



**ENTRE A MEMÓRIA E O PROJETO:
O MOMENTO ATUAL DA
PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**

ESPER CAVALHEIRO¹

MARGARIDA DE SOUZA NEVES²

1 Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da Escola Paulista de Medicina.

2 Coordenadora Central de Pós-Graduação e
Pesquisa Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

1. PERSPECTIVAS E OBJETIVOS:

Médicos e historiadores têm em comum o fato de, procurando compreender e interpretar totalidades complexas, trabalharem com fragmentos e indícios. Os primeiros identificam como *sintomas* os indícios que lhes permitem formular diagnósticos e hipóteses científicas, enquanto os segundos convencionaram denominar *documentos* os fragmentos a partir dos quais constroem suas versões sobre o vivido. Carlo Ginzburg, historiador italiano, fez dessa coincidência e de seu significado o ponto de partida para um brilhante artigo em que procura analisar o que chamou de “paradigma indiciário” ³.

O objetivo deste texto, que aproxima de forma um tanto heterodoxa um cientista-médico e uma historiadora no gesto autoral, é precisamente sublinhar alguns fragmentos considerados significativos para pro-

³ GINZBURG, Carlo: “Sinais. Raízes de um paradigma indiciário.” IN: Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e História. São Paulo, Companhia das Letras, 1989. pp. 143 a 179.

por um exercício de interpretação sobre o momento da pós-graduação e da pesquisa acadêmica no país.

Pretendemos não desperdiçar a oportunidade, aberta pelo Simpósio sobre a Pós-Graduação no Brasil promovido pelo Departamento de Bioquímica Médica da UFRJ e pelo Departamento de Genética e Biologia Molecular da UNICAMP, de aprofundar o debate sobre o sentido do que fazemos, tendo como referências a vida acadêmica, a produção de conhecimento e a formação de conhecedores, mas também os desafios do momento e da sociedade em que vivemos. Nas últimas duas semanas esses desafios para a sociedade brasileira e, nela, para a pós-graduação e a pesquisa mostraram uma face ainda mais ameaçadora.⁴

Sem esquecer do mais imediato, ou de nossa constante exposição a um cotidiano nem sempre estimulante intelectualmente nas pró-reitorias de pós-graduação e pesquisa e na relação destas com as Agências de Fomento, nossa pretensão é contribuir para que possamos transitar de uma atitude sobretudo reivindicativa, ditada pela necessidade de bolsas, fomento, agilidade na aprovação de novos programas ou linhas de investimento para uma posição mais propositiva, que permita uma reflexão sobre a pós-graduação e a pesquisa no país, para além da mera constatação de seu momento crítico.

Tomamos como ponto de partida uma reflexão já feita, ainda que com objetivos totalmente distintos, pelo professor Gilberto Velho em artigo intitulado "*Memória, Identidade e Projeto*"⁵. O artigo analisa a questão das identidades em sociedades complexas, na perspectiva da antropologia cultural e, em diálogo com autores clássicos das ciências do social, estabelece relações entre memória e projeto, entendendo *memória* como construção retrospectiva, fragmentária e dotada de algum grau de organização de uma trajetória ou biografia e *projeto* como instrumento básico de negociação da realidade.

Possivelmente o autor será o primeiro a se surpreender ao ver

4 Alusão à queda das bolsas de valores e às medidas econômicas tomadas pelo governo, entre as quais o Decreto 2.370, de 10/11/97, que prevê cortes significativos nas bolsas e auxílios para o ano de 1998.

5 VELHO, Gilberto: "Memória, Identidade e Projeto". IN: *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994. pp. 97 a 105.

seu artigo apropriado como referência fundamental para uma reflexão sobre a pós-graduação brasileira. Se o fazemos, sem deixar de assinalar que o escopo do texto de Gilberto Velho é muito mais amplo e sua perspectiva eminentemente teórica, é porque estamos convencidos da importância de sublinhar a complexidade de nosso objeto de análise assim como da riqueza de possibilidades abertas pela tentativa de operar com os conceitos de *identidade*, de *memória* e de *projeto*, e com a necessária articulação entre esses conceitos, também para a análise da pluralidade das questões relativas à pós-graduação e à pesquisa no momento presente.

2. MEMÓRIA: FRAGMENTOS E MITOS:

Como sabemos todos, a memória está longe de constituir-se no repertório fidedigno do que realmente aconteceu. Ancorada no presente, vulnerável e em perene movimento, seu trabalho de constante reconstrução entrelaça temporalidades para tecer, com os fios da lembrança e do esquecimento, uma trama de relações entre o passado e o projeto. A memória da pós-graduação brasileira e de sua função de lugar privilegiado da pesquisa do país deve ser portanto considerada como “fiel e móvel, como toda memória”⁶.

Talvez por partirem desses supostos, os cientistas sociais que estudam a memória coletiva a situem num território em que se entrecruzam mito e história, uma vez que o mito “no sentido mais completo do termo [é] ao mesmo tempo ficção, sistema de explicação e mensagem mobilizadora”⁷ e a história constrói versões sempre problemáticas e problematizadoras do vivido.

