

IDENTIDADE E VOCAÇÕES DA POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Antonio Joaquim Severino¹

RESUMO: O ensaio defende ser a pós-graduação *stricto sensu* lugar da produção do conhecimento científico, razão pela qual se justifica a centralidade da pesquisa nesse espaço. Explicita cinco finalidades que configuram as vocações desse grau de formação: produzir conhecimento novo, aprofundar o conhecimento da área de formação profissional, formar novos pesquisadores, qualificar o docente do ensino superior e formar intelectuais orgânicos na cultura da área. Para construir o conhecimento do objeto que aborda, a pesquisa apoia-se em suportes epistemológicos, metodológicos e técnicos. A referência epistemológica se reporta à concepção do pesquisador quanto à relação sujeito/objeto. A referência metodológica vincula-se ao modo pelo qual o pesquisador aborda seu objeto, em coerência com seu suporte epistemológico e referência técnica abrange os procedimentos operativos necessários para a aplicação da metodologia. A estratégia técnico-metodológica tem dois vetores: um geral, cuidando dos procedimentos gerais da ciência e outra, específica, dos procedimentos pertinentes a cada campo de conhecimento, em particular. Mostra que a vida científica no âmbito da pós-graduação envolve ainda outras exigências: a relevância social dos temas estudados; a sensibilidade política e a legitimidade ética.

Palavras-chave: Prática científica; Pós-Graduação; Pesquisa educacional; Ética na pesquisa.

ABSTRACT: In this essay I maintain that graduate schools produce scientific knowledge and therefore research is their main activity. I list the five functions that structure the purposes of graduate studies: to produce new knowledge, to further develop knowledge related to professional formation, to form new researchers, to improve the qualifications of tertiary education teachers and to form intellectuals knowledgeable about the culture (history, dynamics) of a given field of study. In order to produce knowledge about its object, research must have solid epistemological, methodological and technical foundations. Epistemological choices pertain to the subject/object relationship adopted by the researcher. Methodological choices are connected to how the researcher approaches his or her object and must be in line with the epistemological standpoint; finally, the technical aspect comprehends operational tools and procedures required to apply the chosen methodology. The technical-methodological strategy has two vectors: a more general one, related to general scientific

¹ Professor titular, aposentado, de filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP, ora atuando como docente colaborador. Licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964. Na PUCSP, apresentou seu doutorado em 1972. Prestou concurso de Livre Docência em Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo, em 2000. Atualmente integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Uninove, Universidade Nove de Julho, de São Paulo, onde lidera o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação – GRUPEFE.

procedures, and another, more specific, related to procedures that are specific to each field of study. In this essay I also demonstrate that science developed in graduate schools must also deal with other demands: the social relevance of what is studied, political sensibility and ethical legitimacy.

Keywords: Scientific practices; Graduate school; Research in Education; Research Ethics.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação brasileira está comemorando 50 anos de existência, como grau específico do sistema nacional de ensino, revelando-se uma experiência bem-sucedida, do que é um bom exemplo sua consolidada posição no campo da pesquisa educacional. Teve sua origem institucional no Parecer 977, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Esse Parecer é da lavra do conselheiro Newton Sucupira e teve por objetivo conceituar e regulamentar os cursos de pós-graduação no país, atendendo ao disposto na letra b do art. 69 da Lei 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases, vigente na época. Em seu alentado Parecer, o conselheiro inspira-se no modelo norte-americano, modelo que, por sua vez, sofrera influência da concepção humboldtiana da universidade alemã, que atribuía a essa instituição a tarefa de investir também na pesquisa e não somente no ensino. (OLIVEIRA, 2010)

E a justificativa da proposição desse novo grau de ensino se encontrava, na visão de Sucupira, no grande desenvolvimento do saber e na conclusão de que só a graduação não garantia a formação adequada e completa para muitas carreiras. Ele argumenta então justificando a necessidade da existência de uma superestrutura na configuração da instituição universitária:

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infraestrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível. (BRASIL, 1965, p. 3).

Fica bem clara a ideia fundamental que preside a proposta do novo grau de ensino, “esta cúpula de estudos”, na visão de Sucupira:

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a

gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. (BRASIL, 1965, p.3).

