



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Severino, Antônio Joaquim

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA: o processo de produção e de sistematização do conhecimento

Revista Diálogo Educacional, vol. 9, núm. 26, enero-abril, 2009, pp. 13-27

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189115658002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA: o processo de produção e de sistematização do conhecimento

*Post-Graduation and research: the knowledge production
and systematization process*

Antônio Joaquim Severino

Professor titular da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP - Brasil, e-mail:
ajsev@uol.com.br

Resumo

O trabalho trata da natureza da pós-graduação a partir de sua condição substantiva de lugar de produção do conhecimento, razão pela qual precisa atribuir centralidade ao processo de pesquisa. Dessa condição decorrem exigências epistemológicas, metodológicas e técnicas bem como práticas e posturas acadêmico-científicas a serem adotadas pelos integrantes da comunidade pós-graduanda, docentes e discentes, de modo a assegurar resultados fecundos tanto na construção de conhecimento novo como na formação de novos pesquisadores. Na abordagem da vida acadêmica na pós-graduação, destaca as questões relacionadas ao processo de orientação, do exame de qualificação e da elaboração da dissertação ou da tese. Conclui defendendo que a lide competente, criativa e crítica com o conhecimento metódico e sistemático é mediação imprescindível para se garantir igualmente o compromisso da ciência com a construção da cidadania. Assim, argumenta ainda que, além de privilegiar temáticas socialmente relevantes em suas linhas de pesquisa, os pós-graduandos, os seus docentes e o próprio Programa, como sujeito social e coletivo

que é, não podem perder de vista essa finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir intencionalizadamente para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica.

Palavras-chave: Pesquisa. Pós-Graduação. Conhecimento. Tese. Dissertação.

Abstract

The work approaches nature of post-graduate courses from their substantive condition of knowledge production place, on account of that they need to assign centrality to research process. From this condition flow epistemological, methodological and technical requirements as well as practical and scientific-academic positions to be adopted by members teachers and students of post-graduation community, to ensure fruitful results both in new knowledge construction and in new researchers forming. Approaching to academic life in post-graduate, the paper emphasizes questions connected with guidance process, with qualifying examination and dissertation or thesis development, arguing that competent, creative and critical postures with the methodical and systematic knowledge is also essential mediation to ensure the science commitment to the citizenship construction. Thus, further argues that, besides focusing on socially relevant subjects in their research lines, the postgraduate students, their teachers and the Program itself, as a social and collective agent, cannot neglect intrinsic and immanent knowledge aim: conduce on purpose to human emancipation, acting on real practices of constructive forces which mediate men's historical existence.

Keywords: Research. Postgraduate. Knowledge. Thesis. Dissertation.

A pós-graduação brasileira, como modalidade institucional, está completando seus quarenta anos e é, sem dúvida, uma experiência consolidada, tendo atingido significativo êxito, com bons resultados a contabilizar. Valiosa tem sido sua contribuição para o melhor conhecimento dos diversos aspectos da realidade brasileira bem como para a qualificação de um expressivo contingente de profissionais

nos diversos campos de atividade formando um quadro de especialistas, cuja atuação competente e dedicada se faz marcante no âmbito teórico e prático de todas as áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que tem respondido por significativo acúmulo de resultados da ciência praticada sob sua égide.

O objetivo deste texto é tecer algumas considerações, analíticas e propositivas, a respeito do modelo implantado por essa experiência, destacando e comentando aspectos que, a meu ver, são substantivos para sua sustentação, garantindo-lhe maior eficácia na consecução de seus objetivos. Parto da reafirmação da natureza da pós-graduação como lugar de produção de conhecimento e da decorrente centralidade da pesquisa, explicitando, na sequência, as exigências epistemológicas, metodológicas e técnicas do processo investigativo. Abordo, também, as práticas e posturas acadêmico-científicas que se impõem para a comunidade da pós-graduação, discutindo seu papel e seus resultados, com destaque para a dissertação de mestrado e para a tese de doutorado. Concluo reiterando a significação política fundamental da pesquisa decorrente do compromisso substantivo da produção científica com a construção da cidadania.

