docência ou mais propriamente do professor-pesquisador, a noção de *reflexão* possui um lugar central. Por vezes se equaciona os termos *pesquisa* e *reflexão* ou se adota como sinônimas as expressões *atividade reflexiva* e *atividade de pesquisa*.

A noção de *reflexão* tem uma longa tradição nos discursos filosóficos como sendo uma atitude de retorno da consciência ou do pensamento sobre o seu próprio conteúdo. A rigor esse sentido não se coaduna com a compreensão moderna da atividade científica, sendo antes uma característica de um certo fazer filosófico entendido de modo mais ou menos restrito. Por consequência, a atividade reflexiva seria menos um tipo de pesquisa específica e mais uma atitude geral do espírito que se adquire não necessariamente em cursos de pós-graduação, mas nos diversos momentos das experiências existenciais, o que inclui o exercício profissional.

No âmbito educacional, o *conceito de pensamento reflexivo* é, de acordo com Van Acker (1979), parte da *lógica pedagógica* proposta por John Dewey na obra *How we Think* que foi publicada no ano de 1910. A preocupação do filósofo norte-americano era menos com o aspecto formal e mais com o pensamento concreto na atividade de ensino-aprendizagem. A reflexividade está ligada à idéia de criticidade, a um procedimento metódico e sistemático que inicia com uma *situação de perplexidade* e termina com a verificação experimental. Entre os dois passos, mobiliza-se o raciocínio e a imaginação através de uma série de operações intelectuais que integrarão a estrutura dessa reflexão enquanto *atividade que aplica o método científico*.

O ato pedagógico precisa iniciar com uma *situação problema* que provoque no aluno a consciência da insuficiência do seu repertório de conhecimentos para respondê-la

imediatamente. O discente deveria sentir a dificuldade posta pelo problema como um desafio genuíno que o toca visceralmente, cobrando-lhe uma resposta. A reflexão inicia com este estado de perplexidade, de não saber que mobiliza todas as forças intelectuais e corporais do aluno. Ela surge de uma ruptura com o pensamento imediato, com os hábitos intelectuais que se repetem nas rotinas. Seria um estranhamento com a obviedade criada pela familiaridade, seja do lugar, da linguagem, profissão, das regras e dos conhecimentos e procedimentos institucionais.

A reflexão de que fala Dewey não se completaria enquanto um movimento mecânico ou espontâneo, antes exigiria a aplicação sistemática e mais ou menos rígida dos cinco passos do método científico tal qual era compreendido por ele: 1. Surgimento da situação problema; 2) identificação da natureza do problema; 3) apresentação de hipóteses de solução; 4) teste de consistência e verificação das hipóteses; 5) verificação experimental da hipótese que melhor resistiu ao teste. (PITOMBO, 1974, p. 73-4).

Embora a matriz de reflexão do filósofo esteja fundada num modelo metodológico consagrado de ciência, à época, a relação do ensino com a pesquisa não possuiria o sentido institucional anteriormente exposto. A pesquisa é aqui algo que se coloca a serviço da formação do pensamento crítico visando à vida política democrática, já que a filosofia da educação de Dewey diz explicitamente objetivar a preparação dos indivíduos para viver segundo os valores da democracia liberal moderna, conforme o modelo de economia capitalista.

Caso se possa aceitar esse raciocínio, não seria temerário asseverar ter sido Dewey o proponente da pesquisa operacional como modelo pedagógico privilegiado do ensino. A presença da pesquisa far-se-ia pelo seu método, por seu potencial reflexivo e não se configuraria, portanto, como uma atividade assemelhada à dos cientistas nas suas organizações de pesquisa. Não estava em jogo se a situação problemática já era do conhecimento geral dos especialistas, pois o que realmente importava era que o aluno fosse provocado à reflexão como atitude da inteligência.

O método científico seria mais que um instrumento para investigações especializadas, podendo ser explorado em diversas outras experiências de pensamento mais genéricas, ou seja, ele traria consigo um potencial educativo geral, substituindo com vantagem os antigos procedimentos metafísicos.

Freire (1996) defendeu uma noção ampliada de pesquisa como algo intrínseco ao ensino envolvendo professores e alunos na qualidade de sujeitos do conhecimento. A *disposição* crítica e a atitude inquiridora desses sujeitos realizam-se como reflexão sobre a

experiência num movimento de emersão e re-imersão no qual teoria e prática são inseparáveis.

A pesquisa enquanto reflexão precisa começar, para Freire, com a realidade do discente e o seu saber experiencial, de modo que os saberes formais mesmo não estando ausentes, são cronológica e epistemologicamente secundarizados. A investigação aqui admite sistematização e um caminhar metodológico do docente cujo objetivo é que a ação pedagógica de professor e aluno *produza conhecimento* com sentido para o ser - mais de todos, em consonância com a idéia dialética de práxis: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

Embora se possa notar uma semelhança entre Dewey e Freire na valorização da experiência, no reconhecimento de ambos de que a educação precisa ter um sentido vital e existencial para os que nela estão envolvidos, além de compartilharem da idéia de centralidade da pesquisa como meio de produção do conhecimento visando a vida política, deve ser ressaltado que uma diferença fundamental os separa e confere sentido distinto a cada um dos termos da comparação: o pensamento do primeiro é evolucionista e reformista enquanto o segundo é dialético e revolucionário.

Com relação especificamente à compreensão da pesquisa, em uma nota de rodapé da obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire esclarece sua posição quando comenta a proliferação dos discursos educacionais com o tema *professor pesquisador*, observando que existe uma relação dialética entre ensino e pesquisa, de modo que um não pode ser admitido sem o outro:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Analisando a compreensão de pesquisa expressa por Freire, percebe-se que ela se afasta da definição institucional que se tem colocado no centro da discussão da docência superior. O autor não distingue, sob esse aspecto, tipos ou níveis de docência e inclui mesmo nessa a própria discência, pois há para ele inseparabilidade dialética dessas duas dimensões da prática pedagógica.

Pode-se dizer que embora aqui se fale também, como na definição institucional, de inseparabilidade de ensino e pesquisa, a identidade formal da formulação não implica um mesmo significado concreto. Contudo, se a possibilidade de *indagação, busca e pesquisa* é

uma espécie de propensão humana geral, não se deixa de admitir certo *refinamento* e aprofundamento metódico dessa atitude por uma ação pedagógica específica. A *curiosidade ingênua* parece ser um grau elementar do mundo da opinião que pode ser dialeticamente elevado a um estágio superior que se afigura na *curiosidade epistemológica*.

Assim, talvez não fosse temerário afirmar que a distância que separa a *curiosidade ingênua* da *epistemológica*, é a mesma existente entre pesquisa como busca espontânea e pesquisa como investigação metodologicamente orientada. A citação seguinte ilustra emblematicamente a plausibilidade dessa interpretação: “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”” (FREIRE, 1996, p. 32).

Mesmo que as duas formas de curiosidade e de pesquisa difiram, não estão separadas de modo essencial. O ponto de partida para qualquer ato de ensino que também seja pesquisa é a *curiosidade ingênua* do discente, orientada pela *curiosidade epistemológica do docente*, numa relação tal, que tanto o aluno poderá atingir o estágio epistemológico do professor quanto esse poderá ter ampliado os seus horizontes de saber e do como saber. *Curiosidade epistemológica* também significa reflexão sobre as condições de possibilidade do saber, o seu sentido existencial, cultural, social e político.

Desse modo o saber é concebido como troca, abertura crítica ao novo, com base numa concepção antropológica do inacabamento dos sujeitos e do conhecimento histórico que produzem. Por fim a curiosidade epistemológica de Freire o conduz a pensar a importância da pesquisa por seu potencial de permitir a intervenção dos sujeitos na realidade investigada a fim de transformá-la, humanizá-la em favor do ser - mais coletivo.

A concepção de pesquisa aqui apresentada favorece modelos de pesquisa diretamente voltados à intervenção na realidade, minimizando o valor de epistemologias canônicas⁵¹ e, portanto, já validadas pela tradição acadêmica. Se o argumento possui razoabilidade, então um diferencial essencial da docência superior com relação aos demais níveis, estaria no maior rigor epistemológico das pesquisas realizadas pelo professor pesquisador universitário ou acadêmico e nos cânones institucionais da sua pesquisa.

Não se quer sustentar, no entanto, que o rigor aludido se expresse em maior grau em todas as dimensões da pesquisa. É notório que o rigor *epistemológico interno* não seja seguido de uma preocupação epistemológica com o sentido existencial do conhecimento, do

⁵¹Lüdke (1998) observa que a concepção de pesquisa dos cursos de pós-graduação e das instituições de fomento à pesquisa, filia-se aos modelos epistemológicos tradicionais.

comprometimento ético e social que o pesquisador precisa ter, de outras formas culturais em cujo contexto se coloca o conhecimento científico.

Tal modo de enxergar a pesquisa supera certos limites de uma compreensão estritamente institucional, isto é, nega-lhe certos aspectos, mas outros são preservados num nível mais elevado e rico de compreensão. Permite que se mantenha a inseparabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, embora essa relação e os termos que a compõem possuam sentidos próprios. Coaduna-se também com a perspectiva de Freire, a concessão de importância ao *conhecimento disciplinar*, ou mais restritamente, aos conteúdos de ensino, embora se critique uma compreensão que os reduza a uma dimensão teórica e cognitiva de formação.

Por conseqüência, essa visão que privilegia o engajamento, o ideal mais “prático”, interfere no grau de autonomia do ensino superior para se dedicar ao que Reboul chamava de *pesquisa básica* e torna sem sentido a prescrição liberal clássica que especifica a pesquisa universitária enquanto *busca desinteressada do saber*.

Poder-se-ia acrescentar à discussão já apresentada a respeito da compreensão de pesquisa e reflexão relacionada à docência, aquelas que se vem fazendo no exterior e no Brasil, como mostram Contreras (2002) e Pimenta e Ghedin (2002). Mesmo que essas teorias concentrem-se na questão da profissionalização e se refiram especialmente aos professores da escola básica, trazem contribuições para este estudo.

O projeto de um professor pesquisador e reflexivo que não trabalha em universidades, mas em instituições básicas, de algum modo contrapõe-se ao docente acadêmico a ponto de chegar a criar uma dicotomia entre os dois no que se refere à produção e ao domínio de saberes sobre o ensino, pois seria o primeiro que desenvolveria investigações a partir de universidades e outras instituições de pesquisa enquanto o segundo geralmente restringir-se-ia a consumir pesquisas e aplicar teorias que outros criam sobre o seu fazer.

A fim de minimizar ou eliminar a dicotomia produção/aplicação da teoria, propõe-se que o próprio professor, do espaço concreto do desenvolvimento da sua atividade pedagógica, transforme-se em investigador dos problemas que vão surgindo no cotidiano, reflita a respeito do conhecimento tácito da sua profissão.

Uma análise das noções de pesquisa e reflexão mostrará que elas são portadoras de grande complexidade com importantes implicações epistemológicas. Numa apropriação esquemática de algumas idéias para atender aos objetivos que aqui se propõe, nota-se que os defensores do professor pesquisador e reflexivo deslocam o centro de gravidade do paradigma

técnico ao prático, apropriando-se de conceitos aristotélicos e, portanto, não se deve aqui confundir a noção de prática com a categoria dialética de práxis.

Dentro dessa compreensão, esse professor poderia ser visto como prático e reflexivo, e o seu objeto de pesquisa consistiria das diversas e mutantes situações da sua ação profissional. Embora se possa conceber com Gauthier (1998) a possibilidade de se publicar o saber dessa prática e colocá-la em debate, ainda assim a idéia de pesquisa coloca-se distante de uma concepção institucional como já foi definida. Minimiza-se, portanto, o valor das pesquisas acadêmicas das ciências da educação, principalmente as que se orientem por abordagens que não prevêem a intervenção e/ou a aplicação mais imediata na resolução de problemas cotidianos de sala de aula.

A concepção de pesquisa supramencionada não se preocupa com a dimensão propriamente disciplinar, pois se aceita que o professor do ensino básico é alguém que se apropria de saberes produzidos por pesquisadores e cientistas especializados: “O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (GAUTHIER, 1998, p. 30).

A última concepção de pesquisa e reflexão da prática docente traz uma compreensão restritamente pedagógica. Contrapõe-se à idéia de ensino superior baseado no saber da disciplina, na sua epistemologia interna e externa ou, no caso de Freire, também se refere aos objetivos políticos e éticos de mudança social.

A docência universitária vem-se constituindo historicamente num complexo campo que envolve diversas culturas acadêmicas, especialmente a jesuítica e a liberal, privilegiando-se ora uma formação erudita e humanista ora a formação especializada e voltada para a pesquisa científica e tecnológica.

Dentro dessa tradição polissêmica, a compreensão de pesquisa e ensino e da sua relação na prática docente no interior da universidade, vem ganhando diferentes sentidos que não estão completamente acomodados nas definições legais institucionalizadas que são, em grande parte, devedoras da visão moderna consagrada de conhecimento e ciência.

Tendo em vista a complexidade e polissemia dos conceitos de universidade, ensino superior e pesquisa é que julguei oportuno investigar as especificidades e o lugar da pesquisa educacional e do curso de pedagogia no interior da instituição universitária, de modo especial na UFPA.

1.4. Relação ensino superior e pesquisa educacional no Curso de Pedagogia

A condição de possibilidade para se falar de docência universitária no curso de Pedagogia é, evidentemente, a existência da instituição universitária na qual essa possa figurar. No Brasil, o curso de Pedagogia instituiu-se ano de 1939, integrando a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SILVA, 2003). Quatro anos antes, em 1935, Anísio Teixeira fizera a integração da *Escola de Professores*, rebatizando-a como *Escola de Educação*, à recém fundada *Universidade do Distrito Federal*, objetivando formar, de modo pioneiro no Brasil, os professores primários em nível universitário (TEIXEIRA, 1998a).

A estrutura curricular desse primeiro curso de bacharelado em Pedagogia sugere uma grande complexidade epistemológica, na medida em que se compunha de conhecimentos de matemática, estatística, biologia, história, sociologia, psicologia, filosofia, administração e educação comparada.

Do exame do rol de disciplinas, deduz-se a inexistência explícita, inicialmente, de preocupação com a formação para a pesquisa que só aparecerá na reforma curricular do curso de 1962, a qual prescreve o ensino obrigatório de *administração escolar, e métodos e técnicas de pesquisa pedagógica*⁵², associadas à já existente *estatística*. O objetivo expresso de tais conteúdos curriculares não é, no entanto, formar o pesquisador enquanto tal ou o docente, mas antes *instrumentalizar o técnico*.

As fontes consultadas permitem sustentar, portanto, que o curso de pedagogia historicamente tende não aos “estudos desinteressados”, mas antes às preocupações técnicas e profissionais, apesar de se registrar, a partir dos anos 1980, uma tendência crítica e mais política que vem se constituindo em contraponto a tal perspectiva.

No que diz respeito à compreensão geral do que seria um curso universitário de Pedagogia, seguia-se o ideal legal e institucional de significação atribuído como objetivo dos bacharelados, a saber: “*preparar trabalhadores culturais de ordem desinteressada ou técnica*” (SILVA, 2003, p. 12).

O desenho curricular e o objetivo geral do curso autorizam a se fazer algumas ilações, seja com relação ao perfil do corpo de professores ou aos componentes da docência no que se refere ao modo de conexão entre ensino e pesquisa.

⁵²Com a reforma determinada pela Lei 5.540/68, regulamentada no que diz respeito ao curso de pedagogia pela Resolução nº. 2/69, acentuou-se a tendência técnica e profissional atribuída ao campo dos conteúdos pedagógicos, diminuindo-lhe as possibilidades de desenvolvimento de pesquisa de cunho mais claramente acadêmico e sem destinação imediata (SILVA, 2003).

Dada a diversidade das áreas de saberes das disciplinas que compunham os conteúdos curriculares, pode-se supor a heterogeneidade da *cultura acadêmica* do quadro de docentes e o conseqüente enfraquecimento de *identidade epistemológica* dessa docência na universidade, o que parece persistir de algum modo como tradição do curso, mesmo sendo razoável a admissão de que a partir da sua criação na academia vá-se estabelecendo e se solidificando uma tradição própria à área pedagógica, assim como se criando a possibilidade de formação de quadros de professores para atuação no próprio curso.

Sobre a realização da pesquisa educacional no Brasil, Gatti (2002) e Mariani (2005) fazem-nos saber que aquela se instituiu inicialmente fora da universidade, e, portanto, também dos cursos de Pedagogia. O *locus* privilegiado dessa prática de pesquisa que se inicia no final dos anos 1930, assentou-se nas seguintes instituições: INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os quatro Centros Regionais localizados nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais. Somente após a reforma universitária de 1968 e com a instauração dos programas de pós-graduação em educação, iniciará a história da possibilidade de relação institucional entre ensino e pesquisa na área educacional da universidade.

Tendo em vista esse conjunto de informações, é possível asseverar que inicialmente a docência universitária no curso de graduação em Pedagogia desenvolveu-se enquanto atividade de ensino dissociada da pesquisa institucional e vice-versa, em dissonância, portanto, com a compreensão consagrada de universidade em que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem figurar concomitantemente. Esse quadro permite supor que a dificuldade de construção de identidade que se tem atribuído historicamente aos egressos dos cursos de pedagogia, especialmente no âmbito profissional, acomete igualmente os docentes que se constituem enquanto professores universitários desse curso (SILVA, 2003).

Aqui, contudo, interessa compreender de modo específico, a docência do curso de pedagogia entendido como ensino superior universitário, tomando-se por parâmetro a idéia impregnada de que a Universidade define-se pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

No que se refere à estrutura curricular do curso de pedagogia, fundado em 1939, irá se constituir de um conjunto de conhecimentos já consagrados pela cultura erudita brasileira: filosofia, sociologia, história, estatística, matemática e biologia, com destaque, portanto, para os chamados fundamentos da educação.

A docência se configura não exatamente pela pesquisa científica especializada, que ainda fazia ensaios em universidades como a recém-fundada USP e a própria Universidade do Brasil. O ensino será ministrado por eruditos, isto é, professores com sólida formação cultural

geral em consonância com a nossa tradição essencialmente bacharelesca num primeiro momento e depois profissionalizante (PAIM, 1982).

Com as afirmações acima, não se quer negar, no entanto, que a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil contasse com professores que exerciam, também, a prática de pesquisa. Eles vieram da Europa e, curiosamente, seus nomes passaram pela chancela ideológica da Igreja Católica, o que favoreceu certa continuidade de uma tradição de cunho mais acentuadamente humanista nesse espaço nuclear da universidade em que se inicia o curso de Pedagogia (SCHWARTZMAN, 2005).

No estudo feito sobre a concepção moderna de universidade, foi possível perceber a polissemia do termo pesquisa, embora se detecte o privilegiamento do significado que inclui na sua definição a idéia de “desinteresse”, “ciência pura” e “produção teórica de novos saberes”.

Acompanhando tal hierarquia axiológica, não parece ilegítimo deduzir que se trabalha com a possibilidade de integração dos conhecimentos no cumprimento das funções da universidade, de modo que a existência da atividade de pesquisa desinteressada, a mais importante na caracterização da instituição, não precisaria se fazer em cada curso e pelo professor singularmente tomado.

Por esse raciocínio, o curso de pedagogia não se colocaria entre aqueles que teriam como objetivo fundamental a produção desse conhecimento desinteressado, mas se enquadraria no rol dos cursos profissionais.

Assim, a pesquisa tenderia à aplicação dos conhecimentos, cuja investigação de base dar-se-ia em outros cursos das ciências humanas. Mariani (1982) fornece elementos sobre o funcionamento do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos seus congêneres regionais que permitem afirmar o caráter interessado e até técnico das investigações efetuadas nessas instituições. A pesquisa visava fornecer ajuda técnica para a intervenção mais imediata no sistema educacional, assim como se prestava ao assessoramento na formulação de políticas públicas educacionais de maior fôlego, reformas curriculares, experimentação de metodologias, orientação na formação de professores e elaboração de material didático.

Boa parte do esforço dessas instituições de pesquisa educacional ocupava-se com o levantamento e divulgação de dados a respeito do sistema educacional, de bibliografias atualizadas sobre teorias pedagógicas, métodos e experiências educacionais ocorridas no Brasil e em outros países.

As pesquisas das Ciências Sociais constituem-se em instrumentos fundamentais na compreensão da educação, pois para Teixeira, que assume a diretoria do INEP após Lourenço Filho, é necessário partir da realidade cultural concreta para se chegar a soluções válidas dos problemas educacionais do Brasil.

A propósito da organização e estrutura da *Escola de Educação* que passa a integrar a universidade, Anísio Teixeira (1998, p. 55-56), um dos nomes mais influentes na institucionalização da pesquisa educacional no Brasil dirá:

A Escola de Educação é, como vimos, uma escola prática... Sua tarefa não é a de descobrir o conhecimento propriamente dito em cada matéria, mas a de estudar a sua aplicação na atividade de ensino e treinamento pesquisando as suas técnicas e metodologia... Pesquisa e ensino devem nela procurar fundir-se em uma atividade unificada e fecunda... A pesquisa serve ao ensino, como este serve à pesquisa...

A conexão imediata entre ensino e pesquisa, pode significar uma limitação à liberdade de investigação, na medida em que os objetivos dessa e a sua justificativa adviriam não do livre pensamento que leva à produção de novas teorias, mas das necessidades e problemas imediatas do ensino.

Diante disso, a pesquisa educacional tenderia para um tipo de investigação “tecnológica” que se empenharia em aplicar e testar em determinados contextos, os conhecimentos provenientes da Sociologia, Psicologia, Biologia, Filosofia e etc., visando aumentar a eficácia do ensino.

Teria o curso de Pedagogia uma importância fundamental para a Universidade, na medida em que ajuda a cumprir um dos seus objetivos indispensáveis para a sociedade moderna que é a formação de profissionais. O pedagogo seria um desses sujeitos com forte propensão a assumir cargos nos sistemas de ensino, órgãos de pesquisa social e educacional e magistério das escolas normais.

Gatti (2002) referindo-se a duas obras de Aparecida Joly Gouveia, mostrará os enfoques temáticos da pesquisa educacional no Brasil. Até os anos de 1950, as investigações amparavam-se na psicopedagogia e os problemas tratados referiam-se a desenvolvimento psicológico e processos de ensino-aprendizagem. Em seguida, no interior do INEP e dos seus Centros de Pesquisa, a ênfase é dada aos sistemas de ensino nos contextos sócio-culturais específicos. Desde o final dos anos de 1960, mas especialmente na década que segue, as pesquisas alicerçam na Economia e são eleitos para investigação, diversos temas relacionados ao que se poderia genericamente denominar de capital humano.

É possível, portanto, estabelecer um paralelo dos traços marcantes da pesquisa educacional com o próprio curso de Pedagogia na universidade. Dos anos 1940 ao final dos anos 1970, tanto a pesquisa quanto o curso são marcados por um pragmatismo, ora menos ora mais acentuado. No período da ditadura militar, tal pragmatismo ganhou um acento indisfarçável que passou à história da educação como tecnicismo.

Germano (2000) ao analisar a política educacional desse período confirma o que tem se constituído num consenso: o caráter claramente pragmático assumido pelo governo militar, inclusive no ensino superior universitário. Nesse nível efetuou-se uma ampla reforma organizacional e da carreira docente, onde foram incorporadas inovações e propostas levantadas pelas discussões que se desenrolavam no Brasil desde a década de 1940, assim como experiências concretas de certas instituições de ensino e pesquisa e de fomento, como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Universidade de Brasília (UnB), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A política de pesquisa no período aludido concentrou-se muito acentuadamente no incentivo às investigações de curto prazo, direcionadas ao desenvolvimento tecnológico e às necessidades do capital industrial. Tal pesquisa teve como *locus* não apenas ou principalmente as universidades, mas instituições especialmente criadas e mantidas pelo governo.

Muitos esforços foram envidados na qualificação dos docentes universitários em nível de Pós-Graduação, que irá se estabelecer e consolidar no decorrer do governo ditatorial. Para além somente de uma concepção, a idéia de ensino superior como indissociável da pesquisa começa a criar as suas condições de possibilidade na universidade brasileira.

A compreensão que se imprime concretamente à pesquisa distancia-se sobremaneira da concepção liberal cultivada pelos intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em nada se coadunava com o ideal moderno consagrado de busca desinteressada do conhecimento e da verdade ou de pesquisa pura e de base, cuja aplicabilidade não seria um imperativo determinante como ponto de partida.

Tanto o ensino universitário quanto a pesquisa estavam comprometidos com o mais crasso pragmatismo. Só ganhavam sentido pela possibilidade de atender aos objetivos de segurança e desenvolvimento econômico do país, de acordo com as demandas ocupacionais do mercado de trabalho.

Essa concepção será sentida muito vivamente no curso de Pedagogia após a Reforma Universitária. Só a partir do final dos anos 1970, a visão pragmática irá perdendo as suas feições mais liberais e conservadoras no âmbito da pesquisa e da concepção do curso. A

racionalidade técnica, produtivista e conservadora começou a sucumbir às críticas acadêmico-científicas, em nome de visões de conhecimentos filiadas ao marxismo⁵³.

Nesse contexto, continua-se a defender, cada vez com maior vigor, a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão no curso de Pedagogia. Contudo, consciente ou inconscientemente, já não se pode aceitar a compreensão liberal e idealista de pesquisa como conhecimento desinteressado ou puro. Sabe-se que a epistemologia marxista constitui-se em confronto direto com a idéia de filosofia enquanto investigação desinteressada, especialmente no âmbito social. É mais do que conhecido o enunciado marxista de acordo com o qual os filósofos só interpretam o mundo quando, o mais importante e urgente é transformá-lo (MARX e ENGELS, 1986).

Diante disso, não seria temerário interpretar que a pesquisa educacional e o curso de pedagogia, a partir de meados dos anos 1980, reavaliam e criticam o seu pragmatismo técnico em nome de uma práxis social que busca a produção do conhecimento como instrumento de transformação das condições de existência para a construção de uma sociedade mais justa.

Esse novo enquadramento ideológico terá conseqüências de várias ordens no campo da educação e no curso de Pedagogia. A Pós-Graduação que vai se consolidando desde década de 1980, encontra a sua justificativa institucional numa compreensão de pesquisa institucionalizada que se coloca numa zona de ambigüidade: entre o ideal liberal que exige autonomia e liberdade de investigação e as demandas de transformação e engajamento provindos das instituições que abrigam os pesquisadores.

Por coerência com o referencial marxista, o pesquisador teria que ser um intelectual cujo conhecimento e atuação precisariam estar a serviço da transformação social. Tal forma de entender a pesquisa, quando vivenciada, acaba por forçá-lo a ter que responder aos problemas mais urgentes que se apresentam. Embora em nome de uma causa mais nobre e ética, ele acaba vinculando a sua atividade, como ocorria no modelo tecnicista, às necessidades mais imediatas.

No plano metodológico essa nova forma de *pragma* tenderá a se contrapor aos modelos canônicos de pesquisa, especialmente os que pressupõem a neutralidade dos procedimentos de investigação ou a *pureza* dos conhecimentos resultantes. Gatti (2002) destaca o fortalecimento nesse contexto das metodologias de *pesquisa-ação-mudança*.

⁵³ Álvaro Vieira Pinto (1994), em obra escrita em 1961, a propósito da Reforma Universitária que se colocava na pauta da discussão política, à época, já criticava o ideal de universidade liberal como um todo em nome de uma concepção marxista e não elitista, de acordo com a qual essa instituição precisaria estar a serviço da transformação da sociedade e das suas reais necessidades.

Desse modo, pode-se dizer que a ênfase na aplicação da pesquisa educacional não é uma marca superficial e contingente de um campo de saber, mas se apresenta historicamente como uma imperiosa necessidade na sua constituição e justificativa.

Libâneo (2002) tem procurado mostrar que diversos autores estrangeiros e nacionais, por ele estudados, compartilham a idéia de que é possível justificar a existência desse saber e apontar-lhe um objeto próprio.

Contudo, em todas as definições apresentadas a respeito do que seja a Pedagogia, que se formula na obra, Libâneo não deixa de admitir que esse seja um saber eminentemente *prático* e que depende dos aportes teóricos e metodológicos das ciências da educação para cumprir os seus objetivos.

Nota-se, portanto, que a inter-relação do ensino com a pesquisa no curso de Pedagogia, é uma possibilidade formal inerente à constituição epistemológica desse curso, embora não seja garantia concreta de sua efetividade. Aqui, o horizonte da aplicação do conhecimento é o ponto de partida e o de chegada e não uma probabilidade distante e meramente derivativa, a menos que se esteja falando de conhecimentos de fundamentos da educação que auxiliam a Pedagogia, é verdade, embora não lhe constitua estritamente a identidade institucional.

O pensamento educacional brasileiro constitui-se de diversas tendências, como a metafísica jesuítica, a razão imperial iluminista, o cientificismo positivista, o tecnicismo pragmatista e a dialética marxista. Entretanto, na estruturação e institucionalização da universidade moderna no país há a predominância dos referenciais liberais, que por aqui chegaram no século XIX, mas só conseguiram ganhar consistência teórica e prática a partir dos anos de 1930, quando o Brasil inicia o seu processo de modernização e introdução no capitalismo industrial.

Na constituição da Universidade, essa matriz teórica será predominante, especialmente no que se refere à compreensão da pesquisa e produção de conhecimento, entendido de modo privilegiado como saber desinteressado e puro. A aplicação seria apenas uma consequência da investigação, mas não a sua força motivadora.

Muito embora tal concepção venha acompanhando a idéia de universidade no Brasil, poucas áreas de saber conseguem se aproximar desse objetivo. Concretamente, o Estado brasileiro tem colocado a universidade a serviço dos seus projetos de governo, consoantes com a urgência pragmática da vida política, social e econômica.

Isso não impede, contudo, que o ideal liberal de Universidade persista nas reivindicações recorrentes. Aliás, o consenso em torno dos valores parece inquestionável,

embora as políticas educacionais tenham negado nos procedimentos o que afirmam como princípio.

Em síntese, pode depreender dos quatro tópicos estudados que o ensino superior brasileiro encontra as suas raízes na tradição européia –francesa e portuguesa -, de maneira particular no pensamento jesuítico e depois na proposta napoleônica, que são de algum modo, antagônicas: uma remete à racionalidade contemplativa e a segunda a uma razão mais “instrumental”.

A Universidade brasileira, ao surgir, não buscará as suas justificativas, desde os anos 1930, nestas fontes, mas na tradição liberal que, por sua vez, contrapõe-se conceitualmente, tanto ao jesuitismo quanto à proposta napoleônica. Contudo, esse liberalismo adquirirá uma feição tal no pensamento educacional brasileiro sobre a universidade, que tentará harmonizar um tipo de pesquisa desinteressada, mais próxima do humanismo jesuítico às finalidades pragmáticas da universidade, característica do ensino superior de origem napoleônica.

A constituição da docência universitária manterá um tipo semelhante de ambigüidade. Num primeiro momento valoriza-se o professor erudito, portador de uma ampla formação cultural com base na qual se organizam os conteúdos do currículo; os conhecimentos didático-pedagógicos provêm da tradição consolidada nas práticas usuais ou na formação sistemática prescrita pela proposta jesuítica.

No interior dessa configuração de universidade, os domínios que se justificam discursivamente por sua vocação pragmática na instituição, como a pesquisa educacional e o curso de pedagogia, passam a ser criticados por suas práticas educativas eruditas e currículos enciclopédicos.

O curso de graduação em Pedagogia tem composto a área das humanidades na universidade desde o final dos anos de 1930, e hoje se encontra fortalecido por programas de Pós-Graduação bem consolidados numa história que perdura mais de trinta anos. Além desses programas, Associações de Pós-Graduados, Congressos e periódicos têm confirmado a realidade institucional dessa pesquisa.

No entanto, as justificativas institucionalizadas da pesquisa educacional nunca chegaram a se coadunar com a visão privilegiada do que se entende por pesquisa universitária. Surge com o curso de Pedagogia e nele persiste historicamente a predominância de uma identidade pragmática, técnica e profissional, presente na sua estruturação curricular.

Apesar da marca pragmática de justificativa do curso ser um componente institucionalizado, o campo da pesquisa educacional tem-se caracterizado pela pluralidade epistemológica e teórica em função da diversidade de saberes e sujeitos que o compõem. Essa

complexidade reflete-se na constituição do currículo do curso e na prática do corpo docente nas suas diversas atividades acadêmicas, de modo especial na pesquisa e ensino.

Além disso, depois de quase quatro décadas da institucionalização legal da universidade brasileira, com a criação do ensino de pós-graduação, estabeleceu-se certas condições objetivas para o desenvolvimento da pesquisa científica na universidade, pois até então, repetia-se no Brasil o que ocorrera em outros lugares: a prática da investigação era desenvolvida por cientistas não docentes, fora da universidade.

Quando a universidade, sem deixar de se reconhecer como instituição de ensino, assume a pesquisa como sua responsabilidade institucional, neste ato estarão sendo criadas as condições de prescrição para que se pense que em tal espaço acadêmico, ensino e pesquisa devem ser indissociáveis. Ao mesmo tempo, redefine-se claramente, o perfil do docente que precisa ser pensado, necessariamente, como pesquisador ou cientista.

Apesar do prestígio desse ideário moderno de universidade de pesquisa, presente nas justificativas legais do sistema educacional do País e confirmado nos documentos que estatuem diversas universidades, assim como no pensamento de importantes “doutrinadores” brasileiros, ainda se encontra em vias de se estabelecer uma cultura sólida e generalizada de pesquisa nas práticas acadêmicas universitárias.

O docente-pesquisador como principal agente no estabelecimento de conexão entre ensino e pesquisa ainda não encontrou um espaço de formação adequado. Ainda não se mostraram suficientes, os mecanismos institucionais de indução à transformação da pesquisa em algo mais que apenas uma prática que se desenvolve na universidade. A pesquisa vem se institucionalizando paulatinamente enquanto princípio didático-pedagógico de mediação das práticas de ensino-aprendizagem na universidade.

CAPÍTULO II

INSTITUCIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Neste capítulo objetiva-se analisar os significados da relação ensino-pesquisa na UFPA, tomando como principal fonte de investigação documentos oficiais da instituição que serão submetidos à análise textual.

Com base na reflexão realizada no capítulo anterior a respeito da constituição da universidade de pesquisa no Brasil, e das suas repercussões na docência, procuramos identificar de que maneira essa questão se apresenta em discursos instituídos e instituintes no âmago da UFPA.

Num segundo momento, com base em Anuários e Relatórios de Gestão da UFPA, serão examinadas as condições de possibilidade institucionais que a pesquisa vem alcançando nessa agência formadora. Para capturar o movimento *instituinte*, fez-se o recorte histórico do período que vai de 1995 a 2005, pelo que representa essa década na crítica, redefinição e reformulação da cosmovisão educacional, de maneira particular do ensino superior e da instituição universitária num cenário de expansão⁵⁴ e diversificação⁵⁵ institucional desse nível, em particular na Amazônia.

2.1 A pesquisa como uma das finalidades institucionais da UFPA

A universidade Federal do Pará (UFPA) é, cronologicamente, a segunda⁵⁶ universidade a surgir na Região Norte, cerca de quarenta e oito anos após a Universidade Livre de Manaus e cinquenta e cinco depois do aparecimento da Faculdade Livre de Direito que irá inaugurar a história do ensino superior no estado do Pará em 1902, seguida da Faculdade de Farmácia (1903), Escola Livre de Odontologia (1914), Escola de Agronomia e Veterinária (1918), Faculdade de Medicina (1919), Escola Livre de Engenharia (1931),

⁵⁴ De 1996 a 2004 verifica-se um processo de expansão das Instituições de Ensino Superior de 123,7%, 247,1% e 212,5%, respectivamente no Brasil, Região Norte e Pará. (INEP, 2006).

⁵⁵ Do total de 29 IES no Pará, 79, 31% são Faculdades; 3,4% , Centro de Educação Tecnológica, Igual percentual de Centro Universitário; as universidades representam 13,79% (INEP, 2006).

⁵⁶Primeira a surgir na Região e no Brasil, suspendendo-se as controvérsias, foi a Escola Universitária Livre de Manaus, em 1909 com a reunião das seguintes faculdades: Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Faculdade de Medicina, Faculdade de Ciências e Letras e Faculdade de Engenharia, como informa o site da Universidade Federal do Amazonas (<http://www.ufam.br/>). A UFPA foi instaurada em julho de 1957 pela Lei 3.191, depois das tentativas de 1924 e 1931 (LIMA; CHAVES, 2006). Já em outubro de 1957 teve o seu Estatuto aprovado pelo Decreto de nº. 42.427 (Anuário Estatístico da UFPA, 1994). O seu surgimento ocorreu num período de grande expansão do Ensino Superior e Universitário, pois de acordo com Cunha (Apud Mendonça, 2000), de 1945 a 1964, o número de universidades no Brasil passou de 5 para 37.

Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais (1947), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1948) e por fim, em 1950, a Escola de Serviço Social⁵⁷ (LIMA; CHAVES, 2006).

A UFPA formou-se, como muitas outras do país, a partir da agregação e federalização de instituições de ensino superior que já funcionavam isoladamente. No caso dessa instituição, compôs-se dos cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharias, e das Faculdades de Ciências Econômicas, Contábeis e Setoriais e de Filosofia, Ciências e Letras (Anuário Estatístico da UFPA, 1994).

As áreas de saber que originariamente compuseram a UFPA⁵⁸ - e que depois da Reforma Estatutária de 1969 e Reestruturação de 1978, se institucionalizarão organizacionalmente em Centros⁵⁹ e Departamentos -, condizem com a tradição do ensino superior brasileiro: destaca a formação profissional em cursos com grande prestígio social e que historicamente vem ocupando posições privilegiadas na hierarquia das carreiras no Brasil, a saber: Engenharias, Medicina, Odontologia, Economia e Direito (DINIZ, M., 2001).

Sob esse aspecto, o Estatuto Geral da UFPA em vigor⁶⁰, conserva como primeira finalidade da Instituição, no seu Art. 2º., inciso I: “Formar quadros técnicos, profissionais e culturais indispensáveis ao pleno desenvolvimento sócio-econômico do Pará”.

Essa prioridade concedida à esfera das atividades técnico-profissionais na disposição do texto legal não parece se explicar como um mero acaso, mas constitui um indício de que essa academia encontrava e vem encontrando na transmissão e aplicação do conhecimento disponível e adventício uma das justificativas maiores para a sua existência em face das expectativas criadas junto à população do estado do Pará (HENKEL; ALMEIDA, 2003).

Ainda que tal prioridade pragmática constitua-se em forte argumento, não se pode deixar de colocar em destaque, também, uma função subjacente que a universidade tem cumprido de modo mais silencioso, porém efetivo, que consiste em oferecer uma formação diferenciadora e prestigiosa.

⁵⁷No ano de 1963, passará a integrar a UFPA, juntamente com a Escola de Química - funcionará de 1920-1931, após interrupção, voltará à atividade em 1956 (LIMA e CHAVES, 2006).

⁵⁸Ao surgir, em 1957, denominava-se **Universidade do Pará**, passando a se denominar **Universidade Federal do Pará** a partir de 1965.

⁵⁹Constam do Estatuto da UFPA os **Centros de Estudos Básicos** (Ciências Exatas e Naturais, Ciências Biológicas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Letras e Artes) e os de **Formação Profissional** (Ciências da Saúde, Tecnológico, Sócio-Econômico, Educação e Agropecuário).

⁶⁰Esteve em pleno vigor de 1978 até 12/07/2006 - data em que a Portaria do MEC nº. 337 aprovando o novo Estatuto da Universidade Federal do Pará, foi publicada no Diário Oficial da União. Esse Estatuto resultou de um longo processo de gestação.

Entretanto, é curioso constatar que tal prestígio esteja associado aos cursos oferecidos nas Escolas Profissionais, numa clara inversão dos discursos que internamente legitimam a universidade moderna. Como foi mostrado no primeiro capítulo quando tratamos dos argumentos de justificação da USP, Universidade do Distrito Federal, Universidade do Rio de Janeiro e Universidade de Brasília, os cursos ligados às escolas profissionais são colocados num nível inferior de uma escala axiológica, em cujo topo se encontra a Faculdade de Filosofia, definida essencialmente por ser o lugar por excelência do saber desinteressado.

Esse fato causa estranheza porque seria de se esperar que houvesse certa consonância entre os valores da elite social e os daquela que institui universidades; assim como pareceria razoável que o saber desinteressado fosse visto positivamente pelas elites em contraposição ao conhecimento aplicado e profissionalizante.

Schwartzman (2005) mostra em sua pesquisa que não apenas as elites econômicas que procuram a USP preferirão as Escolas profissionalizantes, como também, que os cursos da Faculdade de Filosofia acabam sendo freqüentados pelos menos favorecidos economicamente⁶¹.

No que concerne a esse último ponto, pode-se constatar no estudo de M. Diniz (2001), que apesar do prestígio tradicional conferido à formação profissional superior e universitária no Brasil, essa não vem historicamente caracterizando-se, efetivamente por valores pragmáticos como eficiência e habilidade inerentes à idéia de profissão. Ao que parece, a preocupação maior era com o prestígio simbólico conferido pelo título nessas profissões – que muitas vezes nem eram realmente exercidas – e não com a valorização de possíveis habilidades para execução de suas tarefas inerentes.

Dessa forma, ainda que a idéia de competência seja indispensável à constituição de uma profissão e garanta a autoridade de quem a exerce; engenheiro, médicos, advogados e economistas, por exemplo, adquiriam proeminência e status no Brasil, mais em função da importância política e burocrática que tinham no cenário sócio-cultural do que pela habilidade com que exerciam a profissão.

Pensamos, pois, que só é possível entender o significado do ensino superior universitário profissional e o da pesquisa, caso se leve em conta a complexidade cultural da universidade brasileira que inclui entre as suas influências, de modo contraditório,

⁶¹ Poder-se-ia dizer que embora muitos dos cursos da Faculdade de Filosofia não respondam às expectativas de uma razão produtiva e técnica, acabam por não convergir para o ideal de saber desinteressado e promovendo uma formação de engajamento prático em prol das transformações sócio-econômicas.

componentes jesuíticos e humanísticos, pragmáticos e funcionais, assim como liberais e mesmo marxistas.

