

## Do Solitário ao Solidário. Relato e reflexões sobre uma praxis em um Programa de Pós-graduação em Educação

LUCÍDIO BIANCHETTI<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
alfredoveiganeto@gmail.com

### Resumo

Por meio deste texto procuramos relatar e refletir sobre uma *praxis* desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, mais especificamente no Seminário de Pesquisa “Trabalho e Educação II”. Se no Seminário I o objetivo volta-se a contribuir com os discentes em relação aos conteúdos e às questões teórico-metodológicas fundantes para a linha de pesquisa “Trabalho e Educação”, o Seminário II privilegia o processo de recorte, refinamento, aprofundamento e construção do projeto de pesquisa, requisito para passar pela etapa de qualificação, fase anterior à apresentação pública da dissertação. Embora sabendo que experiências são pessoais e intransferíveis, tratamos do vivido com a pretensão de contribuir com aqueles que se dedicam à formação dos pós-graduandos. Após situar o que é ser um discente deste grau de formação e do *locus* espaço-temporal em que se situam, fazemos proposições buscando avançar na contracorrente do que predomina na pós-graduação, que é o individualismo e a produção induzida. Visamos um processo de trabalho pelo qual o solitário seja substituído pelo solidário.

---

*“Por isso, também o saber da experiência  
não pode beneficiar-se de qualquer alforria,  
quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro,  
a menos que essa experiência seja de algum modo  
revivida e tornada própria.”*  
(Larrosa Bondía, 2002, p. 27).

### INTRODUÇÃO

No contexto do senso comum, juntamente com a menção à expressão “relato ou troca de experiências”, é rotineiro ouvir-se que estas são individuais e intransferíveis. Contudo, na condição de seres históricos, individuais e que constituem coletivos, não há razão que justifique deixar de socializar fatos que presenciamos, experimentos que fazemos, situações que vivenciamos. Até porque este é um campo no qual vicejam posições que vão de um extremo como o esposado por aqueles

---

<sup>1</sup> Pedagogo pela Universidade de Passo Fundo/RS, Brasil, Mestre em Educação pela PUC do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC de São Paulo (PUC/SP), com estágio pós-doutoral na Universidade do Porto, PT. Professor Associado na Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Pesquisador 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Email: lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

que afirmam não ser possível transmitir experiências ao daqueles que pretendem constituírem-se em gurus, tutores, guias dos outros, como é o caso dos autores de obras de autoajuda<sup>2</sup>. Esses autores, com a conivência e até com a reverência dos seus leitores – dado que nesse campo nada é unilateral –, relatam experiências, fazem prescrições à moda de construções imagéticas, empregam metáforas, mencionam fatos, vivências e contam histórias ou estórias ‘edificantes’ ou ainda ‘casos exemplares’, com o objetivo, pretendido por uns e perseguido por outros, de mudar de vida, seguir outra trajetória, tornar-se outra pessoa, ‘cortar ou encurtar’ caminhos, alcançar objetivos como se a vida fosse um momento e não um processo<sup>3</sup>.

Em termos epistemológicos ou da teoria do conhecimento, há uma vasta literatura sobre a temática da experiência (Sennett, 2009; Larrosa Bondía, 2002; Contreras Domingo e Pérez de Lara Farré, 2010) e sua relação com a construção do conhecimento. São históricos os tratados e os debates, cujos autores colocam em confronto o senso comum com o conhecimento científico, o conhecimento puro com o aplicado, a teoria com a prática, o abstrato com o concreto, o real com o ideal, a especulação com a aplicação, a ciência com a tecnologia e assim por diante. Há até divisões na história do conhecimento entre antes da constituição estatutária do conhecimento experimental, com, entre outros, Francis Bacon (1561-1626) e Galileu Galilei (1564-1642) e antecessores e sucessores destes, que são considerados os ‘pais’ da moderna e pragmática ciência experimental.

A superação dessas polarizações, tantas vezes inibidoras e até esterilizadoras do processo histórico da concepção, produção e veiculação do conhecimento, bem como de uma perspectiva de inserção e intervenções que preservem a ética, a axiologia e a teleologia em relação aos seres humanos, individualmente e como coletividade e do *locus* onde habitam, dá-se por uma *praxis* em cujo contexto reflexão e ação; teoria e prática e as demais díades apontadas anteriormente não aparecem em situações polares ou confrontos excludentes.

Nesta perspectiva, propormo-nos a relatar e refletir sobre a maneira como concebemos e implementamos um componente curricular ou disciplina no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/

<sup>2</sup> E não nos referimos apenas à cada vez mais avolumada e avassaladora quantidade de obras expressamente adjetivadas como sendo de “autoajuda”, que crescentemente desafiam mais autores (ou pretendentes!) a prodigalizar seus ensinamentos e destilar prescrições para a felicidade de um público cada vez mais numeroso, desejoso e voraz por/deste gênero de literatura. A menção direciona-se também aos manuais de metodologia científica, com seus capítulos prescritivos e de métricas enquadradoras a respeito de como escrever um artigo, uma monografia, uma dissertação ou tese. E mais especificamente a obras que declaradamente voltam-se a uma espécie de autoajuda a pós-graduandos. Estes, premidos por tempos cada vez mais reduzidos para produzir seus trabalhos de final de curso, com exigências indutoras que pensam sobre eles, não apenas no que diz respeito à sua vida acadêmica, mas com repercussões nos demais âmbitos do seu dia-a-dia, acabam por produzir trabalhos que no mais das vezes ficam aquém do que pretendiam ou deles esperava-se. Apenas a título de exemplo de obras desse teor citamos: Sternberg (1981): *How to complete and survive a doctoral dissertation*; Phillips e Pugh (1998): *Como preparar um mestrado ou doutorado. Um manual prático para estudantes e seus orientadores (How to get a PhD, no original)*; Germano (2008): *Cómo transformar tu tesis em libro* e Murray (2009): *How to survive your viva*. Embora sabendo que *Como se faz uma tese* (Eco, 1988) é uma obra que foi escrita para estudantes da graduação na Itália, não deixamos de incluí-la neste rol em função do seu sucesso, independentemente do campo de conhecimento e do nível do curso para o qual é indicada. Para um aprofundamento sobre a questão da autoajuda, consultar a dissertação de Turmina (2005): *Mudar para manter: a autoajuda como a nova pedagogia do capital*.

<sup>3</sup> A manifestação do poeta João Cabral de Melo Neto (1920-1999), ao referir-se à escrita, dá bem a dimensão de processo: “Escrever é estar no extremo de si mesmo. E quem está assim se exercendo nessa nudez, a mais nua que há, tem pudor de que outros vejam o que deve haver de esgar, de tiques, de gestos falhos, de pouco espetacular na torta visão de uma alma no pleno estertor de criar”.

UFSC), denominado *Seminário de Dissertação II*<sup>4</sup>. Isto remete-nos a pensar sobre uma experiência que foi concebida e executada inúmeras vezes nos últimos anos, em um processo coletivo, com resultados que, pensamos, podem ser socializados, dado seu caráter heurístico.

Ao relatar e refletir sobre uma experiência, temos presente o alerta de Larrosa Buendía (2002), quando analisa os ensinamentos emanados do próprio significado do termo. Segundo o autor, “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Na sequência ele esmiúça a etimologia da palavra, cuja origem localiza em diversas épocas e idiomas, concluindo que “tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (Idem, p. 25).