Como observam Alves/Oliveira, após reconhecer a dispersão das iniciativas até então consideradas como sendo pós-graduadas:

O propósito era implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no âmbito do ensino superior, uma vez que havia o entendimento de que faltava maior precisão no tocante à natureza dos cursos de pós-graduação então existentes no país. É, pois, neste contexto do Regime Militar, que a pós-graduação vivenciou um movimento de estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação do fomento, da expansão e da adoção de sistemática de avaliação, cujas diretrizes e bases permanecem ainda hoje. (ALVES/OLIVEIRA, 2014, p. 351)

Registre-se que essa implantação se deu num contexto histórico em que ocorria também uma ampla reforma universitária no país, conduzida pelo regime militar que assumira o país em 1964, também sob influência direta dos Estados Unidos. Por isso mesmo, a criação da pós-graduação não deixava de expressar os interesses políticos, econômicos e ideológicos defendidos por esse regime, que via na ciência um instrumento direto para o desenvolvimento tecnológico da sociedade.

Como informam ainda Alves/Oliveira, reportando-se ao famoso Relatório Meira Matos²

O Regime Militar promoveu, ainda um conjunto de reformas da educação, atribuindo-lhe “função instrumental [...] num evidente esforço de inculcar-lhe, em todos os níveis e ramos especializados, o sentido da objetividade prática” (RELATÓRIO, 1969, p.210) ou, em outras palavras, a educação assume “função instrumental”. Nesta direção, o Regime promoveu a reforma do ensino superior, ou melhor, a Reforma Universitária e, também, as do ensino de 1o e 2o graus, com o argumento de que era necessário renovar “a fé da imensa população estudantil nas intenções e propósitos do Governo e rompendo óbices que emperram o funcionamento da máquina educacional brasileira” (RELATÓRIO, 1969, p.210)³. Estas reformas aconteceram num cenário marcado pelo controle político e ideológico da educação, pela escassez de recursos para educação pública, de repressão a

² Documento elaborado por comissão especial, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, indicada pelo presidente da República, Artur da Costa e Silva, pelo Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967, com o objetivo de elaborar diretrizes para a condução da política educacional do país relacionada particularmente ao setor estudantil que se encontrava muito agitado à época, questionamento as orientações governamentais. O Relatório Meira Matos, nome referido ao do presidente da Comissão Coronel Carlos Meira Matos. O Relatório identifica os principais problemas principalmente no âmbito do ensino superior: a) inadequação estrutural do Ministério da Educação e Cultura; b) crise de autoridade no sistema educacional; c) insuficiente remuneração atribuída aos professores; d) liberdade de cátedra gerando privilégio jurídico; e) ausência de uma política de ampliação de vagas; f) lentidão e desordem na implantação da reforma universitária; g) inexistência de uma liderança estudantil autêntica e democrática; h) ausência de fiscalização da aplicação de recursos públicos. Obviamente, as recomendações vão na linha do endurecimento do regime: a redução dos poderes do Conselho Federal de Educação, a nomeação de diretores de faculdades e reitores das universidades federais pelo presidente da República, sem levar em conta as listas tríplices dos órgãos colegiados, e a limitação da autonomia universitária.

professores e estudantes que eram oposição ao regime e, também, de subordinação direta da educação aos interesses do capital. (ALVES/OLIVEIRA, 2014, p.353-354).

Em que pesem as marcas dessa sua origem, não há como não reconhecer que a pós-graduação, particularmente nas áreas das ciências humanas e da educação, acabou se tornando um lugar proeminente de produção de análises e reflexões críticas sobre a situação da sociedade e da educação brasileiras, sem prejuízo da qualidade científica e técnica de seus produtos, como bem já o demonstrara o estudo de Oliveira (1980). Na verdade, a nova influência, a norte-americana, como seu processo impositivo, não rompeu os laços com a tradição cultural europeia, que continuou presente no contexto acadêmico e cultura do país. Com efeito, como registra Saviani (2017, p. 8):

Entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa continental. É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, sob a influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização das crianças e jovens justificado pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados; em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida, que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes.

A implantação dos cursos de mestrado e doutorado começou a ser feita na década de 1970, período em que a pós-graduação passou a ser mais diretamente acompanhada pela CAPES, (Coordenadoria de Aprimoramento do Pessoal do Ensino Superior que se originara da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, esta criada em 1951) agência de fomento encarregada de incentivar a formação de recursos humanos em ciência e tecnologia para o desenvolvimento do país. Suas atividades se deram por meio de linhas de ações que se desdobraram em vários programas, com destaque para o processo de avaliação do *stricto sensu*, mas também envolvendo o apoio à produção científica e sua divulgação, à promoção de programas de cooperação científica internacional, ao investimento na formação de recursos de alto nível no país e no exterior. (<https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>).