De alguma maneira a memória da pós-graduação brasileira, que por vezes consideramos equivocadamente como com um dado de realidade, é caudatária de alguns mitos, cujo significado vale a pena investigar. À guisa de exercício inicial, podemos propor aqui três dos muitos mitos presentes na trajetória da pós-graduação e da pesquisa no Brasil:

6 LE GOFF, Jacques: “Memória”. IN: *Memória, História*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 1. p. 46.

7 GIRARDET, Raoul: *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987. p.98.

Em primeiro lugar essa memória parece construir-se sobre uma referência muito próxima ao *mito de uma idade de ouro*. Situados no meio das tensões do presente, ameaçados pela degradação de um esforço de mais de 30 anos de trabalho e do empenho de muitas vidas, e amparados pela ficção dos números, não poucas vezes repetimos que a pós-graduação é uma das poucas realidades educacionais bem sucedidas no país e nos referimos aos bons tempos da fartura de investimentos, bolsas, e apoio incondicional de agências e ministérios, tempos estes situados de forma pouco precisa, mas muitas vezes referidos à origem dos programas de pós-graduação e da instalação nas Universidades brasileiras de atividades e infra-estrutura de pesquisa.

No caso, a *mensagem mobilizadora*, cujo valor positivo não deve ser desprezado, sublinha as realizações inquestionáveis desses mais de trinta anos de trabalho, tanto no que diz respeito à formação de quadros qualificados e titulados quanto no que se refere à produção e circulação de conhecimento científico.

Ninguém ignora que o Brasil representa no cenário latino-americano uma das raras experiências de um Sistema Nacional de Pós-Graduação academicamente sólido e, naquilo que tem de mais positivo, com respeitabilidade e reconhecimento internacionais. Todos sabemos que a vitalidade acadêmica de IES e Institutos de Pesquisa tem como uma de suas condições de possibilidade o que se faz na pós-graduação. Ninguém desconhece igualmente a fragilidade desse êxito acadêmico, já que seu atrelamento a circunstâncias e instâncias externas à Academia é muito acentuado. O forte centralismo das decisões que afetam o sistema como um todo e a dependência em relação às Agências de Fomento – vale dizer, na nossa realidade e tradição, ao Estado e a interesses políticos – o tornam extremamente vulnerável porque heterônomo. Basta lembrar o pânico com a extinção da CAPES no início do governo Collor, para não mencionar outros pânicos, mais próximos e sensíveis.

No entanto, se a *mensagem mobilizadora* contida no mito de uma idade de ouro da pós-graduação brasileira se *explica* e permite compreender algo de sua história, não poucos simplismos de análise nele se originam: esse fragmento de nossa memória coletiva, como todo discurso mítico, também mascara alguns elementos que cumpre pôr de manifesto.

Mascara, em primeiro lugar, porque generaliza. As análises feitas são, quase sempre, baseadas em dados globais, sobretudo quantitativos e referidas ao sistema como um todo, o que permite, por um lado, distorções que atribuem a uma abstração, a pós-graduação brasileira, um êxito genérico que, não poucas vezes, deve-se ao trabalho de grupos e mesmo pesquisadores individuais bem determinados e, por outro lado, permitem que medidas gerais que não beneficiam os que produzem com qualidade sejam tomadas para solucionar problemas tópicos e bem localizados: o exemplo clássico é o da má utilização de recursos que deveriam ser empregados na pesquisa justificando cortes lineares e indiferenciados. Talvez seja chegado o momento de agregar análises qualitativas consistentes ao repertório de dados quantitativos de que dispomos, de evitarmos generalizações e simplismos que nada acrescentam e de aplicar às nossas discussões sobre a pós-graduação e a pesquisa no país o rigor teórico e empírico que exigimos em nosso trabalho científico.

Mascara, em segundo lugar, porque, ao diluir as diferenças de situações e de problemas que certamente se expressam ao longo desses mais de 30 anos de existência de um Sistema Nacional de Pós Graduação na oposição falaciosa entre um *antes*, quase sempre positivado e unívoco, a um *agora* vivido sob a constante ameaça da degradação, tende a consolidar a enorme dificuldade de operar com as diferenças na análise do sistema como na proposição de políticas de pós-graduação e pesquisa, sejam elas diferenças de áreas de conhecimento, diferenças de momento dos programas, diferenças inter ou intra regionais, ou quaisquer outras diferenças. A reiterada afirmação do princípio de flexibilidade, quase sempre retórica, não anula o fato de que a tônica do sistema e das políticas traduz uma concepção fortemente unificadora, que muitas vezes engessa a realidade e trata como desigualdades a serem saldados o que são diferenças a serem consideradas ou mesmo respeitadas.

Mascara, ainda por outra razão, de ordem estritamente histórica: o mito de *uma idade de ouro da pós-graduação no Brasil* parece silenciar algo que convém esquecer, e cujo esquecimento pode impedir que enfrentemos claramente algumas questões e problemas com que nos defrontamos hoje.

