

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NA GRADUAÇÃO: ANÁLISE  
DAS PRINCIPAIS OBRAS DE METODOLOGIA DO TRABALHO  
CIENTÍFICO**

**SUSANA MESQUITA BARBOSA**

**Orientador: Prof. Dr. Silvio Sanchez Gamboa**

**2007**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NA GRADUAÇÃO: ANÁLISE  
DAS PRINCIPAIS OBRAS DE METODOLOGIA DO TRABALHO  
CIENTÍFICO**

**SUSANA MESQUITA BARBOSA**

**Orientador: Prof. Dr. Silvio Sanchez Gamboa**

Este exemplar corresponde à redação final da  
dissertação defendida por Susana Mesquita Barbosa  
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura Comissão Julgadora:

---

---

---

---

**2007**

© by Susana Mesquita Barbosa, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

B234f	Barbosa, Susana Mesquita . A formação do pesquisador na graduação: análise das principais obras de metodologia do trabalho científico/ Susana Mesquita Barbosa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.  Orientador : Silvio Ancisar Sanchez Gamboa. Tese (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Educação. 2. Epistemologia. 3. Pesquisa Científica. 4. Metodologia do Trabalho Científico. I. Gamboa, Silvio Ancisar Sanchez . II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-031/BFE

**Título em inglês :** The formation of the researcher in the graduation: analysis of main books of methodology of the scientific work.

**Keywords :** Education; Epistemology; Scientific research; Methodology of the Scientific Work.

**Área de concentração :** História, Filosofia e Educação

**Titulação :** Mestre em Educação

**Banca examinadora :** Prof. Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa (Orientador)

Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Prof. Dr. Eduardo Francisco Freyre Roach

**Data da defesa:** 26/02/2007

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [sbarbosa@hotmail.com](mailto:sbarbosa@hotmail.com)



*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*  
Paulo Freire



## DEDICATÓRIA

*Aos meus amores:  
Cristina, Luiz Fernando,  
Cássio, Ligia, Laura  
e Júlia (in memorian).*



## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, professora e amiga, Maria Cristina Mesquita Barbosa, obrigada pelo constante apoio, amor e ensinamentos e por me “emprestar” seus conhecimentos em toda minha vida acadêmica.

Ao meu pai e companheiro, Luiz Fernando Barbosa, obrigada por toda a paciência, por sua biblioteca e por todo apoio logístico de caronas na realização do mestrado.

Aos meus queridos irmãos, Cássio, por emprestar o quarto e o computador, Lígia, pelo incentivo e pelas caronas, e Laura, especialmente, pela digitação dos textos, pelo abstract e pela paciência; e a Júlia, pela presença eterna e viva... sei que deve estar olhando por todos nós!

À minha madrinha e educadora, Maria Teresa Mesquita de Paula, por sempre compartilhar comigo sua vida em Educação e pelo apoio e incentivo constantes na minha vida.

A todos os amigos que entenderam minhas ausências neste período e àqueles que, particularmente, envolveram-se diretamente neste processo, em especial: Andréia Mano e Mariana Montalvão pela ajuda e paciência em casa; Mariana Delchiaro, Viviana Mendes e Vanessa Baltazar, por serem meus anjos da guarda na PUC/SP; Maria Cecília Camargo Pereira, por sofrer junto o período do mestrado e pela companhia constante nos cafés, e; Márcio Gimenes de Paula pelo constante apoio e incentivo às minhas decisões acadêmicas.

À amiga e professora, Christina de Almeida Pedreira, colega da Universidade Mackenzie, por todo o apoio institucional e acadêmico e por permitir que, nos cursos sob sua coordenação, eu realizasse um trabalho diferenciado na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico.

Aos coordenadores da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em especial aos professores Sandra Maria Dotto Stump, Decano de Pesquisa e Pós-graduação, e José Francisco Siqueira Neto, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito, pelo incentivo institucional e acadêmico na realização deste trabalho.

Aos professores da Faculdade de Educação, em especial René Silveira, Lídia Rodrigo, César Nunes e Martha Rosa e aos colegas, especialmente os das Atividades Programadas de Pesquisa (APPs), pelo apoio nas aulas e pela leitura cuidadosa do projeto deste mestrado.

Ao professor e orientador, professor Sílvio Sanchez Gamboa, por entender as minhas ausências e por seu trabalho na área de Epistemologia da Educação que serviu de base e de motivação para esta pesquisa.

Por fim, aos meus alunos por realizarem comigo o processo pedagógico que me é tão caro!

*Muitíssimo Obrigada!*



## RESUMO

A presente dissertação de mestrado é resultado da pesquisa desenvolvida na linha de pesquisa PAIDÉIA do mestrado de Educação, particularmente na linha de Epistemologia da Educação. O objetivo da pesquisa foi observar com ocorre a formação do pesquisador na graduação, a partir da análise específica de um dos componentes desta, a saber, das principais obras brasileiras de Metodologia do Trabalho Científico. Constatou-se que, em muitas obras, são privilegiados os aspectos relativos à metodologia de exposição dos trabalhos científicos em detrimento dos demais aspectos metodológicos. Por meio da análise dos fundamentos epistemológicos, observou-se que, da forma como o método e os procedimentos metodológicos são apresentados, este material não contribui para a formação do discente enquanto pesquisador, afastando, assim, a ação pedagógica desenvolvida no ambiente universitário da sua característica de *praxis* transformadora capaz de proporcionar ao discente a autonomia mínima necessária. Para a realização de tal análise, utilizou-se como referencial epistemológico e metodológico a teoria materialista-histórica.