Em todas as vezes que assumimos essa disciplina não o fizemos como alguém que estava diante de uma tarefa contratual e que burocraticamente precisava ser executada. Cientes da responsabilidade que é trabalhar com pós-graduandos que, necessariamente – no sentido filosófico e regimental – precisam elaborar e defender uma dissertação ou tese, sempre tivemos presente esta dimensão de uma travessia, que camufla ciladas, perigos relacionados às inúmeras dimensões que envolvem o mobilizar-se para ingressar na pós-graduação, elaborar um projeto para candidatar-se a uma vaga e, em sendo aprovado no processo seletivo, desenvolver o projetado, escrever uma tese ou dissertação, defendê-la e socializar o processo e os resultados na forma de comunicações em eventos científicos, artigos em periódicos ou ainda, na sua parte ou no todo, publicá-la como livro. Neste sentido, este relato e a reflexão que envolveu e envolve o processo de ministrar esta disciplina foi e é concebido como uma *praxis*, um constante imbricamento onde ação e reflexão se relacionaram e relacionam-se dialeticamente. Esta disciplina, concebida para ser uma espécie de metodologia da pesquisa que leva à organização do projeto de investigação, à elaboração e defesa da dissertação ou tese, procuramos imprimir-lhe uma dimensão que provoque o pós-graduando a sair de uma postura que se caracteriza mais por um trabalho solitário, para caminhar em direção a uma *praxis* solidária.

Neste relato e nas reflexões que se seguem, buscamos socializar um saber que adveio de um fazer, de uma experiência, tendo presente, porém, o alerta de Larrosa Buendía (2002, p. 28), quando afirma que se deve “evitar a confusão de experiência com experimento, ou se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações metodológicas e metodologizantes”. Assim concebida, essa experiência metamorfoseia-se em *praxis*.

## 1. A CONDIÇÃO DE PERTENÇA A UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

A constituição do *homo academicus*, conforme expressão de Bourdieu (2013)<sup>5</sup>, pressupõe uma trajetória escolar/universitária. Porém, mais do que isto, uma

<sup>4</sup> Esta é uma das disciplinas obrigatórias da Linha de Pesquisa “Trabalho e Educação” do PPGE/UFSC.

<sup>5</sup> Esta obra, cujo original francês é de 1984, foi traduzida para o português por Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle e publicada pela Editora UFSC, em 2011. Uma versão em língua espanhola saiu em 2008, pela Siglo XXI.

formação sólida que, além do eruditismo, contribua para criar condições que desafiem ao engajamento institucional e social dos incluídos no sistema educacional, de quem se espera uma postura de intelectual na acepção atribuída a este termo pelo autor. Contudo, antes de chegar a esse patamar de intervenção/engajamento, passos anteriores precisam ser dados. É nesta perspectiva que queremos abordar rapidamente a questão das possibilidades e os empecilhos para ingressar em um Programa de Pós-graduação (PG) *stricto sensu* e as decorrências de compor esse coletivo.

### 1.1 CRIAÇÃO E AFIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE GOVERNO E DE ESTADO NO BRASIL: A PG STRICTO SENSU

A história do ensino superior, no Brasil, é bastante recente. Nessa direção, os primeiros e tímidos passos são dados com a chegada da família real portuguesa à Colônia, em sua fuga do exército de Napoleão, em 1808. À época são criados os primeiros cursos superiores, pragmática e utilitariamente voltados a atender as necessidades da Corte. A ampliação da oferta de vagas dá-se praticamente de forma vegetativa até a década de 1960. A partir da implantação do regime ditatorial (1964-1985) a universidade pública brasileira continua sua expansão lenta, em baixos patamares, diferentemente do que ocorre com a ampliação, sem precedentes, do ensino superior não público, embora nada se compare à explosão do ensino privado, de caráter mercantil, ocorrido em anos recentes, quando a educação, tal qual uma *commodity*, passa a ser disputada até nas bolsas de valores.

Se em relação aos cursos universitários pode-se falar de uma história recente, com mais razão podemos nos referir à história da PG *stricto sensu* no Brasil, como uma iniciativa que pouco recua no tempo. A Campanha – posteriormente Coordenação – de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criada em 1951, com o objetivo expresso de formar professores que já atuavam ou iriam inserir-se em universidades, especialmente nas públicas, visando, com a formação pós-graduada desses docentes, transformar a instituição que, se considerava, pouco contribuía para o desenvolvimento do país. Com este órgão, inicialmente vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), à época, pretendia-se que a universidade se engajasse no esforço desenvolvimentista que pautava a agenda dos governantes. Porém é somente a partir de meados da década de 1960, sob a ‘regência’ dos militares no poder, que a CAPES deslança, entre outras frentes: apoiando candidatos a mestrado e doutorado que passam a ser incentivados a titular-se em universidades de outros países, em especial nos EUA, como decorrência do Acordo MEC-USAID; abrindo cursos de PG *stricto sensu* em universidades brasileiras<sup>6</sup>; sendo responsabilizada pela organização e implementação dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs) etc. A partir de sua transformação em Fundação, no início da década de 1990, além de criar e

<sup>6</sup> Para ter-se uma ideia, o primeiro curso de pós-graduação (mestrado) em educação foi aberto na PUC-Rio, em 1965. Para mais detalhes sobre a institucionalização da PG no Brasil, consultar Cury (2005).

avaliar os cursos e programas de PG, a CAPES passa também a ser responsável pelo financiamento, granjeando-lhe, assim, a ampliação de poder, uma vez que a conexão da avaliação com o financiamento lhe possibilita classificar, *rankar* os Programas, inseri-los, mantê-los ou excluí-los do Sistema Nacional de Pós-graduação. Agrega-se ainda que, entre outras frentes de atuação do amplo leque de que é responsável, a CAPES, a partir de 2007, com a criação da “Nova CAPES” assume a indução e o fomento à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)).

Somente na área de Educação, hoje, são avaliados e financiados em torno de 150 cursos/programas de PG. Como decorrência da gestão desse órgão, em todas as áreas, a cada ano são formados 14 mil doutores e 43 mil mestres, sendo que é atribuída à CAPES a conquista, por parte do Brasil, da 13ª posição no *ranking* mundial de produção científica. Enfim, do ponto de vista dos números que ostenta e do discurso oficial, como dizem Kuenzer e Moraes (2005), os elogios vêm de todos os lados. Quanto à qualidade da formação propiciada, às exigências em termos de produção/publicações, de titulação em tempos exíguos, à sua forma heterônoma de gestão etc., muitas são as críticas (Chauí, 2003; Bianchetti e Sguissardi, 2009).

Porém este não é o foco do presente texto. O que queremos chamar a atenção aqui é o fato de que uma política de um governo foi transformada em uma política de estado e, hoje, a PG brasileira, financiada e avaliada pela CAPES, é considerada um empreendimento de excelência<sup>7</sup>, tendo conquistado espaço de reconhecimento entre as boas experiências de PG no conjunto dos países, como se pode observar no texto de Ribeiro (2008), incluído na coletânea *Toward a global PhD*<sup>8</sup> (Nerad e Heggelund, 2008).

Em segundo lugar, apontar para o fato de que, em uma população de quase 210 milhões de habitantes, chegar ao ápice da pirâmide educacional (e social!) no Brasil, isto é, ingressar na PG *stricto sensu*, manter-se e concluir o curso, constitui uma espécie de corrida de obstáculos, um verdadeiro vestibular (mais um!) e são muito poucos que o conseguem. De um lado, ocupar uma vaga na disputadíssima PG *stricto sensu* é uma façanha. Por outro, a pertença a este pequeno e privilegiado grupo, trás a marca da responsabilidade individual e coletiva, como veremos no próximo item.

### 1.2 O SIGNIFICADO DE SER PÓS-GRUANDO: DO INDIVÍDUO AO COLETIVO

No contexto de uma avaliação heterônoma, decorrente do acoplamento desta com o financiamento, ambos sob a responsabilidade da CAPES<sup>9</sup>, muitas são

<sup>7</sup> Afirma Ribeiro (2008, p. 134): “Thus, the evaluation has become more exemplary, forcing those areas with less scientific production to raise it: the degree to which this has occurred has exceeded expectations”.