Em texto recente e ainda não publicado, Francisco Falcon sublinha o que chama da ausência mais significativa na narrativa-padrão sobre a origem da pós-graduação brasileira, sempre referida à Reforma Universitária (1968-69) que torna possível a institucionalização dos cursos de mestrado e doutorado em 1970-71. Segundo o autor,

*"...quanto mais nos aproximamos um pouco mais desse 'marco-zero' da pós-graduação, começamos a desconfiar dessa (suposta) antinomia do "antes" x "depois", principiamos a ouvir silêncios que tentam nos dizer dos lugares e tempos de produção desse discurso, e mais cedo ou mais tarde, percebemos uma ausência decisiva: a política, a grande ausente."*⁸

Ao lembrar que essa narrativa consolidada situa no tempo o início histórico do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil e assinalar que o início dos anos 70 não representa exatamente um momento áureo da história de nossa sociedade, o autor está longe de pretender uma explicação simplista, estigmatizadora e, no limite, inútil que afirme que o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil é filho da ditadura. Ao assinalar esse silêncio eloqüente da dimensão política, a intenção do autor é precisamente a de relativizar a trajetória da Pós-Graduação no Brasil, tantas vezes vista como um desdobramento linear:

"Refiro-me (...), na verdade, ao silenciamento tanto a respeito do caráter autoritário, imposto, da Reforma Universitária e da 'institucionalização da pós-graduação' que dela deriva diretamente, como acerca da vigência do AI-5. A imposição de princípios e diretrizes eminentemente centralizadas realizou-se em ambiente político infenso ao debate, hostil a diferenças, refratário à participação das instituições mais diretamente interessadas – as universidades e os institutos de pesquisa –, e, talvez mais grave, num ambiente no qual, até prova em contrário, mestres e discípulos eram potencialmente 'subversivos'. Temos, em síntese, uma 'fundação' de tipo iluminista diante da qual não competia àqueles mais diretamente interessados senão

8 FALCON, Francisco Calazans: "Depoimento: A Pós-Graduação e a História", mimeo, 1997.

*cumprir ordens e implementar as medidas cabíveis. Resgatar esse silêncio, portanto, significa recuperar para a história da pós-graduação as circunstâncias concretas da sua implantação, resgatando assim, também, os seus historicamente possíveis – visões e propostas então derrotadas mas capazes, ainda, de delinear outros futuros.”*⁹

O fragmento de nossa memória coletiva sobre a pós-graduação brasileira como herança e desdobramento de uma idade de ouro mítica, ainda que mobilizador, encerra portanto, pelas *explicações* redutoras que nos levou a construir, a ficção de uma univocidade que pode esterelizar as saudáveis diferenças e de um centralismo que não tem por que ser a única alternativa aberta ao sistema.

Em segundo lugar, os fragmentos da memória da pós-graduação brasileira e da pesquisa que nela se desenvolve se relacionam com **o mito do herói salvador**.

De forma curiosamente análoga à função soteriológica que o segundo quartel de nosso século projetou sobre a escola primária e sobre os professores (na verdade, quase sempre, as professoras) que nela atuavam, esse fim de século no Brasil parece esperar dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores que neles atuam a função redentora da Universidade, do ensino médio e fundamental, da ciência e da tecnologia do país, da indústria nacional e da sociedade como um todo.

Em 1951 Abgar Renault, então Secretário de Educação do governo Milton Campos em Minas Gerais, expressava o otimismo pedagógico sobre a escola primária nos seguintes termos:

*“Evidentemente, esse esforço de convocação da opinião pública haveria de ter como centro a escola primária por intermédio de seu professor, que, suficientemente esclarecido, estará em condições de excitar uma chain reaction capaz de abranger a comunidade onde sua escola se acha localizada e atingir, assim, aos poucos, toda a sociedade.”*¹⁰

9 IDEM, *ibidem*: p. 4.

10 RENAULT, Abgar: “Prefácio à primeira edição”. IN MEIRELES, Cecília: *Problemas de literatura infantil*. São Paulo/Brasília, Summus/INL, 1979. (3ª ed.), p. 12.

Quantas afirmações semelhantes, todas elas orientadas a sublinhar o papel salvífico da pós-graduação, poderíamos destacar na grande imprensa, nos discursos oficiais e mesmo em nossas discussões nos últimos anos?

No caso, o mito da pós-graduação redentora tem a função positiva de sublinhar a cada passo, aos que pensam poder encerrar-se na torre de marfim de um conhecimento isento de responsabilidades sociais, éticas e históricas, que não é possível pesquisar ou produzir conhecimento de costas para a vida e para os desafios do país, mas essa *mensagem mobilizadora*, na sua contra-face, encerra um duplo perigo.

Encerra primeiramente o perigo de fazer esquecer que a função social primária da pós-graduação e da pesquisa não é a suplência de outras instâncias da sociedade ou do estado, cuja tarefa é responder e solucionar os problemas imediatos. Ainda que em muitas ocasiões a Universidade, e nela os Programas de Pós-Graduação, nos que se concentram normalmente seus melhores quadros, possa e deva exercer essa suplência em caráter subsidiário, sua função específica é a de produzir conhecimento e formar conhecedores. Se, por um lado, a formação de cientistas e pensadores nos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa deveria sempre ser potenciadora do exercício da cidadania, o conhecimento, ainda que muitas vezes passível de aplicação prática a curto ou a longo prazo, não pode se pautar pelo critério de utilidade.

Encerra também o perigo, não menos ameaçador, de possibilitar que nos autoconvençamos de nossa onipotência, de nossa função vicária e da necessidade de purgar alguma culpa ancestral através de um trabalho mal remunerado e nada reconhecido.

Se não incorporamos a função de oráculos todo-poderosos da sociedade, messias salvadores do país e vanguarda esclarecida da nação, por que não reagimos quando essas imagens são projetadas sobre nós e nosso trabalho, que por sua natureza e circunstâncias é avesso a horizontes imediatos e critérios de pura eficácia e aplicabilidade?