A Pós-Graduação *stricto sensu* como lugar de produção de conhecimento

À luz de uma concepção crítica do processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, todos os momentos e espaços do ensino superior deveriam estar perpassados pela postura e pelas práticas investigativas.¹ Com maior razão ainda, no âmbito da pós-graduação, essa postura é absolutamente imprescindível, pois, a prática sistematizada da investigação científica encontra aí o seu lugar natural, uma vez que sua atividade específica é a própria pesquisa.

A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino/aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência

¹ É por isso que exigir que o corpo docente da Universidade tenha formação pós-graduada é o mínimo que se deve fazer, se se tem alguma ideia da natureza do ensino superior. O que está em pauta não é o formalismo burocrático do título acadêmico, mas uma experiência real de construção de conhecimento. O professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa. Ele precisa dessa prática para ensinar adequadamente assim como o seu estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado. E a pós-graduação *stricto sensu* tem sido, no contexto brasileiro, o único espaço em que o professor universitário pode ter uma experiência de pesquisa. É lá que ele tem podido iniciar-se à pesquisa.

na área. Pouco importa se as preocupações imediatas sejam com o aprimoramento da qualificação do docente de 3º grau ou do profissional. Em qualquer hipótese, esse aprimoramento passará necessariamente por uma prática efetiva da pesquisa científica. Aliás, é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional.

É por isso que sequer tem sentido falar de um Pós-Graduação *stricto sensu* puramente profissional, tal como vem sendo implementado entre nós, que dispensasse a realização de uma pesquisa e a elaboração de uma dissertação. Oficializado pela Capes e já sacramentado em algumas grandes instituições universitárias do país, o mestrado profissional é, sem dúvida, uma deturpação do sentido qualitativo de um curso de pós-graduação *stricto sensu*: não por razões institucionais ou de nomenclatura, mas porque se trata de finalidades, certamente importantes, mas fundamentalmente diferentes. E o grande diferencial, de natureza epistemológica, está na própria forma de se conceber a relação com o conhecimento. Enquanto que, de um lado, o mestrado profissional, atento às necessidades sempre aceleradas de novas tecnologias para o mundo da produção, preocupa-se em repassar as contribuições mais recentes do conhecimento já produzido em sua área, de outro lado, um mestrado acadêmico, se adequadamente compreendido, tem sua razão de ser na construção de conhecimento novo.²

A única justificação substantiva que pode sustentar a existência da pós-graduação é sua destinação à produção do conhecimento através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores. Trata-se de se fazer ciência e não apenas de transmiti-la. Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica.

Como lugar de pesquisa, de produção de conhecimento novo, mediante construção sistemática e permanente, a pós-graduação não se prioriza como processo de escolarização. A escolaridade aí deve ser vista e praticada como subsídio à atividade de pesquisa. Por isso mesmo, os docentes de um Programa não podem desempenhar-se apenas como conferencistas, precisam atuar prioritariamente como docentes pesquisadores, ou melhor ainda, como pesquisadores docentes.

² O que me parece inaceitável no processo de implantação dos cursos de mestrado profissionalizante é a ambiguidade com que vem sendo conduzida e negociada na comunidade: prometem-se resultados institucionais iguais a partir de procedimentos diferentes, mas a diferença não é claramente reconhecida como suporte desses resultados que deveriam ser igualmente diferenciados. A própria designação desses cursos como “mestrados” alimenta essa ambiguidade.

As exigências epistemológicas, metodológicas e técnicas para a produção do conhecimento

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos.

Quaisquer que sejam os pressupostos epistemológicos e as mediações técnico-metodológicas, existirá sempre, no processo de conhecimento científico, uma “interpretação” teórica de dados empíricos, entrelaçamento do lógico com o real, do qual germina uma significação.