À frente da formulação da política de pós-graduação, a CAPES elabora os Planos Nacionais de Educação, estimulando, acompanhando e avaliando os Programas que foram sendo criados ao longo das últimas 5 décadas, em todo o país, inclusive os mais recentes mestrados profissionais. Já foram elaborados até o momento, seis Planos Nacionais, (BRASIL, 1975, 1982, 1986, 2004, atualizando a proposta da pós-graduação à vista dos desafios postos em cada período, reiterando os objetivos e elencando as metas a serem alcançadas.

MAS O QUE CABE ESPERAR DA PÓS-GRADUAÇÃO? QUAIS SUA IDENTIDADE E SUAS VOCAÇÕES?

Pode-se dizer quase unanimemente que a vocação identitária da pós-graduação é a pesquisa, vista como construção sistemática de conhecimento novo e a decorrente geração

de novos produtos para o acervo científico a área. Ela é a prática mais substantiva do processo epistêmico desse nível de estudo e formação; é, por assim dizer, sua fonte energética. Todas as demais práticas e posturas envolvidas na pós-graduação estão aí, ou em decorrência da própria pesquisa ou como mediação para ela.

Como sintetiza Saviani, a pesquisa é o polo energético da atividade investigativa e formativa da pós-graduação:

Ora, se o objetivo precípuo da pós-graduação *stricto sensu* é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa. E como a pós-graduação *stricto sensu* está organizada em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível à função de consolidação. (SAVIANI, p. 9-10)

Mas com a consolidação histórica da experiência da pós-graduação, outras vocações vão sendo melhor delineadas, outros objetivos e finalidades vão sendo explicitados, entre os quais se destacam a própria formação do pesquisador, o aprimoramento da qualificação profissional, o preparo do docente universitário e, sobretudo, o amadurecimento de lideranças intelectuais. Mas todas essas vocações têm seu alicerce na efetiva prática da pesquisa, só podem ser alcançadas graças à incorporação do *ethos* da pesquisa.

Pode-se então dizer que a pós-graduação é lugar prioritário e específico da construção do conhecimento. E construção de conhecimento novo, ou seja, lugar de produção de ciência. Assim, na pós-graduação, estão em pauta tanto o processo de realização da pesquisa como seus produtos.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí a adoção do termo programa para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um Programa de Pós-Graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a esta atividade ele cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa. (SAVIANI, 2017, p.5).

Por isso, em Programas de Educação, o que se tem em vista é a busca de conhecimento novo no campo educacional, tornando-se então lugar da pesquisa educacional, destinada a produzir conhecimento novo dos diferentes aspectos e segmentos da problemática da educação.

Caberia, no entanto, perguntar se não seriam os Institutos Especializados de pesquisa o lugar mais apropriado para realizá-la? Esta pertinente questão se generaliza para todas as áreas de conhecimento. Certamente a pesquisa científica, em geral, tem seu centro nuclear nesses centros especializados. Mas sua presença substantiva na pós-graduação se legitima e se justifica pelo vínculo intrínseco que a pesquisa aí desenvolvida tem com sua segunda vocação: ou seja, quando realizada no contexto da pós-graduação, ela visa não só produzir conhecimento novo na área, mas também responder, formal e intencionalmente, pela formação de novos pesquisadores. Isso quer dizer que a prática da pesquisa na pós-graduação não tem apenas a dimensão epistêmica propriamente dita, mas tem também uma dimensão

pedagógica. Ainda que os resultados das pesquisas feitas no ambiente da Pós-Graduação e daquelas desenvolvidas nos Institutos Especializados tenham a mesma finalidade social, aquela própria a toda ciência, elas têm esse diferencial. É por isso se costuma dizer, nos meios acadêmicos, que a finalidade precípua da pós-graduação seria a formação de pesquisadores, mas mais rigorosamente cabe afirmar que o modo de ser da pós-graduação antes de ser um modo de ensino, é um modo de pesquisa. Isso porque não se formará um novo pesquisador a não ser praticando a pesquisa, como não se qualifica os profissionais e os docentes universitários a não ser pesquisando. Nesse nível de curso, a pesquisa é, de fato e de modo radical, o princípio educativo fundamental.

MAS O QUE VEM A SER PESQUISAR?