<sup>8</sup> Em cada um dos cinco PNPBs – o primeiro de 1975 e o quinto abrange o período de 2011 a 2020 – há um foco privilegiado para o qual se direciona os investimentos de esforços e financeiros. É o caso, por exemplo, de uma decisão no sentido de buscar formas de superar as assimetrias regionais ou, como diz Ribeiro (2008, p. 133): “In recent years, one of the greatest challenges we have met has been to increase the linkages between academic research and the world of production”.

<sup>9</sup> Tendo presente estes e outros aspectos da forma de organização e funcionamento da CAPES é que Sguissardi (2006) se refere ao órgão como sendo uma agência reguladora.

as implicações e os desdobramentos, seja para o discente, individualmente, seja para o coletivo, representado pelo Programa no qual o aluno se insere a partir da conquista de uma vaga. Diferentemente do que ocorre em outras instâncias e níveis de ensino, nos quais o aluno ingressa, na PG, aquilo que ele faz ou deixa de fazer, “têm consequências”<sup>10</sup>. Isto é, pertencer a um Programa significa fazer parte de um coletivo que pode ser beneficiado ou prejudicado, dependendo daquilo que cada um dos indivíduos desse coletivo fizer ou deixar de fazer.

Indo mais diretamente ao ponto, pode-se afirmar que discente, docente/orientador, programa, universidade e até o próprio país, estão mutuamente implicados. O desencadeamento da interdependência dá-se a partir do ingresso e desempenho do aluno no curso (mestrado, doutorado) do Programa de PG ao qual ele se vincula. Em termos gerais, uma boa avaliação do aluno -, o que formalmente decorre de cumprir os créditos, qualificar o projeto, apresentar/defender a dissertação/tese e concluir o curso, apresentar trabalhos em eventos, publicar artigos etc., repercute positivamente para o aluno, como indivíduo e para o coletivo no qual ele está inserido, uma vez que o desempenho dos discentes é um dos critérios de avaliação do Programa por parte da CAPES. Ocorre que se o aluno reprova em disciplinas, perde o direito de continuar com a bolsa de estudos, caso ele tenha conquistado uma destas, dado que cada vez se conta com mais alunos e o número de bolsas não evolui na mesma proporção. Se ele não concluir o curso, não poderá beneficiar-se da titulação e de participar de concursos ou progredir na carreira; se desistir, implica negativamente no fluxo do Programa, uma vez que há um controle entrada-saída de alunos (dois anos para o mestrado e quatro para o doutorado). Além disto, indiretamente, o professor/orientador também é atingido, pois o ‘fracasso’ no processo de orientação pode prejudicá-lo na sua avaliação para progredir na carreira, na abertura de novas vagas, na concorrência a bolsas etc. A espiral implicadora atinge também o Programa, uma vez que não manteve o fluxo, não contou com a produção do discente, individualmente ou em conjunto com o docente e, por este e outros critérios, pode ser rebaixado na avaliação<sup>11</sup> e com isto, diminuir o financiamento e perder a possibilidade de candidatar-se a algumas opções ou oportunidades que são atributos de Programas nota 5, 6 ou 7. A disputa intra-universidade também é estimulada pelo número de Programas e pela classificação destes. Por sua vez,

<sup>10</sup> Páginas adiante, neste texto, retomaremos esta expressão, abordando-a no que diz respeito às “consequências da teoria”.

<sup>11</sup> Os Programas são avaliados pela CAPES em uma escala que vai de 1 a 7. Abaixo de 3, o Programa mantém-se na condição de excluído do Sistema de Pós-graduação, ficando impedido de expedir diplomas, de receber financiamento etc. Um Programa avaliado com nota 3, ingressa no sistema, com as benesses que isto implica, porém não pode permanecer neste patamar por mais de três triênios (os Programas são avaliados todos os anos, porém é no triênio que a nota é atribuída e é determinante das vantagens ou perdas). A nota 4 é uma espécie de objetivo a ser atingido depois da avaliação nota 3. Se, por um lado, não está na fronteira de descredenciamento como este, de outra não agrega grandes vantagens, embora seja considerada uma boa classificação. Um Programa avaliado com nota 5 passa a contar com boas opções em termos de financiamento, possibilidades de celebrar convênios, melhora sua condição de atrair alunos, professores visitantes etc. Os Programas somente podem atingir as notas 6 e 7 quando, em todos os critérios de avaliação atingirem padrão internacional. Para tanto, as exigências são muitas, porém os retornos, em termos materiais e simbólicos são inúmeros também, com repercussões positivas para o Programa, docentes, discentes e instituição. Nas palavras de Ribeiro (2008, p. 134), “the classification ranges from 1 to 7, amplifying the scale of comparison. Classifications 1 and 2 close the degree program, while 3 means fair, 4 means good, and 5 means very good. Classifications 6 and 7 are given only to degree programs which function at an international level and/or meet international standards of excellence”.

a universidade que contar com mais Programas, especialmente, notas 6 e 7, situa-se mais favoravelmente nos *rankings* entre as Instituições. E quanto mais o país conta com Programas de excelência, melhores são suas possibilidades em termos de avaliação comparativa, atraindo estudantes de outros países, ampliando o número de universidades consideradas de padrão internacional etc.

Some-se a isto que aquilo que é feito por cada professor deve ser registrado no Lattes, uma Plataforma que abriga o *curriculum vitae* extremamente detalhado de todos os docentes, que capta, desde que informado, o amplo leque de itens da formação e da atuação desses professores e dos alunos. E, acrescente-se, esta plataforma é pública. Além disto, embora o *Curriculum Lattes* esteja vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que por sua vez faz parte do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) – não ao MEC - seus dados munificam e complementam aqueles da Plataforma CAPES, vinculada a este Ministério.

E assim poderíamos continuar agregando novos elementos e informações, porém consideramos essa breve descrição suficiente para ter-se uma idéia da interdependência, da competitividade que pode instaurar-se, partindo do discente, passando pelo Programa, pela universidade e no extremo, chegando a interferir, de maneira determinante, nas classificações e *rankings* das universidades, no cotejo entre países e blocos. Particularmente este último aspecto pode ser verificado em inúmeros trabalhos como o de Dale (2001), Morosini (2004), Antunes (2008) e a obra coordenada por Bindé (2008). Enfim, a concorrência entre pares e instituições e a já mencionada pressão por produtividade (Waters, 2006; Sguissardi e Silva Jr., 2009), ajudam a entender aquilo que está contido na expressão “capitalismo acadêmico” (Slaughter e Rhoades, 2004) e que está impregnando cada vez mais a universidade na direção oposta à defendida por Laval (2003), ao reforçar que a instituição educacional “não é uma empresa”. Em outras palavras, com base em Chauí (2003), a universidade agiganta-se em suas características de organização e desidrata-se como instituição.

Em síntese, queríamos chamar a atenção para o quanto pertencer a um Programa de PG *stricto sensu* deixou de ser uma questão individual para assumir o estatuto do público, do coletivo. E assim, algo que poderia ser festejado como uma conquista – o caráter coletivo da pertença de um aluno a um curso de PG, por exemplo -, precisa, no mínimo, ser questionado, uma vez que a subsunção do indivíduo ao coletivo resulta não de uma decisão, mas de uma indução, contexto no qual a liberdade é secundada, quando não sacrificada.

## 2. DO SOLITÁRIO AO SOLIDÁRIO: NA CONTRACORRENTE DA COMPETITIVIDADE

Fizemos uma digressão a fim de poder contextualizar esse locus espaço-temporal chamado mestrado e doutorado ou Programa de PG *stricto sensu*, na busca de compreendermos a importância e necessidade de tomar iniciativas e desencadear atividades que vão de encontro ou na contracorrente da heteronomia, da

competição, muitas vezes pouco disfarçada, que impera hoje na academia, cada vez mais assumido as características da lógica de mercado. O fato de, com uma disciplina poder-se fazer pouco, não desautoriza e nem deve desestimular ninguém a se preocupar em implementar formas alternativas de trabalho e de relacionamento no contexto de um coletivo.