Mas essa “hermenêutica” do real pelo lógico efetiva-se, necessariamente, pelo estabelecimento de um esquema relacional entre um sujeito e um objeto, quaisquer que possam ser nossas diferentes concepções da subjetividade dos homens e da objetividade do mundo real. Aliás, é uma decorrência da pluralidade dessas concepções que se constituíram os múltiplos paradigmas epistemológicos, quebrando o monolitismo de uma única modalidade pela qual os sujeitos humanos poderiam olhar o mundo e articular a esfera lógica ao universo dos dados objetivos.

No entanto, seja qual for o paradigma epistemológico adotado, o conhecimento deve ser entendido como um processo de construção de objetos e não mais de mera representação ou alguma poderosa intuição de suas possíveis essências. Na verdade, a representação mental com a qual “operamos” nossos saberes concretos não constitui um ponto de partida mas, sim, um ponto de chegada, ou seja, ela já é a resultante de um complexo processo de elaboração, de construção. Certamente, esse processo não pode nunca ser confundido com o processo de criação, como se o sujeito pudesse, de algum modo, fazer um objeto existir. O que se quer dizer é que para se apreender o objeto como sendo significativo para nós, sujeitos, é preciso como que refazer a estrutura desse objeto, seja ele um objeto físico, simbólico ou imaginário. Esse é o modo humano de conhecer.

A afirmação da construtividade do conhecimento não nos engaja forçosamente em teorias construtivistas específicas, às quais devemos, no entanto, o pioneirismo da afirmação dessa perspectiva na superação das concepções puramente representacionistas do conhecimento.

Construir o objeto de conhecimento é, pois, pesquisar. Pesquisar, por sua vez, é expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados, a partir de fontes primárias, graças às quais eles efetivam sua realidade. As fontes secundárias apenas subsidiam essa abordagem central.

A apropriação de referências epistemológicas para que se possa construir o conhecimento no campo científico é, pois, exigência intrínseca para o candidato a pesquisador que é o aluno de pós-graduação. Portanto, ao lado de seu envolvimento com as tarefas operacionais de condução de sua formação pós-graduada impõe-lhe inserir-se, corpo e alma, no debate epistemológico contemporâneo para dar-se conta das referências teóricas sob as quais pretende abordar as fontes de seu objeto de pesquisa.

As referências epistemológicas, no entanto, não seriam fecundas para a realização de uma abordagem significativa dos objetos se não dispusessem de mediações técnico-metodológicas. Elas se constituem pelo conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração das fontes primárias mediante procedimentos operacionais. Com efeito, a construção de conhecimento novo pela ciência, entendida como processo de saber, só pode acontecer mediante uma atividade de pesquisa especializada, própria às várias ciências. Pesquisas que, além de categorial epistemológico preciso e rigoroso, exigem capacidade de domínio e de manuseio de um conjunto de métodos e técnicas específicos de cada ciência. Trata-se então da aplicação de métodos e técnicas de investigação, adequados aos objetos pesquisados.

A vivência acadêmica e científica na Pós-Graduação, a prática da pesquisa e sua expressão

Como se viu, a condução da vida do Pós-Graduando deve ser integralmente impregnada pela incorporação de um espírito investigativo e dedicada a uma efetiva prática de pesquisa. A própria escolaridade, a frequência a cursos, as demais atividades acadêmicas dos Pós-Graduandos precisam estar afinadas com um ritmo de construção de conhecimento. Impõe-se uma nova postura no lidar com todos os aspectos envolvidos por essa condição. A criação de ambientes institucionalizados de pós-graduação tem por justificativa tão somente fornecer condições para que os praticantes da pesquisa possam desenvolver seus trabalhos, mediante recursos didáticos e apoios estratégicos, trabalhos que devem se traduzir em relatórios científicos, a dissertação, no caso do mestrado, e a tese, no caso do doutorado. Estes trabalhos devem expressar o resultado de um exigente processo de pesquisa e de reflexão, sustentado em referências teóricas e praticado de acordo com procedimentos metodológicos e técnicos apropriados. Mas a vivência no espaço-tempo da pós-graduação não se restringe à frequência a determinado conjunto de disciplinas, instrumentais ou de conteúdo, e à execução técnica de um projeto. Há todo um conjunto de posturas e de procedimentos que são inerentes à atividade científica e que são solicitadas aos alunos. Tais tarefas exigem do aprendiz de pesquisador atitudes e procedimentos marcados pelo rigor, pela

seriedade, pela metodicidade e pela sistematicidade. Inclusive pressupõem da parte do pós-graduando maturidade intelectual e maior autonomia em relação às interferências dos processos tradicionais de ensino.