Pesquisar é desenvolver o processo de construção do conhecimento e conhecer é, por sua vez, ‘reconstruir’ o objeto recompondo todos os seus elementos a partir da própria realidade dele, ou seja, com base naquilo que é dado para ser apreendido pelo sujeito, mediante os recursos lógicos e metodológicos, as fontes primárias que são as facetas apreensíveis mediante as quais o objeto se fenomenaliza para o sujeito observador, pesquisador, cognoscente. Assim, vale a equação: conhecer é construir o objeto reconstruindo-o; reconstruir o objeto é pesquisar. (SEVERINO, 2016),

Mas epistemologicamente, quando se fala em reconstrução do objeto, impõe-se afastar as imagens intuitivas segundo a qual nosso conhecimento não passa de representação mental do objeto, como se nossa mente tivesse fotografado e registrado aquilo que é mostrado em nossa experiência perceptiva. Mas essa representação não tem esse sentido; ao contrário, ao invés de ser um ponto de partida do conhecimento, ela é um ponto de chegada, ponto esse que é resultado de um complexo processo de construção realizada pela atividade simbolizadora do sujeito cognoscente ao longo da exploração das fontes, levando sempre em conta o máximo de objetividade possível dos dados disponibilizados pelas fontes, pois a subjetividade escorrega facilmente em suas próprias miragens! Daí também a exigência da disciplina do método de investigação, que fornece balizes para se seguir o caminho mais adequado para se chegar à plena realidade do objeto.

DESDOBRANDO-SE EM MAIS VOCAÇÕES CONEXAS.

Estas breves considerações, contextualizando a gênese e a formação da pós-graduação entre nós, permitem enfatizar que ela foi inicialmente destinada ao aprofundamento dos estudos iniciados na graduação. Daí decorrer a sua centralização no propósito de aprofundamento dos estudos, mediante uma atividade sistemática de pesquisa, o que representava investimento tanto na melhor qualificação profissional do graduado, na formação de novos pesquisadores e na produção de conhecimento novo na área, como já fica claro no próprio parecer do qual ela deriva.

O APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

Nessa linha de consideração, o primeiro corolário é a inerente vocação dos estudos pós-graduados, qual seja a aprofundamento do saber já obtido na graduação. Como enfatiza Sucupira, “O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante

aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (BRASIL, 1965, p.3)

Em todas as áreas de conhecimento teórico e de prática profissional, a pós-graduação tem ainda a vocação de aprimorar a formação básica do pós-graduando, mesmo quando ele não se destina à atividade docente do magistério universitário, ainda que ele possa receber, em curso de Mestrado ou Doutorado, subsídios valiosos para essa função, ficando habilitado para ela. Assim, o advogado, o médico, o engenheiro, o geólogo bem como todos os demais profissionais, de todos os ramos, obterá na pós-graduação um plus na sua qualificação, trazendo-lhes elementos de aprofundamento teórico e prática de sua bagagem básica de suas graduações. Assim, no caso do profissional da área educacional, uma pós-graduação lhe trará subsídios para aprimorar seu desempenho em qualquer das atividades pedagógicas que exerça, seja como gestor, como professor, como integrante das equipes técnicas especializadas. Esse diferencial não deriva apenas dos novos conteúdos com que venha entrar em contato, mas sobretudo da própria experiência de construção de conhecimento, via prática e pesquisa.

A FORMAÇÃO DE NOVOS QUADROS DE PESQUISADORES NA ÁREA.

Sem dúvida, uma vocação, quase que natural, de formadora de novos pesquisadores é igualmente relevante e não deve ser perdida de vista pelos gestores da pós-graduação. A exigência da atual LDB (Lei 9394/96) de que os professores universitários tenham, no mínimo, o título de mestres ou, preferencialmente, o de doutores, não surge por uma questão de status acadêmico, mas, do fato que, ao ter cursando um Programa de Pós-Graduação, o docente, em princípio, viveu uma experiência de pesquisa, relevante para o exercício da docência universitária, que muitos profissionais assumem. A pesquisa é, de fato, o melhor princípio pedagógico da pedagogia universitária, pois só se ensina e só se aprende, pesquisando. Nossa equação se desdobra e amplia sua abrangência: ensinar e aprender é conhecer; conhecer é construir o objeto, construir o objeto é pesquisar e pesquisar é apreender o objeto em suas fontes primárias.

A pedagogia universitária só tem adequada sustentação se se realizar mediante a construção de conhecimento. Na verdade, essa visão se aplica à pedagogia adequada a todos os níveis de ensino, mas ela se agudiza no ensino superior. O tradicional modelo de transmissão dos produtos já prontos do conhecimento, não é o mais apropriado para se alcançar os objetivos visados quando está em pauta o desafio de uma aprendizagem significativa.

A QUALIFICAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR

Intimamente às vocações anteriores, emerge outra tarefa da pós-graduação, ora consagrada pela LDB. Com efeito, a pós-graduação no Brasil veio também para sanar o vácuo de espaço para o preparo qualificador específico do docente do ensino superior. É que em nossa ainda adolescente experiência de ensino universitário, não havia nem um momento e nem um espaço para um mínimo de preparação didático-pedagógica para o candidato à essa docência. Bastava a conclusão do bacharelado para se pleitear o ofício de professor universitário.