### 2.1 SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO II EM “TRABALHO E EDUCAÇÃO”: BUSCANDO SUPERAR A COMPETITIVIDADE E O ISOLAMENTO

O Programa de PG *stricto sensu* em Educação da UFSC conta, na sua grade curricular, com esta disciplina. Desde que a assumimos, fizemos uma proposta coletiva de trabalho, no sentido de passar do solitário ao solidário. Na condição de docente e por um período de dois anos, Coordenador (gestor) do Programa<sup>12</sup>, tivemos a oportunidade de observar o quanto fatores exógenos, muitos deles apontados nos itens acima, conspiram contra posturas solidárias entre os discentes, para não dizer que favorecem o isolamento e a busca de saídas individuais<sup>13</sup>. Submetidos a estas condições, muitos discentes passam por sofrimentos psíquicos, tantas vezes somatizados, que os levam a suspender o curso por um período (trancamento) ou a abandoná-lo, com todas as consequências individuais e coletivas que advém dessa decisão e que, sinteticamente, apontávamos em item anterior.

Com estes aspectos em mente buscamos construir formas de conspirar contra esse ‘destino’ dos pós-graduandos, organizando a disciplina “Seminário de Dissertação II”, por meio da qual objetivamos contribuir para que os discentes cumpram um dos componentes curriculares do curso/programa, mas, ao mesmo tempo, que, para além da formalidade, exercitem estratégias de solidariedade. Se, na divisão dos conteúdos entre os Seminários de Dissertação, cabe ao I – oferecido no primeiro semestre do curso -, prioritariamente aprofundar aspectos teóricos e históricos relacionados ao trabalho e à educação, com o Seminário II prevê-se o aprofundamento de questões teórico-metodológicas, a fim de subsidiar os discentes no processo de recorte, refinamento, aprofundamento e construção do seu projeto de dissertação, requisito para passar pela etapa de qualificação que deve ocorrer até o décimo quinto mês após seu ingresso no curso.

Entre os objetivos da disciplina destacamos:

<sup>12</sup> Ao concluir a gestão transformamos os apontamentos que havíamos feito no decorrer da vivência do processo em um texto no qual refletimos sobre aquilo que entendemos ser um Coordenador de Programa de PG em um contexto de controle e regulação de uma ‘agência’ como a CAPES. Cf. Bianchetti (2009).

<sup>13</sup> A possibilidade de formar grupos, turmas, no decorrer das disciplinas são poucas, uma vez que o pós-graduando tem a responsabilidade de cumprir créditos (24 para o mestrado e 48 para o doutorado), predominando as disciplinas optativas em relação às obrigatórias do curso ou da Linha de Pesquisa, o que gera a formação de turmas que raramente agrega o mesmo grupo de discentes, levando a relacionamentos predominantemente superficiais e passageiros. Aliás, esta estratégia de completar um curso a partir do somatório de créditos já havia sido implementada nos cursos de graduação, com a aprovação da lei 5540/68, no decorrer do período ditatorial. Sem deixar de ter presente que é uma das idéias básicas contidas no Processo de Bolonha, uma vez que o discente pode computar créditos feitos, não somente em diferentes cursos e universidades, como em países e continentes diversos. Evidentemente isto, em si, não é um problema, mas quando se pensa em convivência, estreitamento de laços, no mínimo é algo que faz refletir na relação entre ganhos e perdas dessa forma de organização e funcionamento de um curso/programa.

- Refletir sobre a teoria e a prática da concepção/organização de um projeto de pesquisa.
- Aprofundar a compreensão das principais tendências teórico-metodológicas que embasam as pesquisas em educação na contemporaneidade, com destaque para o Materialismo Histórico/Marxismo, o Positivismo/Funcionalismo e a Fenomenologia.
- Problematicar o uso de conceitos e categorias na construção do trabalho científico.
- Contribuir para a elaboração do projeto de pesquisa.

Desde o primeiro dia de aula desencadeamos um processo de trabalho coletivo, iniciando com a apresentação dos discentes. Além de apresentar-se, cada um deles vai para o quadro verde e escreve seu nome e, ao lado, o tema/assunto/título do seu projeto (em construção) de pesquisa. Dessa forma todos ficam cientes da temática de pesquisa de todos. A partir da organização de uma página na rede (*googlegrups*), essa listagem passa a ser de domínio do grupo e cada um é incentivado a contribuir com os colegas nos seus respectivos temas/assuntos de pesquisa. Paralelamente à atividade de organização do conjunto das temáticas de investigação e dos respectivos responsáveis, todos são conclamados a ficarem vigilantes em suas leituras, pesquisas, observações, no sentido de detectar e indicar artigos, livros, filmes, documentários etc. que possam servir de reforço para o mapeamento de fontes de pesquisa para os colegas.

Na sequência é encaminhada a atividade extraclasse a ser desenvolvida para a aula seguinte. De posse da listagem do temas/assuntos de cada um dos colegas, seleciona-se os principais periódicos da área de educação<sup>14</sup> e cada aluno recebe a incumbência de fazer uma 'varredura' no periódico que lhe couber, a partir dos títulos dos artigos, dos resumos e das palavras-chave, visando localizar artigos do periódico sob sua responsabilidade que possam ser de interesse dos demais colegas. Na aula seguinte cada um faz o relato daquilo que localizou, em termos de artigos, para si e para os colegas, no 'seu' periódico. Esse processo é alcunhado de 'o mapa da mina' ou 'do tesouro'. Dele decorrem duas vantagens: 1. Se cada aluno, individualmente, fosse fazer essa varredura das temáticas de seu interesse em todas as principais revistas, despenderia um longo e precioso tempo, levando-se em conta a exiguidade dos prazos para concluir o curso; 2. O exercício de debruçar-se, com mais tempo, sobre uma ou duas revistas apenas, permite, do ponto de vista do conteúdo, uma maior verticalização. Além disto, desafia para o exercício do olhar empático, direcionado a uma preocupação mais acurada com o colega que fica na dependência

<sup>14</sup> Dentre os periódicos indicados, damos preferência àqueles avaliados como Qualis A1 ou A2 (Classificados como internacionais), com destaque, entre outros e dependendo do número de pós-graduandos, para: Educação & Sociedade/CEDES, Revista Brasileira de Educação/ANPEd, Cadernos de Pesquisa/FCC, Educação e Realidade/UFRGS, Educação e Pesquisa/USP, Educação em Revista/UFMG, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP, Perspectiva/UFSC etc. Destacamos aqui que, paralelamente à revista indicada, o que se busca é ampliar o conhecimento dos periódicos da área e, gradativamente avançar, por esta estratégia, para as revistas de outros países. A preocupação é afirmar uma estratégia de busca, com a marca da solidariedade.

das indicações dos outros para mapear os textos relacionados à temática de sua pesquisa. É mais: no momento de socializar os 'achados', direcionados a cada colega, o responsável precisa fazer uma apresentação do periódico, da linha editorial, enfim, da identidade daquela revista, fazendo emergir a convergência e a heterogeneidade de periódicos.

Todo esse trabalho, após a socialização, é reunido em um só texto, constituindo-se em uma espécie de 'mapa do tesouro' relacionado às temáticas de pesquisa daquele grupo de pós-graduandos. Procuramos ressaltar que, além de tomar conhecimento dos periódicos que contém artigos que interessam a todos, esta espécie de "estado da arte" coletiva, contribui com todos no sentido do seu projeto individual, mas também no conhecimento de um amplo leque de revistas, sua linha editorial e, tendo presente que em breve cada um deles poderá estar ministrando disciplinas ou orientando monografias em cursos *lato sensu* ou mesmo na graduação, passará a contar com uma visão do conjunto, seja dos periódicos, seja das temáticas mais pesquisadas e socializadas e aquelas que, em função de pouco aparecer no levantamento procedido, estão a demandar mais investigação.