A imersão num contexto problematizador

O desencadeamento do processo de construção do conhecimento, tal como previsto por uma situação de pós-graduação, está ligado à inserção do pesquisador num universo de problematização. O pesquisador precisa estar imerso num contexto problematizador. É o que se espera do currículo de um curso de pós-graduação: é por isso que, além das disciplinas, esse currículo envolve e estimula um conjunto variado de atividades: leituras avulsas, seminários, participação em eventos científicos, produções parciais, debates, estudos em grupo, todas atividades destinadas a colocar o pós-graduando num clima de problematização, de discussão. É nesse ambiente que o candidato deve amadurecer o seu problema de pesquisa, a respeito do qual elaborará o seu projeto de pesquisa. Da escolaridade propriamente dita, espera-se, além dos subsídios problematizadores, o fornecimento de um instrumental teórico e metodológico que permita ao aluno condições não só de estabelecer a problematização de seu objeto de pesquisa, de proceder a um levantamento preliminar de fontes e dados necessários para a abordagem desse objeto. Não basta fornecer-lhe um certo domínio de técnicas de pesquisa, é preciso toda uma imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área. Trata-se de gerar uma proposta provocadora de reflexão e de pesquisa, mediante um processo contínuo de problematização das temáticas, em permanente interação com a produção acumulada da área. Mais que um regime de cursos, o espaço acadêmico e científico da pós-graduação deve ser, efetivamente, uma sementeira... O pesquisador precisa vivenciar uma experiência problematizadora. Além dos subsídios que estará recebendo do acúmulo de suas intuições pessoais, ele poderá colher elementos de suas leituras, dos cursos, dos debates, enfim, de todas as contribuições do contexto acadêmico, profissional e cultural em que vive.

A centralidade das linhas de pesquisa

Por outro lado, a delimitação e o desenvolvimento da investigação científica nos programas de pós-graduação precisam ser estruturados a partir de **linhas de pesquisa**: são estas que constituem a referência central para a docência, para a

definição dos núcleos de estudos, para o delineamento da temática das dissertações e teses, para a produção científica dos docentes e discentes. A linha de pesquisa deve ser entendida como um núcleo temático suficientemente delimitado que reflita a especialidade e as competências dos docentes do Programa. A tendência adequada é, portanto, que os Programas se organizem em torno delas, concretizando as áreas temáticas. As linhas de pesquisa passam a ser as referências mais imediatas dos núcleos de estudo e de pesquisa e dos projetos dos pesquisadores, docentes e discentes.

Por outro lado, as linhas de pesquisa devem ser sempre constituídas e desenvolvidas por um **sujeito coletivo**. Daí ser preferível que haja poucas linhas envolvendo vários docentes e discentes pesquisadores do que muitas linhas com poucos pesquisadores em cada uma. Busca-se a superação do trabalho solitário e individual do pesquisador. Toda atividade deve resultar de uma produção coletiva, ainda que sua execução seja mediada pelo agente individual.

Não adianta o Programa apresentar grande número de linhas de pesquisa, cada uma se identificando com o interesse particular de cada docente. Ao contrário, o Programa só deve criar uma linha de pesquisa quando contar com vários pesquisadores cujas competências e interesses permitam uma atividade conjunta, integrada e convergente, produzindo coletivamente o conhecimento no seu âmbito temático.

Dado o caráter formativo, pedagógico, do processo de construção do conhecimento, é óbvio que o envolvimento dos alunos, tanto da pós-graduação como aliás da própria graduação, é extremamente relevante. Trata-se de ir consolidando uma tradição de trabalho coletivo, formando novos pesquisadores no interior do próprio grupo. Os alunos não devem estar envolvidos apenas no processo de orientação individualizada com seu orientador.