Por que seríamos nós os responsáveis por garantir a titulação, num prazo de oito anos, de 1/3 dos quadros de estabelecimentos alçados ao estatuto de Universidades por critérios e interesses nem sempre acadêmicos? Quem pode nos responsabilizar por uma parceria assimétrica

segundo a qual seríamos os responsáveis pela atualização de especialistas e tecnólogos que atuam na indústria se industriais e empresários brasileiros não investem na Universidade e nos Centros de Pesquisa? Por que razões devemos apagar constantemente incêndios - financeiros ou outros - que não ateamos? Está por fazer uma avaliação do tempo gasto pelos melhores quadros acadêmicos do país na tarefa de Sísifo de preencher formulários, sempre com as mesmas informações, e que justificam a burocracia aos olhos dela própria, mas quais os motivos que nos levam a agregar incessantemente às tarefas de ensino e pesquisa que nos são próprias a tradução obsessiva do que fazemos em moldes que não estabelecemos? Por que temos que assumir funções de administração acadêmica, programas inter-institucionais, assessorias qualificadas que em outros âmbitos profissionais - o dos setores jornalístico e financeiro, para citar apenas dois exemplos - têm um elevadíssimo valor de mercado, por que tantas avaliações de projetos, de solicitações de auxílio, de propostas de novos programas para depois ouvirmos que somos improdutivos da voz, justamente, dos que nos solicitam esse serviço?

Enfim, por que, se não em função de uma interiorização de uma visão burocrática e estreita da academia e do mito da pós-graduação redentora e todo-poderosa assumimos uma multiplicidade de funções e responsabilidades; por que não reagimos às generalizações grosseiras sobre a não produtividade dos programas e à flagrante inversão que vêm sendo feitas, independentemente de boas vontades individuais, e que transformam os programas de pós-graduação em função das agências de fomento e não, como seria lógico, seu contrário?

A alternativa não seria, como é evidente, a de que os programas e pesquisadores se encerrassem em si mesmos egoística e hedonisticamente, mas, além de permitir a explicitação de um (justo?) desabafo coletivo, a verbalização da ladainha de perguntas que todos no fundo nos fazemos permite assinalar que o fragmento de memória da pós-graduação brasileira que põe de manifesto sua relação com o mito do herói redentor revela, como todo mito messiânico o "modelo de autoridade de uma sociedade"¹¹, no caso, a ficção do sebastianismo.

11 GIRARDET, Raoul: op. cit. p. 81.

Com efeito, se num plano mais geral a sociedade reconstrói incessantemente a espera do líder carismático capaz de fazer despertar o gigante há tanto tempo deitado em berço esplêndido para que, por fim, assuma seu papel de grande potência no cenário internacional, no plano de nossas atividades por vezes parecemos esperar quadros diretivos de agências de fomento sensíveis à academia e capazes de convencer pelas luzes da razão os donos do cofre e do poder da importância da pós-graduação e da pesquisa para o Brasil, e, por que não reconhecê-lo, pró-reitores iluminados e destros na utilização de mecanismos de pressão e de convencimento para reverter o fenômeno sazonal que, a todo fim de ano, surpreende programas e grupos de pesquisa com novas e impensadas medidas, cortes, e fórmulas mágicas que sempre diminuem bolsas, verbas e investimentos.

Para que a ficção da pós-graduação redentora e dos líderes messiânicos se converta em projeto e permita traçar estratégias de ação, talvez seja necessária uma ação conjunta que nos permita superar corporativismos, identificar objetivos comuns passíveis de serem alcançados e operar com as diferenças, tanto no plano das relações sociais mais amplas quanto no plano das relações que presidem o sistema e a vida das IES. Em qualquer caso, o que se faz necessário é sempre, e de múltiplas formas, um exercício de cidadania.

Por fim e em terceiro lugar, ainda que muito brevemente, é bom lembrar que um fragmento da memória mais recente da pós-graduação e da pesquisa no Brasil parece ser caudatário da falácia da lógica alternativa, ou se quisermos, do *mito do "ou isto ou aquilo"*, expressão que, se gerou uma bela página poética de Cecília Meireles¹², certamente não está na origem da melhor forma de pensar a política em geral e a política de pós-graduação e pesquisa em particular.

Qual o significado do que aqui chamamos de *mito do "ou isto ou aquilo"* aplicado à memória recente da pós-graduação brasileira? Trata-se de atentar para o fato de que

12 MEIRELES, Cecília: "Ou isto ou aquilo" IN: *Poesia Completa*, Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1994. pp. 515 e 816.

*"algumas notícias sobre o panorama educacional brasileiro (...) apresentam reiteradamente como alternativas excludentes, de um lado, o fomento à pesquisa científica e à pós-graduação e, de outro, os investimentos na escola fundamental."*¹³

O impasse da escolha, segundo não poucas versões de discursos oficiais veiculados pela grande imprensa, se daria nos seguintes termos: ou bem o Estado continuaria investindo pesadamente na pós-graduação e na pesquisa, apresentadas como beneficiárias desde há muito de pesados investimentos públicos que, segundo esses mesmos discursos, teriam tido resultados tímidos e retorno duvidoso para a sociedade ou bem, sensível à situação desesperadora da escola primária no país, o Estado imprimiria nova direção a estes investimentos, passando a destinar as verbas antes aplicadas ao sistema de pós-graduação e às atividades de pesquisa para a escola básica. O raciocínio, cujo suposto é uma rígida lógica alternativa e excludente, é claro: "*ou isto*" - a pós-graduação e a pesquisa de ponta - "*ou aquilo*" - a escola, pública, gratuita e de qualidade para as crianças do Brasil - .