Uma segunda atividade, de cunho solidário, na sequência das aulas, volta-se aos manuais ou aos chamados livros de metodologia científica ou da pesquisa. Cada pós-graduando é orientado a escolher três desses livros, de diferentes autores e, de preferência, de posturas teóricas diversas, verificando neles a definição dada pelos autores a cada um dos componentes que estruturam um projeto de pesquisa<sup>15</sup>.

A cada aula, de um a três componentes da estrutura do projeto são selecionados, na sequência de montagem do projeto, partindo do tema/assunto/título<sup>16</sup> e chegando até os anexos. Assim, da segunda para a terceira aula, cada pós-graduando socializa seus fichamentos a respeito de como os autores que selecionou, definem o que é um tema/assunto/título de uma pesquisa e assim sucessivamente com todos os itens que compõem a estrutura de um projeto. Gravado em *pendrive* e com auxílio do *datashow*, cada um socializa aquilo que encontrou. Após apresentar a definição dos autores ao item pesquisado, cada um expõe para o grupo, qual é ou como delimitou o tema/assunto/título do seu projeto. E todos são conclamados a participar da discussão e contribuir com o refinamento e a elaboração do tema/assunto/título do projeto de pesquisa dos colegas.

Desta forma vamos submetendo a estrutura do projeto a um 'fatiamento'. Cada um dos componentes<sup>17</sup> tomando isoladamente, pesquisado, sintetizado, sem esquecer de localizá-lo no projeto como um todo, verificando qual é o 'papel' de cada parte ou item para a apreensão da proposta de pesquisa em seu conjunto. Aquilo que se

<sup>15</sup> Sempre discutimos o quanto os projetos de pesquisa, no tocante à sua estruturação, caracterizam-se marcadamente como positivistas, mas, ao mesmo tempo, insistimos que seguir as etapas e apreendê-las, garante que se domine uma estrutura que é universal, sendo que qualquer projeto que se queira encaminhar para órgãos de financiamento, necessariamente precisam enquadrar-se naquela estrutura.

<sup>16</sup> Fazemos menção ao tema/assunto/título, uma vez que estamos em uma fase prematura, ainda, para falar somente em título. Este, muitas vezes, acaba sendo definido posteriormente, no decorrer da pesquisa/elaboração da dissertação.

<sup>17</sup> Pelos menos, os seguintes componentes são focalizados isoladamente e, no final, no seu conjunto, constituem o projeto de pesquisa: título/tema/assunto, problema de pesquisa, hipótese(s), justificativa, objetivos, revisão de literatura, fundamentação teórica, cronograma, orçamento, referências e anexos.

explícita como sendo um projeto 'redondinho', resulta da organicidade da temática, conseguida, a partir do adensamento de cada um dos componentes, convergindo à temática-âncora de pesquisa.

Dessa forma, cada parte do projeto, em termos daquilo que dizem os metodólogos, vai cumulativamente sendo apreendida. De forma similar, a construção do projeto, por parte de cada pós-graduando vai avançando por etapas sucessivas, cumulativas, com a contribuição de todos os colegas. E diga-se de passagem que, pela experiência, os colegas, muitas vezes são mais críticos do que o próprio docente ao se referirem a aspectos da elaboração do projeto que está sob análise. Os questionamentos a que são submetidos os colegas, a cada componente apresentado, as sugestões de leitura e elaboração, contribuem sobremaneira para qualificar o projeto em construção e para a tão almejada construção de uma solidariedade que, de tantas formas e meios é prejudicada, em particular pela lógica de organização do curso/programa e em geral, pela própria forma de organização e funcionamento da sociedade como um todo.

O levantamento daquilo que os autores afirmam ser cada um dos componentes, bem como as elaborações e reelaborações de cada pós-graduando, também são sintetizadas e uma cópia, com as contribuições individuais dos componentes do grupo, é repassada a todos por meio da página do grupo, via rede.

Paralelamente a estas investigações dos itens que compõem estruturalmente um projeto de pesquisa, que vão avançando organicamente, embora em etapas, desde o início do semestre o grupo de pós-graduandos é subdividido em três subgrupos com o objetivo de assumirem uma atividade de mais uma das partes cruciais do projeto que é o componente: "Fundamentação Teórica"<sup>18</sup>. Aqui a opção é a de desafiar os pós-graduandos a confrontar-se com aquelas que são consideradas as três tendências teórico-metodológicas fundantes ou matrizes, da pesquisa na contemporaneidade, as quais canalizam concepções idealistas do período greco-romano e estão na base de todas as ramificações teórico-metodológicas presentes nas pesquisas atuais: Materialismo histórico-dialético; positivismo funcionalista e fenomenologia.

Inicialmente desenvolvemos uma reflexão a partir da importância e necessidade, em termos filosóficos ou como os denominamos de teórico-metodológicos e epistemológicos, de posicionamentos pessoais e coletivos, a respeito de como e o porquê cada pós-graduando individualmente e no conjunto, precisam assumir uma postura, tomar decisões, engajar-se, uma vez que ser pós-graduando não é uma questão de diletantismo ou de volição pessoal (embora esta seja necessária!). Como já apontamos e voltaremos a ver adiante, o que se faz ou deixa-se de fazer, em um período de tantas contradições, injustiças, exclusões etc., interfere, "trás consequências".

<sup>18</sup> Em alguns artigos, monografias, dissertações e teses, dependendo da experiência de quem está escrevendo, de sua capacidade de 'amarrar', a revisão de literatura e a fundamentação teórica são itens trabalhados conjuntamente. Ocorre, porém, que, com investigadores iniciantes, é não somente importante, como necessário, separar os componentes de um projeto para que fique claro o que cabe a/em cada um deles para a sistematização orgânica de um projeto de pesquisa.

Neste sentido, para o aprofundamento dessas tendências, em termos de fundamentação e de epistemologia, trabalhamos com a ideia de que a neutralidade é impossível. É preciso decidir-se por uma tendência teórica, por uma perspectiva epistemológica e estar ciente de que ela tem uma história e de que, ao assumi-la, decorrerão consequências de todas as ordens. Porém como há uma longa distância da discussão para a prática da pesquisa e suas decorrências, partimos, para a exposição e o debate em aula e para atividades extraclasse, de uma primeira leitura que caracteriza muito bem o problema que envolve esta questão das tendências. Para tanto, utilizamo-nos de um debate que foi muito profícuo, na década de 1970, no Brasil, seja pelas questões teóricas levantadas, seja pelas consequências em termos de compreender a necessidade de decidir-se, de ter que, necessariamente, fazer opções e arcar com as consequências. Trata-se de dois textos que foram publicados em um mesmo número da Revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas/SP. Estamos fazendo referência aos artigos dos professores Sérgio V. Luna e Maria Laura P. B. Franco, à época ambos vinculados à PUC/SP. São dois textos que provocaram debates e que ganharam as páginas de uma das melhores revistas brasileiras, gerando outras discussões em cadeia. São de uma riqueza ímpar, constituindo-se em uma verdadeira Pedagogia, uma vez que foram produzidos e publicizados, com o conhecimento e o consentimento dos autores, cientes de que não deixariam os leitores indiferentes. O primeiro tem como título: *O falso conflito entre tendências teórico-metodológicas* (Luna, 1988). Instigada a entrar no debate, que adjetiva de “honesto”, Maria Laura P. B. Franco (1988), contribui com suas reflexões, questionamentos e rechaços às afirmações de Luna, com o texto: *Porque o conflito entre tendências teórico-metodológicas não é falso*<sup>19</sup>.