Isso implica um investimento sistemático, primeiramente, na própria produção científica, a ser incentivada e cobrada de todo o corpo docente, a se tornar igualmente um conjunto integrado de pesquisadores. Assim, todos os professores precisam estar efetivamente envolvidos na execução de pesquisas, não apenas no processo de orientação das pesquisas de seus orientandos. Até porque não se ensina pesquisar sem estar pesquisando.

Além disso, a produção científica deve ser pertinente aos temas constituintes das linhas de pesquisa. Não basta produzir e publicar fora das áreas temáticas delimitadas por essas linhas de pesquisa. O que se valoriza, com toda razão, é a produção realizada a partir do investimento interno no Programa, diretamente vinculada aos temas envolvidos nas linhas de pesquisa ou que tenha com eles alguma afinidade.

Desse modo, não é o volume da produção escrita e publicada dos pesquisadores que vai pesar! Não adianta professores e mesmo alunos elencarem numerosos escritos se eles forem produzidos em outras áreas ou tenham nascido de outras circunstâncias que não as atividades de investigação do próprio Programa.

Nem conta a produção vinculada a outro Programa, de outra instituição, mesmo que da mesma área temática. É por isso que a produção dos professores visitantes e participantes, ainda quando de ótima qualidade, acaba não pesando favoravelmente ao Programa em que apenas colaboram em dedicação prioritária.

O projeto de pesquisa como roteiro de trabalho

Antes de ser realizado, um trabalho de pesquisa precisa ser planejado. O Projeto é o registro deste planejamento. A elaboração do projeto de pesquisa é a primeira etapa de um longo processo, um primeiro momento de síntese. Imprescindível para desencadear o trabalho de construção do conhecimento, deve ser explicitado de forma técnica, não só em decorrência de exigências institucionais, mas porque ele representa o roteiro do trabalho a ser desenvolvido pelo aluno. Trata-se de um planejamento que possibilitará ao pós-graduando/pesquisador impor-se uma disciplina de trabalho não só na ordem dos procedimentos lógico-operacionais mas também em termos de organização do tempo e das atividades. Além disso, é o ponto de referência para o diálogo com o orientador. Ainda que possa ser alterado ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ele constitui um roteiro fundamental, delimitando bem o caminho a ser percorrido, as etapas a serem vencidas, os instrumentos e as estratégias a serem aplicados ao longo de sua execução. O projeto deve delimitar, com o máximo de clareza e precisão, o objeto da pesquisa, sua problemática, a contribuição que a pesquisa trará, as hipóteses que pretende defender, os objetivos a serem alcançados, as referências teóricas, os procedimentos metodológicos e técnicos que serão utilizados, o cronograma de execução e as fontes documentais em que se baseará a investigação.

O convívio orientando/orientador

As relações entre o orientador e orientando, no contexto da formação pós-graduada, devem ser entendidas como um processo de construção solidária, num intercâmbio de experiências que se encontram em fases diferentes. Certamente, trata-se de um relacionamento que, pela sua duração e intensidade, é atravessado por momentos delicados de convivência humana. No entanto, impõe-se a conscientização, por ambas as partes, de que se trata de uma relação a ser profissionalizada, sempre mais: uma relação essencialmente educativa. A função do orientador deveria ser aquela de um educador, cuja experiência, mais amadurecida, compartilha com o orientando, num processo conjunto de construção de conhecimento. Duas partes interagindo, num processo de diálogo, respeitando-

se a autonomia e a personalidade de cada uma das partes. O orientador não é nem pai, nem tutor, nem advogado de defesa, nem analista, mas também não é feitor, coronel ou coisa que o valha. Ele é um educador, estabelecendo com seu orientando uma relação educativa, com tudo o que isso significa no plano da elaboração científica. Como tal, pressupõe necessariamente um trabalho conjunto em que ambas as partes crescem, se enriquecem reciprocamente. Por mais difícil que possa ser, nesta relação deve estar presente uma interação dialética em que esteja ausente qualquer forma de opressão ou de submissão.