No caso, a *mensagem mobilizadora* presente no mito da alternativa necessária é clara e, como já foi dito,

*"(...)é preciso repetir uma e muitas vezes que ninguém, em sã consciência, pode ignorar a situação agônica do ensino básico no país, e que é dever elementar de cidadania defender a escola de primeiro e segundo graus pública e de qualidade."*¹⁴

A afirmação é indiscutível, mas dela não decorre necessariamente a alternativa, que se bem *explique* a política míope no que diz respeito à pós-graduação e à pesquisa científica que vem sendo anunciada e que as últimas medidas econômicas confirmam, assim como *explica* igualmente não poucos oportunismos mais ou menos escondidos atrás de uma mal disfarçada retórica populista, não por isso deve ser assimilada de forma acrítica.

13 CAVALHEIRO, Esper: "Sofia e as escolhas". Cuiabá, XIII ENPROP, 1997. (mimeo). p. 1.

14 IDEM. Ibidem. p.1.

Na verdade, é importante sublinhar que a alternativa instaura uma ficção perversa, já que o investimento sério, coerente e constante em cada uma das duas pontas do sistema educacional brasileiro é, por muitas razões, condição de possibilidade da educação e da ciência no país. E isso é assim tanto porque uma escola básica saudável é a melhor garantia para que a pesquisa e a pós-graduação de qualidade sejam capazes de romper com o círculo vicioso dos privilégios, quanto porque uma Universidade que faça jus a seu nome é uma instância crítica necessária para a reflexão sobre o país e seu sistema educacional e não deveria admitir a hipótese de que algum cidadão com potencialidade para a ciência e o pensamento fosse impedido, a priori, da aventura intelectual em qualquer dos níveis da carreira escolar ou acadêmica, ou que lhe fosse vetada a possibilidade de realizar-se intelectualmente e por sua capacidade a serviço do país nos seus laboratórios, centros de pesquisa e grupos de trabalho por qualquer outro critério que não a seletividade estritamente por mérito acadêmico e condições para o trabalho científico.

De nada adiantará investir pesadamente em computadores e parâmetros curriculares para uma escola por onde passe uma juventude sem futuro intelectual e científico, como de pouco servirá investir na pesquisa e na pós-graduação se as Universidades e os Institutos de Pesquisa estiverem condenados a cristalizar e reproduzir a lógica excludente que vem caracterizando nossa sociedade. Nenhum investimento cosmético nas escolas, mesmo aquele que suponha o desmonte da Universidade e, nela, da pós-graduação e da pesquisa, será capaz de garantir o único elemento essencial para a educação: o professor reconhecido socialmente, inclusive através da remuneração que recebe.

A lógica alternativa, traduzida na lógica do *"ou isto ou aquilo"* aplicada à educação básica e à ciência de ponta, é portanto um equívoco teórico, uma mistificação retórica e um erro político de graves consequências para o país.

A seleção de fragmentos expressivos da memória da pós-graduação e da pesquisa no Brasil, a identificação de sua dimensão mítica e dos aspectos mobilizadores, explicativos e mistificadores de cada um deles, certamente não se encerram com as três hipóteses aqui levantadas a título, exclusivamente, de exercício. Ficaríamos no entanto no plano de

um discurso puramente utópico se, tendo em vista os objetivos propostos, não tentássemos, como contrapartida, articular *memória* e *projeto*.

3. PROJETO: COORDENADAS E PERSPECTIVAS:

Ao propor, no âmbito mais geral da análise de realidades complexas, que um *projeto* é sobretudo um instrumento básico de negociação da realidade¹⁵, Gilberto Velho nos fornece um caminho sugestivo para pensar as coordenadas mais gerais que situem a pós-graduação no momento atual.

Por um lado, entendido como *instrumento de negociação*, o projeto perde a rigidez de algo pronto e acabado, via de regra principista, para assumir características de mobilidade, flexibilidade e plasticidade sempre necessárias a qualquer negociação. Por outro, ao referir a negociação da qual o projeto é instrumento à *realidade*, nos remete ao terreno do concreto, certamente complexo e plural se pensarmos na pós-graduação, na pesquisa e em sua particularidade no caso brasileiro, mas bem definido e circunscrito.

O que pretendemos aqui é apenas sugerir as três coordenadas básicas que permitem situar a identidade complexa do Sistema Nacional de Pós-Graduação e da pesquisa que nele encontra seu locus privilegiado. Também como exercício inicial, podemos considerar que o pós-graduando, aquele que ao ingressar no sistema como mestrando ou doutorando tem o direito e o dever de esperar não apenas uma titulação formal mas a conquista da autonomia científica e intelectual; o professor-orientador, pesquisador produtivo e interlocutor privilegiado de seus orientandos e de seus pares; e o Programa de Pós-Graduação, espaço acadêmico adequado à produção do conhecimento e à construção de conhecedores, se constituem nessas coordenadas essenciais.