Decorrente desta primeira leitura-confronto, visando explicitar a importância das questões epistemológicas, teórico-metodológicas, histórico-sociais, axiológicas e teleológicas envolvidas, procuramos evidenciar para os pós-graduandos o quanto, na década de 1980 e anteriores, por menos que se publicasse, mais robustos e contributivos eram os debates, os confrontos decorrentes das publicações, diferentemente do que ocorre hoje, quando a indução por publicar (ou perecer!) faz com que a tônica esteja mais no número de trabalhos publicizados do que em sua qualidade e naquilo que decorre(ria) deles. Expressões como “Lattes, Lattes meu, existe alguém mais produtivo do que eu”, explicitada em tom jocoso por um dos entrevistados da nossa pesquisa que conduzimos sobre a pós-graduação (com bolsa CNPq) ou outra que circula pela rede: “Artigos passados não movem o Lattes”, são indicações de quanto o tempo ‘ruge’, no que diz respeito a publicar, publicar, independentemente do quê e para quê. Na linha dos dois textos citados acima, tivemos um outro debate/confronto que pode ser considerado antológico, na década de 1980 e que utilizamos como

<sup>19</sup> Não adentraremos aqui ao teor do debate, às questões epistemológicas envolvidas, uma vez que o objetivo deste texto é o relato e reflexões sobre um ‘como’ fazer. Porém incitamos os leitores a adentrarem ao conteúdo dos textos, pois realmente valem uma leitura em função dos argumentos postos e opostos, sem que os autores tenham se preocupado em anular o contenedor.

“efeito-demonstração” do quanto é necessário se posicionar e de como esse posicionamento é revelador de compromissos e com quem. Estamos fazendo referência a um segundo ‘contencioso’ no campo das idéias, resultante do embate entre o “conhecimento técnico e o compromisso político”. A referência é aos textos de Paolo Nosella (1983)<sup>20</sup> e de Guiomar Namó de Melo (1982), respectivamente: *Compromisso político como horizonte da competência técnica* e *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. O que estava em jogo era a precedência do compromisso político ou da competência técnica. E diga-se de passagem que a defesa dos autores a respeito de: se é da competência técnica que decorre o compromisso político ou o inverso era (e ainda é!) uma questão candente, particularmente pelo momento político que se vivia no país, uma vez que o processo de redemocratização estava fortemente na pauta depois de quase 20 anos de ditadura militar.

O importante para este nosso texto, contudo é que o debate/confronto granjeou ‘seguidores’ para ambas as posições, demonstrando um poder heurístico que somente ocorre quando estão em jogo idéias contraditórias e o que está se buscando é uma síntese, uma salto de qualidade na praxis, uma vez que as posições trazem implicações no engajamento, na atuação ético-política. E é interessante ressaltar que a certa altura do debate, em que as idéias e posições dos autores estavam explodindo em termos de confrontos, o orientador de doutorado de Nosella e Melo, Dermeval Saviani, entra no ‘contencioso’ das idéias, com um texto, por meio do qual busca superar a polarização que estava ganhando cada vez mais adeptos e perigava esterelizar ou anular posições ao invés de provocar um salto de qualidade. Assim Saviani (1983), contribui com o debate ao evidenciar sua preocupação com a direção que a polêmica a respeito dos trabalhos dos seus orientandos estava tomando. Ao justificar sua intervenção, Saviani (1983, p. 111-2), afirma querer contribuir desfazendo “uma imagem equivocada que, por vezes, os artigos polêmicos provocam nos leitores: a ideia de que o autor da crítica desautoriza o autor criticado, coloca-se em campo oposto e se define como seu adversário renitente”.

E assim poderia avançar evidenciando o quanto houve um período em que os debates, os confrontos, os ‘contenciosos’ provocavam discussões e faziam emergir novas e arejadas idéias, bem como posicionamentos voltados à praxis. Serviriam ainda como exemplos os debates provocados pelos textos de Cunha (1981) e Cury (1981). E, como não lembrar das acaloradas e confrontantes discussões a respeito do “construtivismo” e da “desconstrução” do construtivismo, debate capitaneado por Fernando Becker e sua vasta produção sobre a temática e Silva (1993), este

<sup>20</sup> Em outro texto decorrente deste, Nosella (2005), retoma o debate dos anos 1980 com o sugestivo e, ao mesmo tempo avaliativo título: *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*. No resumo o autor afirma fazer uma “releitura do debate ocorrido na década de 1980 a respeito da relação entre o compromisso político e a competência técnica do educador (...) o artigo busca compreender a nova forma de compromisso político que o educador e o intelectual em geral precisam praticar, dizendo, por exemplo, que é preciso resgatar o valor da dúvida como método; compreender o processo de amadurecimento da cultura democrática; voltar a refletir sobre o próprio conceito de política “desinteressada” e reafirmar que todo ato pedagógico em si já possui uma implícita dimensão ético-política, questionando, assim, a vinculação burocrática com os partidos” (Idem, p. 223). E quando tratamos dessa questão dos confrontos, não esquecemos os clássicos, como é o caso exemplar da *Filosofia da Miséria* de P.J. Prudhon, publicada em 1846 e a *Miséria da Filosofia*, de K. Marx, de 1847.

colocando em xeque a argumentação daquele, por meio das páginas da Revista *Educação e Realidade*, da FAGED/UFRGS?

Porém, o que importa é mostrar de que maneira procuramos avançar nossas discussões a respeito das tendências teórico-metodológicas e a estratégia que utilizamos ao remeter os debates a outros *loci* espaço-temporais, bem como a autores, a fim de que os pós-graduandos tenham presente que há ‘*background*’ no componente “Fundamentação teórica” que compõe a estrutura de um projeto e que é uma discussão não somente necessária, mas que precisa ser atualizada.

Neste sentido, o marco histórico para o resgate e a prospecção do processo de emergência e expansão das tendências teórico-metodológicas, com a presença e a força que as caracteriza atualmente, é meados do século XIX. Marxismo, Positivismo e Fenomenologia – particularmente as duas primeiras –, são tendências que somente podem ser captadas e compreendidas na materialidade histórica de um período de ebulição histórica, característico do confronto entre burguesia e proletariado, no século XIX, mas que têm sua origem, embora em perspectiva idealista<sup>21</sup>, respectivamente com Heráclito de Éfeso<sup>22</sup> (535 – 475 a.C.) e Parmênides de Eléia<sup>23</sup> (530 – 460 a.C.). Porém, se na antiguidade podemos falar de um confronto abstrato ou até de uma polarização no mundo das idéias, de debates acalorados (dialógica) entre os homens (os livres, poucos, portanto!), diferentemente, no século XIX, esse embate vai situar-se na materialidade histórico-geográfica da Europa, no contexto da luta de classes, aparecendo mais destacadamente nos países nos quais o capitalismo, em sua fase industrial, encontrava-se em estágio mais avançado, predominantemente: Inglaterra, Alemanha, França e um pouco mais tarde, Estados Unidos da América.

Diversamente do período clássico do pensamento ocidental, no século XIX, o debate, a discussão, o confronto não conheceram seu alfa e ômega no mundo abstrato, das idéias. Neste período, isto é, no século XIX, o que estava em jogo era a direção, o predomínio, a hegemonia de uma das duas classes em confronto. Portanto a opção não se situava ou a ‘vitória’ não era garantida por quem brandia o melhor argumento, mas pela direção que a humanidade tomaria<sup>24</sup>, a partir do confronto

<sup>21</sup> Tendo presente o objetivo deste texto não nos fixaremos em apresentar e analisar aspectos da filosofia dos pré-socráticos que mencionaremos em seguida. Aqui importa situar a gênese, a primeira sistematização de tendências confrontantes, polarizadas, que, na contemporaneidade serão retomadas, porém impregnadas na/da materialidade histórica.

<sup>22</sup> Com Heráclito, embora ainda em uma perspectiva abstrata, a questão fundante é a contradição ou, poderíamos dizer, a dialética em estado original. Conforme um dos fragmentos que restam do seu pensamento, o filósofo explicita aquela que é considerada a síntese da tendência que este defende: “Tudo flui e nada permanece; tudo se afasta e nada fica parado... Você não consegue se banhar duas vezes no mesmo rio, pois outras águas e ainda outras sempre vão fluindo... É na mudança que as coisas acham repouso...” (Fragmento da obra de Heráclito presente em diversos sites de domínio público na rede).