**Palavras-chave:** Educação; Epistemologia; Pesquisa Científica; Metodologia do Trabalho Científico.



## ABSTRACT

### The formation of the researcher in the graduation: analysis of main books of methodology of the scientific work

The present paper is the result of the research developed in the line of the PAIDÉIA research in the Education post graduation. Particularly in the line of Education Epistemology. The objective of the research was to observe the researcher process of formation in the graduation, from the specific analysis of one of the components of this process: the main Brazilian main books of Methodology of the Scientific Work. Was evidenced that, in many main books, the relative aspects of the methodology exposition of the scientific works are privileged in detriment of the other methodological procedures. Thru the analysis of the epistemological beddings, it was observed that the form that methodological procedures and methods are presented does not contribute for the formation of the student while researcher, moving away, thus, the developed pedagogical action in the university environment of its characteristic of transforming praxis, capable to provide the student the necessary minimum autonomy. For the accomplishment of such analysis, it was used as referential epistemological and methodological the materialist-historical theory.

Key-words: **Education; Epistemology; Scientific research; Methodology of the Scientific Work**



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
CAPÍTULO I. Pressupostos histórico-filosóficos: a educação como <i>praxis</i> .....	23
1.1. Pressupostos histórico-filosóficos .....	24
1.1.1 Pressupostos históricos .....	24
1.1.2 Pressupostos filosóficos .....	29
1.2. A Educação: <i>praxis</i> transformadora .....	34
1.2.1. A Educação .....	34
1.2.2. A educação como práxis transformadora .....	40
1.2.3. A escola e a praxis transformadora .....	47
CAPÍTULO II. A pesquisa científica na graduação brasileira .....	55
2.1. Breve histórico do ensino superior no Brasil .....	56
2.2. O papel da Universidade .....	65
2.3. A pesquisa científica na graduação .....	74
2.3.1. A pesquisa na graduação: a disciplina de metodologia do trabalho científico .....	80
CAPÍTULO III. Métodos e metodologias da pesquisa na graduação: análise das principais obras de metodologia do trabalho científico .....	87
3.1. Conhecimento científico e método .....	88
3.1.1. Do conhecimento científico .....	91
3.1.2. O método científico .....	95
3.2. Métodos e metodologias da pesquisa na graduação: análise das principais obras de Metodologia do Trabalho científico.....	99
3.2.1. Limitações metodológicas: os limites das obras de Metodologia do Trabalho Científico .....	101
CONCLUSÃO .....	106
REFERÊNCIAS .....	111
ANEXOS .....	119



## INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado apresenta os resultados da pesquisa realizada na pós-graduação em Educação da Unicamp, especificamente na área de concentração Paidéia. Trata-se de pesquisa desenvolvida na linha de Epistemologia da Educação, que buscou compreender como se dá a formação acadêmica no ensino superior, no que diz respeito à atividade de pesquisa, por meio da análise de um dos itens presentes no currículo dos cursos de ensino superior, a saber, a disciplina e as obras de Metodologia do Trabalho Científico.

Exercendo a docência em Metodologia do Trabalho Científico para a Graduação, em instituições privadas de ensino superior, observei que a obrigatoriedade da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para os alunos de todas as instituições de ensino – privadas ou públicas, de pesquisa ou não- tornou os bacharéis reféns de uma “pseudo” iniciação científica, que se refletiu na produção desacertada de monografias. Ainda, em decorrência dessa experiência educacional, realizei um levantamento sobre os textos de Metodologia da Pesquisa Científica e/ou do Trabalho Científico e observei a existência de uma produção significativa de títulos sobre o tema<sup>1</sup> nas últimas décadas, reflexo do aumento quantitativo dos cursos e das faculdades privadas, e, conseqüentemente, do desenvolvimento dos TCCs.

---

<sup>1</sup> Esse mesmo levantamento foi realizado por outros pesquisadores que constataram que essa proliferação de títulos ocorreu sem que fosse realizado um balanço sobre seus conteúdos e a sua qualidade relacionada com a contribuição para com os projetos de iniciação científica visando à formação de futuros cientistas. Segundo esses autores, "Uma consulta realizada em março 2002 junto ao catálogo informatizado da livraria Saraiva, em Porto Alegre, por exemplo, revelou um total de 29 títulos destinados a auxiliar na redação de escritos acadêmicos, distribuídos entre monografias 180, teses (5) ou dissertações (1); teses e dissertações juntas (3) e as três modalidades juntas (2). Seis dessas obras são especificamente voltadas para as monografias no campo do Direito e uma direcionada ao turismo." Conforme BIANCHETTI e MACHADO (2002, p. 13)

Todos estes dados e números crescentes, analisados de forma fragmentada, dariam a sensação de efervescência cultural e avanço educacional se não constituíssem um desafio para alguém com formação filosófica: tornou-se necessário entendê-los, exercendo a função crítico reflexiva da Filosofia sobre a própria prática docente, para compreender a extensão e as conseqüências desta realidade.

O processo de análise que, em um primeiro momento, manifestou-se em uma reflexão sobre a conduta pessoal em sala de aula ante a esta situação ganhou contornos teórico-filosóficos que levaram-me a questionar a sistemática da própria atividade de pesquisa e, principalmente, dos elementos que estão envolvidos na prática docente no que diz respeito à realização de pesquisas e à formação dos alunos pela e para a pesquisa na graduação.

Todo esse quadro fático e conceitual vislumbrado trouxe à tona a questão central que nortearia essa pesquisa: Seria possível a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico contribuir, nas graduações em que o contato com a pesquisa ocorre primordialmente no momento da elaboração do TCC, com a formação deste enquanto pesquisador?

Entendendo ser a realidade um todo concreto, que tem suas propriedades, estrutura e desenvolvimento refletidos em todas as suas manifestações históricas, de maneira dialética e de mútua implicância, percebi que não seria possível avaliar a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico sem que se buscasse entender o contexto deste objeto singular: as condições históricas de sua produção dentro da Universidade e sua relação com a formação educacional e com as obras de Metodologia do Trabalho Científico (MTC).

Para que se desenvolvesse essa visão crítica e se realizasse a reflexão filosófica sobre a questão, optou-se por observar o objeto de um ponto de vista da totalidade, para que, depois, pudesse encontrá-lo em sua singularidade, nos termos que propõe Kosik (1976, p.25):

Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída.[...] (O homem) percebe (os

objetos) sempre no horizonte de um determinado todo, na maioria das vezes não expresso e não percebido explicitamente. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado.