Já no Parecer essa vocação é considerada um imperativo:

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma

das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (BRASIL, 1965, p.3).

Mas, na verdade, os Programas de pós-graduação não assumiram com o esperado empenho essa função, considerando-a como se ela fosse uma decorrência automática. Nos últimos anos, a CAPES passou a incentivar essa atividade formativa, inclusive tornando obrigatório para seus bolsistas a participação em programas de aprimoramento do ensino superior, frequentando aulas teóricas e cumprindo estágios práticos.

Apesar de assumir como finalidade da pós-graduação a formação do professorado da educação superior, a estrutura geral dos cursos, expressa no Parecer 977/65, revela a ênfase dos programas na pesquisa. Ademais, conforme Lüdke (2005), a função de preparação do professor para atender a expansão do ensino superior, estabelecida por esse Parecer, não foi objeto de discussão acerca de Formação do professor como seria desenvolvida, de forma a ir além do aprofundamento de conteúdo de uma determinada área de conhecimento. (SOARES, 2010, P. 42)

O AMADURECIMENTO DE LIDERANÇAS INTELLECTUAIS PARA ATUAÇÃO NA COMUNIDADE CULTURAL DO PAÍS.

Mas há ainda outra vocação intrínseca da pós-graduação, ainda que não seja muito explicitada: é o amadurecimento de lideranças intelectuais. Não se refere restritamente ao aprofundamento teórico que normalmente ocorre pelo cultivo da ciência, mas de uma capacidade de análise e de reflexão críticas acerca da realidade histórico-social de sua comunidade. O ambiente da pós-graduação, como contexto de reflexão e debate, que gera a oportunidade e da identificação da problemática da área pesquisada, em suas relações com as demais problemáticas da sociedade histórica em que se encontram como pesquisadores, tem tudo para amadurecer o pensamento crítico que os habilita a discuti-los junto à comunidade. O exercício de uma liderança é mais uma forma, igualmente relevante, de dar retorno à sociedade dos resultados do conhecimento e do investimento que, afinal, a sociedade faz para assegurar-lhe o estatuto de um pesquisador qualificado.

Essa formação intelectual para o exercício de liderança intelectual já estava implícita no próprio Parecer 977/65 quando, ao final, sintetiza a concepção germinal da proposta da pós-graduação no Brasil, considerada como a continuidade da formação científica e técnica do aluno já formado:

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido

eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (BRASIL, 1965, p.4).

AS EXIGÊNCIAS DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL.

Mas a construção do conhecimento via pesquisa depende ainda de mais alguns pressupostos a serem assumidos pelo pós-graduando pesquisador, dada sua condição de um sujeito cognoscente inserido num contexto histórico-social.

A RELEVÂNCIA SOCIAL DA CIÊNCIA E DA PESQUISA E A EXIGÊNCIA DA SENSIBILIDADE POLÍTICA DO PESQUISADOR EDUCACIONAL.

Assim, a primeira exigência a se destacar, é a sensibilidade política que se demanda de todo pesquisador, independentemente de sua área de investigação, diz respeito ao reconhecimento da relevância social dos objetos a serem pesquisados. Sem dúvida, essa exigência se radicaliza no caso da pesquisa em educação, dada a natureza eminentemente político-social do processo educativo. Ao se discutir a questão da prática científica e, sobretudo, ao se implementá-la, não se pode perder de vista uma referência lúcida e competente ao papel da ciência, da pesquisa e do ensino na sociedade brasileira. No caso da pesquisa educacional, a ser desenvolvida no âmbito da pós-graduação, essa exigência se torna ainda mais aguda, pois se trata de questão substantiva, de ponto crucial, pois é em função desse significado que se pode atribuir sentido aos desdobramentos teóricos e aos investimentos práticos relacionados com a educação.

Em se tratando da atividade fundamentalmente científica, a Pós-Graduação em Educação se vê obviamente interpelada pelas mesmas exigências da prática científica em geral e por aquelas da pesquisa educacional específica, em particular. Com efeito, toda modalidade de conhecimento e conseqüentemente toda a ciência tem um compromisso radical com o cuidado com a vida. Também todos seus processos e resultados não só devem respeitar a dignidade das pessoas, mas ainda representar benefícios para a vida delas. (SEVERINO, 2017b)

Por isso mesmo, ao escolher seus objetos de pesquisa no seio da problemática da área, o pesquisador, no caso, o pós-graduando, não escolherá seu objeto levando em consideração apenas o fato de ele poder ser pesquisado, mas também por se tratar de objeto relevante para a comunidade humana, ainda que às vezes de forma indireta. Assim, fazer pesquisa com vistas a apresentar uma dissertação ou uma tese não é nenhuma formalidade diletante, visando apenas certificação burocrática e um título acadêmico. Trata-se de um compromisso produzir algum conhecimento que possa trazer alguma contribuição para a sociedade.