<sup>23</sup> Parmênides, ao ater-se ao lógico, ao que é (que, portanto não pode não-ser), ao excluir os confrontos, ao defender a manutenção, a continuidade, dá substância ao primeiro confronto teórico-metodológico da história ocidental, opondo-se às posições de Heráclito e dando origem a uma tradição que terá sua tradução ‘encarnada’ na radicalidade da materialidade histórica, com os positivistas, com os lógicos de meados do século XIX em diante, passando antes por Galileu, Bacon e outros considerados pais da ciência experimental.

<sup>24</sup> Esta questão era tão candente à época que até a igreja católica, que sempre esteve ao lado ou foi dominante, teve que assumir uma posição, expressa na Encíclica *Rerum Novarum*, do papa Leão XIII (papado entre 1878-1903). Por meio da Encíclica há uma condenação explícita aos abusos dos capitalistas contra os trabalhadores. Porém a posição ‘revolucionária’ para por aí. Ao propor a saída, os confrontos inconciliáveis sequer são mencionados. Prescreve-se a aplicação dos ideais cristãos por parte de patrões e empregados como estratégia de superação do incontornável confronto entre burguesia e proletariado. Ingênua, mas interesseiramente buscava-se conciliar o inconciliável. Paralelamente um outro aspecto que ajuda a entender as contradições em processo no século XIX é a emergência da chamada “Questão Social” clássica, que se configura a partir das contradições entre capital e trabalho e que pode ser apreendida em profundidade e abrangência na dissertação de Branco (2006). Para uma leitura atualizada do novo leque que compõe a “Questão Social” hoje, cf. Telles (1996).

material que, no limite, levaria não a uma classe assumir o protagonismo, mas sim, à dissolução das classes e à emergência de uma nova forma de organização e de funcionamento da sociedade, momento histórico a partir do qual deveria cessar a validade da divisa: “A história da sociedade se confunde até hoje com a história da luta de classes” (Marx e Engels, 1986, p. 19). A aposta na supressão das classes expressava uma crença e demandava uma praxis que visualizava uma nova fase na história da humanidade na qual a produção coletiva passaria a ser coletivamente desfrutada, deixando de ser privadamente, por uma classe ou pessoas, apropriada.

Portanto, assumir, a partir de meados do século XIX, com mais validade ainda para os dias atuais, um posicionamento ao ou de encontro às idéias que compõem o legado de Heráclito ou Parmênides não é algo sem consequências. A “teoria tem consequências”<sup>25</sup>, afirma Moraes (2009). Aliar-se a uma postura ou melhor dizendo, assumir uma praxis em cujo contexto a contradição é central, é o mínimo que se pode esperar de alguém que ingresse em uma pós-graduação e de quem se espera posicionamentos de intelectual engajado. Embora este seja o desiderato, as condições denunciadas por Moraes ajudam a entender o porquê em Duarte (2006)<sup>26</sup>, a formação de intelectuais críticos na pós-graduação esteja mais no âmbito de conquistas a serem alcançadas do que de materializações.

Na segunda década do século XIX, o matemático e filósofo alemão Edmund Husserl (1859 – 1938), não satisfeito com as explicações dos fatos, acontecimentos e fenômenos dadas pelos filósofos contemporâneos, passa a construir um *corpus* teórico-metodológico alternativo, uma espécie, se assim podemos denominar, de ‘terceira via’, equidistante do marxismo e do positivismo. Sua preocupação é explicar o “fenômeno”, definido como “aquilo que aparece ou se manifesta” (Silva, 2013)<sup>27</sup>.

Nesta fase da disciplina e como forma de familiarizar os pós-graduandos com esta temática, além das explicações e o envolvimento deles no decorrer das

<sup>25</sup> Para os objetivos deste texto, consideramos importante que os leitores tenham a noção, pelo resumo do texto de Moraes, sobre o seu poder de denúncia e anúncio: “A proposta do artigo é levantar a denúncia de que o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as ciências humanas e sociais, e formular a crítica de que o atual contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico compromete a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias, tanto no plano explanatório como no do enfrentamento prático de seus problemas. O artigo retoma a frase “a teoria tem consequências” e argumenta que a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e introduzindo uma boa dose de irracionalismo e niilismo. Em seu lado positivo, a teoria pode oferecer as bases racionais e críticas para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a centralidade da educação, elabora a pragmática construção de epistemologias da prática condizentes com os paradigmas que referenciam pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana. A base teórica do texto é o realismo crítico de Lukács e Bhaskar”.

<sup>26</sup> Da mesma forma que fizemos com o texto de Moraes, pelo seu poder de argumentação e vínculo com a temática discutida em nosso texto, reproduzimos o resumo do artigo de Duarte. O autor “aborda algumas características do intelectual crítico e apresenta um critério para avaliação do grau de efetivação da formação desse intelectual nas atividades no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em educação. É feita também uma análise crítica das condições nas quais ocorre a formação da intelectualidade da educação brasileira nestes tempos de desvalorização do conhecimento. Por fim o artigo problematiza o processo de reprodução da estrutura da vida cotidiana alienada nas atividades das instituições educacionais, incluída a universidade e os programas de pós-graduação em educação”.

<sup>27</sup> Deste autor destacamos a conclusão do seu texto, quando afirma que a fenomenologia husserliana é um “marco referencial no pensamento contemporâneo”. E avança afirmando: “O rigor metodológico que Husserl reivindica para a filosofia atesta o vigor com o qual o pensador alemão sempre pautou suas investigações. A título de conclusão deste artigo, julgamos pertinente tecer uma breve consideração. A epoché (sobretudo a *redução transcendental*) parece mergulhar a consciência num estado onde, de uma certa maneira, perdemos a aderência com este mundo real. Certamente é louvável o rigor que Husserl buscava para a investigação filosófica. No entanto, “reduzir” a realidade ao nível do “consciente”, através de sucessivas epochés, para a partir daí tirar conclusões seguras e radicais, *parece não tornar a análise do fenômeno menos problemática*” (Silva, 2013. Destaque nosso).

aulas, lançamos mão de uma obra que consideramos fundante para compreender esta questão do componente “Fundamentação teórica”. Trata-se do livro: *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo*, de Augusto N. Triviños (1987). Embora o autor denomine a obra de “Introdução”, ela cumpre muito mais do que uma função introdutória: apresenta, de maneira acessível, sem ser simplista, os elementos de que se necessita para desencadear o trabalho que atribuímos, como tarefa, aos discentes, para ser desenvolvido desde o início do semestre, paralelamente ao desenrolar dos outros componentes do projeto.

Conforme apontamos anteriormente, desde as primeiras aulas, subdividimos os pós-graduandos em três subgrupos e a cada um é atribuída a tarefa de pesquisar e sistematizar uma das tendências teórico-metodológica para ser socializada, em forma de seminário, proximamente ao final do semestre. A orientação dada é no sentido de que a pesquisa, sistematização e socialização seja feita obedecendo ao seguinte esquema/estrutura, referente ao Marxismo, Positivismo/Funcionalismo e Fenomenologia: Autor/res, obra(s) clássica(s), comentadores, época/contexto histórico de emergência da tendência teórico-metodológica, explicitação da tendência e, finalmente, relação com a educação.

Cada subgrupo tem à sua disposição um turno de aula, sendo que antes do intervalo apresenta o trabalho e após acontece a discussão. Para dinamizar esta parte, o subgrupo relacionado a cada Tendência, fica encarregado de trazer um convidado, especialista-pesquisador do(s) autor(es) de cada uma das Tendências. O convidado participa da aula desde o início, quando da apresentação do trabalho por parte do subgrupo e, após o intervalo faz sua intervenção, comentando e complementando os dados e análises sobre cada Tendência apresentada, seguindo-se o debate.