É, portanto, no interior dessa ambigüidade quanto aos fins profissionais da universidade que se deve compreender a atribuição que é feita à Universidade Federal do Pará, pelo seu Estatuto de que deve promover o desenvolvimento do Estado em termos econômicos e culturais.

Por um lado, deve-se lembrar que a noção de desenvolvimento que estatui a UFPA, não é uma especificidade desta, mas antes se coloca como elemento nuclear na constituição do conceito da instituição universitária moderna no Brasil, a partir dos anos 1920, mantendo-se presente nas quatro décadas seguintes, no contexto do movimento de industrialização e urbanização do país.

Deve-se ressaltar, contudo, que a justificação econômica da universidade é acompanhada pela igualmente importante prescrição de dever ser essa instituição promotora de “desenvolvimento cultural”. Esses dois aspectos são vistos como indispensáveis na construção de um projeto de nacionalidade, o que condiz com a ideologia nacionalista, que tanto apostou na educação em geral e na universidade em particular como meios privilegiados para o atingimento de nossa “emancipação” enquanto Nação (NAGLE, 1976; RODRIGO, 1988).

Para que ocorra tal “emancipação”, não de uma classe ou outra, mas da Nação enquanto uma totalidade ao mesmo tempo cultural, moral e sócio-econômica, pressupõem-se dois elementos indispensáveis fornecidos pela educação formal, especialmente a de nível superior: a profissionalização para a assunção das funções econômicas e a conscientização de ser parte de uma mesma Nação⁶².

Assim, se por um lado, as prementes necessidades da sociedade fazem com que a noção de desenvolvimento seja perspectivada, ideologicamente, de um ângulo fortemente econômico e pragmático, por outro, é vista como lugar de formação cultural e privilegiada de alto nível.

Apesar de todo esse arcabouço discursivo, no plano da efetividade, as classes que podem acessar a universidade são, tradicionalmente, as que dão um significado mais

⁶²A instituição universitária carrega, desde a sua fundação, um sentido “universalista” e “internacionalista”, de modo que uma visão nacionalista ou regionalista de universidade restringe-lhe uma conotação inerente. Por mais que se deva considerar a historicidade e a contextualização como elementos de determinação do sentido, as questões passíveis de investigação e a produção do conhecimento não podem se restringir a barreiras nacionais ou regionais, sob pena de se sacrificar também a idéia de liberdade e autonomia da universidade. O Estatuto da UFPA, no seu Art. 3, Inciso I, ratifica o seu caráter universalista, quando assume como *política básica da instituição*: “aproveitar ao máximo a universalidade do conhecimento humanístico, científico e tecnológico elaborado em todo o Mundo”. Mas notem que a palavra que abre o Inciso é “aproveitar” (UFPA, 1982b).

fortemente simbólico aos títulos universitários e mantêm um senso não pragmático. De modo que se mostram tendencialmente resistentes a se entregarem às atividades propriamente profissionais e produtivas, bem como a se identificarem culturalmente com a média da população.

A seguir, explicitaremos certos significados que o discurso liberal adquirirá no contexto nacional, especialmente no que concerne ao projeto de estatuir no País uma universidade moderna, como instituição laica, desimpedida dos obstáculos dogmáticos ao livre pensamento e aberta às descobertas e inovações científico-tecnológicas.

Verifica-se que ao lado do desejo de modernização, como pólo oposto de uma relação ambivalente, encontram-se os valores educacionais tradicionais⁶³ que se ligam solidamente ao ruralismo e ao catolicismo, vistos como elementos essenciais da identidade da nação a serem preservados dos efeitos ameaçadores de uma cultura laicizante (NAGLE, 1976).

Embora nos anos 1950, em cujo contexto surge a UFPA, e nos seguintes, o vigor da resistência da cultura tradicional já não fosse tão acentuado, a institucionalização das noções e valores que sustentam a universidade moderna de pesquisa e de crítica cultural, contraposta à tradição mais humanista ou de ensino de formação profissional, não virá à tona de modo mais amplo antes do final dos anos 1960.

A idéia de universidade não é identificada, originariamente, com a modernidade. Para a tradição positivista brasileira, uma universidade moderna não deixava de significar uma idéia contraditória. Por isso, durante muito tempo, esse pensamento opôs-se à instalação de universidades no Brasil, porque identificava tal instituição à cultura e aos valores medievais, de modo que representariam o atraso e o passado, não se coadunando, por isso, com o projeto de sociedade laica e republicana que defendia para o País, na sua marcha progressiva rumo ao futuro (PAIM, 1982).

Há muito que o conceito de universidade vinha sofrendo alterações em Países da Europa, a começar pela França de 1806 e a Alemanha que, como se sabe, a partir de 1810 propõe uma universidade cuja característica diferencial é o papel central atribuído à pesquisa, entendida como instrumento de criação de conhecimento e de desenvolvimento da nacionalidade (FILHO, 2000).

Diante do momento histórico de um Brasil que se empenhava na busca de desenvolvimento e progresso, fazia-se necessário seguir o exemplo desses países que já tinham conseguido, desde o século XIX, encaminhar as suas universidades para o

⁶³ Será discutido mais a frente, o sentido que a pesquisa e o ensino assumirão na justificativa do processo de interiorização da UFPA e de como essa tensão é nomeada e resolvida.

cumprimento de funções pragmáticas, isto é, prático-profissionais, produtivas e burocráticas que se mantiveram em conflito, no interior da instituição, com as finalidades “especulativas”, “desinteressadas” de um pensamento crítico e reflexivo de ordem filosófica.

Apesar da ênfase pragmática do pensamento liberal na sua versão nacional-desenvolvimentista, no Brasil, o conflito acima se expressa por aqui na clássica contradição entre teoria e prática que possui um significado próprio na cultura brasileira. Tal tensão não poderia ter sido e não foi conciliada na sociedade, porque as condições históricas que a fundaram, como o escravismo, ainda persistem como representação axiológica e simbólica do imaginário social.

Outra forma emblemática de expressão dessa dicotomia consiste no estabelecimento de divisão e hierarquização entre educação humanista e formação para o exercício profissional, ou nas tentativas de superação da cisão mediante o esboço de uma concepção de educação integral do homem, sem adjetivos. Neste segundo caso, o integral é somente pensável e compreensível pressupondo a fragmentação como o que o funda.

Diante dessa filiação moderna, é necessário olhar com acuidade crítica nos textos que estatuem e regem o funcionamento da UFPA, palavras como *desenvolvimento*, *útil* e *aplicação*. Se essas noções ocupam um lugar de centralidade nas definições do que é e nas justificativas do que objetiva a universidade, é preciso buscar alguns elementos contextuais que esclareçam melhor os limites do pragmatismo desse discurso, levando em consideração a tradição cultural elitista que constitui de modo particular a universidade brasileira (CHAUÍ, 2001).

Já na estruturação acadêmico-administrativa da UFPA, e nas compreensões que são esboçadas desses lugares institucionais, aparece nas entrelinhas uma escala axiológica que irá sobrepor o teórico ao prático-produtivo, minimizando, portanto, a força epistemológica das justificativas pragmáticas⁶⁴.

Os denominados Centros Profissionais são pensados como espaços privilegiados para se atender às necessidades mais tangíveis demandadas pelo mercado de trabalho e pela população, sendo eles, por isso mesmo, os mais visíveis para esses domínios sociais. Com isso não se passaria a conceder maior prestígio simbólico a esses Centros no interior da universidade? Por definição legal, os Centros Profissionais destinam-se à oferta de cursos e programas que visam a profissionalização e a aplicação dos conhecimentos (UFPA, 1982b).

⁶⁴As raízes históricas desse tipo de hierarquia e separação e os argumentos que as sustenta têm uma história longa no Mundo Ocidental, inclusive no âmbito universitário (VÁZQUEZ, 1990; KONDER, 1992).

Indubitavelmente, essa definição coloca a universidade em consonância com as expectativas e promessas da modernidade. Ela é um instrumento indispensável ao desenvolvimento sócio-econômico que, ao ser apropriado via Estado por uma parte da sociedade, promove o enriquecimento de determinados grupos, embora discursivamente se fale dos benefícios advindos das atividades acadêmicas como conquistas da sociedade ou da nação enquanto totalidades.

Não é possível levantar dúvida sobre o reconhecimento geral da importante função que a universidade cumpre na formação de profissionais com alto nível técnico e cultural para atuação nos diversos espaços sociais e econômicos. Os textos analisados ensinam, no entanto, que tal importância prática que por vezes legitimam a universidade frente ao seu exterior, contrasta com os valores que fundam a universitária moderna.

Relativamente a essa questão, a análise do conceito de universidade, das suas funções e finalidades, mostra-se envolvido por interessantes ambigüidades. Se é inegável a relevância dos objetivos técnico-profissionais no horizonte da modernidade, reconhece-se a sua insuficiência para justificar a existência de uma instituição educativa a que se denomina universidade.

No caso particular do Brasil, é emblemática a compreensão de Anísio Teixeira do que seria objetivo maior da instituição universitária. Fazendo um balanço crítico, em 1935, das limitações das universidades já tardiamente instaladas no País, afirma: “Quase cinco séculos depois, possuímos seis universidades, das quais apenas uma tem, além dos objetivos práticos e profissionais, objetivos de cultura desinteressada e de preparação para a carreira intelectual” (TEIXEIRA, 1998a, p. 36).

O discurso do filósofo⁶⁵ mostra a legitimidade dos objetivos práticos e profissionais tão reconhecidos pelo público em geral, mas concomitantemente, revela uma hierarquia na qual a cultura desinteressada sobrepõe-se como nota distintiva do que seria essencial e diferencial na constituição da universidade⁶⁶.

⁶⁵É bem conhecida a influência do pragmatismo no pensamento de Anísio Teixeira. Apesar disso, essa matriz teórica não impede que o pensador cultive como valor epistemológico – núcleo da universidade liberal clássica – o “conhecimento desinteressado”.

⁶⁶Álvaro Vieira Pinto (1994) inspirado no marxismo, constrói um conjunto de argumentos que se contrapõem frontalmente à tradição liberal com as suas tentativas de legitimação. Descrer do ideal de “conhecimento desinteressado”, da liberdade de pensamento e da autonomia como apanágios da universidade, pois a realidade sócio-econômica autoritária e elitista e a própria lógica do sistema capitalista só sustentam tais valores ideologicamente. Afirma com veemência a necessidade de a universidade engajar-se efetivamente em prol das reais necessidades da sociedade brasileira a quem deve estar subordinada – e não ao Estado ou à chamada comunidade acadêmica e menos ainda aos interesses corporativos dos docentes.

Coerente com esse mesmo tipo de lógica, pode-se verificar que a UFPA traz já no seu ato de fundação a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras⁶⁷, componente institucional que ocupava, à época, um lugar central no conceito moderno de universidade de pesquisa e vinha exercendo, por isso, relevante efeito discursivo na justificativa interna das suas finalidades e objetivos, fato constatável, por exemplo, no discurso de intelectuais brasileiros como Fernando de Azevedo e o já mencionado Anísio Teixeira, que tanto contribuíram para a institucionalização da universidade no País.

Historicamente, esses intelectuais anuem com as determinações do pensamento moderno que se instituem na legitimação da universidade, de modo particular no que concerne ao lugar atribuído a essa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vista como devendo cumprir a dupla função de integrar os conhecimentos no currículo universitário e possibilitar maior liberdade e autonomia de investigação⁶⁸.

Com a estruturação sofrida pela UFPA pós-1969, preserva-se esse componente conceitual da universidade como livre espaço de investigação, na compreensão legal dos Centros Básicos que são um desdobramento organizacional daquela Faculdade de Filosofia que integra a UFPA desde 1957. Esses Centros serão definidos como *loci* de “ensino e pesquisa propedêuticos e básicos em função de toda a universidade, ou de conteúdo puramente acadêmico, próprios de suas áreas de atuação” (UFPA, 1982b, Art. 10).

As atribuições dos Centros Básicos condizem, em parte, com o que se propõe programaticamente esse mesmo Estatuto da UFPA, aprovado em 1978, como uma das suas finalidades, no Art. 2º, inciso II: “Participar do progresso científico e tecnológico através das pesquisas e atividades que promovem a descoberta, a invenção e a inovação úteis ao processo de desenvolvimento” (UFPA, 1982b).

A tensão entre os Artigos 2º e 10 mostra-se ao considerarmos que, para o primeiro, todo o esforço de pesquisa ganha a sua razão de ser na universidade como um todo, enquanto é um meio, isto é, na medida em que se destina *ao processo de desenvolvimento* e pode ser *útil* no cumprimento dessa finalidade; o que contradiz, de certa forma ou minimiza o sentido “desinteressado” da sentença: “ensino e pesquisa... *puramente acadêmicos*”, como sendo a finalidade de uma parte dessa mesma universidade, os Centros Básicos.

⁶⁷Essa Faculdade fora fundada nove anos antes, em 1948 - por uma instituição denominada “Centro Propagador das Ciências” - assume como um dos seus objetivos a formação de licenciados, portanto de profissionais de magistério (LIMA; CHAVES, 2006).

⁶⁸Mesmo sabendo que a institucionalização estatal da concepção de Universidade de pesquisa no Brasil, ocorre num cenário de autoritarismo, tendo à frente dois importantes personagens do Estado Novo de Vargas (Francisco Campos e Gustavo Capanema) e que mais tarde a Institucionalização da pós-graduação far-se-á em um Estado Ditatorial, nos dois casos são mantidas os discursos de legitimação liberais democráticos.

Uma comparação entre os objetivos dos Centros Profissionais e dos Centros Básicos revela, com mais ênfase ainda, a existência de uma compreensão cindida da UFPA, na medida em que caberia a uma parte *profissionalizar e aplicar conhecimento* e a uma outra a realização de pesquisa (aplicada, tecnológica) visando a totalidade da instituição, mas também se poderia fazer pesquisas (puramente acadêmicas) tendo em vista as particularidades dos campos de conhecimento que a compõe.

O sentido da sentença “pesquisa e ensino puramente acadêmico” enquanto objetivo inerente aos *Centros Básicos na sua particularidade*, parece discrepar realmente do que prescreve o Art. 2º citado para a UFPA como um todo. De que modo compreender, pois, que a *utilidade* determine o sentido da investigação e que, simultaneamente, defenda-se o *desinteresse* como valor epistemológico? Pode a noção de “puramente acadêmico” ser aproximada do que a tradição universitária liberal e filosófica define em geral como ciência pura ou conhecimento desinteressado, condição indispensável para que verdadeiramente se possa falar em universidade enquanto uma instituição *sui generis*?

As indagações ganham em densidade e dificuldade quando se acrescenta à influência do pensamento liberal clássico, a concepção pragmática advinda dos norte-americanos que redefinem a compreensão das funções da universidade moderna cumpridas pelas atividades de ensino e pesquisa ao acrescentarem como coroamento e finalização das mesmas, a extensão:

Gente pragmática e utilitária em tudo o que pensa e faz, os americanos, a partir da instituição das *land grants* no século 19, foram forjando um modelo de universidade capaz de abrir-se para a comunidade externa, extra-acadêmica, que passaria a receber todos os benefícios dos avanços e das inovações obtidos em seus cursos e programas (SOUZA, 2001, p. 158).

Segundo Souza (2001), a atual tríade de funções da universidade completou-se na conceituação legal brasileira por influência desse pragmatismo norte-americano que remonta ao século XIX. Difícil de ser apreendida no seu sentido eminentemente acadêmico, a extensão é o modo mais imediato de relação entre universidade e sociedade e nem sempre ocorre integrada às atividades curriculares de ensino e pesquisa, tendendo a se constituir num serviço social e assistencialista não inerente àquela instituição.

A idéia de extensão universitária procura a sua justificativa interna no princípio de indissociabilidade. Com ele se procura abolir possíveis “autonomias” setoriais das atividades acadêmicas, minimizando a força de uma idéia que remonta a Kant (1973), qual seja, a de conceder à Faculdade de Filosofia ou instância equivalente enquanto lugar de saber desinteressado, um tipo de independência e liberdade não apenas em relação às exterioridades da universidade, mas também com referência às demais faculdades que a compõem.

Apesar de haver certa incompatibilidade entre o ideal de conhecimento desinteressado e o princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a universidade acolhe ambos no corpo de argumentos da sua legitimação, mesmo quando a extensão adquire um sentido eminentemente pragmático de um princípio que acaba por subordinar efetivamente, a pesquisa e o ensino às possibilidades de aplicação técnica e tecnológica, bem como às necessidades de preenchimento de postos de trabalho.

Nesse caso, a dimensão que articularia o sentido da indissociabilidade seria a extensão, de modo que o princípio do *desinteresse* seria substituído pelo do *interesse* pautado na eficiência. Assim, a extensão seria muito mais que simples divulgação e aplicação de conhecimentos produzidos, sistematizados e ofertados à sociedade através de cursos, palestras, conferências e serviços.

Dessa maneira a academia superaria uma das acusações mais desabonadoras que tem sido historicamente feita a seu nome: a de se isolar da sociedade e manter-se indiferente às suas demandas mais urgentes em nome de uma busca *autônoma e desinteressada* por conhecimento, na qual a única motivação seria o desejo de verdade. Essa idéia de extensão consagra, em termos conceituais, a “deslegitimação” da grande justificativa filosófica moderna (o desinteresse liberal) e abre espaço para a legitimação da universidade pela performance sistêmica em que a verdade identifica-se com eficiência (LYOTARD, 1988).

Pouco interesse tem para o pragmatismo o ideário clássico de verdade, que já não poderia sustentar os esforços da educação ou de uma instituição como a universidade. Em tal perspectiva, as teorias só ganham importância pelos resultados práticos e produtivos que delas advêm, isto é, em função da utilidade e serventia seja do ponto de vista prático ou produtivo (HESSEN, 1987; MOSER; MULDER; TROUT, 2004).

Ora, tal concepção de verdade fortalece o lugar de uma idéia de extensão redefinida que passaria a ter precedência e proeminência sobre as de ensino e pesquisa quanto aos objetivos acadêmicos: as necessidades práticas e produtivas da sociedade passariam a determinar os objetivos do ensino e do que se pesquisa na universidade, resolvendo-se o clássico dilema institucional entre conhecimento acadêmico e formação profissional e utilitária em favor da segunda⁶⁹.

Se da perspectiva epistemológica essa solução pragmática parece fácil e pouco consistente, tem um grande alcance político e sócio-econômico, especialmente em sociedades

⁶⁹O acirramento desse pragmatismo na sua feição dura ocorre quando o sistema produtivo e a sua lógica própria passam a determinar o que é útil ou não e por consequência o que tem ou não sentido na existência.

pouco desenvolvidas que procuram resolver problemas ligados à sobrevivência e ao aperfeiçoamento da qualidade de vida da maioria da população.

O campo conceitual que institui a Universidade Federal do Pará é, portanto, formado por um conjunto de noções e definições legais que expressam a polissemia e as contradições que caracterizam o ideal moderno de racionalidade, especialmente no que concerne ao sentido e lugar da pesquisa em relação à comunidade acadêmica ou à sociedade em geral.

Pode-se interpretar tais contradições que aparecem no plano legal como advindas de uma tradição intelectual que jamais soube relacionar as atividades práticas, produtivas e teóricas sem criar antinomias. Daí porque são suscitados recorrentemente argumentos que se fundam na aplicação, utilidade e desenvolvimento para justificar a importância regional e estadual da UFPA e, concomitantemente, ao se definir o espaço mais caracteristicamente universitário, os Centros Básicos - o que lhe seria essencial - o Estatuto manifeste-se com termos como “pureza” e “desinteresse”. A *pureza acadêmica* expressar-se-ia, por excelência, nas atividades marcadamente teóricas, nas investigações não destinadas à aplicação, ou pelo menos que não são determinadas pela imediaticidade da vida prática ou produtiva⁷⁰.

No entanto, o que se compreende por “puramente acadêmico”, não parece querer significar exatamente o mesmo que o ideal epistemológico clássico e humanístico⁷¹ de uma razão contemplativa que se manifesta pedagogicamente, através de um conhecimento livresco que é reproduzido, transmitido, apreendido e analisado na sua textualidade pelo ensino universitário. O que se valoriza nesse contexto, é uma *pesquisa básica* que, se não é desenvolvida em função das solicitações e necessidades da sociedade ou do mercado de trabalho de maneira mais *imediata*, não deixa de se justificar pela possibilidade de benefícios maiores em longo prazo.

Mesmo que a noção de *desinteresse* não signifique exatamente uma prática *especulativa* e *ociosa*, esse ideal programático não encontrará facilmente as condições objetivas para se realizar. Seguindo uma tendência verificável em outras experiências universitárias no Brasil, como enfatiza Mendonça (2000), pode-se dizer que também os cursos e programas existentes nos Centros Básicos da UFPA, não serão majoritariamente pautados

⁷⁰A distinção e relação que se estabelece entre as atividades práticas, produtivas e teóricas tomam como base a discussão do conceito de práxis feita por Konder (1992), e a reflexão de Arendt (1995,1999) em torno da *vita activa* (ação, labor e trabalho) e da vida contemplativa (o pensar, o querer, o julgar).

⁷¹No Brasil, encontra-se o ideal humanístico de universidade em um autor como Alceu Amoroso Lima que as tipifica em *ecléticas*, *dirigidas* e *orgânicas*, fazendo opção pelo último tipo que em termos epistemológicos respeita a hierarquia e associação de *técnica*, *ciência* e *sabedoria* num plano em que se complementariam cultura geral e especialização, teoria e aplicação visando a formação integral do homem (AMOROSO LIMA, 1959)

pela pesquisa, mas se dedicarão à formação profissional de professores através da conjugação mais ou menos superficial dos bacharelados com as licenciaturas (CED, 2001).

Apesar disso, dentro dessa complexa e polissêmica lógica institucional, a Universidade Federal do Pará, assumiu como um dos seus princípios, no Art. 4º, inciso I do seu Estatuto, a necessidade de “integração das funções de ensino, pesquisa e extensão”; e o Regimento Geral dessa mesma instituição no Art. 2º, parágrafo 2º, aprofunda a relação ao adicionar à idéia de *integração*, as de indissociabilidade e complementaridade entre ensino, pesquisa e extensão (UFPA, 1982b).

Essa relação não possui um sentido unívoco, portanto dar-se-ia, em termos de concepção, diferentemente nos Centros Profissionais e nos Básicos, tendo em vista a diferenciação de definição e objetivos dessas unidades acadêmicas, de modo que num caso a pesquisa apareceria enquanto aplicação de conhecimentos básicos em aulas práticas e, no outro, enquanto divulgação e formação nos processos de ensino-aprendizagem de saberes desinteressados, com destaque àqueles produzidos na própria universidade, pelos seus pesquisadores.

Tem-se que levar em conta, ainda, nessa reflexão, a extensão do termo *ensino*, que inclui os níveis de graduação e pós-graduação, sendo que o último ainda pode se dividir em *lato e stricto sensu*. Ora, a universidade enquanto totalidade poderá promover a integração, do ensino com a pesquisa nos cursos de mestrado, doutorado e até de especialização. Mas não estará atendendo adequadamente o seu objetivo se não conseguir alcançar tal integração no nível de graduação⁷², especialmente numa universidade que se dedica majoritariamente a esse patamar de formação acadêmica.

Nessa discussão deve-se considerar ainda, que ao lado da prescrição de integração, indissociabilidade e complementaridade das atividades fundamentais da UFPA, encontra-se o emblemático princípio de autonomia e liberdade acadêmica, de acordo com o qual se admite pensar coerentemente que nem toda a pesquisa justifica a sua existência tão-somente por qualquer uso possível, o que inclui aquele que é feito nas aulas, sejam elas de graduação ou pós-graduação.

Mesmo sendo inegável o vigor que o princípio de *indissociabilidade de ensino e pesquisa* exerce na compreensão instituída de universidade moderna, uma leitura atenta dos documentos que estatuem e regimentam a UFPA, deixa ver uma tendência à concessão de

⁷²Dos **41.442** alunos matriculados na UFPA em 2005 nos 10 Campi: 3.759 (9,07%) pertenciam aos 94 Cursos de Especialização, 105 (0,25%) à Residência Médica, 1.670 (4,02%) aos 33 Cursos de Mestrado e 423 (1,02%) aos 12 Cursos de Doutorado. São, portanto, **5.957** (14,37%) alunos na Pós-Graduação (dos quais, 2.093 (5,05%) dos cursos *stricto sensu*) e **35.485** (85,62%) nos 262 cursos de Graduação (Anuário Estatístico da UFPA, 2005a).

alguma *autonomia relativa* a cada uma das suas funções essenciais, de modo especial à pesquisa, embora seja impositiva de modo geral, certa lógica advinda de um *pragmatismo técnico*.

De qualquer modo, torna-se fundamental considerar na análise, que a autonomia epistêmica da universidade limita-se, também, pelo poder normativo exercido pelas comunidades de pesquisadores sobre os seus membros, o que não se coaduna necessariamente com os imperativos das práticas do docente-pesquisador, aos ditames do projeto acadêmico da universidade e tampouco com os princípios curriculares dos cursos (FRANCO, 2000).

Entretanto, seria minimizar exageradamente o poder prescritivo da universidade, pensar na existência de uma imposição das comunidades científicas de conhecimento sobre ela sem considerar o vigor universitário na constituição do que é legitimamente reconhecido, em geral, como saber científico (THAYER, 2002).

Mesmo assim, diante de uma série de determinantes institucionais externos às universidades que podem condicionar financiamento, enquadrar metodologicamente os temas, problemas de pesquisa e estabelecer condições para apresentação e publicação de trabalhos, o princípio da indissociabilidade da pesquisa com o ensino, especialmente na graduação, perde muito da sua possibilidade de efetivação, ainda que mantenha o seu vigor de ideal regulador.

Essa vigência reguladora é detectável nos Artigos do Regimento Geral da UFPA⁷³ dedicados à regulamentação da pesquisa (do 119 ao 124), os quais, sem negarem a importância dos vínculos entre ensino, extensão e pesquisa, permitem depreender que esta possui uma estrutura própria, de modo que não perde sentido quando pensada, em algum momento, dissociada do ensino ou da extensão definida enquanto aplicação pragmática de resultados de pesquisa e/ou divulgação de conhecimentos visando interesses da comunidade, do mercado de trabalho ou do mundo produtivo propriamente dito.

A discussão até aqui realizada visou entender o sentido instituído da pesquisa, do ensino e da relação entre eles no conjunto das finalidades a que a UFPA propõe-se. Contudo, o que se objetiva com esse percurso é, em última análise, compreender a docência exercida pelo docente-pesquisador na universidade e as suas possíveis especificidades.

O princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa não pode ser encarado como se fosse um dispositivo normativo “natural”, inexorável e unívoco, mas como algo que poderá

⁷³Trata-se do Regimento correlato do Estatuto de 1978. A UFPA entrou o ano de 2007 com um novo Regimento Geral que ratifica princípios e fins previstos no Estatuto aprovado em 12/07/2006, assim como regulamenta e detalha os dispositivos mais gerais desse.

ser executado com certa continuidade, em determinadas circunstâncias e de modo não mecânico.

Cortesão (2006, p. 80) oferece um interessante quadro de análise do ensino que pode ajudar a pensar a moderna docência na universidade, tendo como fio condutor a pesquisa e a produção de conhecimento.

O quadro se constrói a partir de dois eixos: um horizontal, que trata da forma de aquisição do saber pelo docente (conteúdo do manual, produção científica de outrem, produção de conhecimento disciplinar pelo próprio professor) e outro vertical, no qual se dispõe o modo segundo o qual o saber se apresenta na prática docente (educação bancária, educação ativa e/ou investigativa, educação contextualizada).

Do cruzamento dos eixos horizontal e vertical é possível ter diversas combinações entre conhecimento científico e saber pedagógico na composição da prática docente. O que caracteriza, de modo especial, a docência universitária, diz a autora, é o fato de o próprio professor produzir, na qualidade de pesquisador, o conhecimento curricular, sendo raro e impróprio o uso de manuais, e comum a apropriação de produções científicas especializadas de outrem. Assim, uma primeira forma de associação entre ensino e pesquisa refere-se à origem dos conteúdos curriculares. Um segundo concerne aos procedimentos didático-pedagógicos, onde as práticas transmissivas excluem a pesquisa; e a educação ativa e/ou investigativa, bem como a contextualizada, estão associadas a determinadas formas de pesquisa no ensino.

Uma forma interessante e desejável de associação entre ensino e pesquisa na docência universitária, seria aquela em que o professor é produtor ou ajuda a produzir o saber científico que ensina, e ao mesmo tempo torna a pesquisa uma aliada nas práticas didático-pedagógicas⁷⁴.

Mas tal associação, além de cobrar uma série de condições materiais concretas e estruturais, só é possível de modo limitado e mediante a ação consciente de um sujeito devidamente qualificado para tal: o professor que seja também pesquisador, mas que se preocupe com o processo de ensino. Com isso se reconhece que é perfeitamente possível conceber que pesquisa e ensino possam ser realizados em lugares diferentes e por pessoas distintas até mesmo dentro dos espaços universitários.

⁷⁴ Cortesão (2006, p. 111) defende que a inspiração para uma prática docente universitária contextualizada (dispositivo de diferenciação pedagógica), poderia ser a ampliação de um tipo de relação professor-aluno que normalmente são desenvolvidas em experiências de orientação de pesquisa, que consistiria em o docente "... sugerir pistas, pôr em questão afirmações produzidas e conclusões tiradas, estimular dúvidas e reflexões, ajudar a identificar situações intrigantes, caminhos que se afigurem promissores, fragilidades nos caminhos já percorridos".

Sendo assim, parece plausível afirmar ser a indissociabilidade entre ensino e pesquisa mais um projeto, uma idéia reguladora que alimenta o conceito instituído de universidade do que a descrição de práticas que vêm ocorrendo sempre no interior da universidade, o que inclui a UFPA. Trata-se, pois, de uma realidade que se constitui no jogo entre ser e dever-ser no qual se precisa distinguir sem seccionar função e finalidade institucional (REBOUL, 2000).

Desse modo, é necessário dizer que como parte da idéia instituída de universidade, esse princípio de indissociabilidade mantém a sua solidez fundante, embora se mostre mais ou menos incompatível com algumas outras prescrições concernentes às condições de possibilidade daquela instituição. Isso se explica em razão do conjunto de idéias e noções instituídas implicar não apenas a representação do que existe como tal, mas também do que se projeta como dever-ser.

É seguindo esse raciocínio que se pode entender o sentido de alguns textos legais que dão suporte à institucionalização da universidade. Quando a Lei 9.394/96 estabeleceu no seu Art. 52, inciso II, que o corpo docente de uma universidade exige um mínimo de um terço de professores “com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”, autoriza a interpretação de que o docente-pesquisador⁷⁵ com reconhecimento institucional para a realização de pesquisa e, por via de conseqüência, a relação entre essa e o ensino, é apenas um objetivo geral da universidade como um todo.

Por conseqüência, não seria incoerente pensar o ensino universitário efetivando-se com dois terços de docentes sem a qualificação formal de pesquisador (mestrado ou doutorado). Isso implica, pois, em se admitir tacitamente que a atuação da maioria do corpo docente possa desenvolver-se enquanto ensino sem pesquisa em algum espaço acadêmico ou curso, desde que a instituição cumpra com os percentuais estabelecidos pela legislação de modo global.

Ora, essa maneira genérica de considerar a qualificação docente ao mesmo tempo em que legitima o ideal do professor universitário enquanto pesquisador, perfil em que se deve enquadrar uma minoria (pelo menos um terço), deixa fora da prescrição a maioria do corpo docente (dois terços) que poderá não atender aos requisitos preferenciais. Dentro desses dois terços, pode-se incluir um tipo de professor bastante valorizado no cumprimento dos objetivos

⁷⁵Nesse texto o termo professor-pesquisador (que poderia se inverter) aplica-se prioritariamente à imagem típica do docente universitário. A noção de pesquisa que confere sentido ao segundo elemento dessa expressão é o acadêmico e institucional.

de formação de profissional da universidade, a saber, o docente que já atua com destaque enquanto profissional bem sucedido em determinados campos (HENKEL; ALMEIDA, 2003).

Os diversos discursos institucionais analisados reconhecem como desejável que a experiência profissional do docente venha acompanhada de titulação e formação em pesquisa, no entanto, o processo de ensino-aprendizagem que visa a formação técnico-profissional, parece exigir preferencialmente daquele que ensina, algo mais que um conjunto de conhecimentos teóricos e abstratos, ainda que fosse construído mediante pesquisa de base.

A importância que se confere, seja à titulação e preparação em pesquisa seja à experiência profissional do docente, encontra a sua justificativa na crença de que tais requisitos implicam numa maior *qualidade* e adequação do ensino oferecido e, conseqüentemente, na melhor formação do aluno que assumirá um lugar no mundo social, cultural, econômico e político.

A crença nem sempre justificada de que a titulação do docente redunde em uma formação superior do aluno de graduação, mostra-se fragilizada, portanto, quando é confrontada sob esse aspecto, com a determinação legal do perfil geral do quadro docente universitário. Uma comparação do texto da LDB citado antes com o Art. 89 do Estatuto Geral da UFPA de 1979, revela um maior grau de exigência e coerência deste no que se refere à relação entre qualificação docente e compreensão do ensino universitário. Define no seu *caput* como atribuições docentes as atividades de ensino, pesquisa e as administrativas, só admitindo na carreira do magistério mestres e doutores. O chamado *professor auxiliar de ensino* poderia ingressar na docência sem esses títulos, provisoriamente. No entanto, para efetivação na carreira exigia-se que num prazo máximo de quatro anos esse docente ingressasse numa pós-graduação *stricto sensu*.

Já o Decreto 2.306/97 é mais peremptório ao se ater não somente na titulação do professor, mas também na atividade de pesquisa propriamente dita, vista como algo mais que uma ação circunstancial, devendo se constituir em prática institucional. Assevera que ela se constitui num componente essencial sem o qual não se concede ao ensino superior a qualidade de universitário. O estabelecimento de nexos entre ensino e pesquisa se expressa na exigência legal de que na autoria da produção de conhecimento através da investigação sistemática figurem tanto docentes doutores quanto os alunos. Acrescenta-se que ambos devem pertencer a linhas de pesquisa de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da universidade, cuja qualidade seja reconhecida pela CAPES (SOUZA, 2001).

Desse modo, se a titulação de mestre e principalmente a de doutor é um pré-requisito formal da docência universitária, a legislação vai além e cria mecanismos que avaliam a

atualização do que potencialmente a qualificação promete: interessa, pois, a realização dos processos de investigação, a prática institucional da pesquisa dentro de parâmetros reconhecidos pela CAPES.

Se é indiscutível a relevância e efetividade de critérios de verificação da existência de pesquisa no interior da instituição, seja na Pós-Graduação ou nos Programas de Iniciação Científica no nível de Graduação, não integra a tradição universitária o estabelecimento de mecanismos institucionais que explicitem como se efetuará ou não a relação entre ensino e pesquisa nas práticas curriculares, de modo a evidenciar o diferencial qualitativo da atuação do pesquisador nas matérias e disciplinas que ministra.

É sobre esse ponto que muitas discussões vêm sendo levantadas contemporaneamente. Procura-se compreender a docência universitária, particularmente como um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem que visam atender o que seria a mais importante das funções da universidade que é o ensino.

Seria necessário compreender de que maneira a pesquisa constitui-se em diferencial do ensino superior universitário nas práticas docentes, mormente das que ocorrem em sala de aula. No plano da investigação, não se pode permanecer pressupondo com base em dados gerais a superioridade qualitativa do ensino universitário, mas antes examinar com acuidade os limites e possibilidades desses pressupostos institucionalizados.

As objeções acima não podem ser respondidas a partir do exame de noções, conceitos e definições contidas em documentos legais. O que a interpretação desse conjunto de enunciados revela é uma compreensão institucional da pesquisa universitária, de ensino e docência marcada por tensões, antinomias e contradições que não impedem que se estabeleçam certos consensos, como o que prescreve a indispensabilidade da pesquisa e a sua indissociabilidade do ensino para que se possa falar de universidade.

Consenso que não tem impedido no Brasil, que o paradigma universitário de ensino superior ceda espaço, cada vez mais intensamente, para os modelos de Escolas e Faculdades isoladas em que a pesquisa institucional não é exigida e, conseqüentemente, a docência dispensa a associação do ser professor com o ser pesquisador⁷⁶, ainda que a maioria dos alunos do nível superior no País estude em universidades (INEP, 2006).

Mas o fato de ainda predominar quanto ao número de matrículas o ensino universitário, deve ser compreendido tendo em vista esse quadro geral de diversificação e

⁷⁶Do total de 279.058 funções docentes, 20,9% são preenchidas por doutores, 35,4%, por mestres e 29,9%, por especialistas. 52,2% dos alunos que são atendidos por esses professores, estão matriculados em 6 cursos, dos quais 5 estão tradicionalmente associados à função de formação profissional da universidade: Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Letras e Comunicação (INEP, 2006).

expansão do sistema de ensino superior como um todo. No caso da UFPA, merece destaque o processo de interiorização, na medida em que provocará no interior dessa instituição, a necessidade de repensar as justificativas das suas atividades acadêmicas, destacadamente no que diz respeito à relação ensino-pesquisa.

2.2 Os significados da relação ensino-pesquisa nos documentos sobre a interiorização da UFPA

Uma análise das justificativas dos documentos institucionais para se empreender um esforço de interiorização da universidade na Amazônia, mostra a permanência e o vigor da noção de *desenvolvimento*, como já se verificou nos discursos que edificam e regem a UFPA:

O presente projeto representa uma *ação* conjunta das Universidades Amazônicas, na busca de caminhos que levem a melhor cumprir seu papel como agentes de apoio ao processo de transformação social e como fator de desenvolvimento regional (UFPA, 1986a, P. 01).

Observa-se, pois, que o *I Projeto Norte de Interiorização: documento das instituições de ensino superior da Amazônia (1986-1989 e 1990-1993)* define-se antes como um plano de *ação* e não enquanto um conjunto de idéias ou um processo instituinte de sentido no campo conceitual.

O ideário consensual que deve mover as instituições é a transformação social e a integração regional da Amazônia ao desenvolvimento nacional e dos municípios do interior dos estados às suas respectivas capitais. O que se discute, na verdade, são os meios, os caminhos que podem melhor realizar esse objetivo já institucionalizado historicamente no Brasil e na UFPA, destacadamente a partir da década de 1970.

Dentro desse contexto, a Interiorização representa uma iniciativa que busca diminuir assimetrias entre Interior e Capital na Amazônia e especialmente no Pará, num movimento que vai do centro às margens, ainda que, por vezes, a dinâmica de reivindicação de acesso à universidade faça-se no sentido inverso.

Por outro lado, no mesmo período de redemocratização e de pós-constituente, isto é, na segunda metade dos anos 1980, o *I Projeto Norte de Pesquisa e Pós-Graduação (PNOPG)*, chamava a atenção para as desigualdades regionais nos investimentos em atividades de pesquisa e no desenvolvimento de Programas de Pós-Graduação (DINIZ, C., 1999).

Na definição das áreas prioritárias que seriam as mais adequadas para o *desenvolvimento regional* através da pesquisa e pós-graduação, foram destacadas no PNOPG: meio-ambiente e recursos naturais, populações humanas, saúde e nosologia amazônicas, agropecuária, sócio-economia e tecnologias (DINIZ, C., 1999).

Verifica-se, portanto, que ainda que haja coincidência temporal e conexões fortes entre o I PNI e o I PNOPG, inclusive nas linhas de argumentação, as áreas prioritárias de conhecimento não estarão presentes inicialmente nas atividades de ensino dos Campi, e menos ainda nas de pesquisa⁷⁷, situação que ainda persiste em tempos atuais.

Os critérios de escolha das áreas prioritárias são de cunho sócio-econômico e estão claramente associados às necessidades mais urgentes dos municípios, às suas potencialidades naturais e características culturais. Frente a essa lógica de ter de responder a demandas imediatas, resta uma margem extremamente estreita para o exercício da liberdade de pesquisa e autonomia docente e discente, valores modernos bastante cultuados no Estatuto e Regimento da UFPA, no seu complexo e polissêmico discurso de justificação.

A compreensão de ensino e pesquisa que emerge dos textos analisados, carrega consigo um significado claramente “pragmático”, isto é, aquelas atividades acadêmicas só adquirem sentido positivo e se justificam, na medida em que venham a ser um meio imediato para se chegar a algum resultado prático ou produtivo. O elemento aferidor de relevância reside nas necessidades vitais de sobrevivência da comunidade e/o nas expectativas de desenvolvimento de tecnologias ou aperfeiçoamento de mão-de-obra das empresas.

Assim, as investigações que por suas características intrínsecas tratam de temas e problemas *universais* ou são predominantemente teóricas, por não preverem aplicações práticas e tecnológicas mais imediatas, ficam excluídas ou marginalizadas nesses projetos que, pelas razões expostas, empenham-se na resolução de problemas urgentes.

Se por um lado essa feição da universidade no interior lhe confere relevância social e atrai a aprovação geral, inclusive do poder público nos vários níveis e do setor produtivo, por outro estabelece limites para o exercício da pesquisa “desinteressada”, para o desenvolvimento de um pensamento crítico que esteja aberto à criatividade e à inventividade, ações intelectuais que só encontram possibilidades mínimas de desenvolvimento quando não estão enquadradas por determinantes imediatistas.

Além disso, pode-se afirmar que mais do que a ausência de reconhecimento de autonomia administrativa e financeira⁷⁸, os campi atualmente se caracterizam pela existência de um quadro mínimo de professores, infra-estrutura precária e projetos acadêmicos próprios

⁷⁷Após duas décadas de existência, oito dos nove Campi do Interior ainda não possuem oferta de Pós-Graduação stricto sensu (UFPA, 2005a).