Quanto mais se elucidava a questão central, a partir das primeiras pesquisas e observações, outras questões, que compunham a totalidade, apresentavam-se como fundamentais: Existe uma redução da Metodologia do Trabalho Científico a Métodos e Técnicas de Exposição de trabalhos científicos como encontrado nos principais textos didáticos? Há uma supervalorização do método de exposição em face ao método de investigação? Se sim, quais as implicações para a formação como pesquisador do discente?

A dúvida de que a existência de problemáticas concomitantes à questão central pudesse desviar o foco foi resolvida quando me deparei com a seguinte explanação, que permitiu o desenvolvimento de tantas outras questões quanto fossem necessárias para a realização da pesquisa:

No percurso de todo processo de pesquisa científica se articulam problemas de índole epistemológica, problemas teóricos, problemas metodológicos e problemas técnicos. No entanto, a ordem na qual esses se apresentam não é casual. Os problemas epistemológicos condicionam a direção das soluções aos problemas teóricos determinam os problemas metodológicos a serem desenvolvidos assim sucessivamente. (GUEVARA citado por SANCHEZ GAMBOA, 1998, p.51)

Posto isto, e entendendo que tanto os projetos de iniciação científica quanto os de Trabalho de Conclusão de Curso nas graduações exigem o domínio de informações e de procedimentos que devem resultar de um bom ensino de Metodologia, como educadora restou indagar: O que está sendo ensinado como Metodologia do Trabalho Científico na graduação brasileira, a partir da análise dos conteúdos dos principais livros textos utilizados, conforme levantamento feito junto as editoras nacionais, propicia a formação para a pesquisa do discente?

A priori, pareceu-me possível que a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico contribuísse para a formação como pesquisador do discente. Para isso, entretanto, este deveria ser mais um dos momentos curriculares no qual ao educando é apresentada a perspectiva de que a pesquisa é elemento fundamental do processo de formação acadêmica, e que a educação não deve ser considerada como um processo que é constituído por simples transferências de conhecimento mas, sobretudo, pela construção da capacidade de criar as possibilidades para a produção e construção do próprio conhecimento. Ou seja, despertando no discente o interesse pela pesquisa como atividade conjunta e inerente à formação acadêmica. Era preciso que a disciplina de MTC desenvolvesse esse papel.

A experiência de pesquisa na graduação não pode estar restrita ao domínio de algumas técnicas ou ao método de exposição, mas, sim ao método de investigação como um todo. É preciso compreender a extensão e a profundidade da pesquisa acadêmica para a formação profissional e para a formação científica dos educandos. A formação profissional desenvolvida nos ambientes acadêmicos não dispensa a formação ética e política dos discentes. E essa perspectiva pode ser alcançada quando se compreende a relação entre ciência e sociedade. A necessidade cada vez mais urgente de compreensão e fortalecimento desta relação demonstra a relevância científica e social desta pesquisa.

A ciência é um projeto humano como qualquer outro. Sendo assim, ela também está à mercê das preocupações do mundo e das vicissitudes políticas de sua época. Todo conhecimento é uma construção, uma criação ou recriação que nos permite e nos ajuda, até onde é possível, a dar conta da realidade.

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, por seus atos efetivos e reais, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. (VASQUEZ 1968, p. 206)

O que faz com que a pesquisa tenha uma “razão de ser”, conforme nos lembra Botomé (1996) é a sua efetiva contribuição para melhoria das relações das pessoas com sua realidade, as situações que se defrontam, elevando a qualidade de sua vidas. Nesse sentido, o acesso ao conhecimento é, ao mesmo tempo, uma importante etapa do processo de pesquisa científica e um componente de sua relevância social.

Não obstante isso, esta pesquisa é oportuna vez que apesar da existência de um grande número de obras sobre o assunto, verificamos um *déficit* em análises sobre essa produção de obras que abordem o método como um todo para ser utilizado como base para o desenvolvimento científico nas graduações. Como já constatado por Sanchez Gamboa (1998a, p.15), “*Existe un vacío en la literatura actual de obras que si dejar de lado los elementos técnico-instrumentales, los integrem en una reflexion sobre los fundamentos del trabajo científico.*”

Os dados referentes ao material didático da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico (manuais utilizados na graduação) foram coletados por meio de observação direta de análise documental. O universo da pesquisa ficou restrito aos livros mais vendidos segundo as principais editoras brasileiras que publicam na área de Metodologia do Trabalho Científico.

Para a análise do objeto, utilizou-se o método histórico e dialético, tendo como ponto de partida a formação do discente como pesquisador nos cursos de graduação brasileira, inseridos em uma totalidade histórica que, por ter existência social, revela-se contraditória ao, por exemplo, defrontar-se com questões como finalidade da pesquisa para a formação e para a sociedade.

A teoria epistemológica escolhida para a sustentação desta pesquisa é aquela que entende a Educação como *praxis* e a *praxis* como a categoria analítica fundamental para a explicitação da realidade. Para que não nos afastássemos da realidade brasileira que serviu de base para esta pesquisa, foi escolhida a teoria pedagógica de Paulo Freire que, mesmo tendo como foco a educação de adultos, oferece-nos um referencial adequado e suficiente para a análise do conjunto dos elementos envolvidos no processo pedagógico nas instituições de ensino.

Para a apresentação dos resultados dessa pesquisa, o presente texto foi estruturado da seguinte forma:

Capítulo I. Pressupostos histórico-filosóficos: a educação como *práxis*. no qual são apresentados a problematização, o diagnóstico e o referencial teórico epistemológico eleito para o entendimento do objeto pesquisado, com base na epistemologia freireana.