A legitimação de todos os processos e procedimentos relacionados com a educação está necessariamente vinculada aos valores e aos objetivos relacionados com a construção de uma sociedade na qual as pessoas possam encontrar subsídios para sua emancipação. A pós-graduação não pode ser considerada fora desse contexto, como se estivesse desvinculada do compromisso da educação com um projeto de transformação da sociedade e de emancipação

de todas as pessoas. Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira.

Assim, no que concerne à nossa realidade, esse compromisso de contribuir para a construção de uma nova sociedade implica conceber e praticar a ciência e a educação de modo a fazer delas instrumentos mediadores da emancipação humana, tanto no plano pessoal como no plano coletivo, levando-se em conta as precárias condições de existência em que ainda se encontra a maioria da população brasileira. São bem conhecidas as carências que marcam a nossa sociedade, seja no âmbito da situação socioeconômica, seja no universo das relações políticas ou na esfera da cultura simbólica.

Há que se reconhecer que valiosa já foi a contribuição da pesquisa pós-graduada até hoje para o melhor conhecimento da problemática da realidade brasileira bem como para a qualificação de um expressivo contingente de profissionais dos mais diferentes campos do saber e da tecnologia. Deve ser, pois, sua obrigação privilegiar temáticas e objetos socialmente relevantes, engajando os pós-graduandos, seus professores e o próprio Programa como lugar institucional de produção de conhecimento, como sujeito social e coletivo que é, na finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica.

Por isso mesmo, a análise e a reflexão no campo do conhecimento educacional nunca podem abdicar de praticar-se com um olhar crítico sobre a realidade. *A criticidade* é qualidade da postura cognoscitiva que permite entender o conhecimento como situado num contexto mais amplo e envolvente, que vai além da simples relação sujeito/objeto. É a capacidade de entender que para além de sua transparência epistemológica, o conhecimento é sempre uma resultante da trama das relações socioculturais. Capacidade de descontar as interferências ideológicas, as impregnações do senso comum. É a criticidade que nos livra tanto do absolutismo dogmático como do ceticismo vulgar. É aqui que se encontram, numa complementaridade exemplar, filosofia e ciência. Praticar o espírito crítico na investigação científica é pensar por reflexão e não por reflexo. Capacidade de ver o que está subentendido, está escondido. Os fatos e informações não prevalecem por si sós, eles precisam ser apreendidos numa hermenêutica que desvende todos os seus significados possíveis. (SEVERINO, 2016).

A INTRANSIGÊNCIA ÉTICA.

A sensibilidade político-social se vincula intimamente à igualmente necessária sensibilidade ética. Enquanto aquela relaciona-se com uma alteridade coletiva, envolvendo grupos, esta tem a ver mais diretamente com uma alteridade pessoal, demandando uma postura mais individualizada.

Na complexidade das situações reais, muitas vezes, todas estas situações se sobrepõem, de tal modo que os sujeitos as vivenciam simultaneamente, gerando implicações para suas opções. Mas, isoladas ou interligadas, em todas essas situações, está suposta uma esfera comum de significação do ético. É esse núcleo comum que define a eticidade das ações humanas. E para que se possa falar de uma referência ética, duas condições são postas como

que a priori: a primeira, a presença da alteridade, a presença do outro; a segunda, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana. Assim a ética envolve, de forma dialética, a presença de um eu frente a um outro. Ao mesmo tempo que ela supõe um exercício radical da subjetividade mais íntima do próprio eu, ela supõe, com igual necessidade, a objetividade do outro que coloca em frente do eu a sua alteridade. (SEVERINO, 2017b)

A sensibilidade à problemática ética se expressa em todos os espaços em que a vida acadêmica e científica se desenrola. Não se dá apenas na dimensão filosófica, sob inquietações solitárias de estudiosos isolados. Ganha ressonância nos mais variados lugares culturais e institucionais, produzindo repercussões e induzindo medidas que causam impacto na vida cotidiana das comunidades, pois o que está em jogo afeta todas as pessoas, sem exceção. Invade até as esferas do senso comum.