⁷⁸A Portaria 1.111/CONSAD procurou, em 1999, estabelecer o que se chamou de “Autonomia dos Campi”. O Estatuto de 2006 integra os Campi à estrutura administrativa e acadêmica da UFPA, criando as condições formais para que essa venha a se efetivar como Universidade Multicampi.

ainda em construção, o que desfavorece a liberdade discente e docente para determinar a direção das atividades acadêmicas, especialmente as de pesquisa.

As expectativas que envolvem os Campi no movimento de sua institucionalização e o lugar por eles ocupado no conjunto de argumentos de legitimação da UFPA, os coloca num horizonte cognoscente no qual a aplicação do conhecimento com a maior brevidade possível é o que soa com maior força.

Isso não significa que tais expectativas venham se confirmando no dia-a-dia dos Campi. Mesmo com relação aos projetos nos domínios apontados como prioritários para os investimentos de pesquisa, segundo os PNOPG's e PNI's, são implementados fora da sede de modo geral, os cursos já *marginalizados* na capital e com o menor custo de instalação e funcionamento. Exatamente os que estão excluídos do campo preferencial para o desenvolvimento da pesquisa relevante ao desenvolvimento regional⁷⁹. Pode-se, dizer, pois, que a interiorização deu-se, inicialmente como oferta fora de sede (uma espécie de atividade de extensão) de Cursos de Licenciatura desenvolvidos em atividades curriculares de ensino, situação ainda presente na maior parte dos Campi.

Contudo, essas atividades não são de pequena importância sócio-econômica e político-cultural para o estado do Pará. A formação de licenciados plenos em várias áreas do Ensino Médio, do Fundamental e especialmente para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, responde perfeitamente às diretrizes das políticas educacionais emergentes no Brasil, especialmente a partir dos anos 1980. Defendia-se a ampliação e interiorização da oferta do Ensino Superior, assim como a meta de formar professores do Ensino Básico em nível de 3º Grau como passo indispensável para a elevação da qualidade desse Nível.

Ainda que se tenha que reconhecer a enorme relevância da interiorização, é inegável que por razões diversas, a UFPA começa por se interiorizar não exatamente enquanto universidade definida pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Trata-se da interiorização do ensino de licenciatura e de alguns serviços de extensão não necessariamente conectados entre si e orientados por uma lógica excessivamente “pragmática” que excluía um planejamento⁸⁰ global e de longo prazo.

Mais de uma década após o surgimento do I PNI, observa-se nos objetivos do III PNI (1998-2001) a defesa da necessidade de oferta de bacharelados, cursos de pós-graduação e

⁷⁹De qualquer maneira, ao tratar das Estratégias do I Projeto Norte de Interiorização, o ponto 8 destaca a necessidade de “... apoio do Ministério da Ciência e Tecnologia nas ações específicas *de pesquisa, pós-graduação e iniciação científica* a serem desenvolvidas nos vários campi.” (UFPA, 1986a, p. 34).

⁸⁰Só muito lentamente algumas Licenciaturas passaram a ter uma oferta regular e permanente, abandonando a lógica de cursos para atender demandas imediatas.

pesquisas em domínios interdisciplinares de conhecimento que incluem: agricultura de subsistência, extrativismo, agropecuária, engenharia de minas e de pesca, biodiversidade dos estuários, turismo, educação ambiental, tecnologias de alimentos, mineração - metalurgia e energia e licenciaturas, a fim de atender realmente à chamada *vocação regional* (UFPA, 1997b).

Com isso não se quer afirmar a inexistência de pesquisas nas áreas prioritárias em que pesquisadores da UFPA incorporam diversos aspectos da realidade humana e natural do interior do Pará enquanto temática de investigação. Contudo, na condição prioritária de objeto de estudo, falta efetivamente reconhecer a maioria dos campi como lugares a partir dos quais se produz esse tipo de conhecimento via pesquisa institucional.

Apesar das intenções presentes nos discursos documentais que instituem a interiorização, ainda não se conseguiu universalizar as condições para que se efetivem suficientemente as atividades acadêmicas características da universidade como tal: pesquisa, ensino e extensão.

Já o *Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará – 1986 /1989* lançava mão, na sua justificativa, do argumento de que se fazia *necessário produzir conhecimento e não apenas reproduzi-lo*, dando a entender, com isso, que os Campi pautariam a sua ação por esse postulado (UFPA, 1986b).

O diferencial que concederia relevância a uma investigação realizada no interior seria o objeto de pesquisa e a caracterização cultural dos sujeitos: a essência singular amazônica encontrar-se-ia aqui em contraposição a uma capital “cosmopolita”:

...A Universidade não se deve constituir em mera repetidora de conhecimentos gerados em outras regiões... A Universidade Federal do Pará tem, historicamente, restringido suas atividades regulares à cidade de Belém, servindo, preferencialmente a uma população cosmopolita e, em larga escala, culturalmente distante da realidade amazônica. A população interiorana... preserva ainda os valores e as tradições amazônicas, podendo com eles realimentar a Universidade na busca da sua identidade com a região...(UFPA, 1986b, p. 01).

O cosmopolitismo representaria o pertencimento da UFPA a uma comunidade internacional em cujo contexto a instituição não conseguiria destacar-se realmente na produção de um conhecimento diferenciado, de modo que apenas “reproduziria” o saber acadêmico já existente com pouca repercussão na transformação da realidade ou na solução dos problemas regionais.

A interiorização é defendida como uma saída para que a UFPA cumpra bem o seu papel como universidade de pesquisa. Esse último termo é compreendido *enquanto produção*

de conhecimento marcado por um ineditismo advindo das especificidades objetivas e subjetivas da região.

Essa pesquisa, porém, afasta-se do *cosmopolitismo* que está na base das áreas de conhecimento privilegiadas apontadas no PNOPG, isto é, não parecem se encaminhar para a aplicação das teorias já existentes ou produção de tecnologias visando a solução dos graves problemas sócio-econômicos e ambientais, enfim, de falta de desenvolvimento na Amazônia, enfatizados no *I Projeto Norte de Interiorização* (I PNI)⁸¹. O fundamental de uma pesquisa sócio-cultural menos engajada tecnologicamente seria a compreensão dos componentes identitários⁸² peculiares.

Cria-se, na concepção de pesquisa, certa polarização entre o *cosmopolitismo* de Belém – o que representa uma característica básica da idéia de Universidade - e a singularidade do interior que poderia evitar que a pesquisa na UFPA se converta em mera rotina academicista. Embora a pesquisa seja apontada como solução tanto para o desenvolvimento quanto para o autoconhecimento da identidade das comunidades, os sentidos que assumem são diferentes em função da dicotomia assim estabelecida entre *cosmopolitismo*, por um lado, e *região e localidade*, por outro. Ainda que, por vezes pretenda-se erigir uma totalidade feita de componentes complementares⁸³.

Outros trechos dos documentos, entretanto, ajudam a esclarecer o termo pesquisa quanto a sua finalidade. Na descrição das atividades acadêmicas que os Campi deverão desempenhar, o documento veicula convicções do tipo:

Os cursos serão oferecidos nos períodos de recesso escolar para possibilitar a participação dos professores que atuam nas redes de ensino de 1º e 2º graus, alvos principais dessa ação. Cursos de curta duração (reciclagem e capacitação), projetos de pesquisa aplicada e de extensão completam a gama das atividades desenvolvidas nos Campi (UFPA, 1986a, p. 23).

Há uma preocupação evidente em responder imediatamente às expectativas e necessidades dos municípios do Interior, inclusive no que diz respeito ao tempo curricular, bem como à formação de mão-de-obra qualificada para atuar nos sistemas educacionais, seja com oferta de cursos de graduação ou com as chamadas “reciclagens” e “capacitações”.

⁸¹Neste documento, a UFPA ao falar dos Campi assume a sua pretensão de “...Afirmá-los como *pólos geradores de conhecimento científico-tecnológicos* e mão-de-obra especializada” (1986^a, p. 18). No II PNI, a pós-graduação é associada à capacitação de recursos humanos atendendo as “vocações” regionais.

⁸²Ao tratar das Diretrizes Gerais, o I Projeto Norte de Interiorização estabelece que “*As manifestações artístico-culturais serão investigadas*, visando resgate e a preservação do patrimônio cultural dos municípios da Amazônia” (UFPA, 1986a, p. 32). O II Projeto Norte de Interiorização (PNI)- 1994-1997- reafirma esse mesmo conjunto de Diretrizes com modificações não substanciais.

⁸³No III PNI, tenta-se desfazer a dicotomia ao se dizer que é possível atingir o universal na discussão dos problemas locais (UFPA, 1997).

A pesquisa, por sua vez, ganhará sentido na implementação da interiorização enquanto parte desse quadro “pragmático”, assumindo o caráter de projeto de “pesquisa aplicada”, isto é, ligada às demandas mais urgentes das cidades que sediavam os cursos universitários ofertados:

A pesquisa será desenvolvida no sentido de fornecer respostas às necessidades da comunidade, investigando a situação educacional, as formas e modos de organização dos movimentos sociais, as práticas sócio-econômicas, às práticas de saúde e outros temas cujo estudo venha contribuir para o desenvolvimento local e regional (UFPA, 1986a, p. 32).

A justificativa das atividades em função das necessidades cotidianas das populações, é algo que acompanha a Interiorização desde o seu surgimento. Essa exigência é representada no discurso institucional mais recente da UFPA, pela idéia segundo a qual a atuação dos Campi só ganha sentido à medida que eles atenderem a uma *vocação regional*⁸⁴. O significado de tal *vocação* possui um caráter fortemente econômico e se conecta com a idéia de *desenvolvimento* de mão-de-obra e da criação de emprego e renda.

As ações curriculares, por sua vez, são prescritas pelo documento de tal modo que os “conteúdos” de ensino-aprendizagem derivem das e se efetuem nas práticas de extensão e projetos de pesquisa aplicada em estreita relação com a “prática social concreta”, a fim de formar um tipo de profissional comprometido com as necessidades da comunidade, consciente de fazer parte dela⁸⁵.

A concepção do que seja o Campus do Interior, inclui a definição clássica de Universidade como uma instituição que desenvolve, de maneira indissociável, as atividades acadêmicas entrelaçadas na tríade ensino-pesquisa-extensão. Contudo, o lugar de cada uma dessas dimensões, o sentido que adquirem nos chamados Campi Universitários, é algo *sui generis*.

Nos discursos fundantes da interiorização, verifica-se o retorno de um conjunto de finalidades da Universidade Federal do Pará que, embora existisse enquanto dever-ser, ganhava o estatuto de possibilidade imediatamente vislumbrada numa espécie de novo ato (re) fundador. Se a UFPA na sua feição *cosmopolita* e moderna não conseguira efetivamente

⁸⁴Essa idéia de regular as atividades acadêmicas dos Campi em função das “vocações” regionais é enfatizada no II PNI.

⁸⁵Certamente o sentido social e político-democrático das atividades universitárias é parte de um consenso hoje. Contudo, a autonomia do docente que trabalha no interior para realizar as suas pesquisas, inclusive aquelas de caráter marcadamente teórico, fica comprometida com tal compreensão do que sejam os objetivos da investigação universitária fora da sede.

regionalizar-se, jamais deixou de reconhecer a importância desse papel nos seus discursos de autojustificação junto à sociedade e ao estado a que pertence⁸⁶.

A noção de *interiorização* remete, também, a um movimento de “modernização” advindo da própria idéia constitutiva de universidade e das suas atividades: exercício crítico da razão, produção de conhecimento do ambiente natural, do homem e dos seus fazeres por meio da extensão, ensino e pesquisa. Esse ideário se defronta com uma cosmovisão mais tradicional própria das comunidades do interior amazônico e paraense, causando, por isso, certo estranhamento entre os valores envolvidos no processo de formação acadêmica.

O *cosmopolitismo*, a *emancipação* e a *modernidade* presentes na concepção institucional de universidade nos documentos antes analisados, revelam simultaneamente uma compreensão de Interiorização como ação que se propaga do centro à periferia, cuja finalidade é a promoção do progresso e dos valores civilizatórios, vistos como símbolos de desenvolvimento sócio-econômico e cultural.

Apesar disso, há a preocupação de não se promover uma *invasão cultural* dos valores cosmopolitas da capital sobre os hábitos genuinamente amazônicos praticados pela população interiorana. Daí porque se exige que a *extensão universitária*, como trabalho realizado em contato imediato com a comunidade, forneça os elementos curriculares e os temas e problemas para a pesquisa, de modo a torná-la algo mais que a simples doação de um conhecimento universal.

Camargo (1997) nos informa, no entanto, que os docentes envolvidos nas atividades de ensino da Interiorização serão deslocados da rotina acadêmica na Capital e sem qualquer preparação específica passarão a atuar numa realidade cultural⁸⁷ que em geral desconheciam.

Apesar das intenções expressas no Projeto de Interiorização, os processos de ensino-aprendizagem não deixaram de ter um sentido de *invasão cultural* pela forma como diversos valores da cultura científica moderna eram veiculados nas atividades curriculares, sem que, muitas vezes, o docente tivesse sensibilidade antropológica para estabelecer um diálogo com a cosmovisão local.

⁸⁶Camargo (2007) oferece, no seu trabalho sobre a interiorização da UFPA, um conjunto de transcrições de entrevistas com professores da instituição, articuladores do projeto, estudantes etc., que revela um desacordo sobre a motivação da iniciativa, grau e extensão de discussão com a comunidade acadêmica e critérios de escolha dos municípios do interior do Estado que seriam sede dos Campi. Para os que estiveram à frente do projeto na UFPA, as sedes foram escolhidas com base em estudos que permitiram estabelecer critérios econômicos e geo-estratégicos. Outros contra-argumentam que o determinante mesmo nas decisões da universidade, foi em muitos casos, as pressões político-partidárias, sem descurar da atuação de movimentos organizados de professores em Regiões como a do Baixo Tocantins, e da mobilização de membros da comunidade por alguns dirigentes municipais a fim de pressionar as instâncias com poder de decisão na UFPA.

⁸⁷A autora registra a ocorrência de “choques” culturais entre professores, alunos e comunidade local.

Os professores assumiam, normalmente, a posição de especialista nos seus campos de conhecimento, sem atentarem para o fato de que o possível estranhamento no ambiente de sala de aula era recíproco; de modo que teria tanto a ensinar quanto a aprender. Essa seria uma interessante atitude de inquirição e diálogo na qual se poderia estabelecer um liame entre ensino e pesquisa.

Assim, a interiorização da UFPA não chegou a trazer modificações substanciais nas compreensões da relação entre ensino e pesquisa e os valores que amparavam as práticas docentes instituídas tenderam a se reproduzir no essencial, apesar de se ter constatado, inicialmente, uma oferta diferenciada de atividades curriculares quanto ao tempo e a seqüência das disciplinas, bem como ao tipo de convivência⁸⁸ entre professores que se deslocavam de Belém e os seus alunos, tanto os residentes nos municípios que serviam de sede aos cursos quanto os provenientes de outros municípios próximos⁸⁹.

Em seguida será concedido destaque aos significados instituídos e emergentes na UFPA, no que diz respeito à relação ensino-pesquisa. A análise se desenvolverá em torno dos mesmos fios condutores que guiaram os tópicos anteriores.

2.3 A UFPA e os sentidos instituintes da relação ensino-pesquisa

Para que se tenha, pois, uma visão mais atualizada do quadro conceitual pretendido pela UFPA, é importante considerar de que maneira as tensões e contradições acomodadas no *ideal instituído*, se movimentam nos *esforços instituintes* dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica da universidade desde a segunda metade dos anos 1990 até a atualidade.

Muitos dos discursos que defendem a necessidade de repensar a Universidade Federal do Pará, os objetivos dos seus cursos de Graduação, a constituição de princípios curriculares para os seus cursos e a reflexão sobre o estatuto do saber e da pesquisa que é produzida e circula no seu interior, têm ocorrido em *Fori* de Graduação e outras espaços públicos, como as assembléias estatuintes, desde a segunda metade dos anos 1990 (UFPA, 2005b).

O debate estabelecido com a comunidade acadêmica, move-se pelo desejo coletivo de *instituir*, através da crítica ao já *instituído* - mas levando em conta os limites impostos pelas Leis e Normas - novas formas de ser e fazer a universidade.

⁸⁸ No trabalho de Camargo (1997) os docentes destacam uma relação de maior proximidade e de informalidade com os alunos - inclusive em espaços que não o de sala de aula - o que não era comum em Belém.

⁸⁹ Desde o início da interiorização os alunos que compõem os cursos provêm de diferentes municípios, seja de uma mesma microrregião ou não; apesar da predominância de professores, constata-se que a maioria dos discentes que ingressam nos Campi já desempenhava diferentes ocupações e se encontravam em variadas faixas etárias, fazendo com que as salas de aula se constituíssem em espaços culturais heterogêneos.

Nesse sentido, estudei a configuração desse movimento de acordo com a tradução corporificada nos seguintes documentos: *Estatuto e Regimento Geral da UFPA* (UFPA, 2006) e *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará*, aprovada oficialmente pela Resolução nº. 3.186 do CONSEP, com data de 28 de junho de 2004 (UFPA, 2005b).

O Art. 2º, incisos I do Estatuto já aprovado, transforma o que o Art. 3º, inciso I do anterior considerava “política básica” (“*aproveitar* a universalidade do conhecimento”) em primeiro princípio da universidade, sem o tipo de pragmatismo daquela formulação anterior: fala-se, agora, simplesmente de “universalização do conhecimento”.

Ao fazer uma comparação entre os dois Estatutos, pode-se associar *universalização* com *universalidade* e interpretar o enunciado do texto mais recente como um reconhecimento da amplitude do conhecimento e da extensão das comunidades que produzem saber para além dos limites estadual e regional, colocando a UFPA num horizonte internacional, de acordo com uma tradição já longa de entendimento do ser da universidade (THAYER, 2002).

Por outro lado, poder-se-ia entender que o termo reflete uma idéia de processo de divulgação e aplicação do conhecimento em todos os domínios sociais, isto é, esse seria antes um princípio político que apontaria para um compromisso democrático da universidade e menos uma simples compreensão teórica.

De qualquer modo, o que se tem a destacar no Estatuto mais recente é a mudança de ênfase do discurso de um horizonte de preocupação mais técnico-profissional para uma perspectiva claramente político-democrática, em que as palavras que ecoam vigorosamente não são mais *desenvolvimento*, *aplicação* e *utilidade*, mesmo quando está em jogo a formação profissional, mas *pluralidade*, *diversidade*, *flexibilidade*, *respeito à ética*, *defesa dos direitos humanos* e *preservação do meio ambiente*⁹⁰.

Toda a lógica que orienta o texto legal, as suas definições e justificativas amparam-se nesse arcabouço ético-político que hoje movimenta as discussões públicas na sociedade brasileira, nas comunidades acadêmicas das Universidades, de modo especial a da UFPA.

O que se poderia chamar de politização e tentativa de *des-tecnificação* da formação profissional se expressa claramente no Art. 3º, inciso III do novo Estatuto que define os fins

⁹⁰Esse conjunto de noções reflete o processo de re-democratização que remonta aos anos 1980 e que teve na reestruturação possibilitada pela LDB de 1996, um dos seus dispositivos legais essenciais. Representa, ainda, uma nova visão de desenvolvimento em que a preservação do meio-ambiente redefine o sentido da ética, da política e do próprio conhecimento científico que irão compor o currículo e os objetivos da educação. Assim, amplia-se o espaço de exercício da cidadania e conseqüentemente o horizonte de responsabilidade do cidadão numa nova dialética entre localidade e universalidade, inclusive no campo epistemológico. Tudo isso terá uma repercussão extremamente relevante para uma universidade da Amazônia como a UFPA.

da UFPA: “formar e qualificar continuamente profissionais nas diversas áreas do conhecimento, de modo a contribuir para *o pleno exercício da cidadania e a promoção do bem público*”.

Esboçados alguns indícios de um quadro conceitual e legal emergente que difere sobremaneira do existente no final dos anos 1950, quando a UFPA foi fundada, assim como do contexto do final dos anos 1970, de que data o Estatuto e Regimento que estão sendo substituídos, tentemos compreender o que pode significar hoje a reafirmação do princípio da indissociabilidade entre *ensino, pesquisa e extensão*, como consta do inciso V do Art. 2º. do Estatuto mais recente⁹¹.

Em termos discursivos, percebe-se como estratégia de justificativa da atividade de pesquisa, a sua destinação social, política e ética e, secundariamente - mas de modo integrado com esses domínios-, as aplicações técnicas e tecnológicas no mundo produtivo, de acordo com um novo conceito de desenvolvimento e de relação entre Estado, Região e plano Internacional.

Esse tipo de argumentação apresenta-se no Art. 3º, Inciso IV desse novo Estatuto da UFPA, ao dispor sobre as finalidades que essa instituição deve cumprir na atualidade: “cooperar para o desenvolvimento *regional, nacional e internacional*, firmando-se como suporte técnico e científico de excelência às demandas sócio-político-culturais para uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa”.

Já não se constata explicitamente a predominância de valores liberais clássicos que sustentaram a concepção de universidade, encontrados no Estatuto de 1978. Nele era possível enxergar um conceito de pesquisa na instituição de acordo com uma escala axiológica que exaltava a chamada investigação “*puramente acadêmica*”. Recusa-se em bloco, hoje, em termos argumentativos, os valores *academicistas*, mas também a visão de uma universidade técnica que veja a pesquisa científica como intrinsecamente dissociada das preocupações axiológicas e só extrinsecamente - através das aplicações tecnológicas - interessada nas necessidades dos membros da comunidade.

Enfatiza-se a necessidade da Universidade democratizar os conhecimentos pesquisados sob vários aspectos: pela divulgação e acesso cognitivo (saber para autoconstituição do sujeito) ou em função da aplicação do saber na resolução dos problemas e aperfeiçoamento sócio-econômico da vida comunitária (saber para agir, produzir, transformar).

⁹¹ Aprovado pela Portaria 337/MEC, publicado no Diário Oficial da União de 12/07/2006.

As várias funções que se atribui ao conhecimento e à pesquisa só ganham sentido quando pensadas conjuntamente. Assim, tende-se a recuperar, contra as tendências mais “técnicas”, aspectos da formação clássica, adaptados à cosmovisão atual que valoriza a dimensão prática e produtiva da existência, como se constata do Art. 3º, inciso II do Estatuto sob análise que assegura como fim da UFPA: “ampliar e aprofundar a *formação humanista e ética para o exercício profissional*, a reflexão crítica e a *melhoria da qualidade de vida*, particularmente do amazônida”.

A seção dedicada à pesquisa compõe-se de dois artigos. Para os objetivos desta investigação, interessa analisar no Art. 63, a clara definição do que a instituição anuncia enquanto *esforço* de pesquisa: “busca de novos conhecimentos”. Por conseqüência, desse processo de pesquisa devem resultar “novos conhecimentos”. Desse modo, pode-se supor que quando uma pesquisa é bem sucedida, produzem-se realmente “novos conhecimentos”.

O referido artigo não se limita a ressaltar *o processo* de pesquisa como um meio que conduz a um fim que é o conhecimento acadêmico. Afirma, também, que o percurso e a atividade, por si mesmos, cumprem um objetivo cultural, formativo, a saber: “... O cultivo da *atitude científica* indispensável à *completa formação de nível superior*”.

A definição pressupõe uma relação entre o docente e o discente: a produção do *conhecimento novo* a que se denomina de científico só é possível de ser efetuada, sob certo aspecto, pela contribuição de alguém que já possui uma formação de nível superior e que conhece profundamente determinada área de saber a qual pode ser destinada ao ensino.

Em tal atividade, o docente exercita a sua formação de pesquisador e na medida em que esse exercício efetua-se como atividade de ensino-aprendizagem, o aluno estará se formando, de fato, em nível superior. Mas poder-se-ia indagar se tal formação é pensada igualmente para o nível de graduação e de pós-graduação.

O Art. 64, o segundo dedicado à pesquisa no novo Estatuto, autoriza a interpretar que tal compreensão de pesquisa aplica-se autonomamente à instituição enquanto geradora de conhecimento e produtora de informação, mas que deve necessariamente fazer-se presente, relacionar-se com o ensino compreendido como superior, “em todos os níveis”. Entretanto, não se deixa de destacar a pós-graduação como nível *preferencial* onde acontece a pesquisa, de modo que esta chegaria à graduação com a mediação daquela. Ou seja, far-se-ia importante a indissociabilidade entre pós-graduação e graduação a fim de que o ensino e a pesquisa se tornem uníssonos.

E onde se daria a “completa formação de nível superior” para a qual a pesquisa é indispensável, conforme o Art. 63? Ora, se o ensino superior possui níveis, graduação e pós-

graduação, então se teria que concluir que o texto legal admite nas suas entrelinhas que tal “completude” dar-se-á somente no grau de formação mais elevado.

É importante destacar que o diferencial do ensino universitário não consistiria tão-somente no cultivo da atitude investigativa própria à produção científica, à descoberta inventiva de novos conhecimentos ou de usos e aplicações inéditas de teorias já consagradas. O Art. 2º, inciso I do Projeto de Regimento Geral da UFPA, acolhendo concepções advindas da Constituição Federal e LDB, destaca outras *atitudes intelectuais* que transcendem o significado educativo do que se possa esperar do treinamento em pesquisa científica em si, embora possam ocorrer ao lado e em vista dele. Citam-se como finalidades institucionais, o estímulo à *criação cultural* e desenvolvimento do *pensamento crítico e reflexivo*.

Um exame mais profundo dos significados dessas noções que são caracterizadas como atitudes intelectuais, mostra que se incluem nesse último conceito uma série de sentidos que transcendem o que revelaria uma descrição institucional de como se formam os cientistas (KUHN, 1978).

Segundo o autor citado, a *crítica* e a *reflexão* não caracterizam normalmente o trabalho dos cientistas enquanto tais, a não ser em momentos especiais nos quais se verificam as chamadas crises paradigmáticas e se quebram os liames consensuais das práticas normais.

Fora desses momentos, em maior ou menor grau, a prática científica e a iniciação científica far-se-iam dentro de regras bastante rígidas e institucionalmente estabelecidas, deixando pouco ou nenhum espaço para reflexões, críticas ou atitudes criativas⁹² que não estejam potencialmente prescritas na matriz disciplinar.

Assim, o *ethos* das comunidades de pesquisadores não se confundiria com a *atividade crítico-reflexivo* ordinária de filósofos e nem tampouco com o *trabalho criativo* próprio de artistas e poetas, de modo que a pesquisa científica institucional como normalmente é praticada, pressupõe, um rigoroso e difícil “treinamento” que pode começar por uma “iniciação” científica na graduação e se aprofundar nos cursos de mestrado e doutorado.

O argumento que mostra a necessidade de um acordo comunitário dos praticantes de pesquisas científicas - o que limita as ações “criativas” individuais por ter por base, certos condicionantes institucionais da atividade científica -, pode ser ilustrado com a citação abaixo:

A pesquisa eficaz raramente começa antes que uma comunidade científica pense ter adquirido respostas seguras para perguntas como: quais são as entidades fundamentais que compõem o universo? Como interagem essas entidades umas com as outras e com os sentidos? Que questões podem ser

⁹²Os conceitos de crítica, reflexão e criatividade são entendidos a partir do confronto entre atividade científica normal por um lado e o exercício de crítica e reflexão filosóficas, bem como da atividade artística, pelo outro. Esse conjunto de tradições culturais está no centro das argumentações de Thomas Kuhn (1978,1989).

legitimamente feitas a respeito de tais entidades e que técnicas podem ser empregadas na busca de soluções? Ao menos nas ciências plenamente desenvolvidas, respostas (ou substitutos integrais para as respostas) a questões como essas estão firmemente engastadas na iniciação profissional que prepara e autoriza o estudante para a prática científica. Uma vez que essa educação é ao mesmo tempo rígida e rigorosa, essas respostas chegam a exercer uma influência profunda sobre o espírito científico (KUHN, 1978, p. 23-24).

Com isso não se quer dizer que uma pessoa que pesquisa não possa ser crítica, reflexiva e ter um *tipo de criatividade*⁹³ adequado ao fazer científico, mas tal possibilidade coloca-se dentro de rígidos limites de regulações institucionais. De qualquer modo, o que se chama de capacidade *crítica, reflexiva e criativa* não são atributos exclusivos ou eminentemente científicos, bem como não se desenvolvem de modo privilegiado em processos formativos que visam a especialização para a produção ou aplicação de conhecimentos.

Assim, fora dos raros momentos revolucionários, a pesquisa científica ordinária caracteriza-se pelos recortes e delimitações institucionais advindas da matriz disciplinar do que por uma abertura criativa e crítica para as invenções e descobertas individuais inéditas. Nas palavras de Kuhn (1978, p. 26) “Os compromissos que governam a ciência normal especificam não apenas as espécies de entidades que o universo contém, mas também, implicitamente, *aquelas que não contém*”.

Segue essa mesma lógica argumentativa o que diz Thayer (2002, p. 7) sobre a formação do conceito moderno de universidade, referindo-se a importante contribuição da filosofia kantiana contida na obra “Conflito das Faculdades”. Interpretando a obra de Kant, o autor afirma que “... a universidade moderna seria um permanente “conflito” entre o *saber instituído* e a *investigação filosófica que interroga as condições desse saber*”.

Desse modo, o potencial formativo da *pesquisa propriamente científica* para o ensino é uma característica marcante, mas ele deve ser questionado e compreendido nas suas possibilidades e limites. O ideal de pesquisa que aparece nas conceituações legais defendidas pela comunidade da UFPA como totalidade institucional, sintetiza um conjunto de sentidos

⁹³O conceito de *criação absoluta* como um fazer existir algo sem precedentes, completamente inédito quanto à forma e matéria, portanto, inexplicável pelos elementos contextuais, é próprio do campo da teologia (ABBAGNANO, 2000; LALANDE, 1999). Para a estética romântica, o artista, na qualidade de *gênio criador* poderia engendrar obras para além de quaisquer modelos ou sistema de regras existentes. Levando em conta tais notas próprias ao conceito, o trabalho de uma imaginação criadora ou mesmo de um conjunto de faculdades cognoscentes criativas no trabalho científico, só teria sentido em momentos muito especiais de raras rupturas revolucionárias, ficando a prática normal de pesquisa circunscrita às potencialidades paradigmáticas (KUHN, 1978, 1989). Seria legítimo asseverar que a atividade de pesquisa normal representa menos uma “práxis criativa” e mais a chamada “práxis reiterativa” (VÁZQUEZ, 1990).

que extrapola o que se reconhece e pratica efetivamente sob essa denominação. Além disso, o que pode haver de crítico-criativo sob estrita regulação institucional nas práticas de pesquisa, não possuiria o mesmo vigor e sentido em todos os níveis e cursos, de modo que não se poderia concluir que tudo aquilo que é válido para o todo é igualmente para cada uma das suas partes, efetivamente, ainda que possa ser enquanto ideal regulador⁹⁴.

No que se refere aos mecanismos institucionais para efetivação, no plano curricular, desse ideal regulador, o Estatuto mais recente prescreve no seu Art. 53, inciso I, como um instrumento de integração entre *ensino, pesquisa e extensão*, o chamado *Projeto Político-Pedagógico* que é uma exigência legal para o funcionamento dos cursos ofertados e em torno do qual têm ocorrido muitas discussões envolvendo a comunidade acadêmica nos últimos anos.

Para entender em que termos essa discussão curricular vem se dando, passemos à análise das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará*. O documento assume o desafio de estabelecer alguns fios condutores que devem respeitar a diversidade sem perder o comum, a unidade: algo como construir uma *universidade (unidade na diversidade)*. Tratar-se-ia, pois de instituir através de um acordo da comunidade acadêmica, amplamente discutido e argumentado, certa configuração estrutural comum, de modo a determinar um perfil institucional característico da formação oferecida no âmbito da Universidade Federal do Pará.

Muito embora o documento seja bastante abrangente e trate de aspectos tais como: perfil profissional, matriz curricular, pressupostos curriculares, princípios curriculares, princípios metodológicos gerais, princípios avaliativos gerais, desenho curricular, definição das atividades curriculares, estágio e práticas e algumas recomendações (UFPA, 2005b), aqui interessa analisar quais as compreensões de ensino, pesquisa e da relação entre as duas categorias se fazem presentes.

A análise de conteúdo da Resolução que aprovou o documento revela em primeiro lugar, o vigor e persistência daquilo que se encontra consolidado no conceito de Universidade e que foi amplamente confirmado nas definições estatutárias e regimentais do que se compreende como UFPA. O Art. 3º que normaliza a *organização dos currículos dos cursos de graduação*, estabelece enquanto princípio no seu inciso I, o quase axioma do qual se deduz

⁹⁴Ainda que ordinariamente a pesquisa consista no desenvolvimento das potencialidades de uma “matriz disciplinar”, é inegável que os pesquisadores mais destacados possam almejar, individualmente e contra as crenças gerais da comunidade científica, produzir um trabalho crítico e criativo que redundaria numa revolução. Contudo, se a crítica e a criatividade fossem o padrão, ter-se-ia que pensar algo como uma “revolução permanente”.

normalmente a definição essencial da própria instituição universitária, a saber: “Integração da pesquisa e da extensão às atividades de ensino”.

Nota-se que o contexto em que o enunciado acima se coloca, ajuda a compreender os seus novos significados. Não se observam mais, no que concerne à pesquisa e ao ensino, as distinções dos cursos em função de objetivos profissionais ou acadêmicos, da *investigação pura* ou *aplicada*.

Sob esse aspecto, os cursos de graduação não são diferenciados, como se observava no Estatuto e Regimento Geral da UFPA vigente entre 1978-2006, em *profissionalizantes* (dentre os quais se costumam singularizar as *licenciaturas*) e bacharelados (as chamadas ciências duras e aplicadas). Em termos metodológicos, os currículos de todas as graduações deverão ser efetivados tendo o ensino perpassado pela atividade de pesquisa.

Aparece essa complexa redefinição da conexão pesquisa e ensino no *Caput* do Art. 4º, da Resolução sob análise, conforme segue: “Os cursos de graduação da UFPA deverão pautar-se em princípios metodológicos que, admitindo a pluralidade de estratégias, assumam *a pesquisa e a relação teoria-prática como elementos indissociáveis* no processo de ensino-aprendizagem como relação triádica entre professor-aluno-conhecimento” (UFPA, 2005b).

Não se trataria, pois, dos professores enquanto pesquisadores divulgarem os conhecimentos mais atuais que ajudaram a construir e passaram a compor os conteúdos ou temas do currículo. O que está em jogo é, principalmente, o tratamento metodológico desse conhecimento e o lugar que a atividade de pesquisa terá nas ações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a seleção dos saberes e as diversas compreensões do que seja o conhecimento, a ciência, os objetivos e o lugar da pesquisa na universidade, envolvem relações de poder em diversas instâncias colegiadas da UFPA que definem as políticas acadêmicas, nos movimentos de representação estudantil e sindical, e por fim se desdobram nas vivências acadêmicas mais cotidianas.

São essas relações de poder que, por um lado, movimentam o instituído em direção ao instituinte, e por outro exercem uma força contrária que procura estabilizar e manter os significados existentes.

Uma epistemologia como a de Thomas Kuhn, apesar das críticas que faz à racionalidade positivista, não deixa de favorecer nesse jogo de poder, as posições ocupadas pelas ciências consagradas ou paradigmáticas e as suas práticas de ensino-aprendizagem, pois essas acabam se convertendo em um referencial para pensar as demais.

Na literatura que trata da relação ensino-pesquisa, é possível encontrar concepções de conhecimento e de racionalidade mais adequadas aos ideais democráticos e engajados de

universidade que se vem apresentando ultimamente, especialmente nos documentos mais recentes que definem a UFPA.

O ideal epistemológico da pesquisa-ação que se ampara numa racionalidade prática cuja inspiração seria a Filosofia de Aristóteles, tem procurado se contrapor aos valores modernos de conhecimento consagrados nas ciências duras (OLIVEIRA, 2006b; PEREIRA, 1998; ELLIOTT, 1998; DICKEL, 1998).

Nessa proposta de racionalidade, as teorias já existentes e as amarras paradigmáticas são minimizadas em nome das situações concretas, dos problemas idiossincráticos que se apresentam e cobram uma solução apropriada na situação de ensino-aprendizagem.

Contudo, essa racionalidade proposta poderia ser identificada em primeiro lugar à prática ou à pesquisa filosófica e não propriamente à investigação científica de acordo com as compreensões mais canônicas. Isso pode significar, em segundo lugar, a indicação da possibilidade de um tipo de pesquisa científica que, pautada pela crítica e reflexão, se aproximaria da investigação filosófica, numa recuperação de um tipo de racionalidade que fora excluída da base de qualquer conhecimento validado pela concepção positivista.

É nesse contexto teórico que se procura entender as noções centrais do discurso instituinte da UFPA. Assim, pensamos que o que concede novo sentido à pesquisa na sua conexão com o ensino é o deslocamento da idéia de *indissociabilidade* que antes se estabelecia entre esses dois termos e que passa a ser enfatizada como devendo ocorrer entre teoria e prática, passando o conceito de práxis a assumir um lugar central na compreensão de universidade. No entanto, esse deslocamento não significa que se possa substituir *ensino* por *teoria e pesquisa*⁹⁵ por *prática*.

Cada uma dessas ações tem a sua própria *práxis*, pois são atividades discerníveis. A de pesquisa pressupõe o conhecimento já produzido e os procedimentos metodológicos que levam as novas descobertas e invenções. O ensino parte do que já é conhecido pela comunidade científica na qual se inclui o professor, mas não pelo aluno. A prática docente-discente consiste em compreender, criticar e ressignificar esse conhecimento, podendo até mesmo descobrir formas de aplicá-lo.

O texto legal cria um segundo nível de indissociabilidade, não mais entre teoria e prática, mas entre a pesquisa, por um lado e a teoria-prática, por outro. Ora, se essa última é já

⁹⁵Vázquez (1990, p. 199; 202) ao destacar as diversas formas de práxis, inclui a da *pesquisa científica* que, segundo ele teria uma "... finalidade imediata teórica". "Ainda que a "prática" teórica transforme percepções, representações ou conceitos, e crie o tipo peculiar de produtos que são as hipóteses, teorias, leis, etc., em nenhum desses casos se transforma a realidade". O resultado desse processo cognoscente pode tornar-se "material" para a práxis educacional através das mediações pedagógicas que, por sua vez, podem compor - seguindo essa lógica - parte das práxis sociais e políticas em processos não espontâneas.

uma relação, então se teria uma relação da relação, uma combinação entre *pesquisa* e *práxis*. Qual seria o estatuto da pesquisa nesse caso?

A Resolução exibe uma rica arquitetura semântica na qual o processo ensino-aprendizagem ocorreria enquanto uma complexa *práxis* cujos termos que a compõe relacionalmente são, por um lado, os procedimentos teórico-práticos do processo de pesquisa; por outro, os conteúdos curriculares enquanto resultado da investigação científica; por fim esse conjunto remete à atuação profissional do formando como um tipo específico de *práxis*.

A pesquisa é, inegavelmente, uma atividade que inclui teorias sobre o que são os entes, procedimentos metodológicos e técnicos, instrumentos de coleta de dados, teoria sobre o método, o lugar e papel das técnicas e instrumentos etc. (KUHN, 1978). Daí porque quando se fala da relação da pesquisa com o ensino, como um tipo de *práxis*, não se pode esquecer que a pesquisa já é por si mesma, uma espécie de *práxis* que envolve primariamente a comunidade de pesquisadores.

O texto legal cria um enunciado extremamente difícil de ser interpretado, pois envolve conjuntos de práticas e teorias que configuram diferentes *práxis*. A pesquisa é uma prática que implica teorias sobre o mundo, referente ao método (metodologia), a respeito do que se entende por saber científico, o tipo de verdade que produz e suas implicações éticas dentro e fora da comunidade científica. Já o ensino como prática social e pedagógica envolve, também, conhecimentos sobre o mundo, selecionados e organizados num currículo e, portanto, destinado ao ensino em que estão implicados docentes e discentes.

A prática de ensino possui um conjunto de teorias sobre os processos de aprendizagem e suas implicações sócio-pedagógicas. Dentre elas a que recomenda ser a pesquisa mediadora do ensino, isto é, que os saberes disciplinares⁹⁶ não sejam simplesmente apresentados como resultados assimiláveis, mas que o professor refaça com o aluno o itinerário metodológico que levou à produção do conhecimento, apropriando-se pedagogicamente na *práxis* da pesquisa como meio de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Nesse uso pedagógico da pesquisa, o que se visaria não seria necessariamente a produção efetiva de *novos conhecimentos*⁹⁷, mas um tipo de aprendizagem dos saberes existentes que já iniciaria o aluno metodologicamente ou para produzir conhecimentos

⁹⁶ Estamos adotando a terminologia de Gauthier et al (1998, p. 29) para os quais “o saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo”.

⁹⁷ Há grande dificuldade de definir o que seriam novos conhecimentos. Pode se tratar, a rigor, de teorias revolucionárias capazes de instituir um novo paradigma ou modificar seriamente um existente. Ou a exploração de um problema previsível que é resolvido com e a partir do modelo existente. Da perspectiva da pesquisa-ação, as situações idiossincráticas que se apresentam nas práticas curriculares estão sempre oferecendo possibilidades de produção de novos conhecimentos.

futuramente em consonância com regras institucionais das comunidades de pesquisadores ou mais modestamente tornaria a aprendizagem realmente significativa e forneceria um tipo de atitude sistemática e rigorosa diante do saber.

Para além dessas compreensões “praxiológicas” da pesquisa, do ensino e de uma terceira que emergiria na relação entre ambos, fala-se ainda, de uma práxis que se faria a partir das duas anteriores. Tudo aquilo que se aprendeu na UFPA, não teria pleno sentido e seria uma simples “abstração”, caso deixasse de ganhar conteúdo nas práticas e estágios, entendidos como aplicações “profissionais” intrínsecas, sem dicotomias que integram a formação recebida.

No discurso institucional, o Art. 9º reafirma a importância e centralidade da noção de *atividade* na compreensão de currículo defendida, em estreita relação com a pesquisa. Daí porque se atribui às práticas e estágios a relevante função de integrar os “conhecimentos”, com o objetivo de superar as dicotomias entre os domínios teóricos e práticos⁹⁸, usuais nas definições de atividades curriculares.