Capítulo II. A pesquisa científica na graduação brasileira: no qual são explicitados os conceitos e as finalidades da Universidade brasileira, bem como um breve regate histórico desta, embasado, primordialmente, em Anísio Teixeira, devido à sua vasta obra para entender o histórico e o desenvolvimento das instituições de ensino superior no Brasil, e em Darcy Ribeiro, devido a importância como educador e como mentor da LDB em vigor. Ainda, apresentou-se neste capítulo os conceitos e finalidades da pesquisa científica na graduação brasileira e a ação pedagógica envolvida com esta atividade, por meio da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico.

Capítulo III. Métodos e metodologias da pesquisa na graduação: análise das principais obras de Metodologia do Trabalho Científico. Onde são apresentados os conceitos de conhecimento científico e de método e a análise das obras selecionadas.

Conclusão: Apresentação das considerações gerais sobre o objeto específico, com base no entendimento de educação como *praxis* transformadora.

## CAPÍTULO I

### PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS:

#### A EDUCAÇÃO COMO *PRAXIS*

*Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece.*

*Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.*

*Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.”*

*Paulo Freire. Educação como prática da liberdade. p.54*

Para a exata compreensão do objeto e da opção metodológica desta pesquisa é preciso proceder à contextualização da situação problemática, vez que, cumpre esclarecer, optou-se por realizar a análise do objeto a partir da perspectiva histórico-dialética. Sob este entendimento é que se produz este capítulo que tem por objetivo apresentar a problematização e o diagnóstico do problema observado, bem como o referencial epistemológico que servirá para sua análise.

Na primeira parte, pressupostos histórico-filosóficos, são apresentados a situação problemática, constatada pela observação indireta dos dados, e o diagnóstico histórico, no qual são apresentadas as bases metodológicas que norteiam esta pesquisa<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Na terminologia freireana, o par conceitual problematização/diagnóstico podem ser definidos como Denúncia e Anúncio. Este dois termos, como nos apresenta Paulo Freire (2005, p.84), mais do que duas ações teóricas são duas atitudes políticas inerentes ao processo histórico: “Sentido profético e esperançoso da educação problematizadora: profetismo e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação, tomando-se a utopia como a unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e Anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e Denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromissos históricos.”

Na segunda parte, pressupostos filosóficos, é apresentada a epistemologia da educação como *praxis* transformadora, à luz da doutrina freireana, para a compreensão da educação e da pesquisa científica.

## **1.1.PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS**

### **1.1.1. Pressupostos históricos**

O ensino superior no Brasil passou, nos últimos anos (2001 a 2006), por um crescimento recorde. Em 31 de Outubro de 2001, data do início do censo do ensino superior, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) indicava a existência de 1392 instituições (sendo 1208 privadas – 86,9% do total) e em 12 de dezembro de 2006 este número chegou a 2393 (sendo 2141 privadas – 89,4% do total).<sup>3</sup> Estes dados podem ser explicados, dentre outros, por uma série de decretos, portarias e resoluções do CNE (Conselho Nacional de Educação) que mudaram, desde 1995, as regras do setor, permitindo, por exemplo, que as instituições de ensino pudessem ter fins lucrativos.

Junto a este aumento quantitativo ocorreram transformações nos objetivos educacionais das instituições e, concomitantemente, modificações nos conteúdos pertinentes à formação acadêmica proposta em cada curso e na própria concepção de formação.

Uma das mudanças significativas introduzidas pelo contexto da LDB (Lei nº 9394 de 20/12/1996) é de que todas as Universidades, públicas e privadas, devem se pautar obrigatoriamente pelo princípio da indissociabilidade da pesquisa, do ensino e da extensão e promover, junto à comunidade a que pertencem, o desenvolvimento do conhecimento científico, conforme ressalta o artigo 43:

---

<sup>3</sup> Fonte INEP/MEC/IBGE. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em 20.12.2006

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...]

III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Ou seja, a legislação educacional brasileira trouxe à luz e consagrou como obrigatória a atividade de pesquisa, que até então era desenvolvida em alguns poucos lugares que concentravam produções de conhecimento (Universidade públicas em geral). Mais do que constituinte do tripé universitário, a pesquisa, definitivamente, foi apresentada como uma das finalidades da educação superior.

Entretanto, como nos lembra Saviani (1997: 216), embora a pesquisa figure entre “as finalidades da educação superior (e, mesmo aí, apenas a título de incentivo), (ela) não recebe um tratamento que a incorpore como uma atividade regular, sistemática e continuada, dotada de mecanismos específicos e institucionalizados”, o que acaba por gerar, na prática, uma série de desacertos, como o reducionismo da atividade de pesquisa à reprodução de textos científicos ou a exercícios compilativos.

Dentre as alterações mais visíveis decorrentes dessa ênfase à pesquisa, destacou-se a obrigatoriedade da realização de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) nas graduações. Estes trabalhos, quase em sua totalidade, assumem a forma de Monografia, apresentada como produção científica discente, resultado da atividade de pesquisa mínima e obrigatória constituinte dessa nova concepção de formação acadêmica.

Em paralelo, para instrumentalizar as competências para a produção destas Monografias, a publicação de textos de Metodologia Científica, nas formas de Tratados, Manuais e Cursos, intensificou-se nas últimas décadas e, no presente momento, observa-se um aumento significativo do número de publicações na área, conforme os dados dos principais editores e dos órgãos oficiais, como o acervo da Biblioteca Nacional (Ver Anexo 01).

Entretanto, a existência de uma disciplina específica, que tivesse por pretensão auxiliar os estudantes na elaboração e realização da atividade de pesquisa e, também, na

exposição e confecção dos trabalhos científicos, bem como a imposição da realização de TCCs pelo governo, não mostraram-se suficientes e adequadas para que o graduando, ao final de seu curso, tivesse uma formação acadêmica que incorporasse a atividade de pesquisa e preparasse o discente também como pesquisador ou, ao menos, lhe conferisse o instrumental científico necessário para o desenvolvimento desta atividade. O foco apresentava-se mais voltado ao cumprimento das regras formais de apresentação de trabalhos científicos ou de titulação acadêmica do que à sua concepção metodológica ou à relevância social de produção de conhecimentos. .