Mesmo sem falar daquelas exigências postas pelo necessário respeito ao conjunto da espécie, quando toda ela é atingida pelos efeitos perversos de ações coletivas da humanidade, como no caso das guerras, do uso da tecnologia para a destruição em massa, e daquelas situações internas a grupos mais restritos, quando comportamentos de pessoas, isolada ou coletivamente, ferem direitos e dignidade de outras pessoas ou grupos, como ocorre, por exemplo, na manipulação desonesta de recursos comuns, na exploração dos mais fragilizados, na apropriação indébita de resultados e de esforços de outros, o pesquisador individual se envolve ainda numa situação mais subjetivada, que depende mais intensamente de sua opção pessoal. É quando, com suas decisões e ações pessoais, possa estar ferindo direitos de terceiros, quando atinge outras pessoas individuais, fraudando, no microcosmo de sua prática, determinados princípios éticos. Aqui está em questão o agir pessoal de cada um, visto no seu impacto sobre as outras pessoas com as quais se relaciona.

No caso da pesquisa educacional, para além do respeito que se impõe à luz dos códigos de ética e demais dispositivos específicos, como aqueles estabelecidos pelas Resoluções do CONEP, que trazem diretrizes de procedimentos éticos ao se pesquisar sobre sujeitos humanos, impõem-se ao pesquisador o reconhecimento da e uma fina sensibilidade à dignidade das pessoas, independentemente de qualquer norma de direito positivo. (SEVERINO, 2014, p. 203-204).

A FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E O RIGOR METODOLÓGICO.

A ciência como modalidade de conhecimento só se processa como resultado da 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 de 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. (SEVERINO, 2016, p. 135).

Construir o conhecimento é produzi-lo mediante um processo epistêmico que viabiliza ao sujeito cognoscente a internalização de nexos e sentidos que são como que extraídos das próprias fontes do objeto; pode-se então definir o conhecimento científico como a articulação de elementos lógicos com dados da realidade empírica. Essa articulação precisa ser pessoalmente experienciada, viabilizando a explicitação do sentido explicativo. É por isso que se faz necessário recorrer às fontes ainda quando são indiretas, como é o caso das fontes secundárias, que valem na medida exata em subsidiam o sujeito na reconstituição de

caminhos eventualmente já trilhados e na recuperação de resultados já obtidos por outros pesquisadores. Assim, elas se legitimam na medida em que nos conduzem às fontes primárias.

A *competência técnica* impõe algumas condições para que haja ciência: são as condições lógicas, epistemológicas e metodológicas, que são exigências de articulação do lógico com o real. O que está em jogo aqui é a necessária superação de toda forma de amadorismo, de espontaneísmo, de superficialidade, de mediocridade. É a exigência de aplicação do método científico, da precisão técnica e do rigor filosófico.

Mas além de manejo de um categorial epistemológico preciso e rigoroso, que dê boa conta das relações entre a subjetividade cognoscente do pesquisador e a objetividade expressa pelos fenômenos do real, a prática científica exige ainda capacidade de domínio e de manuseio de um conjunto de métodos e técnicas específicos a cada campo investigativo. Trata-se, pois, para o pós-graduando se apropriar de uma adequada metodologia técnico-científica para o trabalho investigativo específico de sua área (SEVERINO, 2016, p. 238)

A CRIATIVIDADE ESTÉTICA

Finalmente, *at last but not at least*, não se exclui da prática científica a interferência da criatividade estética. Isso porque ela não está ausente o exercício da nossa subjetividade, que nos coloca em relação ao mundo objetivo sob um amplo espectro de sensibilidades e nos permite construir o conhecimento do real. E cabe enfatizar que a consciência estética não se desvincula nem da consciência epistêmica e nem da consciência ética, uma vez que todas essas experiências se dão no mesmo território, o da subjetividade. Toda atividade cognitiva tem uma dupla interface, ela tem sempre uma dimensão ética quanto afetiva, emocional; do mesmo modo, toda atividade ética, ao envolver um juízo de valor moral, tem uma ressonância emocional e intelectual; e, assim, toda experiência estética envolve uma avaliação ética e uma consideração epistêmica. Esta recíproca implicação entre essas três esferas é intrínseca à nossa própria condição humana, elas se originam e se desenvolvem no mesmo e único território da subjetividade.

O cultivo da sensibilidade estética, entendida como outra modalidade nossa de nos relacionarmos com o mundo que nos envolve, é igualmente uma necessidade que deve ser levada em conta na efetiva prática de construção de conhecimento. É que o relacionamento das pessoas com o mundo não se dá apenas pela mediação dos conceitos, construídos pela consciência cognitiva; elas têm acesso a ele também mediante a consciência valorativa, pela qual são avaliados todos os objetos, todas as situações. Fala-se então de experiência estética quando essa avaliação envolve nossa subjetividade com a sensibilidade que ocorre através dos sentidos externos do corpo e dos sentidos internos da mente.