Apesar da falta de clareza do texto, pode-se concluir que a pesquisa aparece enunciada não só ou principalmente como resultado consolidado em relatórios e livros que podem se converter em conteúdos curriculares, mas como processo de construção e ensino-aprendizagem do conhecimento que se completa com algum tipo de aplicação profissional⁹⁹.

A análise mostra, pois, que sob a mesma formulação lingüística: “Integração e indissociabilidade envolvendo o ensino e a pesquisa”, presente no conjunto dos documentos, encontra-se a *continuidade instituída*, mas também a *descontinuidade instituinte de sentido* numa tensão dialética que confronta o vigor impessoal da instituição e o esforço crítico e criativo dos sujeitos que nela atuam.

Há uma clara preocupação em valorizar a *práxis*, sem que se confunda esse conceito com um simples *ativismo* ou *praticismo* técnico. O que se afirma pode ser detectado no tratamento conferido à noção de competência e eficiência. Argumenta-se nas *Diretrizes* em favor da práxis, inclusive no seu sentido ético-político e contra um possível *neotecnicismo* que estaria mais próximo, pode-se dizer, da tradição acadêmica instituída no alvorecer da UFPA.

⁹⁸O que a *prática e o estágio* integram não é uma simples *abstração teórica* à prática, mas o resultado de outros conjuntos de práxis a um nível mais imediato de atividade.

⁹⁹Em pesquisa de opinião pública em Belém a respeito da UFPA, Henkel e Almeida (2003) mostram que 97,4% desejavam mais aula prática. Outro consenso consiste em se enfatizar como função da Universidade a preparação adequada para o mercado de trabalho.

No entanto, o *instituinte* e o *instituído* encontram-se e convergem na rejeição aos princípios clássicos e, por vezes, até aos modernos princípios liberais que pensam a universidade e a valorizam enquanto um lugar privilegiado de produção “desinteressada” de conhecimento.

Seja por simples razões técnico-profissionais, fecundadas ou não com pressupostos ético-políticos, o fato é que os discursos analisados que justificam a ação educativa formal, encontram um ponto de intersecção no entendimento geral de que se faz necessário algum fim fora da ação puramente cognoscente para que o conhecimento e a pesquisa possam ter relevância.

2.4 A Atividade de pesquisa na UFPA

Recorrendo aos documentos legais, percebi que a atividade de pesquisa e a sua relação com o ensino, é prescrita enquanto um componente essencial aos desígnios da UFPA, embora não haja unanimidade conceitual e política em torno do que se entende por termos como *pesquisa, atitude crítica e reflexiva*, nas suas várias ocorrências em diversos contextos.

Resta saber de que modo esse ideal geral que indica o dever-ser da prática de pesquisa em estreita relação com o ensino universitário em todos os níveis vem se institucionalizando como efetividade nas atividades de docentes e discentes da Universidade Federal do Pará, tomando como marcos temporais da análise o período de 1995-2005, e como parâmetro de comparação as duas décadas anteriores.

A fim de aclarar essa questão, procurei informações em documentos oficiais da UFPA, e em produções bibliográficas cuja preocupação tenha sido o tema na instituição como um todo.

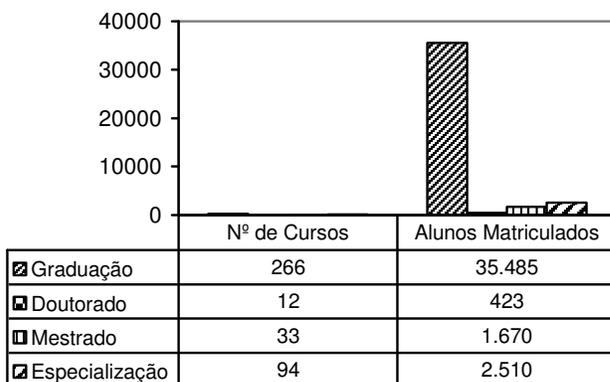
As fontes que consultei revelam que a UFPA surge em 1957, como uma instituição de ensino de graduação e passa a *se definir* claramente, a partir da década de 1970¹⁰⁰, enquanto uma universidade de pesquisa. Apesar disso, em termos quantitativos verifica-se historicamente a predominância da *atividade de ensino*, majoritariamente no nível de graduação, situação que ainda persiste como mostra o gráfico a seguir.

Nele se pode visualizar em termos quantitativos, que dos 41.442 discentes que integram a população de alunos, 35.485 (85,62%) estão em processo de formação em cursos de graduação, restando 5.957 (14,37%) nos cursos de Pós-Graduação, *lato e stricto sensu*, sendo que neste último estão matriculados apenas 2.093 estudantes, 5,05% do total.

¹⁰⁰Em 1973 ocorreu a instalação dos dois primeiros cursos de mestrado na UFPA em Geofísica e Geologia (UFPA, 1994).

Pode-se deduzir dessas informações que a maior parte dos professores da UFPA, atua no nível de graduação e nele cumpre a maior parte da sua carga horária. Da totalidade do quadro docente, apenas 30,72% dos professores possui a titulação que permite desenvolver a docência nos níveis de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, condição necessária ainda que não seja suficiente para a efetuação da conexão entre os dois níveis como decorrência do exercício docente cotidiano. Os demais podem atuar ou somente na graduação ou também em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Gráfico 1: Número de cursos e de alunos matriculados na UFPA em 2005



Fonte: Anuário da UFPA de 2005.

Deve-se observar ainda que se a graduação predomina em número de cursos e alunos sobre a Pós-Graduação e no interior dessa última, são as especializações que respondem pela maioria das matrículas em uma expressiva variedade de cursos que funcionam, em grande parte, com o pagamento de mensalidade pelos discentes que ficam de fora dos Programas de Bolsa.

Acrescente-se, ainda, que a prática de pesquisa e a cultura da investigação quando encontram condições favoráveis para se desenvolverem de forma indissociável do ensino, as encontra nos cursos *acadêmicos* de pós-graduação¹⁰¹ *stricto sensu* que assumem inequivocamente como um dos seus objetivos a *formação do pesquisador*.

¹⁰¹Segundo o Parágrafo 2º do Artigo 181 da proposta de Regimento Geral da UFPA: “O Mestrado Profissional visa ao desenvolvimento de *formação técnico-científica* voltada para a *aplicação profissional*”. E o Caput do Art. 182, enuncia: “Os Cursos de Especialização destinam-se a dar *formação em setores restritos do conhecimento*, voltados para *demandas específicas de profissionais* de nível superior, portadores de diploma de nível superior reconhecidos na forma da lei”. Atualmente a UFPA possui apenas 1 mestrado profissional na área de engenharia, e 2 cursos de graduação técnico-profissionalizante.

Saindo do âmbito da pós-graduação, particularmente na sua forma mais estrita, tornam-se cada vez mais raras as condições objetivas para que se possa falar seriamente de formação em pesquisa enquanto a capacidade de desenvolver um conjunto de atividades que começa com o planejamento da investigação e termina com a sua publicação.

Mesmo o ensino de pós-graduação *stricto sensu* não se institucionalizou no Brasil, segundo Kuenzer e Moraes (2005, p.1345) por uma cultura de pesquisa, ainda que assuma como objetivo expreso desde a sua inclusão no sistema universitário com o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), em meados da década de 1970, a “formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender às demandas do ensino superior”.

Referindo-se à organização curricular dos cursos de pós-graduação, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1345) afirmam:

... Indicativo da centralidade do ensino, eram os currículos dos cursos, constituídos por extensas listas de disciplinas ofertadas em conformidade com os temas desenvolvidos pelos docentes nos seus respectivos doutorados e mestrados... Um percurso que se prolongava sem organicidade e com muitos créditos a cumprir. De modo geral, os alunos se defrontavam com a pesquisa somente no momento da elaboração da dissertação ou tese...

A falta do que se denomina “cultura de pesquisa” se expressa na orientação seguida por esses cursos de pós-graduação, os quais pareciam entender que a formação do professor do ensino superior exigia predominantemente a apropriação de um conjunto de conteúdos disciplinares, ficando em segundo plano o desenvolvimento de habilidades para pesquisar, inclusive os instrumentais teórico-metodológicos para produzir conhecimento.

Por mais que se considere apenas a pretensão de formar o professor e não o pesquisador, ainda assim seria preciso apontar os limites desse plano de qualificação docente instituído no país, uma vez que não se detêm nos aspectos didático-pedagógicos, mas tão-somente nos conteúdos disciplinares, correndo o risco, portanto de não formar adequadamente nem o pesquisador nem o professor, especialmente o que atuará nos cursos de graduação.

Apesar do lugar conferido à pesquisa na definição da universidade moderna acompanhar a constituição desse tipo de instituição no Brasil, como já mostramos, para Kuenzer e Moraes (2005) somente na atualidade a pesquisa e a produção de conhecimento teriam assumido efetivamente um lugar central nos objetivos dos programas de pós-graduação da universidade brasileira, em função do forte controle implementado pelo Estado via avaliação da CAPES. A ênfase dessa agência na valorização da produção de conhecimento docente e discente na pós-graduação, teria criado de algum modo e em muitos casos,

situações artificiais em que a quantidade da produção assume proeminência em detrimento da qualidade.

Desse modo, não se poderia associar sem mais, a existência da pós-graduação com a presença de uma cultura de pesquisa, pois como mostra o exemplo histórico da experiência brasileira, a formação do docente e não a do pesquisador caracterizou esse nível acadêmico até anos recentes.

Não se pense, contudo, que esse objetivo de formação docente como algo primordial - a ponto de se expressar no próprio nome da CAPES - desapareceu. O mais recente Plano Nacional de Pós-Graduação, o V PNPG (2005-2010), reafirma ser um dos fins desse nível a formação docente, inclusive de níveis básicos.

Além disso, incluiu uma outra finalidade que afasta a pós-graduação sobremaneira da pesquisa acadêmica, a saber, a de preparar profissionais para o mercado nos chamados mestrados profissionais, restando apenas os espaços dos doutorados como destinados exclusivamente à formação do pesquisador, inclusive o que atuará no ensino.

Se for possível aceitar as conclusões das autoras citadas, então é preciso olhar com reservas e algum ceticismo a pretensão de transformar a pesquisa no sentido institucional como uma marca da formação universitária nos seus cursos de graduação.

Entretanto, não seria possível deixar de reconhecer que a universidade persegue o objetivo de formar seus futuros pesquisadores desde a graduação. Um indício importante de como a pesquisa institucional pode chegar efetivamente a esse âmbito, são os incentivos à pesquisa na Graduação. Trata-se de programas denominados de *iniciação científica* ou *à pesquisa*, outras vezes chamados de *iniciação acadêmica* e até de *treinamento*¹⁰². Visam engajar estudantes de graduação em programas e projetos de pesquisa, possibilitando-lhes uma formação nas várias etapas da investigação científica, começando pela elaboração de um plano de trabalho, passando pela confecção de relatórios, exposição dos resultados em eventos¹⁰³ e publicação de artigos.

Esse tipo de esforço acadêmico cumpre um objetivo fundamental na busca de efetivação do princípio de associação entre ensino e pesquisa para além do âmbito da pós-

¹⁰²A UFPA conta com o PBIA (Programa de Bolsa de Iniciação Acadêmica), PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica), PIPES (Programa de Iniciação à Pesquisa) e PET (Programa Especial de Treinamento).

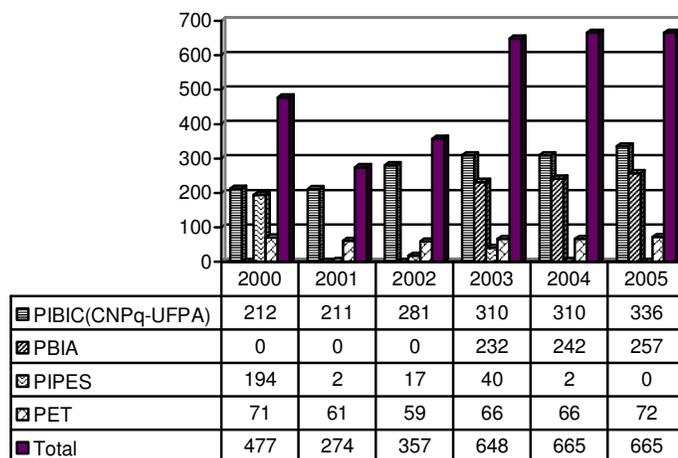
¹⁰³A UFPA realiza anualmente um Seminário de Iniciação Científica no qual os discentes efetivam comunicações orais dos resultados das suas pesquisas, que são avaliadas por pesquisadores externos, com publicação de resumos em Anais.

graduação *stricto sensu*, na qual tem sido o mestrado¹⁰⁴ cada vez mais encarado como uma espécie de iniciação à pesquisa, a ocorrer no doutorado de forma mais estrita.

Evidentemente por se tratar de uma ação de formação em pesquisa que alcança um pequeno número de discentes selecionados em um enorme universo - ainda que se desenvolva de modo contínuo -, a chamada iniciação científica e acadêmica não chega a se constituir em um mecanismo eficaz da identidade formativa da Universidade Federal do Pará considerada na sua globalidade.

Basta que se compare a disparidade entre a população discente de graduação da UFPA de 35.485 alunos e a média de 514 bolsas de iniciação científica e acadêmica distribuídas nos anos de 2000 a 2005, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/CNPq e PIBIC/UFPA, PBIa e PET como se pode comprovar com o gráfico abaixo.

Gráfico 2: Bolsas de Iniciação Científica na UFPA



Fonte: Anuário Estatístico da UFPA de 2005.

Ainda que o número de bolsas não retrate com exatidão a totalidade dos discentes de cursos de graduação que têm incluído no seu processo de ensino-aprendizagem cotidiano a iniciação à pesquisa, indubitavelmente esse importante tipo de iniciativa, assim como as monitorias não são suficientes na universalização da pretendida formação universitária mediada pela pesquisa.

¹⁰⁴ Talvez isso ocorra porque as graduações não conseguem – em geral - iniciar alunos na pesquisa, fora dos seus restritos e específicos Programas de Iniciação. Assim, o mestrado passa a ser, para a maioria dos que nele ingressa, a primeira experiência efetiva de um processo de formação e realização de pesquisa institucional.

Além disso, a distribuição é bastante desequilibrada ao se estabelecer comparação entre o Campus do Guamá e os outros nove campi. 94,55% das bolsas de iniciação distribuídas no intervalo histórico de 2000 a 2006, ficaram com alunos de graduação da UFPA em Belém, e tão-somente os 5,44% restantes chegaram aos discentes dos *campi* do interior¹⁰⁵. Esse tipo de proporcionalidade só se explica em parte, pelas diferenças de qualificação docente e/ou de população discente e docente (UFPA, 2006a).

Portanto, seja em função do caráter meritocrático e limitado da seleção em relação ao universo dos alunos da UFPA; ou pela distribuição enormemente desproporcional, esses importantes dispositivos de conexão do ensino à pesquisa que são os Programas de Iniciação, não podem ser compreendidos como capazes de fazer a pesquisa repercutir enquanto um diferencial do ensino e, conseqüentemente, da formação universitária, tal a limitada parcela de alunos beneficiária desses investimentos.

Além dos mecanismos de fomento à pesquisa e de associação do ensino e pesquisa na graduação, acima analisados, poder-se-ia lembrar que a UFPA impõe como condição para obtenção do título de graduação a obrigatoriedade de elaboração de uma monografia - o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), definindo este como trabalho científico, artístico ou tecnológico¹⁰⁶.

Sabe-se da importância dessa iniciativa curricular da UFPA, no esforço de relacionar o ensino com a pesquisa na graduação. Ao contrário das épocas históricas anteriores, a necessidade de realização de uma pesquisa final atinge a totalidade dos cursos e alunos, mas por se concentrar em um ou dois semestres finais, não chega a habilitar o graduando à prática de pesquisa e limita o ensino com pesquisa a esse ritual¹⁰⁷.

Assim, é possível interpretar as informações dispostas nos dois gráficos anteriores como evidências de que atualmente a UFPA cumpre as funções de ensino e pesquisa nas várias áreas do conhecimento e de que há mecanismos institucionais integralizadores, mas que ainda não permitem universalizar tal intenção.

Intrinsecamente relacionada com a existência de cursos e programas de pós-graduação está a alta qualificação dos docentes que é uma condição institucionalmente

¹⁰⁵ As bolsas do Programa Especial de Treinamento - PET ficaram exclusivamente com alunos da Capital.

¹⁰⁶ A amplitude na compreensão do que seja o TCC, explica-se pela variedade de cursos e objetivos da graduação nas várias áreas de conhecimento.

¹⁰⁷ No ano de 2005, a UFPA registrou a defesa de 1.535 TCC's nos seus diversos cursos de graduação (UFPA, 2005a).

necessária, ainda que não seja suficiente, para que haja relação do ensino com a pesquisa na docência universitária.

Vale destacar que muito dessa qualificação da UFPA foi induzida, historicamente, por políticas de qualificação docente, como o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD)¹⁰⁸. Ao garantir apoio financeiro, possibilitou o afastamento dos professores da UFPA para realização de cursos de pós-graduação em outros estados do País e no exterior. Se historicamente Portugal foi o destino dos que procuravam o ensino superior no Brasil, constata-se que na década de 1970, os docentes da UFPA que saíam do País a fim de realizarem os seus mestrados e doutorados, procuravam a França – já clássica -, mas também instituições localizadas em cidades dos Estados Unidos e da Alemanha Ocidental (UFPA, 1982a).

Com a consolidação da Pós-Graduação brasileira nas diversas áreas de conhecimento, especialmente em Instituições localizadas na região sudeste do País, constatou-se a tendência de a qualificação dos docentes da UFPA, em nível de mestrado e doutorado, fazer-se predominantemente em estados dessa região, ficando concentrada a procura de instituições do exterior para os pós-doutorados.

Mais recentemente a UFPA passou a integrar o rol de instituições que habilitam intelectualmente os seus docentes em nível *stricto sensu*, inclusive com a criação de um Programa Interno de Qualificação (PQI).

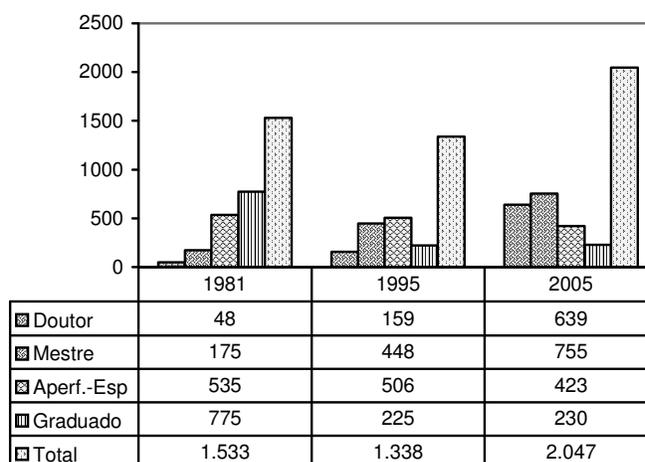
Outra medida recente que visa elevar a titulação do corpo docente na UFPA, consistiu na realização de concursos de admissão de professores para as classes de adjunto e assistente, o que exige dos postulantes ao cargo uma titulação mínima de doutor e mestre, respectivamente¹⁰⁹.

Segue, pois, a apresentação de como o quadro docente veio constituindo-se na UFPA, quanto à titulação acadêmica, desde a década de 1980 até meados dos anos 2000, dando-se uma ênfase especial ao período que se estende de 1995 a 2005, por ser esse o recorte temporal assumido nesta dissertação.

¹⁰⁸ Depois será renomeado como Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT).

¹⁰⁹ Dadas as dificuldades de muitos dos Campi do Interior para atrair Doutores e Mestres, continua-se a realizar nessas unidades acadêmicas, concursos para professor Auxiliar. Nas seleções para professor substituto aplica-se tudo o que antes se falou ainda com mais razão.

Gráfico 3: Evolução do Quadro Docente do 3º Grau/UFPA



Fonte: Anuários Estatísticos da UFPA dos anos de 1981, 1995, 2005 e Relatório da Gestão 2001-2005.

A década de 1980 encontra a docência superior da UFPA composta de modo majoritário por professores com o título de graduação, vindo em seguida os possuidores de aperfeiçoamento e especialização. Os doutores e mestres representam uma minoria de um quadro que totalizava 1.533 docentes, dos quais apenas 223 enquadravam-se com titulação ou condição formal¹¹⁰ compatível para a realização de pesquisa institucional.

Com o processo de qualificação que se fez entre 1995 e 2005, verifica-se que atualmente de um total de 1.625¹¹¹ docentes efetivos, 1.536 detêm título de Pós-Graduação (94,52%), restando somente 89 graduados (5,48%). Os doutores e mestres já representam hoje 79,07% do corpo docente que exerce atividades de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa, extensão e administração.

O crescimento da qualificação docente em nível de pós-graduação stricto sensu teve um incremento no período, na UFPA, da ordem de 111, 69%, sendo que o número de doutores cresceu 286, 79% neste mesmo intervalo de tempo.

Tendo em vista a importância dos professores admitidos por Contrato Temporário no funcionamento dos cursos da UFPA, passemos a constatar a constituição atual do quadro com a inclusão deles. Nesse caso a universidade sofre uma ligeira queda nos seus percentuais, embora mantenha números bem favoráveis: 88,76% de pós-graduados e 11,23% de

¹¹⁰Caso se aceite que só os doutores, a rigor, possuem *treinamento* (uso aqui a nomenclatura consagrada por Kuhn (1979)) suficiente para a realização de pesquisa como membro de uma comunidade científica que pode iniciar orientandos, então o número cai para 48.

¹¹¹O total de 2.047 docentes inclui os temporários (substitutos e visitantes). Quando estes são subtraídos restam 1.625, que são os efetivos.

graduados. Os mestres e doutores representam 68,09% do total dos docentes, percentual inferior aos dos pós-graduados *stricto sensu* quando se leve em conta apenas os efetivos.

De qualquer modo esses percentuais de qualificação ultrapassam com folga os índices recomendados pela legislação como exigência formal mínima às instituições universitárias que é de 33,33% de mestres e doutores.

Faz-se necessário atentar para o fato de que esse alto índice de qualificação não se aplicar uniformemente aos diversos espaços acadêmicos, embora haja certo equilíbrio na distribuição de doutores e mestres pelas áreas de conhecimento no interior da UFPA, sendo os pólos de variação os índices de 100% e 69,37%, como se evidencia a seguir.

Na área de Ciências Agrárias chega-se a um índice de 100% de mestres e doutores; Ciências Biológicas conta com 55,26% de doutores que, somados aos mestres, atingem 82,89%. Ciências da Saúde tem 70,31% de professores com os títulos de mestre e doutor. 92,63% dos docentes da área de Ciências Exatas e da Terra são mestres ou doutores. Nas Ciências Humanas e nas Sociais e Aplicadas, os índices são respectivamente, de 79,33% e 69,37%. Nas Engenharias os docentes pós-graduados *stricto sensu* são 84,31% e em Lingüística (Letras e Artes) 75,35%.

Quando comparamos os percentuais gerais de qualificação da UFPA de 79,07% de mestres e doutores com os dos Campi do interior de 78,49%, constata-se uma diferença de apenas 0,67% entre os dois índices, confirmando o equilíbrio anteriormente enfatizado em toda a instituição.

Ainda que haja uma distribuição equilibrada nos índices de qualificação docente na UFPA como um todo, e essa universidade possua cursos de graduação e pós-graduação distribuídos em todas as áreas de conhecimento antes listadas, a insuficiência quantitativa dos quadros docentes da maioria dos Campi do interior tem se constituído numa condição impeditiva no desenvolvimento de cursos de pós-graduação, especialmente *stricto sensu* (UFPA, 2005a), bem como à formação de grupos de estudo e pesquisa com o envolvimento de um número suficiente de professores, cujas pesquisas e temas de interesse convirjam.

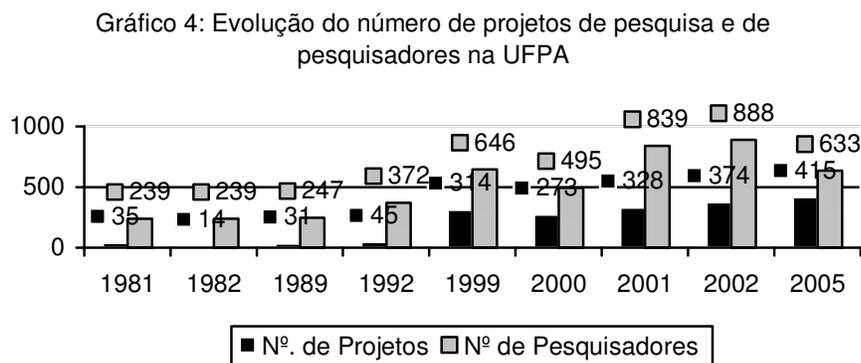
Uma das soluções apontadas para minimizar os efeitos da falta de um número suficiente de docentes para formar grupos ou instalar e consolidar cursos de pós-graduação em razão da dispersão temática e institucional da formação docente, tem sido o incentivo às práticas institucionais multi e interdisciplinares.

Entretanto, são poucas as evidências institucionais desse tipo de prática. Dos 45 cursos de pós-graduação oferecidos atualmente pela UFPA, apenas 3 assumem ser a sua área de conhecimento multidisciplinar e funcionam no Campus do Guamá em 3 Núcleos. São eles:

Educação em Ciências e Matemática – do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC); Ciências Ambientais – do Núcleo de Medicina Tropical (NMT) - e Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido - do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA)¹¹².

É indubitável que os dados expostos expressam mudanças substanciais na UFPA do presente em comparação às décadas de 1980 e 1990. O investimento institucional e/ou individual na titulação e qualificação foi um acontecimento relevante, de modo que é de se esperar que se possam constatar repercussões importantes desse novo estado de coisas no desempenho acadêmico institucional como um todo, especialmente no que diz respeito ao enlace ensino e a pesquisa.

Considerando o que acima é dito, pode-se analisar a evolução da pesquisa institucional na UFPA, comparando o número de projetos de pesquisa aprovados na PROPESP, com o total de professores classificados pelos Centros como pesquisadores.



Fonte: Anuários Estatísticos da UFPA de 1981, 1982, 1989, 1999-2002 e 2005.

Comparemos o ano de 1981 com 2005 no que concerne ao número de projetos de pesquisa. Registrou-se naquele ano a aprovação no Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP)¹¹³, de tão-somente 35 Projetos de Pesquisa em toda a universidade, muito embora 239 professores fossem, à época, qualificados, pelo documento consultado¹¹⁴, como pesquisadores e estivessem em funcionamento desde 1973: 2 cursos de doutorado, 2 de

¹¹² É, inclusive, por definição estatutária e regimental da UFPA que esses núcleos assumem tal feição epistemológica.

¹¹³ Os dados fornecidos pelos Centros dão conta não de 35, mas de 121 projetos de pesquisa, o que mostra que 86 não passaram pela PROPESP ou não foram aprovados (UFPA, 1981). Mesmo assim, há discrepância entre o número de pesquisadores, 239 e de projetos, 121, levando a concluir que nem todo pesquisador coordenava um projeto.

¹¹⁴ Anuário Estatístico da UFPA de 1980. Do total de 989 professores, apenas 5 são identificados como atuando na Pós-Graduação.

mestrado e a oferta de especializações tenha oscilado nos três últimos anos em 27, 20 e 7 cursos (UFPA,1994).

As colunas mais escuras do gráfico permitem visualizar que na década de 1980, a quantidade de projetos mantém-se discreta, sem uma tendência constante de crescimento, ao contrário do que ocorre com os pesquisadores. Quando comparamos o ano de 1981 com o de 1992, descobrimos um crescimento de apenas 28% no número de projetos em mais de uma década e um aumento superior a 55% no quadro de pesquisadores, representados pela coluna mais clara.

A partir do final da década de 1990 começa a se estabelecer uma tendência de crescimento visível na elevação das duas colunas do gráfico, que revelam, também, uma menor discrepância entre o número de projetos e o total de pesquisadores. Os anos de 2001 e 2002 se sobressaem, em função da inclusão dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* no quadro de professores da instituição, de modo que leva a intuir ter havido uma queda no ano seguinte. No que se refere aos projetos de pesquisa, no entanto, mantém-se a linha de crescimento.

Já em 2005, verificou-se a aprovação de 415 projetos de pesquisa, num cenário em que 633 (41,21%) dos professores são mencionados enquanto pesquisadores, de um total de 1.536 pós-graduados efetivos, dos quais 1.285 em nível de *stricto sensu*, numa Universidade em que funcionam 12 cursos de doutorado, 33 de mestrado e mais de 90 especializações (Anuário Estatístico da UFPA de 2005).

Nota-se, portanto, que apesar do aumento da qualificação dos professores e dos programas e cursos de pós-graduação existentes, esse fato não foi seguido, nas mesmas proporções do crescimento do número de pesquisas institucionais, e que parte considerável daqueles que possuem as condições formais de pesquisador, não estão desenvolvendo projetos.

Pode-se constatar, ainda, que ao final da década de 1980 encontravam-se em funcionamento 10 cursos de mestrado e 2 de doutorado, sendo que a totalidade destes e 80% daqueles pertenciam às áreas físico-naturais, ficando, portanto o ensino de pós-graduação *stricto sensu* restrito a bem poucos campos de conhecimento e Centros. Tal situação já não se verifica na atualidade no que concerne às áreas de conhecimento, embora os cursos de pós-graduação *stricto sensu* só sejam ofertados nos Campi do Guamá e Bragança, estando ausente, portanto, nos outros 8 campi configuradores da UFPA.

Se nos anos 1980 havia evidências institucionais objetivas de determinadas condições emergentes para se falar de pesquisa na UFPA, na última década já se pode constatar um forte

processo de consolidação, mesmo se tendo que reconhecer a existência de assimetrias internas, destacadamente entre os Campi do Interior e o Campus da Capital.

Uma forma de superar um tipo de análise que contrapõe capital e interior seria a adoção de uma concepção e de um modelo de Universidade Multicampi, cuja primeira iniciativa de regulamentação deu-se com a Resolução do CONSEP n.º. 3211/2004 e se consolidou, em termo de reconhecimento formal, com o Novo Estatuto da UFPA, aprovado em 12/07/2006, pela Portaria do MEC de n.º. 337.

Com esse conceito de Universidade Multicampi pretende-se, como um dos objetivos, a resolução de um tipo de confronto já consagrado, entre capital e interior, que se expressa, também, respectivamente por cosmopolitismo e localidade, modernidade e tradição.

No *Relatório de Gestão da Universidade Federal do Pará (2001-2005)*, há menção aos avanços conseguidos com relação ao primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPA (2001-2010) no que diz respeito à “Universidade Multicampi”, nos termos que seguem:

Com a regulamentação do Modelo de Universidade Multicampi, primeiramente faz-se o reconhecimento formal e legal... daquilo que já, há anos, é fato na dinâmica acadêmica da Universidade Federal do Pará... Por fim, rompe-se uma certa dicotomia que ainda ocorria entre capital e interior – como se houvesse interesses antagônicos em jogo – reconhecendo-se, de uma vez por todas, que todos os *campi*, independentemente de suas diversidades e níveis de complexidade, são sedes da Universidade, merecem ser considerados indistintamente como pólos importantes de formação e irradiação do conhecimento e representam, em cada local, toda a instituição (UFPA, 2005b, p. 24-25).

Sem negar se tratar de uma idéia interessante, uma série de condições e obstáculos objetivos¹¹⁵ deve ser superada através de uma política universitária “induzida”, capaz de promover integração e cooperação maiores. Faz-se necessário ir além das ações de cooperação mais ou menos espontâneas que se restringem, em geral, ao ensino de graduação ou à oferta esporádica de cursos de especialização – inclusive com a cobrança de mensalidades.

A Universidade Multicampi deve investir naquilo que vem sendo o aspecto acadêmico mais frágil da Interiorização, ou seja, o desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação, mantendo, avaliando e consolidando, evidentemente, as demais atividades já instaladas.

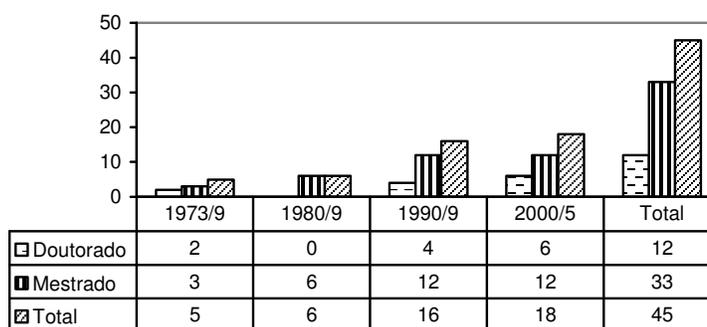
¹¹⁵Merece destaque como um dos principais obstáculos as distâncias que separam os diversos Campi e faz da Universidade Multicampi uma espécie de arquipélago. As tecnologias da Comunicação e Informação podem contribuir nessa integração, mas não são suficientes.

Verifica-se pouca conexão entre os Cursos e Programas de Pós-Graduação em funcionamento na capital e as atividades acadêmicas da maioria dos campi do interior, o que contribui para uma separação que não é apenas de concepção, mas um fato a ser modificado.

Na década de 1980 quando os *campi* se instalam no interior, a Pós-Graduação da UFPA consistia em meia dúzia de cursos de mestrado e um doutorado em poucas áreas do conhecimento. Enquanto universidade essencialmente dedicada ao ensino de graduação, interiorizará esse nível.

Contudo, da década de 1980 aos anos 2000, esse cenário sofreu importantes mudanças na Universidade como um todo, com poucos reflexos, sob esse aspecto, no processo de interiorização, como se pode visualizar no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Criação de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu na UFPA



Fonte: Anuários Estatísticos de 1979 a 2005

Sem alteração na década de 1980, registra-se na seguinte um considerável aumento no número de Cursos de doutorado, da ordem de 100%, ainda que a base do cálculo seja baixa. Até meados dos anos 2000, obteve-se o acréscimo de mais 50% , chegando-se a 12 cursos em 2004.

Com relação ao mestrado, nas décadas de 1980 e 1990 ele teve em cada uma, o número de cursos dobrados, sendo que na primeira metade dos anos 2000, passou de 21 para 33 a quantidade de cursos oferecidos pela UFPA¹¹⁶, o que representou um crescimento de 57,14%.

¹¹⁶De 2000 a 2005, o PICDT (Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica), PRODOC (Programa de Absorção Temporária de Doutores), PROF (Programa de Fomento à Pós-Graduação), PQI (Programa de Qualificação Institucional) e MINTER (Mestrado Institucional) ofereceram um total de 2.180 bolsas de pós-graduação na UFPA.

Na Universidade como um todo, o aumento da qualificação docente foi acompanhado do crescimento da oferta de pós-graduação, enquanto no interior não se observou movimento semelhante, de modo que os docentes quando não se integram ao ensino em cursos de mestrado e doutorado na capital, continuam atuando em aulas e orientações na graduação ou em cursos de especialização.

Analisando a tabela abaixo com dados do último decênio, é possível constatar que houve um crescimento significativo no número de trabalhos obrigatórios requisitados como critérios para conclusão de cursos de pós-graduação, lato e *stricto sensu*, especialmente de monografias de especialização que passou de 346 em 2001 a 1.073 em 2005. Isso representa um acréscimo que ultrapassa os 210%.

A interiorização da pós-graduação *stricto sensu* iniciou no final da década de 1980 com a oferta de cursos de especialização pelos Centros e atualmente já se desenvolve, em algumas áreas de conhecimento, na maioria dos Campi, como parte das atividades acadêmicas regulares do seu próprio corpo docente.

Do total de 2.961 monografias produzidas de 2001 a 2005, os Campi do interior responderam por 412 delas, o que corresponde a 13,9%. Relacionadas a esses Campi estão, também, 22 dissertações das 1.243 produzidas na UFPA, no mesmo período, o que representa, portanto, somente 1,7% desse total. Todas as 135 teses¹¹⁷ de doutorado foram desenvolvidas em cursos do Campus do Guamá.

Tabela 1: Produção científica de trabalhos de curso de pós-graduação na UFPA

Tipo de Trabalho	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Monografias	346	289	678	575	1.073	2.961
Dissertações	167	246	226	249	355	1.243
Teses	16	26	33	28	32	135
Total	529	561	937	852	1460	4.339

Fonte: Anuários Estatísticos de 2001 a 2005.

Confirma-se, portanto, que as atividades de pós-graduação *stricto sensu* concentram-se na Capital e que os cursos de especialização, em processo de crescimento acelerado no último decênio, já têm uma presença considerável, também nos Campi do Interior. Apesar da produção de teses ter aumentado em 100% nos últimos cinco anos, continua extremamente discreta, pois se atingiu em 2005, tão-somente o número de 32 trabalhos em toda UFPA.

Pode-se observar também os indicadores de produção científica docente e discente da UFPA, divulgada ou não por meios impressos e eletrônicos; as comunicações orais

¹¹⁷ As teses defendidas ou orientadas por docentes da UFPA em outras universidades, não estão sendo computadas.

apresentadas nos diversos tipos de encontros científicos como evidências de efetivação institucional de esforços investigativos¹¹⁸ que não se configuram enquanto atividades acadêmicas que se assumem explicitamente como obrigatórias, embora possam derivar dessas.

Não foram escolhidas para representar na tabela a totalidade da produção científica constante dos documentos¹¹⁹, mas especialmente aquelas que, pelos recentes critérios da CAPES, possuiriam maior relevância acadêmica.

Tabela 2: Produção Científica da UFPA

Tipo de Trabalho	1988-1993	1997	1999	2005	Total
Livro	76	19	48	53	196
Capítulo de Livro	111	60	77	98	346
Artigos plenos nacionais	416	103	247	473	1.239
Artigos p. internacionais	172	41	-	-	213
Trabalhos em eventos	252	144	853	1.209	2.458
Artigos de opinião	-	48	-	120	168
Art. em publicação local	-	65	131	124	320
Textos didáticos	-	132	113	159	404
Resumos pub. Em anais	-	-	422	541	963
Trabalhos comp. em anais	-	-	163	435	598
Relatórios técnicos	-	-	44	90	134
Relat. finais de pesq. e ext.	-	-	60	147	207
Total	1.027	612	2.158	3.449	7.246

Fonte: Anuários Estatísticos da UFPA de 1993, 1997, 1999 e 2005.

O Anuário Estatístico da UFPA, relativo às atividades de 2005, apresenta uma lista classificatória com 29 rubricas que sintetizam toda a produção da instituição. A classificação inclui desde publicações (livros ou capítulo, artigos em periódico, resumos e trabalhos completos em anais); defesas (TCC's, monografias, dissertações e teses); trabalhos apresentados em congressos e relatórios (técnico, de pesquisa e extensão) até a produção de filmes, vídeos e softwares.

Muito embora a tabela acima seja incompleta por estas e algumas outras razões que exponho em nota explicativa no rodapé, pode-se constatar a existência de crescimento em todos os itens escolhidos nos anos pontuados das décadas de 1980, 1990 e especialmente em 2005, onde a análise será feita de modo detido.

Levando em conta toda a variedade das atividades universitárias, a UFPA teve uma produção de 8.116 trabalhos no ano de 2005 em todas as suas unidades acadêmicas e não

¹¹⁸ Não deixaremos de atentar para o acerto das ponderações de Kuenzer e Moraes (2005) quanto às dificuldades de se avaliar a relevância da produção por critérios somente quantitativos como hoje procederia a CAPES.

¹¹⁹ Os Anuários Estatísticos da UFPA, ou não trazem os registros da produção em todos os períodos ou vêm mudando, no decorrer das décadas, o número de itens de classificação da produção e/ou a sua especificação, de modo que se torna difícil estabelecer parâmetros para acompanhar o crescimento dessa produção.

acadêmicas. Foram publicados 53 livros, 26 deles por quatro dos seis Núcleos da Universidade, e os 27 restantes por sete dos onze Centros da instituição.

Os capítulos em livro chegaram ao total de 98, os Trabalhos publicados foram 435, e os trabalhos apresentados em congresso atingiram o número de 1.209; Artigos em Periódicos foram 473; os TCC's defendidos foram 1.535; os Resumos em Anais chegaram a 541.

Na produção de conhecimento propriamente dita a que correspondem 11¹²⁰ dos mais significativos itens dos 29 da classificação, tem-se aproximadamente 3.520 trabalhos, o que corresponde a 43,37% do total da produção de docentes e discentes, especialmente ligados à pós-graduação e à pesquisa dos Centros, Núcleos e Campi.

O Centro que apresenta maior produção é o Tecnológico com 13,12% do total, ficando no pólo oposto o Centro de Letras e Artes com uma participação de apenas 0,22%. Entre os Núcleos destaca-se o NPADC com 11,47% dos trabalhos, embora se verifique uma concentração significativa no item “monografia de especialização” que representa 60,39% do total da produção.

Dentre os campi do interior que figuram no quadro (Altamira, Bragança, Cameté e Marabá), o que apresenta maior produção é o de Bragança com 4,54% do total, o que representa 66,66% da produção destes campi.

O conjunto de indicadores apresentados neste item revela que a UFPA dispõe de todos os critérios institucionais exigidos para ser pensada como uma universidade que alia ensino e pesquisa: a maioria do quadro docente composto por mestres e doutores, pós-graduação stricto sensu em todas as suas áreas de conhecimento, pesquisa e produção de conhecimento discente e docente que são apresentados em encontros científicos e divulgados em anais e periódicos.

Tudo isso, porém, não significa que se tenha criado uma cultura de pesquisa que se constitua em ícone da formação de todos os alunos, inclusive da graduação. Até porque em termos numéricos predomina com folga esse último nível de ensino.

Não há evidência de que a boa qualificação ou titulação do docente traga como consequência o aperfeiçoamento da qualidade de ensino na universidade, ainda que se suponha preenchidas outras condições como infra-estrutura geral, bons projetos pedagógicos e gestão acadêmica adequada da política curricular orientadora dos cursos.