De seu lado, o orientando deve ir conquistando progressivamente sua maturidade, segurança e autonomia para o exercício de sua criatividade. Em todas as etapas do processo, cabe-lhe tomar a iniciativa, de modo obter a contribuição enriquecedora do orientador a quem compete interagir com o orientando, sugerindo-lhe pistas, testando opções, esclarecendo caminhos, clareando propostas e desvelando pontos fracos. Bem conduzido, esse diálogo é extremamente enriquecedor e eficaz, sem que o orientando fique abandonado e sem que o orientador abafe o orientando.³

O processo de orientação se constitui basicamente numa leitura e numa discussão conjuntas, num embate de ideias, de apresentação de sugestões e de críticas, de respostas e argumentações, onde está em pauta um trabalho de convencimento, de esclarecimento e de prevenção, tanto no que concerne a questões de conteúdo como de forma. Esse diálogo pressupõe a existência do projeto de investigação, ponto de partida para o trabalho conjunto.

Uma vida científica expandida

Professores e estudantes de pós-graduação precisam ampliar os espaços e os processos de produção de conhecimento, indo além de suas atividades curriculares básicas. Impõe-se um esforço para expandir as referências de interlocução e de intercâmbio, no interior da comunidade científica da área. Essa é a justificativa para participação em eventos de diferente natureza: congressos, seminários, simpósios, com produção e apresentação de trabalhos parciais, que tenham alguma relação com suas investigações.

³ Tem se revelado fecunda a experiência já bastante comum de encontros de orientação coletiva. O orientador planeja e desenvolve atividades conjuntas com todos os seus orientandos, às vezes incluindo também orientandos de outros docentes. Todos analisam e discutem os projetos de todos.

Trata-se de submeter as próprias ideias e primeiras conclusões a um diálogo mais abrangente, bem como de se “antelar” nos debates presentes no seio das comunidades nacional e internacional. Afinal, a construção do conhecimento é uma obra coletiva, feita por um sujeito coletivo, representado historicamente por comunidades científicas de cada área. Obviamente, essa participação deve ser entendida e praticada como um exercício sistemático e competente, a não ser confundido com a prática de turismo cultural ou “curtição” social.

O exame de qualificação

Exigência formal dos cursos de pós-graduação, é um momento intermediário importante para o desenvolvimento da pesquisa e da elaboração da dissertação ou da tese. Trata-se de uma avaliação preliminar (feita por uma banca na qual, além do orientador, atuam dois outros examinadores) dos resultados obtidos pelo pós-graduando numa fase que não seja nem muito inicial nem muito final, de modo a que o aluno possa, eventualmente, reorientar suas atividades de pesquisa e de reflexão. Representa, assim, uma contribuição valiosa para o aluno mas também para o orientador, uma vez que traz o ponto-de-vista de outros leitores.

Nesse exame deve-se poder aquilatar se o pós-graduando amadureceu uma proposta relevante, consistente e exequível de pesquisa e se comprova objetivamente capacidade para implementá-la, demonstrando estar de posse de recursos teóricos e metodológicos para levá-la a bom termo sua pesquisa. Para tanto, o candidato deve apresentar os seguintes elementos: uma retomada avaliativa de sua trajetória acadêmico-intelectual, da qual seu projeto atual de pesquisa é o fruto amadurecido. Sob a forma de um pequeno memorial, esse relatório deve apresentar uma avaliação articulada dos cursos e atividades realizados em relação a sua vida na pós-graduação; o projeto de sua pesquisa, em sua versão técnica; alguns produtos parciais já obtidos, incluindo partes da redação do texto, de modo que a banca possa se formar uma noção objetiva da natureza, do estilo e da qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido. A esses elementos básicos, podem anexar-se elementos complementares: transcrições de entrevistas, questionários, relatórios parciais de pesquisas, dossiês temáticos, registros documentais, resenhas, etc.