Esta situação não é recente e pode ser observada em diversos momentos das últimas décadas do século XX<sup>4</sup>, como nos lembra Sanchez Gamboa (1998, p.61):

*[...] a partir de los años ochentas algunos estudios han identificado problemas tales como: el “formalismo académico” que alteró las motivaciones de los investigadores pues su interés mayor no es producir nuevos conocimientos y sí cumplir con los requisitos para obtener el título; de igual manera surgen el “ritualismo metodológico”, los “modismos teóricos”, el reduccionismo tecnicista” y el “ecletismo pragmático”. Todos estos “ismos” como resultado de la falta de una clara comprensión de los fundamentos epistemológicos y de las implicaciones filosóficas de las diversas formas de elaboración de los conocimientos y de los diversos paradigmas científicos. La fuerte influencia de los manuales de investigación que “enseñan” técnicas ofrece recetas para la recolección, organización, tratamiento e presentación de datos, sobre las diversas tendencias de la investigación, ni sobre los fundamentos epistemológicos e filosóficos de la práctica científica.*

Ou seja, pela observação indireta destes elementos do processo educativo, aliada à análise das obras de metodologia científica, pode-se diagnosticar que a atividade de pesquisa na graduação preocupa-se com o formalismo acadêmico e o ritualismo metodológico em detrimento dos fundamentos metodológicos e da filosofia do conhecimento pertinentes a ela.

---

<sup>4</sup> Em sua obra “Como se faz uma tese”, Umberto Eco apresenta situação semelhante vivenciada na sociedade italiana em relação à produção científica e ao desenvolvimento de trabalhos científicos. (ECO, 2002)

É certo, todavia, que a Ciência é mais do que a pesquisa e um cientista é muito mais do que um pesquisador. Um cientista, além de dominar as técnicas de produção de conhecimento sobre um assunto, precisa ser capaz de lidar com o conhecimento em múltiplas áreas como um sistema de informações sobre como ocorrem as relações entre fenômenos e eventos de diferentes naturezas. (BOTOMÉ, 1996).

A pesquisa constitui-se como a atividade acadêmica que, por excelência, propicia a formação científica do estudante. Por meio dela é que tanto docentes quanto discentes têm a possibilidade de pensar e repensar a ciência com a qual estão envolvidos, e as implicações desta para a sociedade em que vivem, além de conhecer os elementos e pressupostos da ciência, identificar a articulação lógica entre estes e, ainda:

*De igual manera, el investigador debe conocer las diversas formas de articulacion lógica de los enfoques epistemológicos o abordajes metodológicos para saber el alcance de sus opciones y evaluar las implicaciones y limitaciones de los modelos de investigación utilizados.* (SANCHEZ GAMBOA, 1998b, p.56)

A realização sistemática da pesquisa não só contribui para a formação acadêmica dos alunos, propiciando-lhe maior autonomia científica, como também auxilia na consolidação do estudante cidadão que, pouco a pouco, passa a ser ator do processo de desenvolvimento da educação e da ciência, pois aprende a fazer pesquisa ou, ao menos, valorizá-la passando a compreender a importância para o país da ciência e, em consequência, do desenvolvimento e da tecnologia.

O aluno que tem a formação acadêmica nas graduações em que prevalece o “ensino bancário”<sup>5</sup> e que tem como única oportunidade de contato com a pesquisa científica o momento da realização do TCC deve receber, durante esta atividade, as orientações – tanto dos professores quanto do material didático – que os auxilie na realização desta atividade, por

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Paulo Freire para se referir ao tipo de formação que tem por finalidade realizar um “treinamento do educando para o desempenho de destrezas”, alienando-o do processo pedagógico em que está envolvido e não permitindo ao educando reconhecer-se como sujeito desse processo. Essa concepção de educação será melhor explicitada no capítulo sobre “Educação como *praxis* transformadora”

meio do ensino dos princípios e dos pressupostos epistemológicos e metodológicos inerentes a esta.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda em uma das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância- que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro, nunca em si. (FREIRE, 2005, p.67).

Nesta perspectiva, entendendo a amplitude a complexidade deste objeto, é de fundamental importância a avaliação crítica de dos elementos que constituem a formação científica dos graduandos para que estes possam, definitivamente, chegar a autonomia pedagógico-científica por meio de sua formação na graduação. Se isso não for feito, corremos o risco de, continuando a compactuar como essa estrutura, termos uma futura geração de profissionais – desde as carreiras técnicas até as teóricas – não preparados para dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprimoramento do conhecimento científico, e muito menos aptos à superação de sua condição.

Como ressalta Freire (2005, p.70), “a questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato- que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais-ser autônomo.”

Esta é a situação “desumanizante” que aqui é denunciada. A formação do pesquisador na graduação deve ser envolvida por elementos que garantam, ou ao menos possibilitem, o acesso à completude da ciência e a sua constituição como sujeito histórico autônomo.

Os livros de Metodologia do Trabalho Científico que não deixam claro qual é a sua “filiação” metodológica e, principalmente, epistemológica e apresentam uma única ou reduzidas possibilidades de elaboração e de compreensão do conhecimento científico – valorizando a metodologia de exposição - negam ao educando essa autonomia e os transformam, como estabelece Paulo Freire, em autômatos, meros repetidores de opções

metodológicas de outros, ou seguidores de formalismos e rigores metodológicos desarticulados de sua real finalidade.

### **1. 1. 2. Pressupostos filosóficos**

Conforme nos lembra Saviani (1973), o afrontamento, pelo Homem, dos problemas que a realidade apresenta é o que é Filosofia. A Filosofia tem como objeto de estudo o problema que a realidade apresenta, a necessidade que se impõe objetivamente e que é assumida subjetivamente.

Conforme ressalta Sanchez Gamboa (1998, p.16), *“El partir de la produccion concreta nos permite realizar análisis concretas, ideintificar dificultades y vacios, como tambien sugerir posibles alternativas de superación.”*

O campo de ação da Filosofia é a busca, a detecção do problema onde quer que ele se encontre e de maneira a abrir caminho para o saber particular das ciências.