¹²⁰Os itens são: Livros publicados, capítulos de livros, trabalhos publicados, trabalhos apresentados em congresso, artigos publicados em periódicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, monografias de especialização, relatório final de pesquisa, resumos em anais e projetos.

Além dessas considerações, é necessário levar a sério o caráter multicampi da UFPA, o que implica em reconhecer faltarem parte das condições gerais favoráveis antes apontadas na maior parte dos campi, exigência prévia para que se cogite que a pesquisa possa ser vista como efetividade generalizada na instituição a ponto de marcar a formação acadêmica nos cursos de graduação.

Apesar disso, é preciso reconhecer que os dados analisados também permitem algumas interpretações otimistas. Mostram que a Universidade Federal do Pará assume na Região Norte e no estado do Pará, um lugar de destaque como a Instituição mais consolidada na oferta de ensino em diversas áreas do conhecimento em nível de graduação e pós-graduação.

Possui um percentual de professores pós-graduados *stricto sensu* que ultrapassa com folga as exigências da legislação, tanto na Capital quanto no interior, ainda que no último caso haja uma clara insuficiência quantitativa que tem impedido certos avanços, especialmente na constituição do nível de pós-graduação e na consolidação de grupos de estudo e pesquisa.

Nos últimos 20 anos, o processo de interiorização representou um evento da maior importância social, econômica e cultural para a Amazônia, dando sentido concreto ao próprio nome da universidade que, durante três décadas manteve a sua atuação nos estritos limites da Capital.

A UFPA terminou o ano de 2006 com um novo arcabouço legal – Estatuto e Regimento – em parte analisado neste trabalho, o que deverá desencadear um processo de reestruturação acadêmico-administrativo que poderá criar novas condições efetivas de concretização de diversas concepções instituintes no que diz respeito à compreensão dos princípios, fins e objetivos da universidade, à compreensão do conhecimento, da pesquisa e do ensino, fundamento subjetivo na instauração de novas relações políticas, pedagógicas e epistemológicas.

Pode-se abstrair do que se expôs anteriormente que o arcabouço legal que estatui e regulamenta a Universidade Federal do Pará, a colocou em um mesmo horizonte do pensamento moderno que fundou a instituição universitária no Brasil, mormente na sua expressão pós-reforma de 1968. Isso significa o reconhecimento do valor de uma identidade ideal que está alicerçada na figura do docente-pesquisador.

Esse valor fundamental atribuído à pesquisa e ao docente-pesquisador, por não encontrar, durante muito tempo, as suas condições de possibilidade satisfatórias de realização na UFPA, manteve-se institucionalizado como ideal regulador para a maioria da comunidade universitária.

Constatam-se elementos variados do pensamento moderno nas justificativas do que seriam os objetivos da pesquisa na universidade, especialmente os pragmáticos e os liberais que se expressarão nos documentos analisados na contraposição entre conhecimentos acadêmicos e aplicados e profissionais.

Na organização acadêmico-administrativa essa dicotomia se materializa com a clássica divisão entre Centros Básicos e Centros Profissionais como loci distintos e hierarquizados nos quais deve ocorrer, a pesquisa pura e a aplicada, respectivamente.

Foi interessante constatar que essa hierarquia axiológica cultivada na Academia não se confirma, historicamente, na sociedade mais ampla, tanto no caso da USP quanto na UFPA, onde os cursos oferecidos nos espaços acadêmicos aplicados e profissionalizantes são os mais valorizados.

Apesar da força institucionalizada dessa dicotomia entre o conhecimento puro e aplicado ou, de modo mais amplo, entre teoria e prática, os documentos mais recentes que materializam noções e valores instituintes, mostram possibilidades de novas compreensões da pesquisa e do ensino na universidade, que são justificadas por argumentos voltados à superação das polarizações.

Contudo, os indicadores favoráveis de práticas institucionais de pesquisa que se verificam na última década, especialmente no último lustro, estão subordinados aos valores sustentados por agências de controle como a CAPES, que nem sempre condizem com os modelos alternativos de validação das práticas acadêmicas. Isso não significa ser esse um obstáculo intransponível pelo exercício de autonomia e crítica dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica.

Com relação à docência, é bastante evidente o esforço da UFPA com a titulação dos seus professores, especialmente na última década, o que tem fortalecido a pesquisa institucional com possíveis reflexos no ensino. Junto a isso, não tem sido insignificante a indução da UFPA à re-estruturação dos projetos acadêmicos dos cursos, o que tem possibilitado a discussão do exercício docente qualificado pela pesquisa entendida não apenas como atividade institucional segundo padrões canônicos, mas também como princípio didático-pedagógico de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III

A PESQUISA, O ENSINO E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPA

Nesse último capítulo investigou-se a relação ensino-pesquisa e as suas repercussões na compreensão da docência, numa área de conhecimento – a Educação - e em um setor institucional da UFPA: o Centro de Educação¹²¹. Procuraremos destacar algumas especificidades do campo educacional no interior da cultura acadêmica universitária, levando em conta o que antes se discutiu a respeito da institucionalização da compreensão moderna da universidade de pesquisa no Brasil de que a UFPA é um exemplo.

A fonte da reflexão será, num primeiro momento, a documentação genérica que define e relaciona os espaços acadêmicos, os princípios e fins da UFPA, especialmente no que diz respeito ao ensino e à pesquisa. Nesse contexto se buscou refletir por meio de análise textual, sobre a posição ocupada pelo Centro de Educação.

Os Anuários Estatísticos e outros documentos oficiais e bibliográficos permitem evidenciar indicadores que informam a respeito da formação dos pesquisadores, das atividades de pesquisa e pós-graduação dos professores do Centro de Educação.

Analisaremos, ainda, um grupo de documentos que trata do curso de pedagogia, do(s) sentido(s) atribuído (s) à pesquisa no seu Projeto Político Pedagógico, assim como os modos de associação dos pares ensino e pesquisa, apontados como indispensáveis para o exercício da docência universitária.

3.1 A Compreensão do lugar da pesquisa educacional na UFPA

No interior do discurso que institui e define as finalidades e a organização da UFPA – como Estatuto e Regimento Geral –, a partir da pós-reforma universitária de 1968, o Centro de Educação e o seu curso de Pedagogia não são concebidos prioritariamente pela atividade de pesquisa e produção de conhecimento. Integram o domínio institucional classificado como profissional, embora a Pedagogia tenha surgido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras¹²², instância acadêmica que na tradição da universidade moderna serviu de referencial à chamada pesquisa desinteressada.

¹²¹O campo educacional e o Centro de Educação são um referencial importante na análise do tema, em função da importância que eles conferem à pesquisa no desenvolvimento do ensino, inclusive como um elemento central na formação do professor dos vários níveis (CED, 2001a; 2006).

¹²²Lima e Chaves (2006, p. 33) nos informam, no entanto, que essa Faculdade da então Universidade do Pará, funda-se tendo com um dos “... seus objetivos, formar profissionais de magistério...”.

Tal pertencimento ao âmbito da formação profissional, implica na possibilidade de o campo educacional poder justificar a sua existência diante da sociedade em função de sua destinação marcadamente prática e produtiva. Henkel e Almeida (2003) apresentam um conjunto de dados que corroboram essa última afirmação, na medida em que mostram que a presença efetiva da UFPA, é sentida fortemente no seu exterior, ainda hoje, pela sua atuação profissionalizante e aplicação do conhecimento, atividades que seriam inerentes aos Centros Profissionais.

Nas relações inter-Centros e no que concerne à oferta de cursos de graduação, os bacharelados¹²³ passaram a se definir historicamente pela destinação à pesquisa, enquanto as disciplinas dos Departamentos¹²⁴ do Centro de Educação assumiram a função de formar licenciados para atuarem na condição de professores. Criou-se, assim, uma dicotomia epistemológica e didático-pedagógica entre atividades acadêmicas ligadas ao conhecimento desinteressado por um lado, e aquelas cujo objetivo seria a habilitação visando à aplicação social e profissional dos saberes, por outro.

Essa visão de que determinadas áreas que compõem a Universidade definem-se essencialmente pela aplicação, tem fortes raízes na história das idéias educacionais no Brasil, portanto não teve a sua origem nas definições legais introduzidas pela Reforma Universitária do final dos anos 1960, as quais se expressam no campo discursivo institucional da UFPA.

Pode-se citar, mais uma vez, o pensamento educacional de Anísio Teixeira (1998a) como interessante fonte para se pensar essa questão, pois ela é por ele colocada de forma emblemática ao aproximar medicina e educação como domínios nos quais os conhecimentos só ganham sentido mediante a idéia de aplicação, seja no nível de graduação ou da pós-graduação.

Esse autor admite a necessidade e a relevância da pesquisa educacional no interior da Universidade e entende que as denominadas “Escolas de Educação” não seriam apenas locais de profissionalização. No entanto, Teixeira não deixa lugar a qualquer dúvida de como concebe a natureza dessa investigação quanto aos seus fins ao argumentar que ela não busca o conhecimento por si mesmo, o que implica em dizer, positivamente - e Teixeira o dirá -, tratar-se de um esforço por *ciência aplicada* e por *prática profissional*.

¹²³No caso do bacharelado em pedagogia, em toda a sua vigência justificou-se discursivamente por suas conotações técnicas e profissionais, o que se pode constatar na pesquisa de Silva (2003).

¹²⁴Departamento de Administração e Planejamento da Educação (DAPE), Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação (DMTOE), Departamento de Educação Física (DEF) Departamento de Fundamentos da Educação (DFE). No relacionamento entre os Departamentos, há certa tendência de contraposição entre conhecimentos de “fundamentação” da educação e “conhecimento técnico”, prático, aplicado.

Na resposta à questão: “Que é uma escola de educação?”, o filósofo afirmará que ela “... concentra os cursos de natureza profissional... Sendo uma escola profissional de alto nível, envolvendo a prática e a pesquisa profissionais, requer, para cumprir seus objetivos, escolas anexas experimentais, de demonstração e de prática” (TEIXEIRA, 1998a, p. 46).

A compreensão de profissão relacionada a esse espaço acadêmico se distancia de algo como um mero treinamento imediatista e espontâneo, daí a comparação com a medicina. Além disso, as atividades formativas devem se desenvolver em consonância com uma cultura “experimental”, com práticas metodológicas que procuram ir além de uma aprendizagem abstrata das teorias sócio-educacionais, devendo-se confrontá-las com as situações concretas nas escolas experimentais que são espécies de laboratórios.

Dessa maneira, o ensino nas “Escolas de Educação” estaria pautado na pesquisa não apenas enquanto um dos momentos ou como um princípio abstrato, mas como uma presença constante e efetiva do início ao fim do processo de formação em que a cultura da investigação significaria aprendizagem teórica através da aplicação e enquanto prática experimental.

Dentro dos parâmetros segundo os quais se entendia a prática de pesquisa à época, tem-se um exemplo de como se concebe a preparação não propriamente ou somente de um professor-pesquisador, porém, mais amplamente de profissionais-pesquisadores para a atuação em diversos domínios da educação.

Quando se afirma que a proposta não implica em defender um modelo de professor-pesquisador somente, é porque a finalidade da Escola de Educação é, para Anísio Teixeira, prioritariamente formar e treinar professores para os vários níveis de ensino; mas também preparar os técnicos que deverão assumir as funções de organização, planejamento e gestão dos sistemas e unidades escolares, num tipo de formação que prima por relacionar os conhecimentos das ciências humanas com as práticas em escolas experimentais que funcionam como laboratórios.

Não se espera que esses alunos das “Escolas de Educação” apliquem no seu processo de formação e depois profissionalmente, teorias sócio-educacionais produzidas por eles próprios. A formação não visa que sejam preparados teórica e metodologicamente para a realização de pesquisa no campo das ciências sociais ou humanas de base, mas tendo em vista a apropriação e aplicação desses saberes naquilo que interessa às suas funções profissionais.

Se essa apropriação e aplicação realizadas por esses profissionais os leva a produzir ou não um novo tipo de conhecimento educacional, é algo passível de discussão, embora pareça razoável admitir, em princípio, que do exercício de experimentação possa resultar em modificação e acréscimo das teorias originárias.

Merece destacar nessa concepção, o lugar de honra concedido à prática no processo contínuo de formação tanto do educando quanto do profissional que, por aprender hoje fazendo o que realizará amanhã como profissional capaz de novas aprendizagens, passa a ser mínima a distância que separa vida acadêmica e experiência profissional.

Não se trataria de aprender como experiência teórica geral num momento o que num outro poderia eventualmente ser aplicado, de modo que ocorresse a clássica cisão entre pensar e fazer. Por sua própria natureza, a formação dos profissionais da educação perderia o sentido ou relevância sem essa orientação à aplicação.

O processo educativo e profissionalizante deve ser integrado à experiência de vida como um dos seus momentos. Entretanto, não é a noção de experiência identificada ao conjunto de vivências espontâneas e criadoras de rotinas que, por si mesma, estará na base da ação do docente e na formação do profissional da educação.

Está em jogo menos a experiência como *empíria* e mais o que se poderia definir com o termo experimentação, entendida como um tipo específico de experiência baseada em procedimentos sistematizados, numa metodologia de que a prática científica seria o exemplo privilegiado nos tempos modernos.

Com esse conjunto de idéias, Teixeira não pretende sustentar um tipo qualquer de refutação à importância da teoria em nome da aprendizagem do professor por experiência espontânea e cotidiana, pois se assim fosse, por qual razão se justificaria a exigência de uma formação universitária de alto nível para esse profissional?

A experimentação só é possível pela mediação da teoria aliada aos procedimentos metodológicos que permitem a problematização das atividades cotidianas e da própria teoria, daí surgindo uma ou mais hipóteses que ao serem testadas mostram-se capazes de resolver ou não a situação problemática.

Um profissional da educação bem formado não pode restringir a sua atuação à repetição de rotinas pré-estabelecidas às diversas e novas situações problemáticas que se colocam. Em campo científico como o educacional, os desafios, os problemas a resolver são eminentemente práticos, de modo que as teorias educacionais e sociais existentes devem permitir antever algumas soluções que são testadas na prática, seja nas Escolas Experimentais ou no próprio ambiente de trabalho.

Pode-se deduzir plausivelmente que a prática da pesquisa assim entendida, deverá fundamentar tanto a prática do professor formador universitário como a do profissional em processo de formação.

Uma análise atenta do discurso de Teixeira deixa ver que a indissociabilidade de teoria e aplicação, mesmo sendo uma idéia válida em certas áreas – como a Educação e a Medicina –, não pode ser transformada em um princípio geral com igual sentido na orientação de toda a Universidade.

O contraponto do argumento em prol das “Escolas Práticas” apresenta as “Escolas Acadêmicas” da Universidade como sendo caracterizadas por se dedicarem á pesquisa sem motivações práticas ou profissionais, constituindo-se em lugares por excelência da liberdade acadêmica em função de nestas o saber não se justificar como meio para fins posteriores (TEIXEIRA, 1998a).

Caracteriza-se o termo acadêmico¹²⁵ - noção que carrega uma das mais fortes associações com o que é essencial na idéia de universidade - enquanto o não prático, como aquilo cuja destinação essencial não seria a aplicação, embora possa vir a ser aplicado *a posteriori*.

Os documentos analisados autorizam a afirmar a existência de uma compreensão instituída do papel da pedagogia e da pesquisa em educação na UFPA, em que predominam definições e conceitos condizentes com essa tradição. Ela já está bem sedimentada no solo acadêmico e se expressa em um dos mais importantes e influentes nomes do pensamento educacional brasileiro, como se viu.

Como parte de um só campo de sentido institucional, pode-se se encontrar, também, a afirmação desses valores nas justificativas que acompanham a instalação do primeiro Instituto de Educação na Universidade em 1935, depois confirmada pelas definições legais que criaram o curso de Pedagogia em 1939 e o reformulam em 1962, com o objetivo de formar o bacharel e também o licenciado.

Mesmo sabendo da existência de distinções institucionais entre o que Teixeira chamou de “Escola de Educação” e o Curso de Pedagogia, esse último assumirá uma posição preponderante na formação de profissionais de educação e de licenciados de várias áreas na Universidade. O curso passará a atuar inclusive na formação do professor para o ensino normal e mais recentemente vem formando, também, docentes para trabalhar em creches, educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa educacional, por sua vez, estará relacionada ao referido curso na instituição, pois a pós-graduação em educação conecta-se de perto à graduação em pedagogia.

¹²⁵A origem histórica dos termos academia e acadêmico é uma das primeiras Escolas de Ensino Superior de que se tem notícia, a Academia de Platão. O platonismo ficou famoso pelas críticas endereçadas às Escolas Sofísticas por essas pautarem a sua atuação numa compreensão gnosiológica que valorizava a vida prática e até produtiva.

Tendo isto em vista, passemos, pois, a analisar quais idéias consideradas inerentes aos objetivos do curso de Pedagogia, na Universidade, o relaciona a essa tradição das Escolas Profissionais em contraposição ao que se define por âmbito acadêmico.

Em um dos primeiros textos legais em que o Estado brasileiro expõe o que compreende por *bacharel* em geral, na universidade, encontra-se uma definição desse clássico personagem do ensino superior brasileiro: ele é caracterizado como *trabalhador intelectual* cuja destinação é tanto as funções técnicas quanto aquelas *desinteressadas* (SILVA, 2003).

A amplitude da definição acomoda a clássica dicotomia que marca a compreensão de universidade no País. No caso do pedagogo bacharel, não resta qualquer dúvida que se pretende destiná-lo à atuação técnica, especialmente em funções burocráticas¹²⁶ a serem criadas pelas várias esferas administrativas do Estado, especialmente pela União, embora o desenho curricular do curso de Pedagogia revelasse, à época, um conjunto de saberes de caráter enciclopédico e, portanto, dissonante dos objetivos pragmáticos.

Atente-se ao fato de que, muito embora haja uma concepção bem consolidada do caráter essencialmente prático da educação e do curso de pedagogia na universidade, isso não significa que essa idéia reguladora corresponda àquilo que se faz efetivamente no curso. Contudo, ainda que a descrição das práticas mostre o seu caráter enciclopédico, a aplicação continua a ser um critério e um valor positivo de prescrição e crítica.

Sob esse aspecto, na inauguração, em 1935, daquela Escola de Educação defendida por Anísio Teixeira (1998a) da qual se falou, esse educador já procurava superar a tradição bacharelesca¹²⁷, tendência que acabaria por se confirmar nos cursos de Pedagogia a partir da fundação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1939.

Tem-se um confronto de práticas marcadas por um ensino livresco com a tentativa de levar a efeito um conjunto de idéias que, com Teixeira, quer pautar a formação do professor e dos profissionais da educação pela pesquisa aplicada, contra uma tradição jesuítica e religiosa.

Esse movimento de institucionalização continuará com as mudanças introduzidas a partir do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação. Pretendia-se adequar o Curso de Pedagogia às novas determinações legais engendradas pela Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540).

O caráter economicamente pragmático e utilitarista da Reforma, encontrará no ideário instituído do Curso de Pedagogia um solo extremamente fértil para se desenvolver. As

¹²⁶A partir da década 1950, o Estado começa a empregar pedagogos em funções técnicas (SILVA, 2003).

¹²⁷Apesar do horizonte de dever-ser sustentar a essencialidade da prática para a área, é a própria prática que nega a efetividade da idéia para além do plano da idealidade.

políticas sócio-educacionais da época favoreceram a exacerbação daquela feição pragmática inerente à concepção legal consolidada de Pedagogia e das *Escolas de Educação* em consonância, agora, com um modelo de racionalidade que passará à história com a denominação de tecnicismo¹²⁸. A expressão política desse tecnicismo é a tecnocracia, vista como um instrumento não democrático de exercício do poder que desqualifica a participação e a experiência de amplos grupos da população em nome de decisões cuja aceitação se justificaria por derivar de um saber científico proveniente de técnicos especializados.

Sob o signo dessa razão técnica, a partir de 1969, deixa de existir a figura do bacharel em pedagogia, permanecendo o título comum de licenciado, condição para a agregação de uma formação profissional não docente, de cunho mais acentuadamente técnico e especializado¹²⁹ para atuação nos sistemas e unidades escolares.

O domínio do pensamento pedagógico por um forte tecnicismo cientificista, cujo desdobramento é o aumento do pragmatismo, apenas *parece* representar um avanço, á medida que leva a educação e a pedagogia a acentuarem o distanciamento do clássico ideal liberal que, como vimos, vem legitimando desde o século XIX o conhecimento, o ensino e a pesquisa na universidade¹³⁰. Não se tem um avanço, realmente, porque, como se sabe, esse liberalismo pelo menos se assentava politicamente na democracia e doutrinariamente na defesa da liberdade de pensamento para criticar ilimitadamente, valores esses que são negados pelo autoritarismo tecnocrático.

O que antes se analisou representa as idéias-força com as quais se caracteriza o lugar da educação e da pedagogia na universidade brasileira com claras repercussões no Estatuto e Regimento da UFPA¹³¹, aqui assimilados enquanto campos de inscrição dessa compreensão institucionalizada.

Considerando que o Centro de Educação tem uma presença destacada na formação de licenciados e profissionais na UFPA, prioritariamente através do seu curso de graduação em pedagogia, parece importante examiná-lo mais detidamente, pontuando alguns momentos mais relevantes, especialmente os da década de 1990.

¹²⁸Para Abbagnano (2000) a palavra tecnicismo é, em geral, sinônima de técnica. No pensamento kantiano assume o sentido mais restrito de mecanicismo, ou seja, uma espécie de atividade natural que não se orienta por fins intencionados. O termo tecnicismo parece ter sido forjado na literatura pedagógica como uma derivação de técnica, entendida normalmente como um tipo de regulação (racional ou não) da ação ou produção em que o mais importante a julgar é a eficiência do meio para atingir determinados objetivos.

¹²⁹Trata-se das habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção.

¹³⁰Os capítulos anteriores trataram longamente do ideal epistemológico liberal que nasce com a universidade moderna.

¹³¹Esses dispositivos de regulação geral da UFPA, são expressões desse momento histórico e estiveram em vigência até recentemente.

Existindo desde 1954, em Belém, e a partir de 1957, enquanto ensino superior universitário na UFPA, o curso de Pedagogia que aqui se instala acompanha, por força da legislação comum, destino semelhante aos demais congêneres ofertados em outras universidades do País - como se depreende de seu histórico - e se institucionalizou com base nas idéias-força tratadas antes.

Seguindo uma tendência de exame e crítica coletiva à herança tecnicista desde os anos 1980, dos quais resultou uma reforma curricular em 1985, os anos 1990 terminarão com o aprofundamento da apreciação crítica do curso de graduação em pedagogia, corporificada em uma nova reestruturação (CED, 1997 e 2001).

Da perspectiva que interessa a essa investigação, merece destaque o esforço crítico da comunidade acadêmica para superar uma imagem institucional do curso bem consolidada, especialmente no interior da universidade, segundo a qual a pedagogia definir-se-ia pelo seu vigor técnico e profissional em detrimento dos aspectos teóricos inerentes aos Centros Básicos.

Contra esse tipo de imagem sacralizada, verificou-se a adoção como princípios consensuais orientadores da reestruturação curricular, a defesa do caráter universitário do curso de Pedagogia, e simultaneamente a centralidade da pesquisa e a solidez teórica da formação.

Isso pode ser constatado num Relatório do Processo de Avaliação do Centro de Educação, publicado em 1997. Nele é dada a informação de que a discussão iniciara em 1992, enquanto uma avaliação do curso de Pedagogia, ampliando-se a partir de 1995, quando passou a tomar por objeto o Centro como um todo. Dentre os princípios orientadores da discussão constam os seguintes: "... a relação teoria e prática; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (CED, 1997, p. 1).

O discurso coincide com as noções amplamente instituídas constitutivas da idéia de universidade, reafirmando o princípio da indissociabilidade e retornando à célebre questão de uma ausência de suficiente conexão entre teoria e prática que remonta aos anos 1930.

Se a reestruturação curricular do curso de Pedagogia de 1985 intentava abandonar uma herança pragmático-tecnicista apostando num conjunto de disciplinas de fundamentação que passou a representar cerca de 60% da carga-horária, a avaliação da década de 1990, acusa o curso de ser *verbalista* – esse é um termo recorrente (CED, 1997a).

O curso indiscutivelmente caracterizava-se, desde 1985, por ter uma parte considerável da carga-horária teórica, de modo que não se poderia exigir mais teoria ainda. Daí porque se fala, nas discussões dos anos 1990, da necessidade de "solidez teórica" contra

um suposto verbalismo ou teoria sem solidez. Outra forma de emprestar fundamento à teoria consistiria em apoiá-la realmente na prática.

Portanto, com relação à solidez teórica, não se trataria de retornar a uma *racionalidade teórica* nos moldes clássicos ou mesmo de assumir as virtudes liberais das investigações *puramente acadêmicas* conforme a definição estatutária conferida em dado momento pela UFPA à pesquisa realizada pelos Centros Básicos.

Sem abandonar a sua vocação “prática” incontestável e mesmo desejável, o ideal acadêmico sustentado pelo currículo do curso de pedagogia que emerge dessas discussões, procura superar o ativismo puramente técnico e produtivo, incorporando o conceito de *práxis* de acordo com a orientação marxista. Dessa maneira, poder-se-ia conciliar a necessidade de ação política e social transformadora com o rigor teórico demandado, estabelecendo entre ambas uma relação dialética.

Dentro desse modelo de racionalidade, destaca-se como objetivo do curso de pedagogia a formação de um tipo de profissional que só poderia ser formado na universidade e não em qualquer outra instituição de ensino superior, pois, argumenta-se: “É inerente à natureza da universidade a formação de profissionais *competentes e críticos*, em especial para a área de educação” (CED, 2001, p. 22).

Embora o argumento desenvolvido mantenha-se compatível com a definição de um Centro de Educação enquanto lugar de formação profissional de alto nível, uma análise mais cuidadosa do documento acima citado revela que o elemento diferencial na definição do que se entende por profissão precisa ser procurado na noção de crítica.

O conceito de *competência* não exige, por si mesmo, um tipo de compromisso social e político dos sujeitos e muito menos, um tipo de atitude geralmente associada à reflexão filosófica pela sua *extensão e radicalidade*. A superação da tecnicidade da competência pela crítica é que exige um profissional da educação formado numa instituição universitária assim compreendida: “A universidade é o espaço por excelência do *questionamento*, da *dúvida*, do *pensamento*, da *razão*, da *busca sempre retomada do sentido e da gênese do real*, bem como do *repensar e recriar das idéias e práticas* e da existência individual e coletiva” (COÊLHO, 1996, p. 33, Apud CED, 2001, p. 22).

Esse conjunto de notas que caracterizariam a universidade como um todo é o mesmo que deve constituir o perfil identitário do profissional pretendido pelo curso de pedagogia, o que justificaria o argumento segundo o qual somente a universidade pode formá-lo.

Na mesma página da citação, encontra-se uma leitura mais restrita do que seja a universidade que responde às exigências de formação do profissional da educação. A noção

de *questionamento*, própria a essa instituição, é aproximada à de *investigação científica* não em uma ou outra, mas em todas as áreas do saber.

Em seguida destaca-se a existência da pós-graduação nas universidades como um elemento diferencial, pois se pressupõe e se aceita a hipótese de que o fato de formarem mestres e doutores nesses espaços, tendo como eixo a pesquisa científica e a produção de conhecimento, resulta na elevação da qualidade do ensino e, por conseqüência, na formação profissional no nível de graduação (CED, 2001).

Por fim enfatiza-se que a universidade tem o seu diferencial mais destacado pelo fato de ser uma instituição na qual a pesquisa tornou-se central e indispensável. Em conseqüência, todo curso universitário de graduação só poderá ser assim qualificado se estiver orientado pela prática investigativa.

A necessidade da pesquisa não se justifica prioritariamente em função de um compromisso da academia com a busca da verdade, do que ainda não se sabe, porém se precisa conhecer. Antes de tudo, faz-se necessário pensar a investigação científica e a produção de conhecimento tendo em vista as demandas sociais, inclusive as de cunho cultural que ajudem na formação da identidade do País (CED, 2001).

Após a apresentação dessas idéias sobre universidade, pesquisa, formação profissional e curso de pedagogia, conclui-se o discurso institucional com a ratificação formal do conceito de universidade amplamente aceito no âmbito legal:

O ensino universitário pressupõe necessariamente a pesquisa e esta tem sido desenvolvida nas universidades públicas, com rigor conceitual e metodológico. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação, elaborado pela sociedade civil organizada, apresenta como uma das diretrizes básicas que ‘a formação dos profissionais da educação deve ser de responsabilidade, sobretudo das universidades, para que ocorra em patamar de qualidade social, política e pedagógica garantido pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática’ (CED, 2001, p. 23).

Entretanto, a aceitação e uso dos termos tradicionais e amplamente institucionalizados nas definições de universidade, escondem na igualdade formal lógico-lingüística, diferenças quanto à matriz teórica que confere sentido político e epistemológico às noções. Ao falar de ensino, pesquisa e extensão como atividades indissociáveis, o estatuto da UFPA¹³² segue um paradigma liberal a partir do filtro técnico-burocrático do pós-1968.

¹³²A referência é feita ao Estatuto de 1978, que teve vigência plena até 12/07/2006, data de aprovação pela Portaria 337/MEC, do Novo Estatuto da UFPA.

Esse último fato já é atenuado no Estatuto da UFPA de 2006 cuja ênfase discursiva sai da racionalidade técnica para uma razão mais política (prática) que adota a cidadania como noção nuclear. Defende-se, inclusive, a necessidade de a universidade ampliar a sua atividade de extensão, de desenvolver uma pesquisa mais engajada a partir de um currículo flexível, interdisciplinar e multicultural.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia legitima a tese da indissociabilidade, repetindo a opinião da sociedade civil expressa no Plano Nacional de Educação, com a mesma configuração das sentenças em relação ao campo de sentido estabelecido, pode querer dizer algo bem diferente do ponto de vista político e epistemológico.

A diferenciação tem a sua origem na matriz teórica que orientará o Projeto Político Pedagógico do curso. Ainda que não seja claramente identificada no texto do documento, há evidentes indícios de que é de inspiração marxista, o que, de algum modo a contrapõe frontalmente à origem liberal das definições e justificativas institucionais contidas no Regimento Geral da UFPA.

Tal interpretação pode ser sustentada pela leitura dos documentos citados como um todo, mas de modo especial, pelo lugar concedido aos conceitos de *práxis* e de *crítica*¹³³, como se evidencia, dentre outros casos, na parte final da última citação, quando se acrescenta à fórmula tradicional do *princípio da indissociabilidade*, uma tradução sintética de que ele implica, em última análise, numa conexão *entre teoria e prática*.

Outra característica da pesquisa institucional universitária contestada pelos discursos que criticaram o curso de pedagogia instituído na UFPA e apontam alternativas de como ele deveria ser, refere-se ao caráter *especializado das investigações*. Muito embora tais críticas sejam comuns e tragam forte apelo ético por falarem em nome de maior integração intra e inter-áreas de conhecimento e dessas com o mundo e o homem, na atualidade ainda não é possível, concretamente, pensar a pesquisa científica sem a admissão da cultura da *especialização* em torno da qual se constituem comunidades restritas de especialistas.

Tendo em vista o nível de aprofundamento e rigor teórico exigidos dos pesquisadores universitários enquanto parte que são de comunidades científicas, uma integração e

¹³³O conceito de *crítica* possui uma longa história na Filosofia. Etimologicamente, significa *exame e julgamento*, contrapondo-se, de algum modo a uma atitude de *aceitação dogmática* de determinado conhecimento, no plano gnosiológico e de uma realidade, numa perspectiva ontológica. Conceito central na filosofia kantiana, também chamada de *crítico*, significa auto-exame racional com vistas a estabelecer as possibilidades e os limites do conhecimento. Para Bunge (2002) qualquer processo de investigação comporta a crítica que não seria inerentemente *criativa*. Na filosofia marxista, o conceito de “*crítica*” adquire um sentido restrito que o opõe a uma mera *apreciação* ou *interpretação* de uma teoria ou realidade, exigindo uma passagem da teoria a transformação e vice-versa. Assim, a *crítica* é inseparável da *práxis* (MARX; ENGELS, 1986).

comunicação ampla das diversas áreas de saber no interior dos vários Centros e Departamentos, ou mesmo num currículo composto de domínios disciplinares variados, é uma possibilidade bem restrita, ainda que se modifique a organização didático-administrativa da universidade.

As categorias de totalidade e integração do conhecimento no plano epistemológico pressupõem um sistema completo das ciências para o qual se teria que admitir uma linguagem comum em que se traduziria a linguagem particular de cada uma das especializações, o que não se põe como possibilidade plausível.

Assim, apesar do teor ético-político das críticas à cultura da *especialização profissional* e a defesa de uma formação integral do pedagogo enquanto sujeito teórico, prático e técnico a um só tempo, há grandes dificuldades para se generalizar o argumento e estendê-lo ao domínio do currículo e da atuação dos formadores; tal limitação ocorre em razão da cultura universitária exigir que cada professor legitime-se pela sua qualidade de pesquisador, conforme os critérios institucionais consagrados.

Muito embora os documentos analisados estejam alimentados por uma razão polêmica e deixe de refletir de modo aprofundado sobre as condições de possibilidade de muito do que é proposto como desejável para a composição de um curso universitário de pedagogia; ao se tratar da pesquisa e dos cursos de pós-graduação como fatores que favorecem a qualidade do ensino na graduação, o projeto político-pedagógico reconhece que: “O ensino universitário pressupõe necessariamente a pesquisa e esta tem sido desenvolvida nas universidades públicas, com rigor conceitual e metodológico” (CED, 2001, p. 23).

Se aceita, portanto, a fundamentação institucionalizada nas pesquisas desenvolvidas nos cursos de doutorado e mestrado em tais universidades, recaindo as críticas sobre as finalidades sociais restritas dessas investigações quando deixam de fora dos seus benefícios parte considerável da população ou o não comprometimento do conhecimento e daquele que conhece com as transformações sociais: “É preciso pensar o profissional educador como agente da transformação da sociedade, com a capacidade de formular pensamentos gerais e abstratos a partir de problemas concretos, com competência técnica, política e científica na área de sua especialidade” (CED, 2001, p. 20).

Diante do exposto, os documentos consultados convergem no que afirmam e criticam, na compreensão do necessário caráter aplicado¹³⁴ do conhecimento educacional e da pesquisa

¹³⁴ A noção de aplicação não tem o mesmo sentido num modelo tecnicista-tecnocrático de racionalidade e em uma proposta mais crítica. No último caso se ressalta a “razão prática” (ética e política) em detrimento de uma “razão técnica e economicista”.

destinada à formação, seja do bacharel visto enquanto técnico ou do licenciado na qualidade de profissional docente.

Ainda que em períodos históricos anteriores se possam ter verificado o que Lüdke (1998) chamou de “mimetização” dos métodos das ciências consagradas, pelo campo educacional e social, os documentos analisados concordam com os valores epistemológicos que vem se consolidando na pesquisa educacional. Dentre os quais os que elegem como objeto privilegiado de investigação “os problemas educacionais concretos”, o que favorece a participação e intervenção do pesquisador na situação particular analisada e a interação com os sujeitos da pesquisa.

Assim, as teorias educacionais enquanto generalidades se formam e ganham sentido na medida em que derivam dessas situações concretas. Há grande aproximação entre problema social e problemática de pesquisa, relacionados numa compreensão de conhecimento que abandona a crença na neutralidade ética ou política do saber e no princípio da causalidade; o objetivo de generalização dos resultados é criticado e as noções de objetividade, rigor, sujeito e objeto do conhecimento são redefinidos.

Tal maneira de entender a pesquisa terá importantes repercussões nas concepções de ensino e formação do licenciado na UFPA. Verifica-se que não se deixa de reconhecer o valor da especialização e da competência científica do professor, porém, esses dois elementos precisam estar relacionados à “competência” política.

Um dos objetivos que se pretende atingir na formação do professor é torná-lo um pesquisador, em consonância com essa concepção não canônica de pesquisa que ganha adeptos no campo educacional. Diversos componentes desse modo de entender a formação do professor encontram-se no que se vem denominando de professor-pesquisador ou reflexivo (DICKEL, 1998; ELLIOTT, 1998; GERALDI; FIORENTI; PEREIRA, 1998; CONTRERAS, 2002; PERRENOUD, 2002; PIMENTA e GHEDIN, 2002).

Apesar do conceito de professor-pesquisador fazer referência normalmente aos docentes de níveis não universitários, com ele se generaliza, de certo modo, um ideal que vem definindo a imagem institucional do professor universitário, ou seja, a de que o ensino e a pesquisa devem compor a docência enquanto realização de uma única e mesma pessoa.

Embora possa parecer que o ideal de professor-pesquisador o contrapõe ao de pesquisador universitário no campo educacional, essa não é a questão fundamental. Nem mesmo a crítica que é feita à divisão entre o teórico educacional (pesquisador universitário da área de educação) e o prático (professor não universitário que se apropria enquanto usuário dessas teorias).

O mais importante é a própria compreensão do que sejam o conhecimento e a pesquisa e as formas de sua articulação com o ensino. A idéia do professor-pesquisador rejeita a separação entre teorizador e aplicador da teoria, de modo que no máximo o docente do ensino básico¹³⁵ tomará as teorias disponíveis como hipótese a testar no seu campo de atuação, muitas vezes em associação com o pesquisador acadêmico (DICKEL, 1998).

De qualquer modo, se no âmbito do conhecimento pedagógico se quer relacionar radicalmente ensino e pesquisa, não se constata semelhante posicionamento com relação à origem mesma do conhecimento disciplinar¹³⁶ que compõe o currículo. A rigor, a descoberta e/ou invenção de teorias nessas disciplinas, não são reivindicadas como atribuição legítima do professor-pesquisador do nível básico, embora possam admitir diversas possibilidades de re-contextualização e ressignificação de tais saberes na sua condição de conhecimento escolar.

A manutenção de certa separação entre teórico e prático na concepção que se tem de professor-pesquisador quando se trata do conhecimento disciplinar, reflete as distintas compreensões do que seja a formação do pesquisador e o próprio conhecimento especializado no interior da universidade, na qual os padrões canônicos de investigação ainda possuem grande força e prestígio¹³⁷, mesmo na área educacional (LÜDKE, 2001).

Ao se propor a formar o professor-pesquisador para atuação como docente, coordenador e gestor, o Centro de Educação, através do seu curso de pedagogia, investe numa tendência de compreensão da noção de pesquisa que se coaduna, em grande parte, aos valores indicados ao docente-pesquisador que atua no curso como formador.

Dessa forma, não há qualquer incompatibilidade intrínseca entre o que se concebe como pesquisador universitário na educação e o professor-pesquisador que o curso de pedagogia¹³⁸ se propõe formar¹³⁹, pois nos dois casos há recusa do clássico modelo acadêmico moderno que se institucionalizou¹⁴⁰ na UFPA, na tradicional valorização do conhecimento

¹³⁵ Usarei essa terminologia para facilitar a exposição.

¹³⁶ São as teorias elaboradas por pesquisadores das diversas especialidades e sub-especialidades, como, por exemplo: Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Linguística etc.

¹³⁷ Os pesquisadores e as pesquisas que se conformam a tais cânones costumam possuir maior prestígio e respeito acadêmico, o que mostra que os valores que configuram a concepção de professor-pesquisador ainda são marginais no espaço universitário como um todo.

¹³⁸ O que se afirma representa uma forte tendência consolidada nos documentos analisados, de modo que é perfeitamente possível encontrar outras visões no CED.

¹³⁹ Nos documentos do CED a que tivemos acesso, a idéia do professor-pesquisador vem escoimada de quaisquer componentes individualistas, sendo contrariamente destacados como positivos, as práticas coletivas que envolvem a profissão docente.

¹⁴⁰ Como antes se mostrou mesmo não se podendo negar a força dessa tradição, documentos mais recentes que corporificam novos valores epistemológicos e pedagógicos na UFPA enfatizam elementos de uma racionalidade mais flexível e aberta às exigências éticas e políticas situacionais.

básico e na separação entre o puro, desinteressado por um lado e o aplicado e técnico-profissional, por outro.

No próprio processo de formação desse professor-pesquisador no curso de pedagogia e mesmo na proposta de diretrizes curriculares para as graduações da UFPA, propõe-se que se adote enquanto componente básico do ensino, a práxis da própria pesquisa, entendida como um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos capazes de re-contextualizar o conhecimento disciplinar e de aplicar as teorias pedagógicas às diversas situações concretas.

Esse modelo de atuação do professor-pesquisador retorna à universidade, lugar de origem, trazendo uma preocupação nova, antes inexistente ou secundarizada: a pesquisa precisa estar a serviço do ensino não apenas na condição de fornecedora de conhecimentos disciplinares, mas também enquanto mediadora de um processo de ensino-aprendizagem sensível às idiosincrasias e particularidades situacionais.

As reflexões que emergem da discussão envolvendo a pesquisa educacional, poderão contribuir de modo significativo para a redefinição do princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa no campo da prática docente na universidade e por conseqüência poderá provocar uma discussão necessária da identidade instituída do professor universitário enquanto docente-pesquisador.

3.2. A dinâmica de institucionalização da pesquisa no Centro de Educação

Dada a extensão do fenômeno educacional nas suas várias modalidades, torna-se difícil determinar com precisão a totalidade dos locais e temas que se enquadrariam, *stricto sensu*, na expressão “pesquisa educacional”¹⁴¹ nos 10 campi que integram atualmente a Universidade Federal do Pará.

Daí porque restringimos-nos a tratar da pesquisa em educação que se desenvolve no Centro de Educação, tendo em vista a atividade de ensino do curso de graduação em pedagogia e a sua conexão com a pós-graduação em educação que contam, em parte, com o mesmo corpo docente.