A ênfase e a prioridade de tratamento conferidas aos agentes (orientandos e orientadores) sobre o espaço acadêmico no qual a relação entre esses agentes tem lugar (o Programa de Pós-Graduação) é proposital e tem uma função estratégica: tal como aqui pensada, a pós-graduação é função da formação de quadros intelectuais e científicos para o país, e não desenho formal do sistema.

15 VELHO, Gilberto: op. cit. p. 103.

Para proceder por partes, consideremos em primeiro lugar os pós-graduandos, que em última análise são o elemento definidor do sistema. Ao ingressar hoje num programa de pós-graduação os pós-graduandos passam por um curioso processo de reificação. Após superarem o processo de seleção, que normalmente procura verificar sua maturidade intelectual e capacidade de operar num campo científico específico, vale dizer, suas qualidades individuais para a carreira acadêmica, são tratados como massa informe e indiferenciada: todos devem cursar um número determinado de disciplinas, algumas das quais obrigatórias, outras eletivas, mas definidas por um elenco pré-estabelecido pela oferta concreta de disciplinas nos semestres letivos nos quais a atividade-curso é o centro da vida acadêmica de todos. Ao mesmo tempo, começam a freqüentar grupos de pesquisa ou laboratórios como "ponta de bancada" do pesquisador/orientador e a elaborar seu projeto de tese, que num momento pré-determinado para todos aqueles que ingressaram num dado ano letivo, será objeto de defesa diante de uma banca de examinadores. A partir desse momento, devem dedicar-se exclusivamente à pesquisa, e à redação da tese, e, novamente todos juntos, devem concluir seu mestrado em até 30 meses e seu doutorado em até 48 meses.

Todo começo de ano letivo o ritual de iniciação se repete em cada Programa de Pós-Graduação do país: o coordenador do Programa, na maioria das vezes bastante constrangido, explica aos pós-graduandos que acabam de ingressar no Curso que estão diante de uma inversão que independe da vontade dos professores/pesquisadores que ali atuam: a avaliação do Programa está em grande parte centrada no produto tese, e não no processo de formação. Essa avaliação das teses se baseia em índices quantitativos e tem como elemento principal o tempo transcorrido entre o ingresso e a defesa das teses. Os cálculos são feitos de forma indiferenciada para bolsistas e não bolsistas e da conclusão das teses no tempo estabelecido pelas agências depende a renovação ou não das bolsas para o Programa. Esses, muito brevemente, são os elementos do que já foi chamado de "taylorização" dos programas de pós-graduação, que, transmutados em linhas de montagem de teses, correm o sério risco de transformar os pós-graduandos em algo muito distinto dos sujeitos

intelectual e cientificamente autônomos que deveriam tornar-se. Uma vez iniciada a maratona do curso, eles se transformam em fazedores de teses.

É claro que as medidas de redução de tempo para a conclusão de teses e dissertações não obedecem ao puro arbítrio. Todos sabemos de teses que se alongavam por tempo indeterminado, de bolsas renovadas sem critério por um tempo longo demais. Mas daí a engessar todo pós-graduando – inclusive os não bolsistas, que legitimamente podem prever um tempo mais longo para sua titulação – num cronograma rígido e que não abre lugar para problemas de equipamentos, de experiências mal sucedidas, de hipóteses que se revelam equivocadas ao longo da pesquisa vai a distância que separa a burocracia da academia.

O resultado é que, não mais centrado no processo de construção da pesquisa e do pesquisador, os Programas começam a formar pós-graduados imaturos, capazes de defender teses em 48 meses e incapazes de autonomia para pensar e produzir longe de seu orientador e das condições do laboratório ou grupo de pesquisa em que a tese foi feita.

Os pós-graduandos vêem assim reproduzida na pós-graduação a lógica já vivida na graduação na maioria das áreas: uma formação eminentemente técnica, supletiva e fragmentária nas disciplinas cursadas, muito distante da aventura intelectual e científica que poderia permitir-lhes ler o mundo a partir de seu campo específico de conhecimento. E concluem suas teses eficientemente no tempo previsto, mas com poucas possibilidades de serem senão reprodutores do conhecimento que adquiriram.

Quantos pós-graduandos tiveram a possibilidade de viver a Universidade em seu sentido forte de “Universitas” e de cursar uma ou mais disciplinas fora do domínio específico de sua tese ou mesmo de sua área de conhecimento? Quantos doutores são hoje capazes de fazer uma análise crítica de sua área de conhecimento? Quantos recém-doutores abandonam seu primeiro posto de trabalho por não encontrar ali o equipamento específico que aprenderam a manejar, o laboratório com as mesmas condições daquele em que foram adestrados, as condições análogas às do grupo de pesquisa em que foram titulados? Como querer, nessas condições, que os jovens doutores sejam criativos, sujeitos autônomos no processo de produção científica e capazes de abertura interdisciplinar? Como esperar que possam atuar como formadores de outros pesquisadores?

Naturalmente é importante lembrar que os pós-graduandos que ingressam nos Programas hoje são tão bons ou melhores que os de décadas anteriores e o demonstraram enfrentando seleções rigorosas e o ajuste draconiano dos prazos para conclusão das teses. Também em relação a este ponto o *mito de uma idade de ouro*, em que os pós-graduandos já chegavam autônomos aos Programas não é operativo. É igualmente pouco fecunda a aplicação do *mito da alternativa excludente*: ou pós-graduandos capazes de conquistar a autonomia intelectual plena com data marcada ou ... nada. Talvez a única forma de romper com o quadro acima descrito esteja na possibilidade de, com a necessária cautela para não aplicar aos orientadores o *mito do herói redentor*, pensar que nos pesquisadores orientadores pode estar a chave do sistema, sempre e quando lhes sejam garantidas as condições de trabalho e o reconhecimento efetivo, inclusive no que diz respeito à remuneração digna, o que nos leva à análise do segundo agente essencial ao sistema, o professor orientador.