Este afrontamento dos problemas da realidade se dá por meio da reflexão que, para ser filosófica, deverá ir aos fundamentos, às raízes dos problemas, de maneira metódica e sistemática, colocando em questão as conclusões da sabedoria popular e da ciência (*episteme*) e, finalmente, buscando o ponto de vista da totalidade, concretizado-se em um pluralismo que resultará de uma postura concreta e não de uma falta de postura.

Quando Sanchez Gamboa (1991, p.91) indaga onde encontrar os problemas geradores das pesquisas e responde “na realidade concreta da aldeia” – sintetiza a tarefa fundamental de toda Filosofia que é a de “dirigir uma interrogação ao mundo”, pois o filosofar foi feito para afetar o real, ao contrário do que o senso comum enfatiza.

Ainda, entre as concepções existentes de Filosofia destaca-se aquela que procura acentuar uma determinada “concepção de conhecimento” e uma forma de entender a realidade a partir do concurso da razão e dos processos racionais. Deve se entender a ciência (*episteme*) como o saber desinteressado e como a investigação criteriosa dos fundamentos da realidade, e

que assumiu a necessidade de articulação com uma expressão prática, ou que exigia um “*que-fazer*”, uma técnica.

Não há como negar que toda Filosofia acaba assumindo a função de produzir uma crítica epistemológica sobre determinadas formas de saber de sua época. Mas, cabe ressaltar, ao reduzir-se a tal pretexto, a Filosofia embota e torna opaca as questões primeiras. [...] Os filósofos epistemólogos são desafiados a tornarem-se filósofos educadores. [...] A Filosofia e a Educação consubstanciam a articulação entre teoria e prática. Uma teoria por si só não transforma o mundo. Muito menos numa sociedade onde o saber é dividido e departamentalizado. (NUNES, 1991, p. 120)

O fenômeno do conhecimento envolve sujeito e objeto em um movimento, em um dinamismo que é próprio de toda a realidade, inclusive da realidade do pensamento.

Este movimento é o da passagem da ignorância (entendida como uma postura ingênua, fundada no senso comum), para o conhecimento (entendido como consciência, como real compreensão das coisas e da realidade) e se dá através da **ação transformadora dos homens na e pela história**, de forma dialeticamente metódica.

Portanto, só se conseguirá explicar melhor o real através de um método que não o reduza a um único de seus aspectos. Mas, antes, que seja um método de desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais que parta da atividade prática e objetiva de um homem situado historicamente e que não dissocie o indissociável, ou seja: o Homem do Mundo; a objetividade da subjetividade; a reflexão da ação; a teoria da prática, a ciência da Técnica; o educador do educando; o orientador do orientando; enfim, todas as aparentes dicotomias que na realidade são aspectos de contradição da totalidade, assim como entende o método histórico-dialético.

Como ressalta Friggoto (2002), é preciso cuidado ao fazer a opção pela metodologia histórica-dialética para não se confundir “a necessária relação parte-todo e todo-parte com a idéia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações.” Tal prática ignora o caráter relativo, parcial e provisório de todo conhecimento histórico e que o conhecimento científico

não busca todas as determinações -as leis que estruturam um determinado fenômeno social - mas sim as suas determinações e leis fundamentais.

Antes de mais nada, é importante esclarecer que a realidade social, ao contrário da visão mecanicista, não se reduz a seres passivos e seres ativos, vez que, conforme nos lembra Vasquez (1968, p. 160):

As circunstâncias que modificam o Homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. É o Homem, sem qualquer dúvida, que faz circunstâncias mudarem e que se muda a si mesmo. Na tarefa de transformação social, os Homens não podem dividir-se em ativos e passivos.<sup>6</sup>

A sociedade, como entidade geral, não tem qualquer existência separada dos indivíduos que a compõem e de suas relações, em uma constante relação de implicância mútua.

Desde os primórdios da história da humanidade, o Homem é ativo, mas ainda hoje não se trata de uma atividade plena, livre e consciente e sim de uma atividade premida pela necessidade. Na sua ação de modificar a natureza e o mundo que o envolve, o indivíduo sofre ação de condições que não criou: a natureza em geral, a sua própria natureza, os demais seres humanos que o cercam, as modalidades já constituídas de atividades dentre outras.

Devido à sua própria atividade, os indivíduos contraem relações sociais com as quais a sua consciência se compromete, relações que não criaram-na mas que determinaram-na.

---

<sup>6</sup> Nesta perspectiva ver MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. 3ª Tese: “A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstancias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, que distinguir na sociedade suas partes, uma das quais colocadas acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida, racionalmente como prática revolucionária.” (MARX.1999)

Com o passar do tempo, estas relações se tornam complexas e aparentemente diversificadas, mas na realidade existe uma base que continua fundando o tipo e o nível de consciência — esta base é aquela que reflete a relação fundamental do Homem com a natureza, em uma interação dialética, para sobreviver e ultrapassar a condição meramente natural, ainda que dentro dos limites impostos pela própria natureza, e isto se dá por meio de instrumentos de trabalho e da organização do trabalho.

A relação fundamental social do homem é, portanto, uma relação de produção. As forças produtivas, por meio das quais os Homens assenhoram-se da natureza, desenvolvem-se no curso da História, assumindo formas peculiares e originais, determinando modos de produção diversos. As forças produtivas e os modos de produção criam condições para relações sociais específicas destas “forças” e destes “modos”.

A relação prática do Homem com a natureza passa de um aspecto vital, natural, para um aspecto refletido que envolve o desenvolvimento da ciência, da razão, da cultura e, como decorrência da própria divisão do trabalho, da ideologia, constituindo-se em super-estrutura de uma infra-estrutura.