A fim de entender a dinâmica de institucionalização da pesquisa no Centro de Educação, julgamos pertinente levar em consideração, logo de início, uma das mais

¹⁴¹No interior da UFPA, além do Centro de Educação, o NPADC (Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico) vem desde 1996 dedicando-se institucionalmente à pesquisa e à extensão relacionadas ao “Ensino de Ciências e Matemáticas e Áreas afins”. Atualmente conta com uma equipe de professores com título de doutorado em matemática, química, engenharia elétrica, tecnologia de alimentos, física, psicologia experimental, ciências do meio ambiente, educação matemática, educação em ciências, ciências exatas e da terra, neurologia, eletrofisiologia e comportamento e educação (Home-page do NPADC, 2006). Enquadram o mestrado que ofertam quanto à área de conhecimento em “multidisciplinar” (UFPA, 2005a).

importantes condições da pesquisa que é o aprimoramento qualificacional dos docentes em nível de pós-graduação *stricto sensu* como momento de preparação à docência universitária e à pesquisa.

3.2.1 Formação docente pós-graduada, pesquisa e ensino de pós-graduação

É evidente ser uma condição indispensável para que se possa falar da existência da atividade de pesquisa institucional, a presença de um número suficiente de pesquisadores¹⁴² e a continuidade de sua ação no tempo, o que transforma a formação do docente-pesquisador num ponto importante a discutir.

Na consideração da formação do docente universitário, o maior destaque a ser dado aqui, não é, propriamente, na formação inicial em nível de graduação¹⁴³, mas à que ocorre na pós-graduação *stricto sensu*, destacadamente nos cursos de doutorado, conforme crença já bem consolidada no meio acadêmico e nos discursos institucionais de documentos como os cinco PNPG's (Planos Nacionais de Pós-Graduação) produzidos no Brasil de 1975 a 2005, que servem de fontes à pesquisa de Kuenzer e Moraes (2005) e os PNOPG's (Projetos Norte de Pesquisa e Pós-Graduação) estudados por C. Diniz (1999), para ficar só com esses emblemáticos exemplos.

Apesar do amplo reconhecimento da legitimidade desse objetivo assumido pela pós-graduação desde a sua emergência na Universidade, inexistente regulamentação no Brasil com relação à formação do professor do ensino superior; ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente confirme às instituições de pós-graduação enquanto formadoras de docentes para atuar nesse nível, sem restringir tal formação aos cursos *stricto sensu*¹⁴⁴.

¹⁴²É extremamente difícil chegar a critérios unívocos para a classificação institucional de pesquisadores: nas estatísticas da UFPA, qualquer docente vinculado a um projeto, não importando o título, é tido como pesquisador. Por outro lado, qualquer docente que não esteja integrado a um projeto, não importando o grau do título, deixa de compor a estatística do quadro de pesquisadores. Caso se queira buscar critérios mais rigorosos, a condição para se chamar alguém de pesquisador seria o título de doutorado, o que obviamente, por si só não evidencia atividade de pesquisa. Merece destaque o fato de o documento estatístico classificar alguns professores como pesquisadores, o que leva a concluir serem os demais apenas professores, na medida em que atuam apenas ministrando aulas ou na administração. Desse modo, pela lógica de organização do documento, a docência universitária pode constituir-se apenas pelo exercício do magistério, sendo a pesquisa um tipo de prática institucional garantida não pela totalidade, mas por uma pequena parte do quadro de professores.

¹⁴³Sem dúvida que essa é uma formação de base. Contudo, a tradição de discussão do que seja a docência na universidade moderna, na medida em que valoriza antes de qualquer outra coisa a pesquisa, desloca o acento para a pós-graduação que é o lugar no qual se assume a realização de tal formação.

¹⁴⁴A exigência de titulação *stricto sensu* pela LDB, é um critério institucional para efeito da autorização de funcionamento de Instituições de Ensino Superior segundo o seu tipo, mas não é propriamente uma exigência de cunho subjetivo.

Assim, podem-se deduzir quais as possibilidades e valores presentes em tal formação, examinando os objetivos principais que historicamente vem sendo atribuídos aos cursos de pós-graduação nas suas formas estritas.

O estudo de Kuenzer e Moraes (2005) apresenta argumentos fundados em dados documentais e bibliográficos, revelando que a pós-graduação na universidade brasileira tem objetivado, com maior ênfase, a formação do docente de nível superior - juntamente com a finalidade de preparar o pesquisador-, embora historicamente o primeiro objetivo se sobreponha efetivamente ao segundo.

A questão, portanto, é menos a falta de preocupação com a formação do docente universitário e mais com a compreensão e valores sociais, pedagógicos e epistemológicos que a orienta.

Kuenzer e Moraes reconhecem que essa formação docente pós-graduada *stricto sensu* tem destacado o que vamos denominar “conhecimentos disciplinares”, os conteúdos científicos com base nos quais o ensino será ministrado. Desse modo, a própria formação teórico-metodológica e a habilidade para realizar o trabalho de pesquisa ficariam em segundo plano.

Contudo, as autoras detectam alteração dessa situação nos mais recentes discursos e esforços de implementação de políticas de pós-graduação que, através de intensos e efetivos mecanismos de avaliação institucional, induzem aquele nível de ensino a assumir vigorosamente a centralidade da pesquisa, cuja efetiva existência seria medida por indicadores de produção de conhecimento¹⁴⁵ nas atividades acadêmicas de professores e alunos.

Pimenta e Anastasiou (2002) são mais contundentes e afirmam inexistir, historicamente, uma preocupação com a formação do docente de ensino superior e universitário no Brasil. O que é priorizado na análise dessa falta são os aspectos didáticos, pedagógicos e mesmo metodológicos que geralmente não figuram enquanto preocupação nos currículos de pós-graduação *stricto sensu*. As repercussões mais eloquentes de tal ausência se dariam nos cursos de graduação, onde se desenvolvem ações educativas profissionais, técnicas e de cultura geral; sem excluir, no entanto, a ocorrência de dificuldades próprias em espaços universitários nos quais se preparam pesquisadores.

¹⁴⁵A CAPES como principal executora da política estatal de pós-graduação vem controlando desde o tempo curricular dos cursos até os encontros científicos e meios de divulgação aos quais atribui reconhecimento e, por via de consequência, a garantia de qualidade da produção acadêmica. O controle da regulação de produção acadêmica, das agências de financiamento da pesquisa e de concessão de bolsas de pós-graduação tem cabido, historicamente, de modo majoritário, a docentes e/ou pesquisadores de Instituições da Região Sudeste (DINIZ, C., 1999).

Provavelmente o aspecto enfatizado por essas duas últimas autoras seja o que menos preocupe a maioria dos docentes de espaços acadêmicos como o Centro de Educação, uma vez ser esse o lugar de formação por excelência da cultura e da pesquisa educacional e didático-pedagógica na UFPA. Acrescente-se que um número relevante de professores desse Centro tem a sua formação de base em cursos de pedagogia e se apresentam como referenciais nas discussões e ações didático-pedagógicas com vistas às ações curriculares da Universidade.

Sobre esse ponto, Vasconcelos (2001, p. 171) nos informa que uma das primeiras ações da pós-graduação do Centro de Educação na sua fase inaugural (1978-1983), concretizou-se, em grande parte, com a oferta de cursos *lato sensu* em que a tônica formativa era “o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação da aprendizagem, o planejamento educacional e a didática do ensino superior”. Essa formação destinava-se aos professores da própria Universidade Federal do Pará, inclusive aos lotados em Departamentos do Centro de Educação com necessidade de atualização nesses campos.

Sendo assim, o maior interesse dessa discussão em torno da formação do docente universitário do CED, se concentra, predominantemente, nos aspectos destacados por Kuenzer e Moraes e menos na questão posta por Pimenta e Anastasiou quando tratam do ensino superior como um todo.

Os discursos referentes à formação pós-graduada no CED não dão indícios de reconhecer, via de regra, uma carência didático-pedagógica do seu próprio professor que devesse ser preenchida através de cursos de mestrado e doutorado. O que acentuam na importância desses é, principalmente, o papel da pesquisa e por meio dela uma possível redefinição da prática docente (CED, 1997; 2001a; 2001b).

O que a pesquisa de Kuenzer e Moraes (2001) revela de mais interessante a respeito da formação do pesquisador na pós-graduação universitária, é que essa promessa tem sido realizada precariamente.

Ao sintetizar as teses de Pimenta e Anastasiou (2002) e Kuenzer e Moraes (2005), chega-se à curiosa conclusão de que o docente universitário não encontraria suficientemente, no espaço privilegiado de sua formação, nem os dispositivos didático-pedagógicos nem uma sólida preparação teórico-metodológica em pesquisa, na medida em que tem havido historicamente acentuada preocupação com os *conteúdos disciplinares*¹⁴⁶.

Ainda que as conclusões das autoras despertem certo ceticismo, a ciência desses limites da formação pós-graduada, não se mostra com o poder dissuasivo necessário para

¹⁴⁶ Restaria interrogar se no campo dos conteúdos teóricos tem ocorrido um bom nível de formação na pós-graduação.

sufocar a convicção da importância institucional da pós-graduação enquanto condição necessária, ainda que não suficiente, para o estabelecimento de conexões entre ensino e pesquisa.

É no equilíbrio entre a insuficiência da dúvida e a persistência atenuada da convicção a respeito dos limites e possibilidades da formação oferecida na pós-graduação que passaremos a compor um panorama histórico da formação pós-graduada do quadro docente do CED, destacando o crescimento quantitativo em termos do número de teses e dissertações por ele defendidas e chamando a atenção para as instituições formadoras.

No que concerne à titulação de seus docentes, o Centro de Educação terá o seu primeiro mestre em 1964¹⁴⁷ e o primeiro doutor em 1971¹⁴⁸, ambos formados em espaços acadêmicos norte americanos dedicados à medicina e aos estudos teológicos, o que leva a supor não ter sido a pesquisa educacional propriamente dita o elemento primordial dessa formação pós-graduada.

De 1964-1990, constata-se a produção por docentes do CED, de 21 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, em instituições dos Estados Unidos (13,6%), Itália (4,5%) e, a partir de 1974, também do Brasil (81,8%). Desse total de docentes formados no País, destacam-se as universidades localizadas no Estado do Rio de Janeiro nas quais se formaram 72 % deles. Dentre as Instituições formadoras, merece registro especial a Pontifícia Universidade Católica - PUC-Rio e PUC - São Paulo -, essa última respondeu sozinha por 44, 4% da qualificação dos docentes do CED realizada no país neste período.

Os demais docentes pós-graduados no Brasil representam 55,5% e tiveram a sua formação em Instituições Públicas: Universidade Federal Fluminense, Fundação Getúlio Vargas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Goiás e Universidade de Brasília (UFPA, 2006b).

Além da diversidade de instituições formadoras - apesar da predominância das localizadas no Rio de Janeiro e da presença marcante da PUC-, observa-se, também, como decorrência, uma acentuada diversificação das temáticas dos trabalhos¹⁴⁹, o que pode ter favorecido o isolamento desses pós-graduados e dificultado a formação de grupos e, conseqüentemente, obstaculizando a consolidação de uma cultura de pesquisa no CED.

¹⁴⁷Jussê Gonçalves de Souza realizou o seu mestrado nos Estados Unidos, o que era um caminho comum para os docentes à época, visto que os Programas de Pós-Graduação brasileiros só foram instalados a partir de 1967, o que não extinguirá a prática de qualificação no exterior. Em 1974 registra-se o primeiro docente do CED pós-graduado em nível de mestrado no próprio País (PUC-Rio); em 1993, constata-se o primeiro professor desse mesmo Centro a se doutorar em curso oferecido no Brasil (PUC-São Paulo) (UFPA, 2006b).

¹⁴⁸Zaqueu Moreira de Oliveira, também realizou o seu curso de doutorado nos Estados Unidos (UFPA, 2006b).

¹⁴⁹Muito embora haja dispersão, predominam os temas relacionados aos vários aspectos e níveis da educação, tanto formal quanto informal.

Esse isolamento acadêmico e a ausência de um número suficiente de profissionais para formar grupos de estudo e pesquisa em determinadas áreas, não é um privilégio do Centro de Educação, mas antes vem se constituindo historicamente em um sério obstáculo à consolidação da pesquisa, a ser superado nas Universidades da Amazônia e do Pará, como observa pertinentemente C. Diniz (1999).

Contudo, no Centro de Educação não foi pequeno o esforço para agrupar, já os seus primeiros pesquisadores, embora houvesse, realmente, dispersão temática e a origem diversificada das instituições formadoras. Vasconcelos (2001) nos faz saber que essa heterogeneidade não impediu que já na década de 1970 se formasse um grupo de pesquisa, que atuou em curso de pós-graduação *lato sensu* e mais tarde, já ampliado, criou linhas¹⁵⁰ e projetos de pesquisa que se articularam à oferta do curso de especialização em *Educação e Problemas Regionais* em 1984.

Pode-se supor que esse primeiro grupo unia-se mais no objetivo prático comungado de consolidar a pesquisa no Centro de Educação do que no compartilhamento de um horizonte convergente de temas e objetos específicos de pesquisa.

Da perspectiva epistemológica, a pesquisa e a pós-graduação que inauguram esse tipo de ação no Centro de Educação terminam os anos 1990, ainda dentro de um tipo de racionalidade que marcou a organização administrativa e acadêmica institucionalizada na UFPA até anos recentes¹⁵¹, a qual Vasconcelos (2001) denomina de racionalidade técnica¹⁵².

No interior desse intervalo histórico cuja delimitação analítica termina nos anos 1990, podemos visualizar na UFPA uma concentração de esforços semelhante aos do CED para consolidar a pós-graduação e a pesquisa na instituição.

Nesse sentido, uma das ocorrências mais importantes deu-se nos anos de 1986-87 quando a CAPES apoiou e assumiu a criação do Projeto Norte de Pesquisa e Pós-Graduação (PNOPG), que se originou de iniciativas de dirigentes de Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa localizadas na chamada Amazônia Brasileira (DINIZ, C., 1999).

A UFPA teve papel de enorme destaque na criação e posterior desenvolvimento da iniciativa que procurava articular-se às políticas públicas de desenvolvimento regional, tendo como elementos essenciais a pesquisa e a pós-graduação, elas mesmas precisando ser fortalecidas por uma ação de formação de professores e pesquisadores das próprias

¹⁵⁰ Pelo número de professores pós-graduados nesse período marcado pela dispersão temática, é razoável supor que os oito projetos de pesquisa agrupados em quatro linhas que foram criadas em meados dos anos 1980, reunissem poucos docentes pós-graduados.

¹⁵¹ Já discorreremos longamente sobre esse ponto no Capítulo II e nos itens anteriores deste Capítulo.

¹⁵² Como antes vimos com relação à graduação, também a pós-graduação carregou a marca “tecnicista” nas suas atividades de ensino e pesquisa.

instituições, assim como pela a atração de pessoal já qualificado visando a sua fixação na Região.

Assim, o núcleo desse Projeto Norte de Pesquisa e Pós-Graduação ao surgir, era mesmo a formação pós-graduada – em nível de mestrado, mas principalmente de doutorado -, especialmente de docentes, já que a maioria das Instituições interessadas envolvidas eram Universidades¹⁵³ que apresentavam um baixo Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD).

Se tomarmos a UFPA como referência, veremos que era de apenas 2,01 o seu índice de qualificação em 1985, um pouco abaixo do verificado no CED que era de 2,06¹⁵⁴. Ambos os casos podem ser enquadrados como de baixa qualificação docente, já que essas médias não chegam a atingir 50% da escala que varia de 1 a 5. A UFPA e o Centro de Educação terminam o ano de 1990 com uma pequena alteração positiva de seu indicador, que passou, respectivamente, para 2,26 e 2,88.

De 1992 aos anos 2002, os docentes do CED defenderam 36 dissertações e 12 teses, totalizando 48 produções. A novidade é que a UFPA – inclusive o próprio Curso de Mestrado do Centro de Educação - passou a integrar a lista das Instituições formadoras do quadro docente deste mesmo Centro em nível *stricto sensu*, com um expressivo percentual de 43,75%.

Essa formação endógena significa um momento importante na história do ensino da pós-graduação da UFPA e CED, pois os projetam como lugares de formação de pesquisadores ou de docentes-pesquisadores. Contudo, para esses últimos, pode implicar no adiamento de uma experiência acadêmica mais densa ou diferenciada em universidades já consagradas e bem consolidadas.

No entanto, faz-se necessário levar em conta, também, que na medida em que a própria UFPA passa a formar os seus docentes, há maior possibilidade de fomento de grupos em torno de áreas de conhecimento e temas, ainda que se saiba que os próprios formadores estão ligados muito fortemente às tradições de pesquisa de instituições de outras Regiões do Brasil. No caso do CED, tem-se destacado, historicamente, as localizadas no Rio de Janeiro num primeiro momento e mais recentemente às de São Paulo. Deve-se dizer que em ambos os estados, a Pontifícia Universidade Católica aparece como a principal instituição formadora dos docentes do Centro de Educação.

¹⁵³ As Federais dos seguintes Estados: Pará, Acre, Amazonas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Rondônia e Roraima e Tocantins. As Universidades Estaduais dos Estados do: Pará, Amazonas e Mato Grosso.

¹⁵⁴ O IQCD foi calculado com base nos dados fornecidos pelos Anuários Estatísticos da UFPA dos anos de 1985/86.

As PUC's mantêm a sua presença histórica, respondendo por mais de 27% dessa formação do período sob análise, chegando a PUC-SP sozinha a formar mais de 58% dos doutores. Ainda se verifica mais de 16% dos doutorados no exterior (França e Espanha) e a entrada da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) no rol das formadoras com pouco mais de 10% dos títulos, todos no nível de mestrado. As Instituições localizadas no Estado de São Paulo respondem por mais de 59% dos títulos; se considerarmos só os doutoramentos esse índice sobe para mais de 83%.

A concentração de formação em determinadas instituições e linhas e até em um pequeno número de orientadores, talvez seja um elemento fundamental na solidificação de grupos de estudo e pesquisa, assim como na constituição de linhas de pesquisa na pós-graduação com a consistência necessária, o que vem acontecendo na Pós-Graduação em Educação com maior intensidade desde o início dos anos 2000 (CED, 2001b).

Isso poderá vir a contribuir na superação do célebre obstáculo à consolidação da pesquisa que era e ainda é, em grande parte, o isolamento dos pesquisadores ao retornarem dos Centros Formadores em outros Estados do País e no exterior, para a UFPA. O objetivo maior mesmo, é conseguir autonomia e identidade institucional a fim de que a relação acadêmica necessária com instituições com maior experiência em pesquisa e pós-graduação possa ser pautada na colaboração e nas trocas acadêmicas autênticas e não na simples recepção de “consultoria”, ou “assistência” científica.

Contudo, não se conquista uma posição privilegiada no cenário acadêmico num curtíssimo espaço de tempo, entre outras razões porque a formação de docentes-pesquisadores de alto nível e com reconhecimento quando ocorre, precisa esperar um tempo relativamente longo.

Na busca de consolidação da pesquisa e pós-graduação, o grande acontecimento desse período é a criação do Mestrado em Educação: políticas públicas. Foi graças a ele que o Centro de Educação pôde tornar-se um espaço acadêmico de formação de parte do seu próprio corpo docente em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Em 1993¹⁵⁵ começaram as atividades desse primeiro mestrado em educação na UFPA, o qual formaria os seus primeiros mestres em 1996, ocasião em que se tituló a primeira turma do curso. Esse ainda ofertaria uma terceira turma de 1998 a 2001(UFPA, 2001b).

¹⁵⁵ O Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPA teve aprovação do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), através da Resolução de nº. 2025/1992, depois pela Resolução 2729/2000-CONSEP.

Através da narrativa desenvolvida por Vasconcelos (2001) acerca da história desse mestrado, pode-se dimensionar a posição de poder institucional da CAPES na validação ou não das atividades acadêmicas efetuadas na pós-graduação. Essa agência estatal usando os seus critérios de avaliação reiterou seguidamente o seu não reconhecimento do curso.

Interessante observar o confronto entre os critérios de relevância acadêmico-científicos da CAPES e aquilo que Vasconcelos (2001, p.176-77) chama de inegável “reconhecimento público” do mestrado em função da sua “relevância social e acadêmica”. Segundo a autora, a agência estatal deixava de fora da sua avaliação os componentes sócio-históricos constitutivos da pós-graduação no Centro de Educação, daí porque não enxergava o grau de avanço acadêmico que representava a criação de um mestrado naquele momento da história e a relevância de tal acontecimento para a educação da unidade federada do Pará.

Sem querer ajuizar quem teria razão nessa disputa entre CED e CAPES, tem-se a observar algumas evidências de reais dificuldades enfrentadas pelo mestrado, fornecidas por um Relatório do Programa de Pós-Graduação em Educação, publicado em 2001, com informações que remontam ao início daquele curso. O documento ressalta, com base nos dados exibidos, que o quadro docente próprio daquele Centro mostrava-se, de início, quantitativamente insuficiente¹⁵⁶ para garantir as atividades acadêmicas ordinárias de aula, orientação, qualificação e defesa de dissertação. Mostra que essa situação vai se alterando positivamente à medida que se aproxima o ano de 2001, em função do retorno paulatino de docentes que finalizavam o doutoramento, tendo como resultado a diminuição na composição de docentes externos que completavam o quadro de professores para auxiliar nas atividades do mestrado (CED, 2001b).

Destaca-se, também, um tempo de permanência do aluno no curso bem acima da média recomendada pela CAPES – 24 meses. Atingiu-se no mestrado, num ritmo de decréscimo nas três turmas, um tempo de integralização que variou de 60 a 36 meses, com uma evasão de cerca de 30% (CED, 2001b).

Para além das discussões em torno da consistência acadêmica do curso, questionada pela voz institucional da CAPES, é inegável que nessa primeira fase do mestrado, o CED já começa a ter uma produção discente de dissertações, completando no período de 1993-2001 um total de 23 trabalhos dissertativos defendidos e aprovados. Parte deles tinha a autoria de professores universitários em processo de qualificação - destacadamente os do próprio Centro

¹⁵⁶ No que concerne às atividades docentes implicadas no mestrado, como aulas, orientação, qualificação e defesa, pode-se dizer ter sido substancial a presença de professores de outros Centros da UFPA, mas também os de outras Universidades Públicas Brasileiras.

de Educação - fato que pode ser constatado no estudo de Vasconcelos (2001), mas também no Relatório do Programa de Pós-Graduação (1997-2001) que apresenta de modo circunstanciado a relação dos mestrandos, os temas da dissertação e data de defesa.

No que concerne a presença substancial de professores de outros Centros da UFPA ou de outras Universidades, não se poderia dizer que essa seja uma ocorrência que por si mesma deva ser tomada negativamente. Esses professores emprestavam a sua experiência em ensino de pós-graduação adquiridas nas suas universidades ou Centros de origem, o que representava a possibilidade de interações acadêmicas com discentes e docentes da UFPA e CED. Entretanto, a vinda desses docentes para atividades mais ou menos “circunstanciais” sem a possibilidade de ida dos discentes às universidades nas quais aqueles exerciam sua docência regularmente, assim como a falta de intercâmbio docente¹⁵⁷, comprometeu as potencialidades desse tipo de relação no estabelecimento de solidez na cultura de pesquisa no Centro de Educação.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo mestrado junto a CAPES, o CED terminou o ano de 2001 com a pós-graduação *lato sensu* bem consolidada, tendo o primeiro curso de especialização em Educação e Problemas Regionais, considerado exemplar por Vasconcelos (2001), atingindo a sua décima versão. Diversos outros cursos têm sido oferecidos, como: Corporeidade, Esporte e Educação; Educação Especial, Docência no Ensino Superior, Tecnologias para a Educação Ambiental, Educação e Informática, Gestão em Instituições Educacionais; Teorias, Políticas e Práticas Curriculares e Educação Infantil, Cultura e Organização Social.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA vem mantendo a oferta de cursos de especialização enquanto ensino público e gratuito, mesmo após o paulatino desaparecimento, a partir de 1997, de financiamento e/ou das Bolsas de Estudo – antes concedidos para esse tipo de curso por agências como a CAPES e o CNPq (CED, 2001b).

Visando conceder maior agilidade à formação do seu quadro docente em nível de doutorado e, simultaneamente, fortalecer o curso de mestrado, o Centro de Educação e a UFPA lançam mão de um tipo de iniciativa que se cogitava nos PNOPG's: propõem a realização de um Doutorado Interinstitucional (DINTER) com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) destinada aos professores do Centro. Quatro deles, após processo seletivo, ocupam metade das vagas disponibilizadas e iniciaram o curso de doutorado em 2000; no ano seguinte, a UFMG ofereceu, por meio de convênio, mais uma turma de

¹⁵⁷Evidente que a insuficiência quantitativa do quadro próprio de professores do mestrado e/ou de políticas institucionais impossibilitava esse tipo de medida.

doutorado aos professores do Centro (CED, 2001b). Com isso, a Universidade Federal de Minas Gerais passou a integrar o rol dos relevantes espaços acadêmicos de formação docente do CED. Essas são ações que complementam e/ou se colocam como alternativa aos Programas Institucionais de Qualificação Docentes que vem marcando a história da UFPA.

Ainda em 2001, o mestrado começou a ser submetido, a uma importante avaliação interna tendo em vista, entre outras preocupações, o longo processo de não reconhecimento da CAPES, que se estendera de 1993, momento da criação do *Mestrado em Educação: políticas públicas* até aquele ano, quando os últimos alunos da terceira turma defendem as suas dissertações (CED, 2001b).

Com um quadro próprio de 13 doutores em 2001, o Centro de Educação partirá para uma espécie de nova fundação do seu Programa de Pós-Graduação, num esforço que se desenrolará durante o ano de 2002.

De 2003 a 2005 os professores do CED defenderam 16 dissertações e teses. A UFPA aparece como formadora em 100% dos mestrados e 20% dos doutorados. O que mostra uma tendência de os docentes saírem do Pará apenas para o doutoramento e a elevação da capacidade da UFPA e do CED formarem os seus próprios quadros de docentes-pesquisadores.

No início desse período teremos o retorno do mestrado na condição de um novo formato acadêmico. No lugar do “Mestrado em Educação: políticas públicas”, com os seus dois núcleos temáticos (Teorias e Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas Educacionais) nos quais se agregavam cinco Linhas de Pesquisa, o Centro de Educação criou o curso “Mestrado Acadêmico em Educação”.

Esse mestrado obteve a aprovação do Comitê Técnico-Científico da CAPES no final de 2002, com duas linhas de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais (denominação diretamente associada ao mestrado anterior) e Currículo e Formação de Professores (CED, 2003).

Não deixa de atrair a atenção, a ênfase explícita do qualitativo “acadêmico” no nome do mestrado, numa área de conhecimento e formação que tem sido associada tradicionalmente, como já se mostrou, aos objetivos profissionais e aplicados das atividades universitárias em oposição ao domínio ao qual se reservou a denominação de acadêmico.

No entanto, não parece ser uma tentativa de mudar de pólo na clássica dicotomia a motivação semântica do qualitativo. Basta examinar os objetivos do mestrado para constatar que entre eles e ocupando um espaço central encontra-se a “qualificação de profissionais da

educação” – docentes e não docentes. Com tal qualificação pretende-se, simultaneamente, possibilitar a “atuação na pesquisa” (CED, 2003, p. 04-05).

O termo “acadêmico” possivelmente significa uma implícita tomada de posição que refuta algumas políticas de pós-graduação que induzem ao desenvolvimento de mestrados profissionais, nos quais a tônica formativa não seria a produção teórica de conhecimentos e nem a preparação teórico-metodológica do pesquisador.

Indubitavelmente o mestrado assume os elementos práticos e profissionais que marcam a história da educação e da pesquisa educacional. Entretanto, ele procura afastar do termo “profissional”, as prováveis conotações técnicas a ele associadas, que restringiria a natureza dessa formação a algo como uma preparação para o mercado de trabalho nas suas necessidades pragmáticas imediatas.

O “acadêmico” quer conotar aprofundamento teórico e habilidade não apenas no uso, mas também na produção de conhecimento. Analisando os objetivos do mestrado verifica-se a intenção de se superar a dicotomia entre profissional e acadêmico, elevando o estatuto teórico daquele termo e conferindo importância prática ao segundo.

O Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação CED/UFPA, no seu Art. 1º., assume enquanto *finalidade* que antecede aos *objetivos* comentados, “a formação do educador-pesquisador”. Eis, pois o componente nuclear que orienta os cursos de especialização, mas principalmente o novo curso de mestrado.

O mestrado termina o ano de 2004 com um total de 30 alunos das duas primeiras turmas, e em 2005 ampliou-se a oferta de 15 para 24 vagas em função de o Programa ter aderido ao Programa Interno de Qualificação Docente (PIQD) da UFPA. Tem-se a defesa das primeiras 15 dissertações de discentes que ingressaram em 2003. Já é possível dizer que o mestrado continua sendo - e agora com maior vigor ainda - um importante espaço de formação de professores da UFPA e Centro de Educação, com reconhecimento da sociedade, da comunidade acadêmica interna, mas também da externa. Esse último tipo está implicado no reconhecimento da CAPES expresso no conceito 4, de acordo com critérios avaliatórios que procuram se colocar dentro de padrões internacionais (BRASIL, 2006).

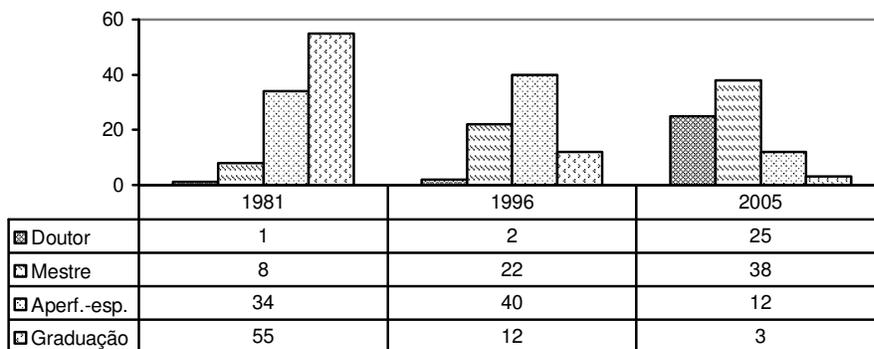
Através de intercâmbios e Programas de Cooperação em atividades de ensino e pesquisa com importantes Programas de Pós-Graduação em Educação, como PUC-SP, UFMG e UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), o Mestrado do CED vem fomentando e fortalecendo uma cultura de pesquisa institucional na UFPA, corporificada em eventos como: I Seminário Internacional sobre Política Educacional e Currículo, Encontro Norte/Nordeste de Pesquisa Educacional, Seminários Anuais do Programa, Seminários

Anuais das duas Linhas de Pesquisa e eventos desenvolvidos por Grupos de Estudo e Pesquisa vinculados ao Mestrado Acadêmico.

O Centro termina o ano de 2005 exibindo um quadro docente com a seguinte qualificação/titulação: num total de 78 professores, 3 têm título de graduação, 12 são especialistas, 38 mestres e 25 possuem a titulação de doutorado. Em termos percentuais, registra-se 3,8% de graduados, 15,3 de especialistas, 48,7% de mestres e 32% doutores. Os pós-graduados são 96,1%, reduzindo-se o índice para 80,7% quando se considera só o *stricto sensu*.

Quando comparados aos dados dos anos de base 1981 e 1996, constata-se, por um lado, que houve uma diminuição no número de professores, seguida de um pequeno aumento; mas por outro lado, ocorreram claros ganhos nos percentuais de qualificação.

Gráfico 6: Titulação do quadro docente do Centro de Educação



Fonte: Anuários Estatísticos da UFPA dos anos de 1981/1996/2005.

Se considerarmos só o último quinquênio, verificaremos que de um total de 13 professores com o título de doutor em 2001, o CED termina o ano 2005 com um total de 25 doutores, o que representa em termos percentuais um crescimento de 92,3% no período.

Quando se toma o IQCD enquanto critério, descobre-se a precariedade e insuficiência do índice em 1981 (1,5), um aumento de 42,5% até 1996 (2,2) com o qual não se atinge 50% na escala de medida. O crescimento de 54,2% entre 1996 e 2005, coloca o IQCD do Centro de Educação em 3,4, a pouco mais de um ponto e meio abaixo do topo considerado para a UFPA.

Repete-se no caso do CED, como antes se verificou com a UFPA e os demais Centros, percentuais de qualificação bem acima dos exigidos pela legislação vigente no País para aferir

o status universitário a uma instituição que é 33% de mestres e doutores. Tem-se nessa unidade acadêmica os níveis de ensino de graduação e pós-graduação lato e *stricto sensu*, sendo que nessa última classificação o CED ainda restringe as suas atividades ao nível de mestrado.

Para que se possa falar rigorosamente de consolidação da pós-graduação no Centro de Educação, faz-se necessário implementar ainda o curso de doutorado em educação, pois assim se chegará ao topo institucional desse nível, o que representará sua transformação num espaço no qual são formados pesquisadores no sentido institucional mais rigoroso do termo. Tal fato adquire incomensurável importância no momento porque o mestrado vem-se institucionalizando na condição de formação inicial na pesquisa – cuja fase terminal e complementar seria o doutorado.

Eis, pois, um horizonte em deslocamento a desafiar o CED/UFPA: se antes era o reconhecimento do mestrado pela CAPES, atualmente se apresenta como a necessidade de consolidar a pós-graduação tanto através da manutenção da qualidade do mestrado quanto na busca do preenchimento dos requisitos acadêmicos que possibilitem a implementação do doutorado em educação.

3.2.2 A prática de pesquisa e a produção de conhecimento na pós-graduação e graduação

Uma vez exibido esse esboço histórico de como vem se dando a qualificação docente pós-graduada, o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa até 2005, passemos, pois, a examinar mais detidamente alguns indicadores que apontem para a prática de pesquisa e da produção de conhecimento de docentes e discentes do Centro de Educação. Ao examinar os indicadores, intentamos saber que valores epistemológicos e políticos vêm permeando essa prática investigativa e a sua produção e como tudo se relaciona à docência.

De partida já se pode admitir que os dados apresentados até aqui indicam existirem, em maior ou menor grau, um processo de paulatina instalação das condições de possibilidade para a realização de pesquisas com prováveis repercussões no ensino, não apenas da pós-graduação em educação, mas também no curso de graduação em pedagogia.

Pelos critérios estabelecidos na UFPA, uma série de atividades acadêmicas ligadas ao ensino, à pesquisa ou à extensão com maior ou menor relação orgânica entre si, é classificada como “produção científica”. Dada a diversidade de áreas e cursos que precisam ter a sua produção contemplada de acordo com as suas peculiaridades, torna-se difícil de enxergar o que o adjetivo “científica” quer significar.

Contudo, nos 26 itens em que a chamada “produção científica” é enquadrada, incluem-se aqueles mais diretamente relacionados aos resultados de estudos e pesquisas de docentes e discentes, como: 1) Os diversos tipos de publicações, sendo que parte dessas é discriminada pela abrangência da circulação; 2) defesas de trabalhos acadêmicos ligados ao ensino de graduação e pós-graduação (teses, dissertações, monografias e TCC’s); 3) trabalhos apresentados em congresso, discriminados pelo alcance do evento e, por consequência pela extensão da comunidade científica; 4) projetos e relatórios finais de pesquisa (UFPA, 2005a).

Cabe ressaltar que embora a importância da pesquisa e da produção de conhecimento venha figurando na moderna definição de universidade e se institucionalizando enquanto conceito legal no Brasil desde os anos 1930, pelo menos, é somente em meados da década de 1980, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005, p. 1346) que “a pesquisa ganha relevância na pós-graduação no âmbito do III PNPG (1986-1989)”.

No meio universitário em geral, é a CAPES a instância de maior prestígio na indução à cultura da pesquisa e da produção de conhecimento e no estabelecimento de parâmetros gerais de julgamento da relevância dessas. Isso é efetuado através de critérios criados para a aferição de valor à produção de docentes e discentes da pós-graduação *stricto sensu*, que acabam por ser adotados amplamente pela academia em sua totalidade.

O termo *produção* e seus derivados, como *produtividade*, têm figurado na definição da atividade docente universitária, reforçando o ideal do “professor-pesquisador” produtivo. Assim, não basta assumir formalmente a cultura da pesquisa, o docente-pesquisador universitário precisaria evidenciar a sua vocação de investigador pela exibição dos resultados da atividade de pesquisa, ou seja, produzindo artigos, livros, apresentando trabalhos em congressos, orientando teses, dissertações, monografias e trabalhos de conclusão de curso etc.

Um das críticas mais recorrentes às políticas estatais de indução à pesquisa e produção de conhecimento - através de instrumentos como os processos avaliatórios das atividades institucionais, especialmente das docentes - é a que afirma o caráter produtivista dessa orientação. Entende-se a noção de “produção” e suas derivadas de modo negativo, fundindo-as aos valores econômicos e quantitativos.

Faltaria, portanto, ao padrão produtivista, mecanismos adequados à aferição da qualidade do que é produzido. E a qualidade compreendida enquanto relevância científica da produção para o campo de conhecimento de uma comunidade científica, mas também pela importância social, ética e política do alcance dessa produção.

Objetivando tornar os critérios de julgamento dessa produção - escrita e oral - mais consistentes na perspectiva qualitativa¹⁵⁸, a CAPES criou em 1998, o QUALIS. Esse mecanismo institucional procura reunir um conjunto de dados sobre periódicos, livros e encontros ou conferências científicas, a fim de classificá-los e estabelecer critérios que permitam distingui-los e enquadrá-los em uma escala com diferentes pesos e conceitos, de modo a estabelecer parâmetros de qualidade acadêmica na atribuição de valor à produção docente e discente da pós-graduação.

Interessa destacar que são as instâncias institucionais as criadoras do que vale ou não vale. Inicialmente escolhem-se docentes de pós-graduação de universidades consagradas para formarem os comitês de especialistas da área. Para dar um exemplo, o comitê do Qualis periódicos e eventos de educação em 2004, teve uma composição de sete professores de diferentes universidades (BRASIL, 2006).

Os docentes de reconhecida competência de acordo como os critérios institucionais, farão a seleção do que é ou de quanto é ou não relevante numa produção, alicerçados no prestígio e tradição em pesquisa e pós-graduação das instituições que promovem eventos, no que é citado pelos Programas de Pós-graduação, no reconhecimento de competência dos selecionadores de trabalhos e por vezes, no percentual de aprovação de trabalhos submetidos¹⁵⁹.

Pela quase impossibilidade prática de proceder minuciosamente o exame de cada trabalho, os avaliadores controlam indiretamente a produção, inferindo a qualidade de um trabalho pela importância da instituição que o aceitou, do periódico ou da editora que o publicou e pela competência dos Conselhos Científicos desses veículos de circulação.

Com essa exposição inicial pretendeu-se mostrar as condições institucionais gerais pressupostas na discussão a respeito da pesquisa e produção de conhecimento enquanto valores fundamentais da cultura acadêmica universitária, mormente no âmbito da atividade docente na última década.

Dentro dessa lógica, pode-se dizer que em parte a produção científica da UFPA – pelo menos a que deriva das atividades da pós-graduação - atendem atualmente aos critérios CAPES. Contudo, não foi possível encontrar documentos oficiais da Universidade ou do Centro de Educação determinando um sistema rígido, unívoco e comuns de classificação e aferição de qualidade dos trabalhos.

¹⁵⁸ Os critérios de qualidade do QUALIS são prioritariamente de natureza acadêmico-científica, de acordo com a visão de instituições e dos especialistas de determinadas áreas de conhecimento.

¹⁵⁹ Toma-se como índice negativo de qualidade de um evento a aceitação de um percentual muito elevado em relação ao total de trabalhos submetidos.

Considerando, pois, a necessidade de fazer ilações qualitativas das fontes documentais disponíveis que basicamente quantificam a pesquisa e a produção científica na UFPA/CED, procurarei complementar essas informações com estudos bibliográficos que se detiveram na história da pesquisa e pós-graduação no Centro de Educação de modo interpretativo.

Em estudo de Vasconcelos (2001) tratando da prática de pesquisa em educação na UFPA, tem-se um levantamento histórico que se fixa na descrição e interpretação da constituição da pós-graduação enquanto fomentadora da pesquisa institucional no Centro de Educação, cuja emergência não teria se dado antes de 1978, cerca de duas décadas após a instalação do curso de graduação em pedagogia.

As estatísticas consultadas se coadunam às afirmações de Vasconcelos, quando apontam que de 1977 a 1981 o Centro de Educação não teve nenhum projeto de pesquisa aprovado na instância da PROPESP, ainda que o Centro informe nos seus Relatórios consolidados nos Anuários da UFPA, a existência de 2 projetos em andamento no ano de 1979 e de que existiam 5 professores pesquisadores (UFPA, 1982a). Sabe-se, também, que o CED termina esse ano já dispondo de um quadro docente pós-graduado que incluía 10 mestres e 1 doutor (UFPA, 2006b) e que a partir de 1977 essa unidade acadêmica passou a ser integrada por um espaço de planejamento e fomento à pesquisa, o Serviço de Planificação e Pesquisa Educacional (SPE), que funcionou até o ano 1993.

Esta última instância desempenhou um papel efetivo na história da pesquisa e pós-graduação do Centro de Educação, indo a sua atuação desde a organização de eventos de pesquisa, convênios de cooperação com instituições universitárias e órgãos estatais até a implementação de cursos de pós-graduação (VASCONCELOS, 2001).

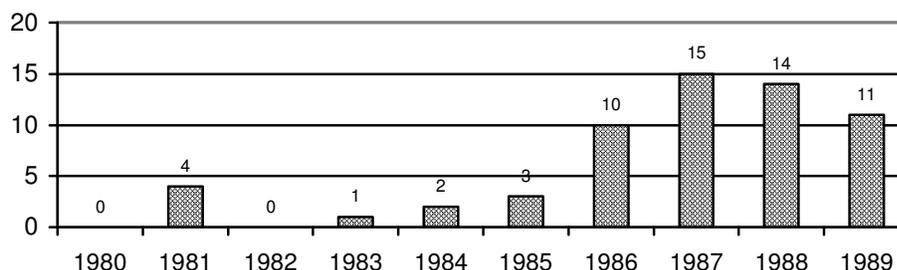
As fontes analisadas confirmam, portanto, que malgrado as grandes dificuldades de implementação, a pesquisa tem sido um objetivo desejável ao qual se atribui um valor acadêmico fundamental, tanto no Centro de Educação em particular, como na UFPA, de modo geral. Nisso, a instituição segue uma tendência de consenso que a Reforma Universitária de 1968 explicitou no Brasil de forma bastante forte e que mantém ainda o seu vigor na atualidade.