Na verdade, um grupo de orientadores com bom senso e responsabilidade social no que diz respeito ao tempo necessário para a conclusão das teses, com inteligência e competência específica para garantir a interlocução qualificada que se constitui no alicerce de cada tese, com sensibilidade para incentivar a liberdade de criação é a condição necessária para a existência de um Programa de pós-graduação. Como em toda experiência de educação, também na Pós-graduação a presença do pedagogo, no sentido etimológico do termo, é essencial.

Pedagogo, como sabemos todos, é no seu sentido original aquele que toma pela mão quem pretende aprender, que vai a seu lado no caminho dos sucessivos desequilíbrios que permitem a quem se inicia na ciência equilibrar-se novamente em patamares distintos e superiores e que faz do desejo que seus alunos o superem e cheguem mais longe que ele próprio conseguiu chegar – e talvez por outras vias – seu grande objetivo.

O papel do orientador não pode ser portanto o de fabricar clones de si mesmo, mas o da maiêutica de seres pensantes. Na ponta da bancada de um laboratório como nos seminários de um grupo de pesquisa, podem estar pós-graduandos que são vistos simplesmente como alunos a serem adestrados para cumprirem a função de outras tantas mãos do pesquisador

sênior – e nesse caso repetirão sempre seu método, sua forma de lidar com a empiria e seus parâmetros teóricos ou, o que certamente é mais difícil e mais interessante também, orientandos que são formados para assumir toda a potencialidade de seus próprios cérebros, autônoma e criativamente.

Trata-se, na segunda alternativa, de dar ênfase ao processo e de considerar os produtos – as teses, comunicações em congressos, artigos, etc... - como evidências de seus resultados: algo assim como a ponta de um iceberg.

Por consequência, seria importante que o sistema de avaliação, para além dos elementos quantitativos que não deixam de ser relevantes, pudesse efetivamente avaliar a qualidade das teses de cada programa, tarefa aliás já iniciada por algumas áreas por iniciativa dos representantes de área junto às Agências de Fomento¹⁶. Igualmente importante seria aprofundar, em cada campo específico e respeitadas as diferenças entre as áreas de conhecimento, o significado e as etapas de construção da autonomia intelectual no terreno da teoria, do método científico e da experiência empírica, e na relação orgânica entre essas três dimensões do conhecimento.

Como já foi dito em outra ocasião,

“Se imaginarmos um eixo que vá de uma relativa heteronomia acadêmica a uma plena autonomia na proposta e na execução do trabalho científico, as monografias de conclusão de cursos de graduação estariam tendencialmente situadas no pólo da heteronomia, a conquista progressiva e por vezes dolorosa da autonomia acadêmica seria a tarefa e o aprendizado fundamental dos mestrados e as teses de doutorado configurariam um primeiro exercício de autonomia intelectual plena, o que permitiria eventualmente aos que as concluíssem o domínio das pré-condições para a orientação de trabalhos acadêmicos.”¹⁷

16 A área de Filosofia fez uma análise qualitativa de todas as teses defendidas no último biênio, tarefa possível pelo empenho dos coordenadores de área e de programas e pela escala da própria área. A área de História está desenvolvendo um Projeto nessa mesma linha, que pretende proceder por amostragem.

17 NEVES, Margarida de Souza: Monografias, dissertações e teses: apontamentos para o início de uma discussão”. IN: *Anos 90*, Porto Alegre, UFRGS, 1996. N.º 5 – julho de 1996. P. 179.

Nada no atual sistema de pós-graduação impede que encontremos orientadores que não se contentem com que seus orientandos se limitem a reproduzir o que eles próprios fazem bem: muitos são os que formaram e formam gerações de intelectuais autônomos, criativos e produtivos. Muitas coisas, entre elas a multiplicação de tarefas a serem cumpridas e de responsabilidades já aludidas na primeira parte deste texto, dificultam um processo de orientação acadêmica constante e eficaz. Bem poucos são os estímulos aos que efetivamente cumprem seu papel de orientação acadêmica.

Talvez fosse o caso de dar início a uma análise cuidadosa do destino dos egressos dos Programas de Pós-graduação, não apenas para localizá-los nos diferentes espaços geográficos, acadêmicos e profissionais, mas sobretudo para permitir uma avaliação dos resultados multiplicadores da orientação acadêmica e do impacto do sistema nacional de pós-graduação na ciência e na vida intelectual do país.

No entanto, se é na relação entre os agentes do sistema – pesquisadores/orientadores entre si e com os orientandos – que reside a vitalidade acadêmica da pós-graduação e a condição de possibilidade da pesquisa que se desenvolve nos Programas, a arquitetura dos programas de pós-graduação pode facilitar ou dificultar suas atividades-fim. Cumpre portanto analisar, ainda que brevemente, o desenho formal do sistema.