A educação envolve, nesta perspectiva, um nível de consciência do real mais reflexivo e incorre na possibilidade de se tornar ideológica, desumanizadora:

[...] a partir do momento em que, na divisão do trabalho, surge o trabalho intelectual em vista de especialização, a consciência (o indivíduo consciente) liberta-se do real, julga-se algo diverso da consciência do mundo humano (da prática social) e leva-as às nuvens ideológicas. A ideologia revela o seu verdadeiro papel; dissimular sob aparências, mascarar o essencial do processo histórico, disfarçar as contradições, esconder as soluções, ou seja, a superação do modo de produção reinante, sob falsas soluções. (LEFEBVRE 1984, p. 87)

Toda realidade social envolve, portanto, as forças produtivas e os seus respectivos modos de produção e sua super-estrutura que, sob a pena de ser enquadrada como simples manifestação ideológica, nunca deverá se esquecer de que reflete os elementos anteriores e que só poderá atuar sobre eles, inclusive no sentido de negá-los se, realmente, os conhecer e se

perceber como manifestação dos mesmo. Conforme nos lembra Freire, no mundo da História, da cultura, da política, constata-se não para se adaptar mas para mudar-se:

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 1996, p.77).

Assim, sabedores da necessidade de mudança da realidade constatada, cientes e conscientes – na perspectiva do materialismo histórico – das dificuldades desta é que nos propusemos a realizar esta pesquisa.

Inicialmente, com a fundamentação teórica de epistemologia da educação para a compreensão teórica da atividade de pesquisa que deve ser desenvolvida na graduação e, depois, para comprovação da problematização, e ilustrando o trabalho, a inicial avaliação crítica das obras de Metodologia do Trabalho Científico.

O “Anúncio”, na terminologia freireana, que se faz necessário aqui é o do acesso à atividade de pesquisa e ao domínio do “instrumental” epistemológico e metodológico necessários para a realização desta como possíveis de serem alcançado nas graduações brasileiras, desde que esta assuma a perspectiva de educação para autonomia.

Essa educação para autonomia e seus fundamentos epistemológicos serão vistos a seguir.

Concluindo, vez que todo Anúncio exige a elaboração de uma “utopia”, um “esperançar”, com Sanchez Gamboa (2003, p. 104.), esperando que este trabalho contribua para a análise da atual conjuntura de formação do discente-pesquisador na graduação brasileira sem perder de vista que o principal é a “construção da sociedade solidária que resultará da participação de cidadão armados de conhecimentos científicos, filosóficos, de habilidades, competências e responsabilidades éticas e políticas com a construção de uma nova fase da humanidade.”

## 1.2. A EDUCAÇÃO: *PRAXIS* TRANSFORMADORA

*“Se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da Educação [...] então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica [...]”*

*Dermeval Saviani*

A partir do estabelecimento dos pressupostos histórico-filosóficos da questão norteadora desta pesquisa, faz-se necessário o estabelecimento dos pressupostos epistemológicos que serão utilizados para a análise específica do objeto.

Elegeu-se como referencial epistemológico a Teoria da Educação como *Praxis* na qual se compreende que a Educação tem uma função primordial de transformação do sujeito, do objeto, do processo e, por fim, da própria sociedade. Deve-se essa escolha ao fato de que o foco de nossa análise é o processo educativo-formativo desenvolvido no ensino superior, que possui características muito específicas em relação à educação básica, e que tem como sujeitos do processo adultos, ou seja, sujeitos já formados em instituições de ensino ou não mas que já possuem uma “bagagem” cultural de naturezas diversas.

Ainda, para que não se perdesse o elo com a realidade brasileira, vez que a perspectiva desta pesquisa é pensar os problemas e soluções do ensino superior no Brasil, escolheu-se como teórico principal o educador Paulo Freire, que dedicou seus estudos e sua vida para pensar a educação brasileira como *praxis* transformadora, especificamente pensando no ensino e alfabetização de adultos.

### 1.2.1. A Educação

Saviani (1997) ressalta que a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem e complementa que, desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e se desenvolve nela e com ela pela mediação da educação.

A humanidade, nesta perspectiva, se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela, necessitou, para continuar existindo, adaptar-se a si.

[...]

Ora, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Freire (2006) complementa que não há educação fora das sociedades humana e não há homem no vazio, ou seja, a educação tem, por natureza, uma função política e social.

À primeira vista, a definição de educação proposta por Saviani corrobora a idéia de que a educação, de algum modo, se constituiu como momento e estágio necessários à sociedade para manutenção e consolidação dos conhecimentos adquiridos e estabelecidos pelos homens.

Na sociedade contemporânea, em que vigora o modo de produção capitalista, a classe dominante detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital) obtida pela expropriação dos produtores. Essa classe dominante (denominada pela literatura tradicional de burguesia) não é ociosa, mas sim empreendedora e tem como característica essencial revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade.

Esse dado histórico é imprescindível para se entender a configuração da educação como procedimento produtivo. Acostumada a inovações, a burguesia exige para si e para os outros um constante e cada vez mais aprofundado processo de construção e aperfeiçoamento técnicos vez que o desenvolvimento e o crescimento produtivos são potencializados pelas inovações tecnológicas. Em termos educacionais, a sociedade moderna não só legitima o conceito de educação “prática” como também o estabelece como referencial para a determinação de suas instituições e estabelecimento de suas regras e diretrizes no campo educacional e de Ciência e Tecnologia.

Em paralelo a isso, como os donos dos meios produtivos deveriam se responsabilizar pela parte prática do conhecimento, era necessário que, para a consecução dos objetivos práticos (utilização de novas tecnologias, desenvolvimento de novos materiais), cada vez mais estivesse à disposição da sociedade, uma parcela de trabalhadores habilitados e capacitados para a implementação prática dessas novas idéias. Só quem os habilitaria seria a educação institucional, pois torna-se requisito essencial para a sobrevivência nesta sociedade o domínio dos códigos de comunicação profissionais (técnicas e procedimentos) e sociais (linguagem, particularmente, a escrita).

A constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado “direito positivo” que dado seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem.