Tomando, portanto, como referência a década de 1980 para compreensão da situação mais recente da pesquisa e produção do conhecimento no CED, pode-se constatar no período que em alguns anos letivos em que não aparece nenhum docente classificado como pesquisador; e outros nos quais se ultrapassa a dezena, indício da incipiência e inconstância da atividade institucional de pesquisa no Centro de Educação nesse intervalo.

Mas, simultaneamente, pode-se verificar no gráfico abaixo uma tendência ao crescimento no início da segunda metade da década, na qual se verifica uma média anual expressiva de 10 pesquisadores, num quadro docente total médio no quinquênio de 75 professores. Tem-se, portanto, aproximadamente 14% do total de docentes no período enquadrados institucionalmente pela UFPA na condição de pesquisadores (UFPA, 1982a).

Por essas informações pode-se inferir que os professores do Centro de Educação excluem quase completamente da sua ação docente a atividade de pesquisa, pelo menos com o reconhecimento institucional de instâncias superiores da UFPA.

Gráfico 7: Série Histórica do Número de Pesquisadores do Centro de Educação na Década de 1980



Fonte: Anuários Estatísticos da UFPA de 1980 a 1989.

Esses dados condizem com o estudo de Vasconcelos (2001) que se refere aos primeiros anos da década de 1980 como de incipiência da investigação nesse espaço acadêmico, e 1984 – a partir do qual se verifica uma tendência de crescimento - enquanto um marco, pelo menos no que concerne ao esforço consciente de institucionalizar a pesquisa e a pós-graduação. Registram-se, nesse ano, eventos e intercâmbios que aprofundavam a discussão sobre essas práticas e a instalação de um curso de *especialização em educação e problemas regionais* que representou o embrião na criação de condições objetivas para que a pesquisa viesse a ocorrer de maneira mais sólida e dentro de um paradigma político-democrático¹⁶⁰.

Ainda que a autora comentada considere ser esse curso o começo da formação de pesquisadores, tal percepção não se coaduna ao que o discurso institucional atual considera, a

¹⁶⁰ No que a autora chama de primeira fase da história da pós-graduação e pesquisa (1978-1983), já havia cursos de pós-graduação *lato sensu* no Centro de Educação, caracterizados pela racionalidade tecnicista, com apoio em teorias psicologistas e que se debruçavam sobre objetos de pesquisa concernentes à educação formal: processos de ensino-aprendizagem, avaliação, didática e planejamento.

rigor, o espaço de formação em pesquisa. Já mostramos que a pós-graduação *stricto sensu*¹⁶¹, no Centro de Educação, teve que esperar uma década a contar daquele ano marcante de 1984, para surgir.

Contudo, é preciso ter sensibilidade histórica para reconhecer os limites objetivos daquele momento, ainda bem próximo de uma época em que, no Brasil, os alunos de mestrado ministravam aula nesse tipo de curso (KUENZER; MORAES, 2005) e as agências de fomento investiam no financiamento de cursos de especialização¹⁶².

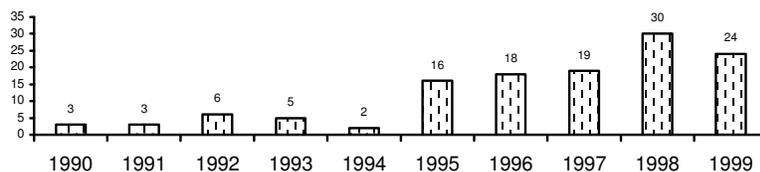
Dentro de um quadro de inconstância, na primeira metade da década de 1990, não se observa a continuidade da tendência de crescimento da atividade de pesquisa no Centro, mas antes uma drástica diminuição no número de pesquisadores. Volta-se a constatar significativo acréscimo na segunda parte do decênio quando aquela unidade administrativa atinge o número de 30 investigadores em 1998, e 24 no ano subsequente.

No gráfico seguinte, com os dados da década de 1990, é possível visualizar o movimento que divide o decênio em dois períodos: um primeiro quinquênio que exibe uma média de menos de 4 pesquisadores em exercício por ano; e o crescimento expressivo no segundo quinquênio que atingiu a média anual de 22 pesquisadores. Teve-se, portanto, um crescimento de 450%.

Em termos percentuais, esse número médio de pesquisadores da segunda metade dos anos 1990 corresponde a aproximadamente 28% do total do quadro docente. Se comprado ao melhor desempenho registrado nos anos 1980, traduz um aumento de 100%.

Como entender esse fenômeno de tão acentuado crescimento do número de pesquisadores? Não seria possível apontar com precisão no contexto dessa pesquisa o conjunto de todos os fatores que podem ter contribuído para essa ocorrência.

Gráfico 8: Série histórica da evolução do número de pesquisadores do Centro de Educação na Década de 1990



Fonte: Anuários Estatísticos da UFPA de 1990 a 1999.

¹⁶¹ Se rigorosamente a condição de pesquisador, em sentido pleno do termo, é uma condição que se adquire com o título de doutorado, então nem mesmo o curso de mestrado poderia ser tomado como espaço totalmente adequado na realização desse objetivo de formação.

¹⁶² Só entre 1997 e 2001 a CAPES e o CNPq vão deixando de financiar o desenvolvimento desse tipo de pós-graduação (UFPA, 2001b).

Pode-se, contudo, associar tal crescimento ao fortalecimento da pós-graduação devido à mobilização acadêmica que culminou com a criação, neste segundo lustro, do Mestrado em Educação: Políticas Públicas, que formou ainda nessa década duas turmas em cuja composição figuravam docentes do Centro de Educação que nelas se tornaram mestres (UFPA, 2006b).

O ano de 2000 mostra que em torno de 38% dos professores do Centro de Educação estão incluídos na lista de pesquisadores da UFPA. Merece menção o fato de que dentro desse total de investigadores, 3,4% possuíam a titulação de doutorado e 48,2% eram mestres. Portanto, os pós-graduados *stricto sensu* somavam mais de 51%; os de nível *stricto sensu* ultrapassam os 41%, restando pouco menos de 7% de graduados.

Caso se levasse em conta os parâmetros acadêmicos mais estritos estabelecidos no período pelas agências de fomento à pesquisa e de regulamentação, como CAPES e CNPq, somente 3,4% estariam sendo, corretamente classificados enquanto pesquisadores.

Isso revela que a UFPA, ainda não reconhece plenamente os critérios de classificação da CAPES que regulam a pós-graduação no enquadramento do seu corpo docente. Constatase que a maioria dos docentes envolvidos com projetos de pesquisa na instituição, não possui titulação de doutor e que, em Anuários desse período os estudantes de mestrado e doutorado que estão em diferentes momentos do seu processo de formação, são, por vezes, incluídos nas estatísticas como pesquisadores da UFPA.

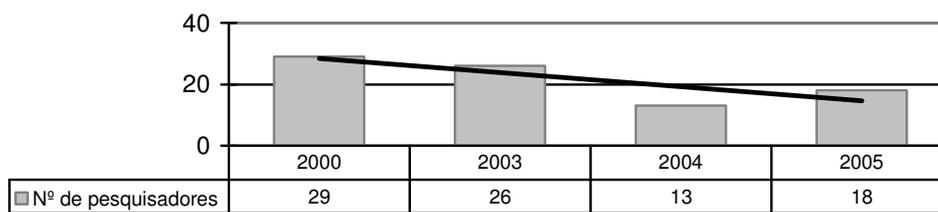
Advertidos dessa adesão parcial da UFPA aos critérios mais estritos das definições institucionais do pesquisador, constatamos que o gráfico abaixo exhibe uma tendência de queda no número de pesquisadores nos anos 2000. De 2000 a 2003, essa diminuição é discreta, ficando na casa dos 11%. Referenciando-se no ano anterior, em 2004 o quadro de pesquisadores cairá pela metade, voltando a se recuperar em 2005 ao crescer 38,4%.

Num primeiro momento esses dados provocam perplexidade porque no intervalo temporal sob análise, o Centro de Educação teve o seu Mestrado reconhecido e recomendado pela CAPES, o conceito elevado de 3 para 4 e titulação de 15 mestres.

Contudo, essa diminuição quantitativa pode ter ocorrido, paradoxalmente, como consequência da elevação da qualificação geral do corpo docente da UFPA e do crescimento da pós-graduação. À proporção que esses dois elementos vão ganhando maior relevância na instituição, ampliam-se e adquirem mais força ainda os valores mais estritos da cultura institucional no estabelecimento de critérios de apoio à pesquisa; intensifica-se o rigor da seleção, dos mecanismos de exclusão que assumem explicitamente o caráter meritocrático.

Se na entrada dos anos 2000 era pensável encontrar na UFPA, especialistas e até graduados como pesquisadores e, por vezes, coordenando projetos e orientando discentes de iniciação científica, a instituição termina o lustro reconhecendo e aderindo aos padrões acadêmicos mais estritos no que diz respeito às exigências de qualificação para pesquisa e orientação.

Gráfico 9: Série histórica da evolução do número de pesquisadores no Centro de Educação nos anos 2000

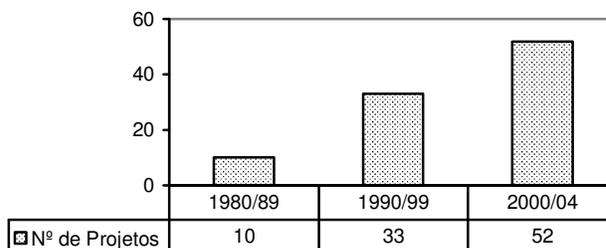


Fonte: Anuários Estatísticos da UFPA de 2000/05

É do interior dessa possibilidade de interpretação que se pode conferir sentido aos dados quantitativos relativos ao número decrescente de pesquisadores no Centro de Educação nos anos 2000, quando cruzados com as informações que dão conta do expressivo aperfeiçoamento da qualificação docente e do ensino de pós-graduação.

No que concerne à apresentação e aprovação de projetos de pesquisa nas décadas de 1980, 1990 e a primeira metade dos anos 2000, a linha de tendência é sempre crescente no Centro de Educação. O gráfico seguinte mostra o número desses projetos aprovados em instâncias competentes, como a PROPESP e o Centro no período:

Gráfico 10: Projetos de pesquisa do Centro de Educação



Fonte: Anuários Estatísticos da UFPA das décadas 1980/89, 1990/99 e 2000/04.

De 1980 ao final dessa década, tem-se a média de 1 projeto por ano, passando-se a mais de 3 na seguinte, e por fim, na metade dos anos 2000, eleva-se ao quantitativo de 10. Os números revelam, por um lado um crescimento significativo no decorrer dos 25 anos

considerados, com destaque para o último quinquênio quando se tem um aumento de mais de 57% no número de projetos no Centro, apesar de ter diminuído o número de pesquisadores, em função de que muitos deles passaram a frequentar os programas de pós-graduação nos convênios institucionais que foram estabelecidos com esse propósito.

Para melhor entender esses dados antes exibidos a respeito dos pesquisadores e aos projetos de pesquisa no Centro de Educação, de como eles relacionam graduação e pós-graduação - e o tipo de racionalidade que os animam -, buscaremos auxílio nas fontes bibliográficas.

No que concerne à história da pesquisa no CED na década de 1980 e início dos anos 1990, o estudo de Vasconcelos (2001) traz informações detalhadas de acordo com as quais no intervalo de 1982-1992, foram criadas 4 linhas de pesquisa relacionadas ao curso de especialização em Educação e Problemas Regionais.

Duas dessas linhas direcionavam a investigação claramente à compreensão de fenômenos específicos ligados aos efeitos das políticas de desenvolvimento econômico de décadas anteriores: educação na área de impacto dos grandes projetos e educação rural nas áreas¹⁶³ de colonização agropecuária. As duas outras se propõem a articular projetos e pesquisas cuja preocupação seja a educação formal e as experiências educacionais em estabelecimentos oficiais ou não.

Nesse período foram desenvolvidos 15 projetos de pesquisa. Ao confrontar as denominações das linhas com os títulos desses projetos, pode-se deduzir que: três trataram de educação rural; quatro tomaram a própria UFPA como objeto de investigação; um dedicou-se a verificar a função do orientador educacional; um realizou o diagnóstico da educação no estado do Pará; dois outros se detiveram no ensino de 2º Grau (Pará e Brasil); Aspirações dos Trabalhadores à Educação e Avaliação de Formas Alternativas de Educação nomeiam dois projetos que completam esse quadro de temas.

Muito embora os títulos das linhas e projetos se constituam de categorias que não são mutuamente excludentes, sem dúvida predominam os temas relacionados à educação formal: ensino nos vários níveis, formação do professor, atualização docente, avaliação, atuação do orientador.

Essa configuração das linhas e projeto que constituem a prática da pesquisa educacional no Centro de Educação reflete a própria cultura acadêmica do curso de graduação

¹⁶³ Nota-se na denominação dessas duas linhas um elemento de delimitação dos possíveis objetos de pesquisa que é de ordem espacial, geográfica: o fenômeno educacional será investigado nas especificidades apresentadas nessas áreas.

em pedagogia, portador de um vigor institucional mais expressivo que a pós-graduação ainda em processo de consolidação e limitada ao nível *stricto sensu*.

A maior solidez da graduação advinha, ainda, da predominância de um quadro docente sem formação pós-graduada, no qual se sustentava efetivamente a cultura institucional bem consolidada de uma universidade de ensino cuja principal finalidade a cumprir era a formação de profissionais, em conformidade com valores didático-pedagógicos, políticos e epistemológicos legitimados à época em cuja base se encontrava ainda a célebre racionalidade técnica.

Esse modelo de racionalidade não marcava tão-somente o ensino de graduação, mas igualmente as concepções orientadoras das práticas de pesquisa em educação, tanto no país, conforme Vorraber Costa (1994) quanto no Centro de Educação, como mostra Vasconcelos. Referindo-se à pesquisa nesse Centro entre 1978-1992 – que corresponde ao tempo de duas das três fases em que divide a história da investigação no CED -, a autora sustenta que:

A Pós-Graduação no Centro de Educação da UFPA foi marcada por três fases, que representam uma caminhada de superação de posições teórico-metodológicas... As duas primeiras fases ocorrem no momento em que a pós-graduação em educação restringia-se ao nível *lato sensu*; sendo que na primeira fase há predominância teórica psicologista e tecnicista... Na segunda fase predomina a denúncia do paradigma tecnicista dominante... (VASCONCELOS, 2001, p. 170).

Assim como a Pós-Graduação, a Graduação empreende um esforço de superação dessa razão tecnicista em meados dos anos 1980, o que coincide com o marco inicial do que Vasconcelos denominou de segunda fase daquele nível de ensino no CED.

Dessa mobilização contra a tradição tecnicista resultará, em nível de graduação, a redefinição do projeto pedagógico e curricular que procurava amparo numa racionalidade crítica de inspiração predominantemente marxista. Essa reformulação do curso de pedagogia, ocorrida no ano de 1985, foi indubitavelmente relevante, mas é sabido que não se instituem em um curtíssimo prazo, novos valores na cultura acadêmica.

É verdade que a configuração curricular do curso de pedagogia aprovada pela Resolução do CONSEP 1.234/85, destinava a maior parte da carga-horária às disciplinas que compõem os chamados Fundamentos da Educação, especialmente à Filosofia, História e à Sociologia que representavam campos de saber portadores de grandes potencialidades críticas. Tal seleção de conhecimentos curriculares indica a tentativa de minimizar o peso de uma tradição fortemente ligada ao tecnicismo autoritário (CED, 2001a).

Não se pode negar, no entanto, a permanência marcante - seja na organização do desenho curricular seja nos nomes de disciplinas - da tradição que uma parte da comunidade acadêmica do Centro de Educação procura refutar através da institucionalização de novas práticas político-pedagógicas e cognoscentes.

Nesse cenário constituído por valores e práticas contraditórias, encontra-se igualmente a pesquisa e a pós-graduação desse período. Quando se examina as linhas e os projetos de pesquisa, os títulos das dissertações e teses produzidas por docentes, o acento ainda recai, na maioria dos trabalhos, sobre os temas privilegiados pelo antigo paradigma (CED, 2006b).

Caso se faça uma associação dos temas dessa produção científica com as disciplinas do desenho curricular do curso de Pedagogia de 1985, chega-se a conclusão de que há uma incidência bem menor nestas pesquisas das disciplinas de fundamento. Há bem maior coincidência dos temas pesquisados com as disciplinas denominadas no currículo de “complementares” (obrigatórias e optativas) e da Parte Diversificada.

Pode-se citar como exemplos dessas disciplinas do curso de graduação que têm lugar importante na pesquisa e pós-graduação: Problemas Regionais e Educação, Planejamento Educacional, Orientação Educacional, Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º Grau e Avaliação¹⁶⁴.

De qualquer modo, não se pode deduzir mecanicamente que a permanência de nomes de disciplinas signifique um mesmo tipo de objetivo concedido aos conhecimentos previstos nos Programas Disciplinares. Mas, por outro lado, é inegável que as denominações apontam para formas de saber, ser e fazer-ser, cujas marcas constituídas historicamente preservam certos valores com grande vigor instituído, e eles ainda resistem o quanto podem aos esforços instituintes.

Apesar de haver nesse momento histórico analisado, essa ligação orgânica entre os temas da pesquisa e pós-graduação emergentes e a cultura de graduação já bem solidificada¹⁶⁵ - por estarem fundadas numa mesma cultura acadêmica originada nesse segundo nível de ensino -, não se encontra na configuração curricular da licenciatura plena em pedagogia a concessão de um lugar central à pesquisa.

Ao que parece, o determinante na relação pós-graduação-pesquisa e ensino era mesmo a cultura do ensino, faltando solidez suficiente à prática de investigação para redefinir, com

¹⁶⁴A quase totalidade dessas disciplinas por último citadas está ligada aos Departamentos de: Métodos, Técnicas e Orientação da Educação (DMTOE); e Administração e Planejamento da Educação (DAPE).

¹⁶⁵Solidamente instituída, mas cada vez mais abalada pelo movimento instituinte.

base na produção de conhecimento novo, os campos disciplinares da graduação e as suas práticas didático-pedagógicas.

Não deve provocar estranhamento a admissão de que o ensino de graduação possa exercer influência determinante na pós-graduação e que os campos de investigação sejam definidos pelas disciplinas lecionadas por professores que atuavam predominantemente naquele nível. Menor admiração deve causar o fato de se pensar um curso de graduação na universidade sem a mediação da pesquisa, pois como já se mostrou, com base no estudo de Kuenzer e Moraes (2005), nem mesmo a pós-graduação tem se desenvolvido historicamente no Brasil, assentada, efetivamente, numa cultura de investigação e na formação do pesquisador¹⁶⁶.

No contexto institucional da UFPA, em que se desenvolvem as atividades acadêmicas do Centro de Educação, mantinha-se a divisão interna entre Centros Básicos e Profissionais, o que ainda tem vigência de fato, embora não mais de direito. O Centro de Educação¹⁶⁷ caracterizava-se nessa cultura acadêmica por ajudar a cumprir um dos principais objetivos da universidade que era o de formar profissionais, dentro de um modelo que valorizava a competência técnica para uma atuação especializada.

Por essa lógica, esperava-se que por um lado, a pós-graduação contribuísse com o desenvolvimento regional através do ensino e da pesquisa, articulados no Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais; por outro, que a graduação formasse os profissionais para atender o Sistema Educacional: Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Administrador Escolar e Professor da Escola Normal.

A reformulação curricular de 1985 ainda destinava o curso a essa formação, embora amparada em uma nova compreensão teórica. É bem curioso constatar que mesmo se propondo a formar esses quatro diferentes tipos de profissionais fortemente relacionados aos Departamentos de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação (DMTOE) e Administração e Planejamento da Educação (DAPE), seja concedida mais de 61% da carga-horária¹⁶⁸ do curso

¹⁶⁶ Com antes se mostrou, a maioria dos professores pós-graduados *stricto sensu* do CED até o final do período considerado (1992) e mesmo após, foi formada nessa tradição brasileira e somente um pequeno número formou-se em Países como Estados Unidos, Itália e França.

¹⁶⁷ A divisão administrativa da UFPA – que reflete uma cisão epistemológica – entre o que básico e o que é aplicado e profissional, não deixa de se reproduzir no interior do próprio Centro de Educação na organização departamental: DMTOE e DAPE por um lado representa o aplicado e profissional e o DFE, o que concede fundamento e base à aplicação e profissional.

¹⁶⁸ No cálculo foram considerados o 1º Ciclo do Currículo e a **Parte Comum** do 2º. Ficaram de fora o TCC e a parte diversificada de cada habilitação (Magistério, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar).

ao Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) ou às disciplinas introdutórias afins de outros Departamentos da UFPA.

A análise atenta do currículo revela, contra a pretensão de formação profissional, a tendência a uma ampla formação no campo das ciências humanas em que a educação é o elemento de articulação. A preparação propriamente técnica e a possibilidade de uma aplicação prática dos conhecimentos na atuação profissional saem enfraquecidas nesse desenho curricular, o que pode representar uma forma de diminuir o vigor da racionalidade técnica e redefinir o lugar da Pedagogia como ciência no interior da UFPA.

Levando em consideração as quatro funções indicadas atualmente para a universidade e que C. Muniz (1999) analisa em relação à UFPA, pode-se dizer que a pós-graduação e a graduação no período analisado não atingiriam: a) a *liderança acadêmica*¹⁶⁹, pois essa depende da produção, via pesquisa, de novas teorias; b) a *educação técnica*, porque não é esse um objetivo desejável, sendo mesmo tal reducionismo o que se procura superar como tradição que remonta à racionalidade tecnicista cuja inspiração é um estreito pragmatismo que limita o processo educativo às habilidades exigidas para a realização de tarefas imediatas.

Restariam duas outras funções: a *educação profissional* e a *educação superior geral*. Faz-se necessário dizer, de início, que nem sempre são claros os limites entre educação técnica e educação profissional, até porque a profissionalização pode ser compatível com uma racionalidade técnica.

Entretanto, o que C. Muniz (1999) define como educação profissional pressupõe uma longa e sólida formação teórica que não se subordina a uma lógica imediatista a determinar um repertório de conhecimento limitado tão-somente a tarefas pré-definidas – não seria um mero saber para fazer.

O que marca o Centro de Educação nesse período de redemocratização do País, não é apenas o repúdio aos objetivos meramente técnicos da Pedagogia, mas uma compreensão do profissional que transcende sem excluir, a idéia de uma sólida e longa formação. O que se encontra em jogo fundamentalmente é uma necessária redefinição de profissão e trabalho como formas de ação humana cujo sentido só pode ser apreendido profundamente a partir de uma perspectiva política. Contudo, não se trata de uma compreensão indeterminada da vida política, mas de uma concepção que defende o engajamento contra as injustiças e as desigualdades sociais em nome de transformações sociais que conduzam a um tipo de sociedade pautada por valores socialistas e democráticos (CED, 2001a).

¹⁶⁹ Essa seria, de acordo com Muniz, a mais “incipiente” das funções na UFPA.

Tendo isso em vista, o curso perspectivou um objetivo de formação de um tipo de profissional que foge do perfil dos que estão efetivamente exercendo as suas funções no mercado de trabalho, pois a finalidade não é fortalecer a sociedade existente, mas ajudar a fazer surgir uma nova.

Ora, o objetivo técnico de formação profissional responde bem as necessidades de conservação do que existe e contribui com a funcionalidade do sistema. Claro que seria inviável pensar um profissional desprovido de qualquer competência e habilidade para realizar certas tarefas inerentes ao mundo como existe. Não é isso exatamente que se discute, até porque para os objetivos políticos isso não é o mais importante.

Para que se cumpram tais objetivos da formação seria preciso possuir uma ampla visão antropológica, social, histórica e filosófica que possam levar a compreensão das relações existentes e a atuação sobre elas visando superá-las.

Talvez por isso, o desenho curricular mantenha a formação profissional ao mesmo tempo em que destina à Filosofia e às Ciências Humanas um lugar essencial na formação do pedagogo. Isso se faz de modo tensional, contra uma tradição que se expressa na organização da universidade e nos nomes dos Departamentos do Centro de Educação e se faz presente contraditoriamente na formação recebida por muitos docentes, inclusive no âmbito da pesquisa.

Pode-se afirmar, pois, que a pesquisa educacional e o curso de pedagogia conservam a tradição de querer interferir e conhecer almejando objetivos práticos e mesmo técnicos, mas o fio condutor é agora uma racionalidade política que combina educação profissional e *educação superior geral*, a última das quatro funções aqui examinadas.

Tal orientação política da abordagem ressignifica tanto o sentido da formação profissional quanto o da educação superior geral. Diferentemente das expectativas de uma racionalidade técnico-pragmática, ainda que seja na sua versão mais recente, a finalidade do ensino e da pesquisa não seria a formação de um homem multifuncional, dotado de muitas habilidades e capacidade de adaptação às novas situações impostas. Por outro lado, a proposta que se desenha na redefinição do curso de pedagogia escapa de uma compreensão clássica e livresca de educação geral cujo objetivo consista em formar o homem erudito.

Em decorrência do que se estabelece como finalidade do ensino, a importância do trabalho docente não se traduz exatamente pela produção intelectual de artigos, dissertações, teses etc.; nem o espaço de atuação docente se restringe ao interior da universidade. A noção

nuclear que orienta as atividades acadêmicas não será a de pesquisa¹⁷⁰, mas a de práxis, associada à de crítica enquanto atitude intelectual cujo desdobramento é a intervenção, objetivando provocar mudanças que levam a um tipo de sociedade com mais justiça, igualdade e democracia.

Se a pesquisa não é a palavra de ordem, é porque - entre outras razões - o entendimento canônico do objetivo dessa atividade na universidade a afasta do que é tomado por objetivo crítico do docente¹⁷¹. Os dados anteriores e as análises seguintes fazem enxergar que esse era o caso do Centro de Educação compartilhando de uma cultura geral da pesquisa educacional num tempo em que os modelos de pesquisa predominantes mantinham-se imersos nos padrões canônicos e nos objetos de pesquisa privilegiados que se relacionavam aos componentes clássicos da educação formal.

Presta-se a corroborar a nossa interpretação o artigo de Vorraber Costa (1994) escrito em meados da década de 1990, dedicado ao estudo dos paradigmas teórico-metodológicos em pesquisa educacional. Nele, a autora mostra que até aquele momento se verificava certo descompasso entre a opção política crítica de muitos pesquisadores e a apropriação da teoria crítica na prática investigativa. Para ela, o vigor do que chamou de modelo empirista/positivista ainda se mostrava sub-repticiamente mesmo em pesquisas educacionais que se diziam críticas.

Vorraber remetia a aparição de modelos rivais ao empirista, para meados de 1980, portanto teriam em 1994 cerca de uma década de existência, sem força e solidez suficientes para se afirmar consistentemente enquanto alternativa à tradição instalada.

Vasconcelos (2001) entende esse período histórico referido no Centro de Educação, no que diz respeito à fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, como a transição de uma racionalidade técnica para uma racionalidade crítica.

Esses são alguns dos sentidos que se pode atribuir à atuação do docente-pesquisador, ao desenvolvimento de projetos na relação entre pós-graduação e graduação no período do qual se tratou.

Seguindo esse mesmo fio condutor, o intervalo histórico que compreende 1993-2005 terá um grande significado no estabelecimento de novos contornos às práticas de pesquisa e à produção de conhecimento nos objetivos de formação dos cursos de pós-graduação e

¹⁷⁰Para tirar rigorosamente as conseqüências desse objetivo formativo, ter-se-ia que conceber a pesquisa como uma forma de intervenção social cujo valor seria proporcional às possibilidades de contribuir na transformação da sociedade atual em direção a criação de uma nova e melhor segundo os parâmetros críticos.

¹⁷¹A idéia de extensão como uma atividade conexas à pesquisa e que levaria os resultados dessa última a comunidade não responde às expectativas de uma concepção de atuação política transformadora da sociedade.

graduação. A valorização da pesquisa enquanto marca dos cursos universitários em todos os níveis será a tônica na UFPA¹⁷², destacadamente no Centro de Educação, que termina o período com um percentual de mais de 96% do seu corpo docente formados em programas de pós-graduação.

Ocorreu no espaço de tempo aludido, a criação do primeiro mestrado em educação na UFPA em 1993 e a sua reestruturação em 2002. O curso de graduação do Centro que fora reformulado em 1985, sofrerá uma mudança ainda mais profunda em termos de concepção no final da década de 1990. Pode-se dizer que são redefinidos os valores relativos à investigação na pós-graduação, os quais passarão a ter grande influência nas concepções e objetivos formativos da graduação.

A intensificação e ratificação do discurso moderno da universidade enquanto lugar de pesquisa e do docente como pesquisador, será uma característica marcante das políticas institucionais de qualificação desde a segunda metade dos anos 1990 até o presente.

Unida a essa política de qualificação/formação, alia-se o seu corolário no desenvolvimento profissional que é a realização de pesquisas e a produção de conhecimento que se expressa em indicadores institucionais como os que estão sendo analisados aqui.

Mas o apelo desse discurso institucional tem repercussão na comunidade de professores porque quanto maior é a titulação, mais se eleva o prestígio do docente na hierarquia acadêmica; entre professores altamente titulados, o diferencial passa a ser a produção. Outro fator determinante - fora a chamada vocação científica - está a possibilidade de um melhor nível de remuneração do docente num período de perda de poder aquisitivo.

As razões mais explicitamente reconhecidas para a busca de alta qualificação de professores em termos políticos gerais é a necessidade de desenvolvimento do país; no interior da universidade, a comunidade acadêmica ressalta que o aperfeiçoamento da qualidade de ensino ocorreria pela pesquisa. Pelas mais diferentes razões, o ideário do docente universitário como pesquisador conseguirá um amplo consenso, tanto da sociedade quanto da comunidade acadêmica.

Além do aumento expressivo já verificado nos gráficos anteriores, do número de pesquisadores e de projetos de pesquisa aprovados no intervalo histórico considerado, constata-se na nova configuração da cultura acadêmica que os professores com o título de doutor passam a assumir efetivamente a sua condição de pesquisadores. Em 2003, ano do início das atividades do novo Mestrado em Educação, dos 14 docentes do curso, apenas 2 não

¹⁷²Esse ponto foi tratado no Capítulo II com a análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da UFPA.

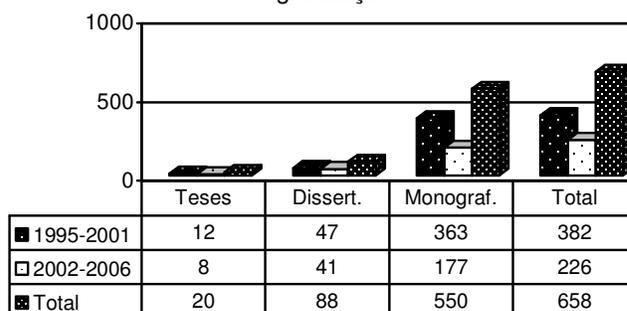
desenvolviam projeto de pesquisa, o que representa percentualmente, apenas 14,28% (CED, 2003).

A atividade de ensino de docentes-pesquisadores, por si mesma, resulta em produção de monografias, dissertações e teses¹⁷³ na pós-graduação e de trabalhos finais de cursos, no caso da graduação. A relação entre ensino e a pesquisa ocorre fundamentalmente através do processo de orientação.

Além disso, os docentes e discentes organizam as suas investigações em diversos tipos de produção bibliográfica e comparecem em eventos como encontros, simpósios, seminários e colóquios, para apresentação e discussão face a face dos resultados¹⁷⁴ de pesquisa. Esse tipo de produção e de prática sócio-científica é parte da cultura da pós-graduação e incorporada na iniciação científica é desfrutada por diminuta parcela de alunos de graduação.

Acompanharemos em seguida a evolução do número de teses, dissertações e monografias defendidas pela comunidade acadêmica do Centro de Educação de 1995 a 2006.

Gráfico 11: Evolução da produção de trabalhos de cursos de pós-graduação



Fontes: Biblioteca Setorial Básica do CED/UFGA/Anuários Estatísticos da UFGA-2002 a 2005/Relatório da Pós-Graduação em Educação-1997-2001.

Como o Centro de Educação ainda não é um centro formador de pesquisadores em nível de doutoramento, tem-se a observar que as teses produzidas no período pertencem exclusivamente aos docentes dessa unidade acadêmica. Já as dissertações, foram desenvolvidas tanto por professores do CED em formação em outras universidades quanto na própria UFGA, neste último caso, também no Centro de Educação.

No Mestrado em Educação: políticas públicas foram produzidas 23 dissertações nas três turmas ofertadas no período de 1993 a 2001; em 2005 o Mestrado Acadêmico em

¹⁷³ O Centro de Educação ainda não possui produção discente de teses, restringindo-se esse tipo de trabalho acadêmico aos docentes na sua fase final de formação.

¹⁷⁴ A publicação de resumos ou/ou trabalhos completos comunicados são práticas comuns.

Educação teve as suas primeiras 16 dissertações. Portanto, de 1993 a 2005, o CED totalizou 39 dissertações, mais de 44% do total.

Não se pode deixar de reconhecer que uma média anual de pouco mais de 3 dissertações nesse intervalo de doze anos, representa uma produção quantitativamente pouco significativa, pois um único professor poderia, em princípio, orientar 48 trabalhos num tal período, atingindo uma média superior ao do curso.

Entretanto, a tendência é que a partir de 2005, a média anual de dissertações produzidas no Centro de Educação seja superior a 15. Tal elevação significará um aumento quantitativo substancial. Por consequência, as várias atividades do processo de pesquisa serão intensificadas, envolvendo os professores e alunos da pós-graduação e possivelmente os da graduação.

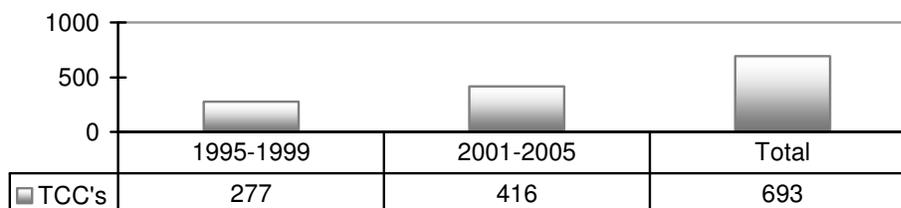
Mesmo assim, em se mantendo a pós-graduação *stricto sensu* limitada ao mestrado com a atual oferta, o número de dissertações permanecerá baixo, juntamente com a média de orientação anual de cada professor, já que o quadro docente do mestrado conta com 20 docentes. Confirmada a tendência de incorporação de novos doutores ao mestrado e a conservação do total de ingressantes, a média de orientação anual concluída ficará abaixo de um.

No caso das monografias de especialização, embora se verifique um número expressivo de trabalhos, a média anual de 45 formações ainda é modesta, posto que, acompanhando a tendência do aumento de vagas por turma, isso não representa mais que duas turmas/ano.

O curso de graduação em Pedagogia produziu média superior a 57 TCC's/ano no período. Isso significa que, em média, tem-se menos de uma orientação por docente. Ainda é prática corrente no CED a autoria de mais de um aluno por trabalho, de modo que o número de concluintes não coincide com a quantidade de trabalhos defendidos.

A comparação dos dois períodos - 1995-1999 e 2001-2005 -, mostra um crescimento significativo da produção de trabalhos. Por se tratar de uma atividade curricular obrigatória, tal aumento deriva da ampliação da oferta de vagas ou de autorias individuais.

Gráfico 12: Produção de Trabalhos de Conclusão de Curso no Centro de Educação



Fonte: Biblioteca Setorial do Centro de Educação/UFPA.

Com relação ao segundo período, há uma ocorrência significativa a interpretar para além do crescimento quantitativo: trata-se da implementação de um novo Projeto Pedagógico no qual a pesquisa investe-se de um sentido essencial, de modo especial o TCC.

Individualmente ou não, todos os alunos cumprem a exigência da UFPA de elaborar – e a partir dos anos 2000, no Centro de Educação – de também apresentar/defender publicamente um trabalho final que, muitas vezes, representa uma produção inicial de uma pesquisa com maior exigência teórico-metodológica.

Dentro de uma lógica de valorização da atividade de investigação, o TCC será ressignificado como parte da formação no curso de Pedagogia em vigor. Assim, nos anos 2000 esse curso inicia a implementação de um novo projeto pedagógico. Pelo ideário que sustenta a reestruturação, deve-se conceder um lugar à pesquisa que jamais tivera nos seus discursos de legitimação e justificativa no que concerne às finalidades, objetivos e práticas formativas¹⁷⁵ desse nível de ensino. Se a docência é eleita enquanto dimensão central e fio condutor da formação do profissional da educação, o essencial dessa atividade docente seria a pesquisa. A inseparabilidade de professor e pesquisa mostra-se no uso comum de um vocábulo que une os dois: professor-pesquisador¹⁷⁶.

Buscando ser coerente com a relevância concedida à pesquisa, o desenho curricular do curso de licenciatura plena em Pedagogia passa a destinar uma carga horária considerável nas atividades curriculares aos diversos aspectos da pesquisa: desde a discussão teórico-metodológica, a participação em grupos e projetos de estudo e pesquisa, eventos de pesquisa

¹⁷⁵A discussão desses aspectos efetuou-se nos tópicos anteriores do presente Capítulo.

¹⁷⁶ Observe-se que o docente-pesquisador universitário é bem visto como formador, mas também o professor formado e o profissional precisam responder em algum grau ao ideal do pesquisador.

até a realização – com nova ênfase - do já tradicional Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁷⁷.

Só as disciplinas cujas atividades se relacionam direta e claramente com a pesquisa somam 10,7% do total da carga-horária do curso, um pouco menos que os 15% da dimensão curricular denominada de “Fundamentação do Trabalho Pedagógico”. Uma comparação com o desenho curricular anterior revela uma diminuição de mais de 45% do tempo antes destinado às disciplinas de fundamentação.

Procura-se continuar refutando mais insistentemente a racionalidade técnica, representada fortemente pelas quatro habilitações¹⁷⁸ de cunho mais profissionalizante, que ainda respondiam às necessidades do mercado de trabalho educacional existente como funções reconhecidas por terem se constituído por um longo período de exercício desses profissionais no Brasil.

Essas funções são ressignificadas e redefinidas com o estabelecimento de uma concepção diferente do trabalho, dividido no currículo em trabalho docente e trabalho pedagógico. O primeiro diz respeito às funções do professor que agora são ampliadas: conserva a docência no ensino médio normal e se acrescenta educação infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O segundo substitui as antigas habilitações não docentes, sintetizadas nas noções de gestão e organização.

Os mais de 74% do tempo curricular restante reservam-se às disciplinas voltadas ao currículo, ensino, avaliação e à gestão do trabalho docente e pedagógico com vista à atuação profissional do licenciado pleno em pedagogia nas Escolas, Sistemas de Ensino e Espaços Educacionais Informais.

Embora a carga horária destinada às disciplinas de fundamentação teórica e à pesquisa somem pouco mais de 24% do total, a idéia é assentar a formação do pedagogo na solidez teórica e na cultura de investigação. Até porque a pesquisa não é vista como uma prática de um ou outro momento, mas deverá permear a totalidade das atividades curriculares, o que inclui a iniciação científica cuja evolução nos anos 1990 e 2000 pode-se visualizar na tabela abaixo.

¹⁷⁷ Por esse raciocínio, o TCC seria um indicador fundamental – um tipo de resultado – do processo de formação em pesquisa.

¹⁷⁸ Magistério, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Tabela 3: Bolsas de iniciação científica no Centro de Educação

Ano	PIPES	CNPq	PIBIC/CNPq	PIBIC/UFPA	Total
1994	6	5	0	0	11
1995	13	1	0	0	14
1997	45	3	0	0	48
2002	0	0	8	4	12
2003	0	0	4	3	7
2004	0	0	9	7	16
2005	0	0	12	4	16
Total	64	9	33	18	124

Fonte: Anuários Estatísticos 1994, 1995, 1997, 2002-2005.

A articulação desse currículo com o Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq e PIBIC/UFPA), mostra-se tímida, a julgar pelo número de bolsas do período anterior – década de 1990 – que atingiu uma média de aproximadamente 18 unidades/ano, caindo para pouco mais de 12 no último lustro dos anos 2000. Nos documentos consultados não consta nenhum registro de bolsas em Programas de Treinamento (PET) concedidas a discentes do Centro de Educação. Esse tipo de iniciação científica é desenvolvido predominantemente nos cursos de graduação das áreas físico-naturais, embora se verifique, também, em cursos de ciências humanas como os de história e geografia.

Pode-se dizer dos Programas de Iniciação Científica com relação ao CED, o que antes se observou a respeito da UFPA: são práticas acadêmicas importantes, mas insuficientes enquanto iniciativa para unir amplamente ensino e pesquisa a ponto de transformar a investigação institucional em marca formativa.

Tal iniciativa institucional assume claramente um caráter seletivo, de modo que procura encaminhar alguns poucos discentes à carreira acadêmica cuja continuidade formativa deverá ocorrer em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Mas o objetivo do curso de Pedagogia é mais amplo, pois consiste em fazer da pesquisa um componente essencial da formação (CED, 2001).

Nesse caso, o engajamento do discente da graduação em Projetos de Pesquisa incentivado por bolsas de iniciação, é um mecanismo importante, mas limitado de relação ensino-pesquisa no CED. Nas atividades de iniciação, o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa desenvolve-se muito fortemente por meio de orientações e interações grupais em que a práxis mediadora é a da pesquisa.

A realização do TCC, apesar de ocorrer, em geral, num período de tempo relativamente curto, é um processo que comporta interessantes potencialidades de conexão ensino-pesquisa. Como os demais mecanismos de iniciação, sua elaboração implica uma relação face a face entre professor e aluno em que a atividade de orientação visa imediata e

diretamente às dificuldades e dúvidas teórico-metodológicas do discente e, conseqüentemente, a ação do docente organiza-se em função dessas especificidades.