Tal como se apresenta hoje no Brasil, o sistema nacional de pós-graduação é fortemente unificado, rigidamente centralizado, claramente inspirado no modelo norte-americano e dotado de pouca ou nenhuma flexibilidade e capacidade de operar com as diferenças. Para o bem e para o mal essas são as suas marcas de identidade.

A unificação do modelo, implantada porque a aprovação do curso pela CAPES exige que a proposta acadêmica se molde a parâmetros pré-definidos pela agência, o que na prática supõe a adaptação de todos os cursos a uma arquitetura que é a mesma para todas as latitudes geográficas e acadêmicas e porque a avaliação de cada curso (ou, a partir de 98 de cada Programa) é feita tendo como referência esses parâmetros pré-definidos, idênticos para todas as áreas de conhecimento, todas as IES, todas as regiões do país e todos os estágios em que se encontrem os cursos ou Programas. No pólo positivo, essa unidade permitiu a conso-

lidação de uma linguagem comum para a pós-graduação no país e a certeza de que a avaliação de todos os cursos ou programas obedece, ao menos do ponto de vista formal, à mesma lógica e critérios. No pólo negativo, a forte unificação do modelo tende a engessar o sistema, dificulta a flexibilidade e a existência de novas experiências e modalidades de cursos e tende a consolidar a dificuldade de operar com as diferenças.

A rígida centralização é a resultante, por um lado, do papel atribuído às agências de fomento – CAPES e CNPq –, à relação dessas agências com o poder político e à dinâmica tensa e não isenta de conflitos que se instaura entre as agências e a comunidade acadêmica. Por outro, é a resultante da dependência econômica total e quase absoluta (o quase sendo função da situação muito particular da FAPESP no quadro das fundações estaduais de amparo à pesquisa) da pós-graduação e da pesquisa em relação às agências nacionais de fomento.

Todos nós atuamos em Programas de Pós-Graduação, muitos de nós assumimos funções de administração da pós-graduação nas IES, não poucos dos presentes coordenaram os comitês de suas respectivas áreas junto às agências ou deles participaram, e alguns assumiram cargos de direção ou assessoria nas agências. Existem inclusive entre nós os que, em diferentes circunstâncias, desempenharam todos esses papéis. Não são necessários portanto exemplos que nos ajudem a compreender que, num quadro de uniformidade formal e rígida centralização e num cenário em que o orçamento é sempre, na melhor das hipóteses, inelástico enquanto a demanda é sempre crescente, as agências, os programas, os pró-reitores e os representantes de áreas muitas vezes se vejam como reféns de variáveis que não controlam, se surpreendam mutuamente em situações de crise, se isolem quando mais deveriam atuar de forma complementar, se acusem reciprocamente de arbitrariedade, corporativismo, personalismo, irrealismo ou irresponsabilidade. Dois episódios recentes, ambos ainda não concluídos, e, no quadro atual nenhum dos dois permitindo antever um final feliz, ilustram os impasses dessa rígida centralização: a dificuldade da CAPES em formular o IV PNPG a partir da metodologia participativa proposta no Seminário de dezembro de 1996 e a dificuldade do CNPq em enfrentar os debates relativos à implantação da nova modalidade de atribuição de bolsas aos pós-graduandos.

A implantação do chamado modelo americano, vale dizer, a prevalência dos cursos obrigatoriamente referidos a disciplinas cursadas e créditos obtidos, relegando a pesquisa, senão a um segundo plano, certamente a um segundo momento dos pós-graduandos nos Programas, e a lógica da seriação (primeiro o mestrado e depois o doutorado) começa a ser objeto de discussão. Novamente o problema que se apresenta é o da univocidade e universalidade do modelo, seja ele o americano ou qualquer outro, e o da adaptação do sistema inteiro a decisões ditadas pelo centro, vale dizer, também nesse caso, a dificuldade de flexibilidade no processo e nas decisões.

Identificar algumas das coordenadas essenciais para a pós-graduação não é suficiente. É ainda necessário pensar em seus desdobramentos: indicar os caminhos que permitam que o desenho formal dos programas de pós-graduação seja função dos agentes que neles desenvolvem o trabalho intelectual e científico – pós-graduandos e professores orientadores –; aprofundar o conteúdo concreto dos princípios que devem presidir a pós-graduação e a pesquisa, dentre os quais, entre outros, o primado da qualidade acadêmica, a produtividade, a flexibilidade e a capacidade de operar com as diferenças, enfrentar os desafios teóricos e práticos do trabalho interdisciplinar, são alguns deles.

Em resumo e para concluir, o que fazer para negociar com a realidade, já que essa é a natureza de qualquer projeto, levando em conta a memória e de forma a garantir a identidade que todos desejamos para a pós-graduação no país e a pesquisa que nela se desenvolve?

Isso dependerá, talvez, do que entendamos por realidade e por negociação. Se entendermos como *negociação* a simples adaptação e como *realidade* as condições que nos são impostas, nada teríamos a fazer. Se entendermos como *negociação* a imposição de nossas idéias e como *realidade* a projeção de nossas vontades, não nos restaria senão o caminho do confronto. Mas também podemos entender como *negociação da realidade* o processo de construção que, sem deixar de assumir as limitações, as contradições, os conflitos, aposte na capacidade de criação, na possibilidade de superação e no sentido do que fazemos. Uma coisa é certa: se não nos situássemos nessa terceira – e nem sempre cômoda – perspectiva, certamente não seríamos professores e pesquisadores.