É graças a essa sensibilidade estética que o sujeito pesquisador exerce sua criatividade, com destaque para sua autonomia e para sua liberdade de criação. Tem a ver com a atitude, as condições de pesquisador; referindo-se à criatividade e ao impulso criador. *Criatividade* quer dizer, nesse contexto, superação do tecnicismo, das fórmulas feitas e receituários; é superação da armazenagem mecânica dos produtos do conhecimento, capacidade de elaboração pessoal, de participação ativa e inteligente na produção dos conhecimentos.

No processo da produção científica, a criatividade se manifesta, com destacado poder de inventividade, no momento da elaboração das hipóteses, momento em que o impulso criador se torna fonte de descobertas inovadoras.

CONCLUSÃO

Toda produção do conhecimento precisa ser necessariamente crítica, criativa e competente, ou melhor dizendo, ela só será consistente se fundada num processo de competência simultaneamente técnica, criativa e crítica.

É bom reiterar que conhecer cientificamente, construindo o objeto, é conhecer a partir das fontes, onde se encontra o objeto, sejam elas primárias ou secundárias.

Desse modo, a pesquisa acaba assumindo uma tríplice dimensão. De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos; de outro lado, assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária para o processo de ensino/aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa.

Mas ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. É a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência.

Ensino e aprendizagem só serão motivadores se seu processo se der, pois, como processo de pesquisa. É o que precisa ocorrer, intencional e sistematicamente no processo investigativo da pós-graduação, forma privilegiada de aprendizagem, nesse nível de ensino. Cabe então ressaltar a relevância das investigações desenvolvidas com vistas à elaboração das dissertações e teses que representam uma forma de se envolver os alunos nos procedimentos concretos da pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam F. e OLIVEIRA, João F. de. Pós-Graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. *ABPAE*,. 30, n. 2, p. 31-376. Maio/ago 2014.

BRASIL, MEC, CFE. Parecer 977/65. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em 02 mai 2019. Ou *Documenta*, n. 44, p. 67-86, 1965.

BRASIL, MEC, CFE. Parecer n. 77/69, Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. C.E. Su., aprovado em 11/02/1969. *Documenta*, n. 98, p. 128-132, 169.

BRASIL. MEC. CAPES. I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979). Brasília, 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 02 mai. 2019.

BRASIL. MEC. CAPES. II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985). Brasília, 1982. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso: 02 mai. 2019.

BRASIL. MEC. CAPES. III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989). Brasília, 1986. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 02 mai 2019.

BRASIL. MEC. CAPES. IV/V Plano Nacional de Pós-Graduação. 2005- 2010. Brasília, 2004. *RBPAE* - v. 30, n. 2, p. 351-376 mai./ago. 2014

BRASIL. MEC. CAPES. VI Plano Nacional de Pós-Graduação. 2005- 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 mai. 2014.

BRASIL. Reforma universitária. Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto do Executivo nº. 62.937/1968 (Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e da outras providencias). Ministério da Educação e Cultura, 3ª. ed., 1983.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, João F. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. In: João F. Oliveira; Afrânio M. Catani; Naura S. C. Ferreira. (Org.). *Pós-graduação e avaliação*. 1ªed. campinas - SP: Mercado-de-letras, 2010, v. 1, p. 109-131.

OLIVEIRA, Betty A. de. *O estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo: Cortez, 1980.

OLIVEIRA, João F.; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, João F.; CATANI, Afrânio M.; FERREIRA, Naura S. C. Ferreira. (Org.). *Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 15-52.

RELATÓRIO *Meira Matos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional *Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 3 – 19, jan. - abr., 2017

SOARES, SR.; CUNHA, MI. A pós-graduação e a formação de professores no contexto institucional brasileiro. In: *Formação do professor: A docência universitária em busca de legitimidade* [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, pp. 41-56.. Available from SciELO Books.

SEVERINO, Antonio J. . A dimensão ética da investigação científica. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa-PR, v. 9, n.1 p. 199-2008, jan./jun. 2014.

SEVERINO, Antonio J. *Filosofia na formação profissional*. São Paulo Cartago, 2017a.

SEVERINO, Antonio J. Implicações éticas da construção do conhecimento: desafios para a prática da docência e da investigação científica.. *Revista do NeseF: Filosofia e Ensino*, v. 6, p. 59-70, 2017b.