Desde a distribuição desta tarefa fica explicitado que, dependendo da maneira como o trabalho for assumido, fica no horizonte a possibilidade de retomada da apresentação para fins de socialização, em forma de artigos ou capítulos de livro, dos textos referentes às tendências.

Dessa forma as aulas sucedem-se, concomitantemente à pesquisa e à socialização de cada componente do projeto, do tema/assunto/título aos anexos. A tônica sempre se volta à insistência a respeito da importância de cada um dos itens, uma vez que o Projeto será qualificado na medida em que o somatório dos componentes receber o cuidado necessário para que garanta a organicidade do trabalho que será encaminhado para a etapa de qualificação. A insistência é reforçada no sentido de que o texto ou o projeto é muito mais do que a soma das partes ou de cada um dos itens que o compõem.

Embora, como já adiantamos, a etapa de qualificação pode ser concluída até o décimo quinto mês do início do curso, já trabalhamos com turmas de pós-graduandos que concluíram o semestre, isto é, nove a dez meses desde o início do mestrado, com a qualificação do seu projeto, contando com a presença de uma banca, isto é, o orientador e mais dois convidados e, complementarmente, com a leitura e análise do projeto por parte de todos os colegas da disciplina. E as vantagens, neste caso,

foram imensas, uma vez que todos puderam ouvir as ponderações e as orientações da banca. Da mesma forma, todos os pós-graduandos puderam exercitar-se como 'membros de uma banca' de cada um dos colegas, antecipando um aprendizado que somente adviria ao assumirem a função orientadora com alunos da graduação ou de cursos de PG *lato sensu*. Além do mais, a compreensão de que 'eu sou você amanhã', faz com que cada um exercite a capacidade de ser solidário e empático com o colega, colocando-se no lugar do outro e dando o melhor de si para a qualificação do projeto do colega.

### 3. PALAVRAS FINAIS

Retomamos aqui a questão da experiência que é pessoal e intransferível. Apesar disto, consideramos que o fato de, por diversos semestres termos trabalhado esta disciplina, encetando uma caminhada com esse desiderato de avançar do solitário ao solidário, temos a convicção de que estão expressos aqui aspectos que vão para além de uma experiência. Estamos falando de uma praxis que foi vivenciada por inúmeros grupos de pós-graduandos e que deixaram seu testemunho relacionado ao enriquecimento conseguido após trilhar este caminho. Além de uma metodologia, isto é, de um caminho, há uma série de vivências, 'encontros' com autores e seus textos e contextos e, principalmente uma trajetória onde o outro passa a ser mais do que um colega com quem partilhamos um espaço e um tempo: estamos com alguém de quem recebemos ajuda e a quem direcionamos esforços e apoio emocional e de suporte para o processo e a conclusão de etapas do curso, em direção ao anelado título de mestre e/ou doutor.

Por fim, se a empiria 'fustiga' a teoria, esta ilumina aquela. E assim, entre questionamentos e iluminuras, viemos dado passos que garantiram que de uma experiência, muitas vezes fundada na intuição, porém permanentemente perpassada pela preocupação com salto de qualidade, o vivenciado e refletido coletivamente, veio transformando-se em uma praxis. Procedermos a este relato, revisitando momentos diversos dessa praxis, fez avolumar-se a certeza de que estamos no caminho e nada mais solidário do que compartilhar. Sem a consciência do intencional, foi este o objetivo que animou esta trajetória de volta, uma volta que resgata e projeta, desafiando a que a próxima oferta desta disciplina, seja conscientemente colocada a serviço do solidário, do coletivo.

### REFERÊNCIAS

- ANTUNES, F. *A nova ordem educacional*. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, processos, instituições. Subsídios para debate. Coimbra: Almedina, 2008.
- BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação*. Gestão e avaliação. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

- BIANCHETTI, L. O processo da escrita: Elementos inibidores e facilitadores. In: \_\_\_\_\_; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento*. Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.
- \_\_\_\_\_. Do escrito ao escrever ou a praxis benincianiana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. In: MARCON, T. (Org.). *Educação e universidade*. Práxis e emancipação. Passo Fundo/RS: EDIUPF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Os dilemas do Coordenador de Programa de Pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: \_\_\_\_\_; SGUISSARDI, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação*. Gestão e avaliação. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.
- BINDÉ, J. (Coord.). *Rumo às sociedades do conhecimento*. Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. 2 ed.; Florianópolis: Editora UFSC, 2013.
- BRANCO, R. C. A “questão social” na origem do capitalismo: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006. Dissertação de mestrado em Serviço Social.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 24, p. 05 – 15, set/out/nov/dez. de 2003.
- CONTRERAS DOMINGO, J.; DE LARA FERRÉ, N. P. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.
- CUNHA, L. A. Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas e São Paulo, Cortez-Cedes, n. 10, p. 123-31, set./1981.
- CURY, C. R. J. A propósito de educação e desenvolvimento social no Brasil”. *Educação & Sociedade, Campinas e São Paulo*, Cortez-Cedes, n. 9, p. 155-63, maio/1981.
- \_\_\_\_\_. Quadragesimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 07 -22, set/out/nov/dez. de 2005.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, UP/FPCE/CIIE, n. 16, p. 133-169, 2001.
- DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. [www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br)
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 66, p.75-80, ago./1988.
- GERMANO, W. *Cómo transformar tu tesis en libro*. Madrid: Siglo XXI, 2008.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas e Rio de Janeiro, Autores Associados e ANPEd, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

- LUNA, S. B. O falso conflito entre tendências teórico-metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 66, p. 70-74, ago./1988.
- MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.
- MORAES, M. C. M. de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.107 [cited 2013-11-02], pp. 585-607. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200014>.
- MOROSINI, M. C. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. A. (Orgs.). *Universidade. Políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004
- MARX, K.; ENGLER, F. *Manifesto do Partido Comunista*. 6 ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Global, 1986.
- MURRAY, R. *How to survive your viva*. 2 ed. McGraw-Hill/Open University: Berkshire/UK, 2009.
- NERAD, M.; HEGGELUND, M. (Editors). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle and London: University of Washington Press, 2008.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, n.14, p. 91-97, 1983.
- \_\_\_\_\_. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005.
- PHILLIPS, E. M.; PUGH, D. S. *Como preparar um mestrado ou doutorado*. Um manual prático para estudantes e seus orientadores. Portugal: Lyon Multimédia Edições, 1998
- RIBEIRO, R.J. Doctoral education in Africa, South America, and Mexico. Brazil. In: NERAD, M.; HEGGELUND, M. (Editors). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle and London: University of Washington Press, 2008.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, n. 15, p. 111-143, 1983.
- SENNETT, R. *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009.
- SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar a avaliação educativa com processos de regulação e controle do estado? *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/NUP, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan.-jun. 2006.
- SILVA, P.C.G. A fenomenologia de Husserl: uma breve leitura Disponível: [www.meuartigo.brasilecola.com](http://www.meuartigo.brasilecola.com). Acesso em 03 de novembro de 2013.
- SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, FAGED/ UFRGS, v. 18, n.2, p.3-10, jul./dez., 1993.
- SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.
- STERNBERG, D. *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*. New York: St. Martin's Press., 1981.
- TELLES, V. da S. Questão social. Afinal, do que se trata? *São Paulo em Perspectiva*, v. 10, n. 4, p. 85-95, 1996

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo.* São Paulo: Atlas, 1987.

TURMINA, A. C. *Mudar para manter: a auto-ajuda como a nova pedagogia do capital.* Florianópolis: PPGE/UFSC, 2005 (Dissertação).

WATERS, L. *Inimigos da esperança. Publicar, perecer e o eclipse da erudição.* São Paulo: Editora UNESP, 2006.