Por isso, o exame de qualificação não deve ser feito prematuramente, quando o pós-graduando ainda não avançou na execução da pesquisa, mas também não é o caso de esperar o término da pesquisa, quando será inoportuno para que se façam modificações mais profundas. O momento em que o desenvolvimento do projeto já se traduz em alguns produtos objetivos parece o mais adequado para sua avaliação, uma vez que esta poderá referendar os caminhos até então trilhados ou sugerir correções de rota.

A dissertação, a tese e sua defesa pública

As dissertações e teses configuram, em nosso contexto, registros documentados e formalmente elaborados com perfil de relatórios científicos, de natureza dissertativa e monográfica, dos resultados das pesquisas realizadas respectivamente nos cursos de mestrado e de doutorado. Como elaborações dissertativas, são constituídas pelo desenvolvimento de um raciocínio demonstrativo, logicamente articulado, devendo estar comprovando, mediante argumentos, uma hipótese que é uma solução proposta para um problema. Fatos levantados, dados descobertos por procedimentos investigativos, ideias avançadas, se articulam como elementos demonstrativos, mediante arrazoados, daquilo que se pretende conhecer.

Pode-se identificar algumas diferenças entre a tese de doutorado e a dissertação de mestrado, em que pese tratar-se, no caso de ambas, de um mesmo processo demonstrativo, de cunho científico e monográfico. Espera-se, no entanto, da tese de doutorado uma contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado, representando um avanço na área. O mestrado, tratando-se, em nosso contexto, de trabalho ainda vinculado a uma fase de formação científica, sendo um exercício diretamente orientado, primeira manifestação de trabalho pessoal sistemático de pesquisa, admite trabalhos sob a forma de monografias de base, trabalhos de sistematização de ideias.⁴

A avaliação em defesa pública desses trabalhos, quando conduzida de forma construtiva, tem significado relevante na vida científica. A banca representa a instituição, a comunidade científica da área e até mesmo a própria sociedade, atestando a contribuição trazida pelo trabalho. Entendo que seria mais adequado que se garantisse a possibilidade de incorporação, na versão final da tese, de subsídios aprimorantes trazidos pelos especialistas da banca. Neste caso, o pós-graduando prepararia, dentro de um prazo mínimo razoável, aqueles exemplares destinados ao acervo permanente da instituição, com o texto revisado, incorporando as sugestões feitas por ocasião da defesa.⁵

⁴ Uma questão incidental merece uma referência: a questão dos prazos para os cursos de mestrado e de doutorado. Os prazos para a conclusão integral dos cursos de mestrado e de doutorado foi uma das variáveis levadas em consideração pela Capes para a avaliação dos Programas. A Capes pressionava no sentido de que o prazo do mestrado fosse de apenas dois anos e o do doutorado quatro anos. No momento, essa agência está mudando seu ponto de vista, não exagerando na valoração do tempo de titulação. A mim parece que, nas nossas condições, o prazo razoável para o mestrado é o de três anos e de quatro para o doutorado.

⁵ Proposta e discutida no Conselho Central de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, esta medida não foi acolhida.

A pesquisa e a questão da relevância social: legitimidade ética e sensibilidade política

Ao se refletir sobre a pós-graduação, não se pode deixar de lado a pergunta sobre seus compromissos com a construção da cidadania, entendida esta como a forma atual de expressão de uma qualidade de vida que seja testemunho e aval da emancipação humana. Assim, *at last but not at least*, é preciso referir-se à questão da relevância social da ciência e da pesquisa nesse âmbito.

Com efeito, falar em ciência é referir-se igualmente ao conhecimento, ferramenta imprescindível da prática científica. E quando se fala de pós-graduação está se referindo essencialmente à produção desse conhecimento. Daí a necessidade de se fundamentar toda a atividade científica que se pretende desenvolver, numa sólida plataforma epistemológica, pois é mediante a utilização da ferramenta do conhecimento que a prática científica garante para si consistência e fecundidade.