Pensar na pesquisa enquanto marca formativa pressupõe a iniciação científica mais restrita, a que ocorre mais amplamente na orientação de TCC e as atividades curriculares de fundamentação teórico-metodológica, mas para que esse conjunto de práticas tenha efetividade, ele deve compor uma totalidade; algo como uma cultura acadêmica em que esses valores não sejam apenas proclamados¹⁷⁹, mas também vivenciados e assumidos como indispensáveis.

Uma cultura acadêmica como totalidade integrada – com todas as tensões inerentes –, pressupõe a existência de complexas relações do Centro de Educação com os seus congêneres na UFPA, dos Departamentos do CED e dos cursos que são ofertados nos níveis de graduação e pós-graduação.

No que concerne a esse ponto, constata-se que em torno de 98% das disciplinas curriculares não eletivas são ofertadas pelos Departamentos do Centro de Educação, o que diminui as possibilidades de o curso de Pedagogia interagir interdisciplinarmente com outros cursos e áreas fora do CED. Depois do Departamento de Educação Física (DEF) que atende 1,8% do tempo curricular, é o Departamento de Fundamentos (DFE) que tem a menor carga-horária. Os Departamentos de Administração Escolar (DAPE) e de Métodos, Técnica e Orientação Educacional (DMTOE) concentram cerca de 80% do tempo curricular.

Uma comparação do Curso de Pedagogia com o Mestrado Acadêmico em Educação com relação à lotação dos professores por Departamento, indica que dos 20 professores que compuseram o quadro docente desse curso em 2005, 65% deles pertencem ao DAPE e DMTOE. 30% são lotados no DFE e 5% são de outro Centro da UFPA. O DEF não figura no quadro docente.

A predominância do DAPE e DMTOE nos Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e no Mestrado Acadêmico em Educação indica a possibilidade de conexão entre graduação e pós-graduação, inclusive no âmbito *lato sensu*, pois também os Cursos de Especialização seguem aquela tendência de predomínio (CED, 2001a; 2001b; 2003; 2006).

As disciplinas e temáticas que mais aparecem nos Cursos e demais atividades acadêmicas derivam da constituição histórica do Centro de Educação que, por sua vez, se

¹⁷⁹O reconhecimento formal dos valores da moderna universidade de pesquisa e da necessidade de indissociabilidade entre ensino e pesquisa é um fato. A questão é saber até que ponto tais valores são efetivamente vivenciados e integram ou não a experiência acadêmica de professores e alunos.

expressa em termos quantitativos, pois o DMTOE e o DAPE lotam quase 63% do corpo docente desse Centro.

Deve-se dizer, contudo, que embora os nomes dos Departamentos expressem os valores da tão criticada racionalidade técnica, já não se coadunam com os novos parâmetros de formação proclamados desde os anos 1980, cuja ancoragem é a chamada racionalidade crítica. Tal mudança gnosiológica encontra-se incorporada nas justificativas curriculares das duas reestruturações do Curso de Pedagogia, discrepando, inclusive, da terminologia adotada nos documentos em que se inscreve esse processo. Os mestrados surgidos em 1993 e 2003 já refletem mais adequadamente nas terminologias e organização as novas opções axiológicas.

Além dessa produção mais ligada à atividade de pesquisa e à iniciação científica, portanto derivada de exigências curriculares do ensino na pós-graduação e graduação, há os trabalhos de investigação docente e discente mais diretamente relacionada aos processos institucionais da comunidade acadêmica.

A tabela a seguir sintetiza a produção científica do Centro de Educação num período que vai de 1988 a 2005, mas que para efeito de análise e em função da disponibilidade de dados assumiu a configuração abaixo:

Tabela 4: Produção Científica no Centro de Educação

Tipo de Trabalho	1988-1993	1997	1999	2002-2005	Total
Livro	2	1	1	8	12
Capítulo de Livro	4	1	1	34	40
Artigos Plenos nacionais	6	7	7	73	93
Artigos p. Internacionais	0	0	0	0	0
Trabalhos em eventos	0	5	16	176	197
Artigos de opinião	0	0	2	19	21
Art. em publicação local	0	3	0	25	28
Textos didáticos	0	1	5	1	7
Resumos pub. em anais	0	0	13	62	75
Trabalhos comp. em anais	0	0	4	122	126
Relatórios técnicos	0	0	44	35	79
Relat. Finais de pesq. e ext.	0	0	5	22	27
Total	12	18	98	577	705

Fontes: Anuários Estatísticos da UFPA de 1988-1993, 1997, 1999 e 2002-2005.

Nas fontes oficiais da UFPA não constam dados sistemáticos da produção científica em todos os anos correspondentes às décadas de 1980 e 1990, assim como variam os itens de enquadramento e classificação desses trabalhos acadêmicos, indo de 4 no primeiro período da tabela a 29 nos anos 2000.

Um exame da dinâmica de classificação oferece indícios daquilo que a instituição vem valorizando enquanto produção científica. O grau de discriminação dos itens¹⁸⁰ aponta até mesmo os critérios de aferição de relevância acadêmica do que é produzido por docentes e discentes.

Levando em conta essa flutuação da classificação, procurou-se reunir 12 tipos de produção em função da importância dos mesmos na área educacional, mas também na cultura acadêmica em geral e no interior dos documentos consultados.

De 1988-1993, a comunidade acadêmica da UFPA produziu um total de 1027 trabalhos. O Centro de Educação contribuiu com apenas 12 produções, 1,1% em termos percentuais. É dispensável dizer que tal proporção é pouco significativa e revela a falta de inserção do CED na comunidade científica da área educacional daquele período histórico.

Quando se considera que a pesquisa e a pós-graduação *lato sensu* já vinham se estabelecendo desde o final da década de 1970 e meados dos anos 1980, então se pode dizer que o desenvolvimento dessas atividades não foi acompanhado pelo tipo de produção de conhecimento implicado na tabela anterior¹⁸¹.

Entre 1993 e 1997, teve-se o início do mestrado e a defesa de dissertações da primeira turma. Só de 1997 a 2001, foram ofertadas 17 turmas de especialização. Contudo, fora a produção acadêmica obrigatória de dissertações e monografias antes exposta, não se verifica uma alteração relevante desse quadro, pois mesmo se passando de 12 para 18 trabalhos de 1993 a 1997, há uma queda na produção de capítulos de livros, e um aumento grandemente concentrado no item “apresentação de trabalhos em evento”.

Merece destaque especial o ano de 1999, porque nele se registra um considerável crescimento da produção e a sua diversificação. Teve-se um aumento percentual de mais de 440% e passa-se a contemplar 10 dos 12 itens de classificação. Entretanto, é preciso observar a existência de certo desequilíbrio, já que os “Relatórios Técnicos”, de menor valor acadêmico-científico somam mais de 44% desse total.

Seguindo a tendência ascendente, as estatísticas do intervalo temporal de 2002 a 2005 dão conta de um crescimento que ultrapassa em 350% toda a produção acumulada desde 1988. Os maiores índices são registrados em itens considerados de grande relevância

¹⁸⁰ Observa-se não só o aumento do universo daquilo que as estatísticas reconhecem enquanto produção científica, mas também se discrimina as características de periódicos e eventos, como: a existência ou não de conselho editorial, se o veículo de publicação possui indexação, o seu alcance nacional ou internacional etc.

¹⁸¹ Um item como a produção de artigos que aparece no quadro, representa uma média de 1 por ano em todo o Centro de Educação.

acadêmica, como: a publicação de artigos em periódicos, publicação de resumos e trabalhos completos em anais e trabalhos apresentados em eventos.

Merece registro que não se verifica no total dessa produção, a publicação bibliográfica de pesquisadores do CED em veículos internacionais. Já o número de publicações nacionais é bem superior às locais e a apresentação de trabalho e a publicação dos seus resumos e/ou texto completos representam a maior expressividade.

Não deixa de atrair a atenção, a quase ausência desta produção docente do mestrado nas bibliografias das disciplinas desse curso. Assim, o aumento da produção não se traduz nas referências bibliográficas¹⁸² dos programas das disciplinas de mestrado e menos ainda nos textos básicos estudados¹⁸³. Talvez essa produção seja mais freqüentemente indicada no desenvolvimento das dissertações pelos seus respectivos orientadores.

Outra possível explicação da pouca freqüência de produções docentes na bibliografia indicada e/ou estudada nos cursos de graduação e pós-graduação pode ser a falta de uma ligação mais orgânica entre a disciplina ministrada e a área específica de pesquisa e produção de conhecimento do professor, especialmente no nível de ensino primeiramente citado.

Esse período de 2002-2005 - que é o de maior produtividade do CED - coincide com o de funcionamento do Mestrado Acadêmico que é, também, o de IQCD mais elevado e o de reconhecimento pela CAPES desse curso e de alteração do seu conceito de 3 para 4. Portanto, ter uma apreciação positiva dessa agência estatal implica em atender aos seus critérios e requisitos de produção acadêmica, adequar-se aos valores institucionais e consagrados de legitimação.

Interessante destacar que nos dois primeiros períodos – ao contrário do que ocorreu no último¹⁸⁴ - não se constatava uma correspondência significativa entre o aumento do número de projetos e pesquisadores e mesmo de dissertações e monografias, por um lado e a produção científica nos 12 itens do gráfico, por outro.

Talvez isso queira dizer que a produção científica da pós-graduação e graduação antes dos anos 2000, tendia a se circunscrever às exigências curriculares dos cursos. Não se desdobrava, portanto, em artigos escritos e exposições orais que chegam ao cenário público da comunidade científica.

¹⁸² Nas duas Disciplinas obrigatórias comuns do Mestrado são citadas obras de 4 docentes do mestrado, em sua maioria dissertações e teses, mas nenhum dos casos consta essa produção mais recente do último período analisado. Evidente que os livros e artigos atuais que são apropriados e analisados pelo docente na sua atividade de pesquisa e que conste da bibliografia da disciplina, são parte da atividade de investigação.

¹⁸³ O exame dos Programas das disciplinas de graduação provavelmente irá revelar situação semelhante.

¹⁸⁴ Faz-se referência ao período de 2002-2005.

Corrêa (2003) estuda o desenvolvimento da pesquisa e produção de conhecimento dos professores do Mestrado em Educação entre os anos de 2000-2002. Contextualiza esse tema específico, partindo de uma compreensão institucional daquelas atividades acadêmicas, em que se propõe a mostrar a situação do Centro de Educação¹⁸⁵ da Universidade Federal do Pará, tomando como referenciais comparativos as demais áreas de conhecimento dessa Universidade e mais amplamente o quadro situacional do País - especialmente o da Região Norte.

A pesquisa procura responder a um conjunto de três interrogações fundamentais que são expostas pelo autor como segue:

Qual o lugar ocupado pela a área de educação no cenário nacional brasileiro no que concerne à produtividade científica? De que modo está se configurando a relação entre pesquisa e produção do conhecimento no espaço institucional da Universidade Federal do Pará? Como está se projetando a produção acadêmica no Centro de Educação, segundo os indicadores de produtividade intelectual do seu corpo docente vinculado à pós-graduação *stricto sensu*? (CORRÊA, 2003, p. 282).

A suposição que orienta a pesquisa é de que existe certa relação de proporcionalidade positiva entre a qualificação de docentes da UFPA/CED em nível de doutorado e o desenvolvimento de pesquisa e produção científica.

Na análise dos dados e construção dos argumentos, o autor enfatiza as históricas assimetrias inter-regiões, as que ocorrem no interior da Região Norte e mesmo no âmbito da UFPA, sejam as referentes à quantidade e distribuição de programas de pós-graduação, ao desenvolvimento da pesquisa ou à produção do conhecimento.

Essas assimetrias são causas e efeitos do maior ou menor número de docentes qualificados, dos diferentes níveis de qualificação do corpo docente das universidades, e por consequência, dos desequilíbrios na distribuição de financiamento e bolsas¹⁸⁶, numa espécie de círculo vicioso.

Para além da assimetria, Corrêa (2003) destaca que de modo geral ainda falta tradição à pós-graduação no País, por ser essa uma iniciativa relativamente recente da universidade brasileira – especialmente o desenvolvimento nesse espaço de ensino, da cultura da pesquisa e

¹⁸⁵No CED, será a pós-graduação ou mais estritamente o corpo docente do Mestrado Acadêmico em Educação que estará no foco, pois são os professores desse programa que estão diretamente relacionados à pesquisa e produção de conhecimento enquanto ações institucionais que lhes são inerentes.

¹⁸⁶Corrêa (2003), com base nas informações estatísticas, faz ver a pouca representatividade do número de bolsas em relação à população universitária da UFPA. Isso corrobora o argumento desenvolvido nesta dissertação da insuficiência dos mecanismos institucionais para estabelecer relação relevante entre ensino e pesquisa.

produção do conhecimento. E se essa é a situação histórica do País, ela assume maior gravidade ainda na Região Norte¹⁸⁷ e no Pará, destacadamente na área de educação.

Depois de expor e interpretar um conjunto de dados estatísticos em resposta às duas primeiras interrogações e apoio à sua hipótese, Corrêa (2003) detém-se na análise da história da pesquisa¹⁸⁸ e produção de conhecimento no Centro de Educação como contexto mais imediato ao estudo do perfil dos 13 professores do Mestrado Acadêmico em Educação nos anos de 2000-2002.

Passaremos a examinar mais imediatamente às informações do autor referentes à produção de conhecimento desses docentes no período, representada por artigos completos publicados em periódicos, capítulos de livros, trabalhos completos publicados em anais, sem considerar os trabalhos derivados diretamente da atividade de ensino na graduação e pós-graduação.

Assim, tem-se nos três itens escolhidos, um total de 123 trabalhos publicados no triênio pelos 13 professores, portanto foi atingida a média anual de 41 trabalhos, o que corresponde a pouco mais de 3 por docente. Quando se consideram apenas os artigos, a média anual do corpo docente cai para 8 e a individual para menos de 1. Essas informações são interpretadas por Corrêa (2003) como indicativas de que há uma tendência de superação de uma tradição de ensino sem pesquisa e produção de conhecimento no CED, confirmando a suposição de que a qualificação em nível de doutorado realmente vem contribuindo para essa mudança.

Certamente os dados mostram avanços significativos, embora os índices de produção ainda estejam abaixo dos parâmetros estabelecidos pela CAPES, como o que aponta a necessidade de o docente atingir a média anual de 2 artigos nacionais ou internacionais (CORRÊA, 2003).

Mesmo um exame dos dados de 2005 dá conta que nesse ano o quadro docente do Mestrado, agora composto de 20 docentes, produziu apenas 10 artigos completos em periódicos, média 4 vezes inferior à recomendada pelo padrão CAPES (CED, 2006).

Pode-se dizer, portanto, que se encontra ainda em curso, o esforço para superar as dificuldades historicamente enfrentadas pelos pesquisadores em educação no sentido de se inserirem mais fortemente na comunidade científica da área de modo que a UFPA e CED

¹⁸⁷ Dos três Mestrados em Educação na Região Norte, dois se encontram em Universidades Públicas do Pará.

¹⁸⁸ Nos itens anteriores desse Capítulo tratamos pontualmente dessa história tomando como base, em grande parte, Vasconcelos (2001) e Corrêa (2003).

possam ajudar a constituir as regras do jogo acadêmico e assim se instituírem como parte dessa tradição.

Daí porque a titulação por si mesma e a realização de pesquisa com o reconhecimento interno da Universidade e do Centro não são suficientes para se falar rigorosamente de produção de conhecimento novo e significativo para uma determinada área; o jogo acadêmico arbitrado pela CAPES com base em suas próprias regras, dentre as quais a que diz ser necessário compartilhar com outros pesquisadores e tornar públicas as produções científicas a fim de ter aferida ou não a sua aceitação como conhecimento validado por uma comunidade que vem construindo a área.

Com maior ou menor flexibilidade, a comunidade acadêmica de especialistas mantém uma posição de poder fundamental no jogo institucional, o que vale, inclusive, para a área de educação. De modo que seria legítimo afirmar que o Centro de Educação no período de 2002 a 2005, não apenas teve uma elevação na titulação dos seus professores e nos índices de produção do conhecimento, mas que igualmente habilitou-se a participar e integrar a comunidade nacional de pesquisadores em educação¹⁸⁹.

A compreensão de pesquisa aqui implicada não consiste primordialmente em um dever-ser pressuposto como inerente à situação social e cultural dos homens em geral, mas possui um sentido eminentemente convencional, pois depende do reconhecimento de uma comunidade de pesquisadores existente que pauta o seu julgamento por regras e valores compartilhados.

Dito de outra forma, quando se fala de pesquisador docente na universidade, não estão em jogo possíveis capacidades intelectuais, acuidade de inteligência ou poder especulativo e criativo dos professores enquanto qualidades pessoais, mas um tipo de qualificação relacionada à pós-graduação que, em tese, habilita à realização de investigações e à produção científica de novos conhecimentos¹⁹⁰. Isso não significa, evidentemente, que as características antes citadas não sejam atributos subjetivos que podem contribuir de modo determinante no processo de pesquisa e invenção/descoberta.

Pode-se sumariar os itens anteriores observando que na distinção estabelecida por Anísio Teixeira entre “Escolas Práticas” e “Escolas Acadêmicas”, o campo educacional foi

¹⁸⁹ Evidentemente que os novos jogadores interferem muito pouco na mudança das regras do jogo e por isso muito mais as observa.

¹⁹⁰ Nos Capítulos anteriores foram discutidas as dificuldades epistemológicas para definir o que seja “conhecimento novo”. Em termos convencionais, costuma-se exigir tal “novidade” em pesquisas avançadas; no caso de investigações que resultam do ensino de pós-graduação, reservar-se-ia essa denominação às teses de doutorado.

enquadrado entre as primeiras e epistemologicamente justificado, na Universidade, por um tipo de pesquisa aplicada e interessada.

Desse modo, o âmbito da formação do educador e a pedagogia, em particular, são inseridos numa cultura universitária para a qual, o sentido da pesquisa aplicada tem um caráter essencialmente prático enquanto dispositivo didático-pedagógico.

Sendo assim, enquanto concepção do que é desejável, esses domínios ocupam um lugar bem definido nos objetivos da universidade que os afasta da definição liberal, pela qual a pesquisa por excelência que traduziria a essência daquela instituição se identificaria com o conhecimento desinteressado. Desse modo, pesquisa e o ensino devem se relacionar indissociavelmente na prática, pois todo o processo de ensino-aprendizagem envolve os professores e alunos com a pesquisa assim compreendida.

Inicialmente tal ideal esteve presente no campo educacional da UFPA quando a educação e o seu curso de pedagogia foram incluídos nos denominados “Centros Profissionais”, em consonância com uma racionalidade tecnicista e tecnocrática que sustentavam os significados do campo de sentido estabelecido pela reforma pós-1968.

Sem abrir mão de sua vocação “prática”, os documentos consultados mostram que, a partir dos anos 1980, mas principalmente, na última década a comunidade acadêmica do Centro de Educação vem procurando instituir novos significados a respeito das relações entre: teoria-prática, acadêmico-aplicado e profissional-básico, de modo a redefinir o seu lugar e os seus objetivos na UFPA.

Redefinem-se, também, as compreensões de pesquisa, ensino assim como os significados da própria docência tanto a do formador quanto a do formando, tendo como base as noções de práxis, crítica e professor-pesquisador.

Se durante boa parte da existência do Centro de Educação o ideal de associação entre ensino e pesquisa como prática institucional permaneceu no plano do ideal regulador, tal situação vem mudando como mostram os indicadores sobre a formação pós-graduada dos docentes, os que se referem ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e à produção científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se constatar que o ideário de Universidade institucionalizado no Brasil filia-se ao pensamento moderno, de modo que um conjunto de valores sustentados por esse coincide com importantes componentes formadores daquele, como a liberdade irrestrita do exercício crítico do pensamento e da pesquisa, a autonomia política, administrativa e didático-pedagógica da comunidade acadêmica.

Essa caracterização da instituição universitária esteve na base das justificativas de fundação da universidade européia moderna cujo exemplo mais emblemático é o alemão. Nos discursos fundadores das universidades brasileiras a partir dos anos 1930 verifica-se inspiração semelhante nas linhas de argumentação que definem essa instituição de ensino e pesquisa e os seus objetivos.

A universidade é vista como o lugar por excelência onde se concretiza o ideal mais amplo da liberdade da atividade intelectual, que a rigor transcende o âmbito de qualquer prática acadêmica específica convencional, indo além, portanto, dos critérios formais de grupos particulares ou das habilidades adquiridas em processos de ensino-aprendizagem específicos.

Numa obra consagrada à reflexão do conceito de universidade num momento de restrição à liberdade de pensamento, na Prússia de Frederico Guilherme II, Kant (1973) reitera, no final do século XIX, a importância da liberdade de crítica ou de consciência. Esse anseio do homem moderno é associado primordialmente, no pensamento kantiano, à Faculdade de Filosofia, uma espécie de essência da instituição universitária. Esse argumento defendido nesta obra fundante do pensamento moderno a respeito da universidade, aparecerá recorrentemente nos discursos que institucionais, inclusive no caso brasileiro.

Oferece-se, portanto, expressão conceitual sistematizada a uma idéia que se tornará fecunda; ela consiste na crença justificada de que deve haver um espaço da universidade no qual seja garantida a liberdade irrestrita de pensamento, a fim de evitar que interesses do Estado, necessidades da sociedade ou as crenças religiosas interfiram na livre busca da verdade.

Esse conjunto de noções liga-se à idéia, também recorrente no conjunto de documentos consultados, de *pesquisa desinteressada*, vista principalmente não como um valor inerente à totalidade da universidade, pois se trataria mais propriamente de uma particularidade, mas sem a qual não seria possível falar realmente desse tipo de instituição.

Lyotard (1988) considerava ser essa visão antes relatada um ponto central da chamada legitimação filosófica da universidade, de modo que o campo de saber privilegiado no exercício do pensamento em toda a sua abertura e radicalidade, fundamentando ou não o sistema de saberes na sua configuração axiológica, epistemológica e estética, seria a Filosofia.

Constatou-se que esse ideário que denominamos, por vezes, de liberal, inscreveu-se nos discursos que institucionalizam a concepção moderna de universidade no Brasil e se conectaram ao lugar acadêmico denominado de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A representação dessa Faculdade vai se constituir, ainda, em um componente central da argumentação dos intelectuais com destacada influência na construção efetiva de universidade no Brasil, como Anísio Teixeira.

Viu-se, ainda, que com o paulatino destaque que a ciência adquire na cultura ocidental, a Filosofia e o seu tipo de atitude investigativa vão perdendo espaço para a pesquisa científica propriamente dita, de maneira que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passará a ser dominada pelos valores da moderna ciência.

Aos poucos a clássica atitude investigativa filosófica desinteressada redefine-se no horizonte liberal como um tipo “desinteressado” de pesquisa, que seria realizada por uma “ciência pura” em contraposição à “ciência aplicada”. Essa dicotomia fez-se presente na universidade brasileira, inclusive na UFPA, não apenas no campo definicional, mas também na divisão acadêmico-administrativa consagrada nesta última, entre “Centros Básicos” e “Centros Profissionais” e outras derivações dessa cisão.

No que diz respeito ao campo educacional e o ao curso de Pedagogia, pôde-se apreender que embora venham sendo criticados por cultivar a erudição e estejam ligados, historicamente, às Faculdades de Filosofia e Ciências, têm-se justificado a sua presença na universidade por sua vocação prática e profissionalizante, o que os afasta do núcleo da tradição liberal que se ampara numa idéia de *saber desinteressado*.

A história da universidade no Brasil mostra, contudo, que as Faculdades de Filosofia foram, efetivamente, loci que se caracterizaram menos pela prática de pesquisa e mais pela oferta de formação profissional, especialmente de licenciados plenos destinados ao exercício docente.

Desse modo, nos documentos analisados sobre a concepção de universidade referenciada na pesquisa, no Brasil, a racionalidade contemplativa e desinteressada se mostra ambigualmente relacionada com valores práticos e produtivos, gerando uma visão de universidade como um lugar próprio de certo humanismo científico, no qual se aproximam e tensionam a racionalidade do tipo jesuítico e o pensamento pragmático. Esse último adquire

maior relevância na sua versão tecnicista e tecnocrática no pós-1968 e se renova nas atuais políticas brasileira de ensino superior.

Constatou-se que o que permite, portanto, a universidade comportar objetivos divergentes, é a sua divisão em setores: uns se querem basicamente teóricos, sem perspectiva de aplicação imediata; outros se assumem como destinados à profissionalização e às aplicações técnicas e tecnológicas. E para reintegrar essa divisão, é a Faculdade de Filosofia que mais uma vez é evocada para se colocar contra a tendência moderna de fragmentação gnosiológica e de especialização.

Assim, as noções de conhecimento, pesquisa e ciência imergem num meio de grande fluidez e polissemia, fazendo com que o ideário de relação entre ensino e pesquisa tenha diferentes significados nos vários espaços acadêmicos da universidade, trazendo igual heterogeneidade semântica para o domínio da docência nessa instituição.

O modelo privilegiado de docente, quando a Faculdade de Filosofia era dominada pelo pensamento filosófico, podia ser o filósofo ou o intelectual erudito que mantém fortes relações com a universidade pré-moderna. Desde o momento em que a Ciência passa a se sobressair nessa Faculdade, com a sua práxis específica, o perfil preferencial do docente é o cientista que se dedica à pesquisa de base.

Nos Centros profissionalizantes e tecnológicos, há lugar para um tipo de docente-pesquisador mais afeito seja ao conhecimento e à pesquisa aplicada seja à produção e às práticas profissionais.

Em qualquer que seja o caso, ao promover a pesquisa e o cientista enquanto exigências para se definir a universidade e a docência, não é mais possível conferir somente um sentido geral e transcendente a esses termos, pois o discurso institucional da comunidade científica prescreve jogos de linguagem e modos de relação convencionados que circunscrevem a sua atividade.

Essa investigação científica definida pelas comunidades em seus aspectos ontológicos, axiológicos e gnosiológicos próprios, constitui-se como um tipo de pesquisa que terá o reconhecimento da universidade. Pode-se, assim, falar de pesquisa institucional enquanto um tipo de atividade social, pautada e circunscrita sob aqueles diversos aspectos.

No acolhimento da pesquisa científica como núcleo da docência universitária, será a formação pós-graduada em cursos que exigem como requisitos a realização, apresentação e aprovação de uma dissertação ou tese, o espaço privilegiado de preparação do professor universitário.

Com o estabelecimento dessa compreensão do docente, a tradição do docente erudito, com ampla formação cultural e disciplinar, assim como os aspectos didático-pedagógicos tão bem enfatizados por uma proposta como a jesuítica serão substituídos pela ênfase no preparo para realização da pesquisa.

Contudo, viu-se que a pós-graduação no Brasil vem sendo historicamente caracterizada, por oferecer um tipo de formação ao professor universitário, cujo destaque é mais do campo disciplinar e menos do preparo propriamente dito à prática de pesquisa ou à fundamentação didático-pedagógica. Essa tendência histórica apresenta alteração, pois na última década vem se desenvolvendo mais intensivamente no Brasil, políticas públicas que induzem aquele nível de ensino a se pautar pela investigação e produção de conhecimento, o que deverá ter reflexos na formação docente.

Essa visão mais institucional e convencional de pesquisa tem o reconhecimento do Estado brasileiro, via CAPES, que acolhe, por sua vez, os critérios de cientificidade adotados pela maioria dos pesquisadores mais destacados das comunidades científicas dos vários campos de conhecimento.

Partindo-se desse domínio institucional, pôde-se verificar que apesar de a Universidade Federal do Pará ainda ser, em termos quantitativos, uma instituição que se dedica principalmente ao ensino de graduação, a pesquisa e a pós-graduação já encontram condições de possibilidade objetivas e subjetivas para o seu desenvolvimento.

Os indicadores de qualificação docente atingiram, na atualidade, um nível bem superior ao exigidos pela legislação; os cursos de mestrado e doutorados tiveram significativos aumentos da sua oferta e a produção científica mostrou-se em processo de contínua elevação.

Contudo, enquanto Universidade que se quer Multicampi, foi possível verificar a existência de significativa concentração das atividades de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* no Campus do Guamá, o que faz com que nesse arquipélago da UFPA, tomado como um todo, ainda haja precedência do ensino de graduação dissociado da pesquisa institucional.

No que se refere à relação entre ensino e pesquisa institucional na graduação, pôde-se reconhecer a relevância dos dispositivos adotados pela UFPA visando promover a iniciação científica, como os Programas de Bolsa e a exigência de um Trabalho de Conclusão. Contudo, os dados analisados mostraram que são medidas insuficientes para estabelecer uma cultura geral de formação.

O Centro de Educação acompanhou o crescimento da UFPA em termos de qualificação do seu corpo docente e terminou 2005 com um Índice de Qualificação Docente

superior ao da instituição. Exibiu indicadores favoráveis e crescimento relevante na pesquisa e produção de conhecimento, assim como na elevação do padrão acadêmico do Programa de Pós-Graduação e aumento da média dos que neles ingressam e concluem os seus cursos com a produção de monografias e dissertações.

Contudo, ainda que seja inegável a relevância e positividade do processo de mudança na última década com relação ao quadro anterior, a média anual geral de orientação de dissertações, monografias e TCC's, mantém-se baixa; pode-se chegar a conclusão semelhante com relação à produção científica dos docentes, especialmente aos ligados ao Programa de Pós-Graduação.

Somadas às iniciativas de titulação do quadro docente, desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação como condição necessária à produção científica qualificada, a UFPA e particularmente o CED, vem-se investindo em discussões e medidas curriculares em que a pesquisa figura enquanto elemento nuclear.

Nesse domínio, a pesquisa deixa de ser vista apenas de uma perspectiva institucional e toca o domínio didático-pedagógico do ensino e, portanto, precisa justificar as suas potencialidades formativas, não apenas do pesquisador, mas também da maioria dos alunos que passam pela Universidade Federal do Pará com o objetivo de ter uma formação universitária que o qualifique à atuação profissional e cultural em diversos espaços da sociedade.

No plano didático-pedagógico, a pesquisa institucional e os valores habituais cultivados na docência universitária consoantes com as expectativas das comunidades científicas, são questionados nos seus limites e possibilidades. Assim, pesquisa, o conhecimento e as suas relações adquirem diversos outros sentidos instituintes, sacudindo os referenciais instituídos e apontando para novas possibilidades de estabelecimento de práticas acadêmicas na Universidade Federal do Pará e no seu Centro de Educação.

Nesse sentido faz-se necessário manter e aprofundar as políticas de qualificação docente, especialmente através de iniciativas interinstitucionais em nível de doutoramento que permitam intercâmbios acadêmicos de pesquisa e pós-graduação da UFPA e CED com instituições com experiências consolidadas em determinadas áreas de conhecimento.

Mesmo respeitando as decisões pessoais dos docentes, a qualificação precisa ser induzida e apoiada institucionalmente, o que implica em as unidades acadêmicas definirem as áreas de conhecimento e as linhas de investigação prioritárias a serem incentivadas, visando consolidar a pesquisa e a pós-graduação.

Os intercâmbios acadêmicos precisam ser caracterizados como algo mais que simples “consultorias” ou “assistências” e se pautar pela troca de experiências entre instituições, programas de pós-graduação e seus discentes e docentes.

Com relação à produção de conhecimento e às discussões em eventos científicos, é indubitável que são práticas acadêmicas inerentes à universidade de pesquisa e por isso se justifica que sejam concedidos maiores incentivos institucionais na UFPA; mas, por outro lado, o resultado desses processos precisa marcar mais intensiva e claramente as atividades curriculares da universidade, particularmente nos cursos de graduação, superando, assim, os limites da lógica da relação ensino-pesquisa dos programas de iniciação científica vigentes.

Faz-se necessário, ainda, estabelecer na UFPA, políticas que induzam trocas acadêmicas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e pesquisa entre o Campus do Guamá e os campi do interior, a fim de que o processo de “interiorização” dessa universidade supere a fase de desenvolvimento do ensino de graduação e extensão e se realize, também, como pós-graduação e pesquisa associadas àquelas duas outras atividades.

A investigação destacou, portanto, dados e concepções que revelaram a efetividade de iniciativas já implementadas na UFPA e CED visando à atualização do ideal de universidade em que estejam associados solidamente ensino, pesquisa e extensão, mas igualmente autorizam o delineamento de sugestões como as supramencionadas.

Contudo, no apoio ao estabelecimento de uma prática cultural na UFPA e CED que seja baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão, faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas, de modo especial as que inspecionem as relações cotidianas das práticas acadêmicas, mormente as sala de aula e aquelas de orientação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADUFPA. **Reforma da educação superior ou destruição da universidade pública?** Belém: Graphitte, 2004.
- ALMEIDA, Malu. Modernização, transferência de tecnologia e pesquisa acadêmica: uma discussão a partir da realidade unicampista. *In*: ALMEIDA, Malu (org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
- AMOROSO LIMA, Alceu. **O Espírito universitário**. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1959.
- ANDRÉ, M. et al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educação e Sociedade, Ano XX, nº. 68, p. 299-309, dez 1999.
- ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____. **A Vida do espírito**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectivas, 1988.
- BACON, Francis. **Nova Atlântida**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BANGE, Mario. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BATISTA, Sylvia Helena da silva; BATISTA, Nildo Alves. A Formação do Professor Universitário: Desafios e Possibilidades. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Belém: Graphitte, 1998.
- _____. **Relatório de acompanhamento da Pós-Graduação referente ao ano de 2004: documento da área educação. CAPES/MEC**. Disponível: http://www.capes.gov.br/download/avaliacao/DocArea04_-06_-educacao.pdf. Acesso: 10/12/2006.
- BRUYNE, Paul (org) **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.
- BRZEZINSKI, Íria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, nº.z 18, set/out./nov./dez 2001.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **A Universidade na Região Amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA.** UFPA: Belém, 1997 (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite política imperial.** 2ª. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

CARRILHO, Maria Manuel. **Epistemologia: posições e críticas.** Lisboa: Calouste, 1991.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade.** 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Proposta de reestruturação curricular do curso de pedagogia; o projeto político-pedagógico.** Belém: UFPA/CED, 2001a.

_____. **Relatório do processo de avaliação do Centro de Educação da UFPA: um projeto político-pedagógico em construção.** Belém: UFPA/CED, 1997.

_____. **Relatório de Atividades do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (1997-2001).** Belém: UFPA/CED, 2001b.

_____. **Manual de orientação acadêmica do mestrado.** Belém: CED/PPGE, 2003.

_____. **Relatório anual do programa de pós-graduação em educação do Centro de Educação da UFPA-2005.** Belém, UFPA/CED/PPGE, 2006.

CHAMLIAN, Helena Coharik. **Docência na universidade: professores inovadores na USP.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa nº. 118, mar./2003 p. 41-64.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. Pesquisa e produção do conhecimento em educação: uma radiografia baseada no perfil curricular do corpo docente. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org.). **Pesquisa em Educação no Pará.** Belém: EDUFPA, 2003.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, nº. 90, p. 15-20, ago., 1994.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez, 1989.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4ª. Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DERRIDA, Jacques. **La universidad sin condición**. Disponível em: <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/universidad-sin-condicion.htm>. Acesso: 07/02/2006.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para um debate. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

DINIZ, Cristovam Wanderley Picanço. **Universidades da Amazônia Brasileira: o pecado e a penitência**. 2ª. Ed. Belém: EDUFPA, 1999.

DINIZ, Cristovam Wanderley Picanço; GUERRA, Renato Borges. **Assimetrias da educação superior brasileira: vários brasis e suas conseqüências**. Belém: EDUFPA, 2000.

DINIZ, Marli. **Os Donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Ravan, 2001.

DORIA, Francisco Antonio. A função da universidade brasileira. *In*: CARVALHO, Antonio Paes de et al. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam**. São Paulo: EDUSP, 1998.

DURKHEIM, Èmile. **As Regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação no seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FERNANDES, Rogério. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. *In*: SOUSA, Cytia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

FERRARO Alceu Ravello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Rev. Bras. Educ.** n°. 30 Rio de Janeiro set./dez. 2005.

FILHO, José Camilo dos Santos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. *In*: _____; MORAES, Sílvia E. (orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

FOLSCHIED, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. *In*: Morosini, Marília Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

_____. As Funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão. *In*: MOROSINI, Marília Costa. **Educação Superior em periódicos nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora INIJUÍ, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.) **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HENKEL, Karl; ALMEIDA, Jimnah de (org). **Pesquisa quantitativa e de opinião pública sobre o ensino superior**. Belém: EDUFPA, 2003.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Coimbra: Arménio Amado Editora, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Superior Brasileira 1991-2004: Pará**. Brasília: INEP, 2006.

KANT, Emmanuel. **Le Conflit des facultes**. Paris: Vrin, 1973.

_____. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Vrin, 1980.

KONDER, Leandro. **O Futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Zeneida; MORAES, M. Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol. 26, n°. 93. pp. 1341-1362. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 16/10/2006.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 2ª. Ed. São Paulo: Perspectivas, 1978.

_____. **A Tensão essencial**. Lisboa: Edições 70, 1989.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Ócio e negócio. In: DÓRIA, Francisco Antonio (Coord.) et al. **A Crise da universidade**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Democratização da escola pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 18ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002a.

_____. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

LIMA, Rosângela Novaes; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A Educação superior no Pará: 1991-2004. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Superior Brasileira 1991-2004**: Pará. Brasília: INEP, 2006.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-moderno**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

LÜDKE, Menga. (Coord.) **O Professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Pedro (org.) **Ratio studiorum: método pedagógico dos jesuítas**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MARIANI, Maria Clara. *Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. In: SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Rio de Janeiro**. <http://schwartzman.org.br/simon/spacept/pdf/capit5.pdf>. Acesso: 11/07/2005.

MAROSINI, Marília Costa (coord/org.) et al. **Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã (Feuerbach)**. 5ª. Ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n°. 14, mai-ago de 2000.

MOREIRA, Marcílio Marques. **Estará o liberalismo obsoleto?** Revista Tempo Brasileiro (O Discurso liberal). Rio de Janeiro n°. 65/66, abril-setembro, 1981.

MOSER, Paul K.; MULDER, Dwayne H.; TROUT, J. D. **A Teoria do conhecimento: uma introdução temática**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MUNIZ, Antônio Rezende. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NASCIMENTO, Teresina A. Quaiotti Ribeiro de. **Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1977.

NÓVOA, António. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Autonomia, conhecimento e política na universidade moderna**. Belém: 2006 (45 páginas Digitadas).

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. *In*: SCHWARTZMAN, Simon (org.) **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982.

PENNA, Maria Luíza. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. São Paulo: Ed. Perspectivas, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PITOMBO, Maria Isabel Moraes. **Conhecimento, valor e educação em John Dewey**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PLATÃO. **Teeteto e Crátilo**. 2ª. Ed. Belém: UFPA, 1988.

RABUSKE, Edvino A. **Antropologia filosófica**: um estudo sistemático. Petrópolis: Vozes, 1993.

REALE, Miguel. **Figuras da Inteligência Brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1984.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. **Filósofos franceses no Brasil**: um depoimento. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso: 10/05/2006.

RODRIGO, Lúcia Maria. **O Nacionalismo no pensamento filosófico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

ROMANI, Jacqueline Pitangui. O Conselho Nacional de Pesquisa e a institucionalização da pesquisa científica no Brasil. *In*: SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Rio de Janeiro**. <<http://schwartzman.org.br/simon/spacept/pdf/capit5.pdf>>. Acesso: 11/07/2005.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 31ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Rio de Janeiro**. <http://schwartzman.org.br/simon/spacept/pdf/capit5.pdf>. Acesso: 11/07/2005.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. *In*: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs.). **Universidade**: política, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Carmem Sílvia Bisolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. (org) HALL, Stuart; WOODWART, H. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de Souza. **LDB e Educação Superior**: estrutura e funcionamento. 2ª. Edição rev. e ampl. São Paulo: Pioneira, 2001.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.º. 14, Mai/jun./jul./ago. de 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: *subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998a.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998b.

THAYER, Willy. **A Crise não moderna da universidade moderna**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1979.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1980.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1981.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1982a.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1983.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1984.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1986a.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1987.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1988.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1989.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1990.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1991.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1992.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1993.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1994a.

_____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1995.

- _____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1996.
- _____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1997a.
- _____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1998.
- _____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 1999.
- _____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 2001.
- _____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 2002.
- _____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 2003.
- _____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 2004.
- _____. **Anuário Estatístico da UFPA**. Belém, PA, 2005a.
- _____. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação da Universidade Federal do Pará**. Belém: Gráfica Alves, 2005b.
- _____. **Dissertações e teses dos docentes da UFPA**. Disponível em: <http://www.ufpa.br/bc/portal/DTD/CE.htm>. Acesso: 12/09/2006b.
- _____. **Estatuto, Regimento Geral e Regimento Integrado**. Belém: UFPA, 1982b.
- _____. **Estatuto Geral da UFPA**. Belém: UFPA, 2006a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto de interiorização da Universidade Federal do Pará**. Belém: UFPA, 1986b.
- _____. **Proposta de Regimento Geral da UFPA**. Disponível no site: www.ufpa.br/. Acesso: 10/08/2006b.
- _____. **I Projeto Norte de Interiorização**: documentos das Instituições de Ensino Superior da Amazônia (1986-1989). UFPA: Belém, 1986b (Digitado).
- _____. **II Projeto Norte de Interiorização**: documentos das Instituições Federais de Ensino Superior da Amazônia (1994-1997). UFPA: Belém, 1994b. (Digitado).
- _____. **III Projeto Norte de Interiorização**: documentos das Instituições de Ensino Superior da Amazônia. UFPA: Belém, 1997b (Digitado).
- _____. **Relatório de Gestão 2001-2005**. Belém: EDUFPA, 2005c.
- VASCONCELOS, Helena Corrêa de. A Pesquisa em Educação na Universidade Federal do Pará. In: _____. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação superior**: a pesquisa como fio condutor. Belém: UFPA/CED, 2001.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.