Procurei, até o momento, destacar as exigências relacionadas à qualidade técnico-científica e à consistência teórica para o desempenho do trabalho conduzido no âmbito da pós-graduação. Para concluir esta reflexão, gostaria de reiterar a igualmente relevante questão da legitimidade ética e da sensibilidade política que envolve, integralmente, a postura e a prática dos pesquisadores em seu afã de produção científica.

Na verdade, no contexto histórico-social da atualidade, a legitimidade ética de nosso agir está intimamente marcado pela sensibilidade política, ou seja, o ético só se legitima pelo político. Em que pese o desgaste que tal perspectiva vem sofrendo em decorrência do uso banalizado e cínico dessas categorias, é preciso insistir no compromisso ético/político do pesquisador, em geral.

Ao falar de ética, não estou me reportando só aos esforços que vêm sendo desenvolvidos no sentido de se configurar um código positivo de ética profissional para o cientista pesquisador que lida com seres humanos, do que é exemplo notável a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, que representou um salto qualitativo no avanço da superação da barbárie. Estou me referindo ao imprescindível respeito à dignidade das pessoas humanas em qualquer circunstância. Mas esse respeito não pode mais se fazer se não houver profunda sensibilidade às condições objetivas de nossa existência histórica, constituída pelas mediações reais, representadas pelo trabalho, pela vida social e pela vivência cultural. Encontrar nessas práticas mediadoras a melhor condição de existência, a melhor qualidade de vida, é o que se deve considerar a verdadeira cidadania, cuja construção deve ser o objetivo legitimador de toda prática científica e educacional.

Nesse contexto conceitual abrangente da ciência, há que se concluir que a pesquisa no campo geral das ciências tem igualmente um compromisso radical com a consolidação da cidadania. Por isso, além de privilegiar temáticas socialmente

relevantes em suas linhas de pesquisa, os pós-graduandos, os seus docentes e o próprio programa, como lugar institucional de produção de pesquisa, como sujeito social e coletivo que é, não podem perder de vista essa finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir intencionalizadamente para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica. Só assim torna ética sua atuação profissional e científica.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

BICUDO, M. A. V. et al. **Pensando a Pós-Graduação em educação**. Piracicaba: Editora da Unimep, 1993.

BRANDÃO, Z. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da Pós-Graduação no Brasil. **Em Aberto**, n. 31, p. 25-30, 1986.

CAPES. **Reformulação do sistema de avaliação da Pós-Graduação**: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998. Brasília: CAPES, 1997. (Documento interno).

_____. Portaria 47/95, de 17 de outubro de 1995: implantação dos mestrados profissionais. **Infocapes**, dezembro de 1995.

_____. **Portaria 80/98, de 16 de dezembro de 1998**: reconhecimento dos mestrados profissionais. Brasília: CAPES, 1999.

CUNHA, L. A. Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 63-67, 1991.

_____. Os (des)caminhos da pesquisa na Pós-Graduação em Educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1., 1979, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/CAPES, 1979. p. 3-15.

FAVERO, O. A produção e a disseminação do conhecimento na área de educação. **Boletim Anped**, n. 1, p. 44-50, 1987.

GATTI, B. A Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 3-14, 1982.

GOERGEN, P. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, n. 31, p. 1-18, 1986.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 1, p. 1-20, 1970.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, n. 19, p. 75-79, 1976.

KÜNZER, A. A. Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. **Em Aberto**, n. 31, p. 19-23, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 70-74, 1988.

MELLO, G. N. de. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. **Cadernos de Pesquisa**, n. 40, p. 6-10, 1982.

SEVERINO, A. J. O compromisso da pós-graduação em educação com o conhecimento e com a prática na formação do professor. In: BICUDO, M. A. V. et al. **Pensando a Pós-Graduação em educação**. Piracicaba: Editora da Unimep, 1993. p. 17-19.

_____. Processo e produto do trabalho científico: falando de teses e dissertações. In: BICUDO, M. A. V. et al. **Pensando a pós-graduação em educação**. Piracicaba, Editora da Unimep, 1993. p. 51-58.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 67-75, 1990.

Recebido: 05/09/2008

Received: 09/05/2008

Aprovado: 15/10/2008

Approved: 10/15/2008