Em razão do exposto, para ser cidadão, isto é para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna. (SAVIANI, 1997, p.23)

Mais do que isso, devido à necessidade de padronização e segurança na transmissão de conhecimentos é que, com o advento da sociedade burguesa ao poder, pensamos na escolarização da educação também como fator ideológico.

O direito à educação está legitimado e positivado juridicamente, ao menos, desde o final do século XVIII. A Constituição Francesa de 1791 – que tinha por base a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) - preconizava a “instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita no que respeita às partes do ensino indispensável para todos os homens”.(REIS, p. 36)

No Brasil, afirma Silva (2001), este ainda é o entendimento aceito pela Constituição Federal de 1988, explicitado nos artigos 205 a 214, tendo por base a declaração de que a educação é um direito de todos e dever do Estado.

A Constituição Federal brasileira de 1988 estabelece, em seu artigo 6º, que:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Mais adiante, em seu artigo 205, preconiza que:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como lembra Anísio Teixeira, ao estabelecer a educação como direito fundamental e chamar para o Estado a tarefa e a obrigação de promover a educação pública gratuita, o Estado está agindo no sentido de se configurar, de fato, como um Estado social e que visa eliminar todo e qualquer tipo de discriminação, e a Educação, nesta perspectiva, configura-se como um direito social (assim como estabelecido no art. 6º. da CF):

Obrigatória, gratuita e universal a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois este somente podiam oferecê-las a quem tivesse posse (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais do que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos. (TEIXEIRA *apud* SILVA2001, p.814).

É preciso, entretanto, ainda compreender que mesmo garantindo o acesso amplo ao ensino, a Constituição elege como tarefa primordial a educação para o trabalho, assumindo pontualmente a perspectiva de uma educação profissional.

De todo modo, além de um direito de todos e dever do Estado a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRZEZINSKI, 1997).

Primeiro que tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo o comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. (JAEGER, 1998)

A educação, desta maneira, auxiliaria o indivíduo a agir segundo convenções previamente acordadas, na constituição dos chamados direitos e deveres do cidadão, conforme relata Ribeiro (2001), o que também contribuiria para a manutenção do *status quo* social.

A consecução prática dos objetivos da educação como pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho exigiria um sistema educacional democrático em que a organização da educação formal (via escola) concretizasse o direito ao ensino, o que ainda não se confirmou na educação brasileira, como observamos em sua história.

A história da educação brasileira é recente e coincide com o período em que se observa na história ocidental a associação entre Estado e Educação, notadamente considerando-se essa como uma questão de política pública de educação.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Política pública entendida aqui como a participação efetiva e legítima do Estado na determinação e na consecução dos objetivos e finalidades educacionais, bem como na organização, regulação e estruturação do sistema de ensino. (SAVIANI, 1997, p. 4)

Ao longo da história universal, a qualidade e a quantidade da educação formal alcançada por uma sociedade, tornaram-se indicadores de seu compromisso com o próprio bem estar, presente e futuro.

Essa perspectiva pragmática sempre conferida à Escola, transformou o próprio conceito de Educação. Neste sentido, Adorno nos lembra que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p. 143)

Essa relação de “adaptação” da Escola e, conseqüentemente, da Educação às necessidades impostas pela realidade social deve ser produzida e estabelecida a partir de critérios e de elementos específicos que garantam a continuidade dos princípios e dos objetivos finais da Educação e não da sociedade simplesmente, vez que a função daquela é sempre a transformação desta.

Freire (1996, p. 19) nos lembra que se isso não ocorrer teremos uma educação predominantemente tecnicista:

Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos.

Assim é que, conscientes destes condicionamentos, guardamos a tarefa constante e imprescindível de avaliação crítica da Educação, da Escola e da formação acadêmica, na perspectiva de consolidar os objetivos educacionais propostos mas também, e sobretudo, promover mediados pela Educação, a transformação da sociedade, do mundo e das relações sociais.

## 1.2.2 A Educação como *praxis* transformadora

*“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a Teoria pode ir virando blábláblá e a Prática, ativismo.”*

*Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia. p. 22.*

Como observamos, a Educação é fenômeno próprio dos seres humanos e desta característica decorre que a sua compreensão passe pela compreensão da natureza humana, que é uma natureza criadora, organizada, sistematizada e capaz de prever o futuro.

Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colméias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição, mais de um mestre de obras. Mas, há algo em que o pior mestre de obras é superior à melhor abelha, e é o fato de que antes de executar a construção, ele a projeta em seu próprio cérebro. (MARX *apud* VASQUEZ, 1968, p. 190-191)

O que distingue o humano do não humano é a sua maneira específica de exercer uma atividade. Toda atividade surge para suprir determinada necessidade e supõe a intervenção de um agente modificando uma dada matéria, ou seja, pressupõe a ação do sujeito sobre o objeto, atividade não especificamente humana.

O que proporcionará a passagem, em nível qualitativo, do não-humano para o humano será a intervenção da consciência. Consciência não entendida à maneira clássica, ou seja, como algo de que o Homem é suporte, algo exterior e maior do que si próprio, mas, sim, como algo constitutivo essencialmente do humano, que vive um *fazer-se* contínuo e que, devido à especificidade e complexidade de sua organização biológica, está situado em um meio social e histórico determinado.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou vendo-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, um ser “situado e datado.” (FREIRE, 2006, p. 50)

O ser humano torna-se Homem enquanto é construtor consciente do próprio futuro, futuro este que é comum à humanidade, vez que são seres sociais não isolados em si mesmo e na sua limitação, mas participantes de uma vida e de um trabalho coletivos.

Como nos lembra Freire, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. O que caracteriza a natureza humana é o trabalho como processo de criação e auto-criação, visando um objetivo escolhido de forma consciente e sobre a base de um projeto estabelecido (a Produção Social regulada pela Previsão Social).

No Homem, a necessidade satisfeita gera novas necessidades, uma vez que para conseguir esta satisfação ele trabalha, cria instrumentos e significações e sua atividade passa a ter uma finalidade que não se encerra em si mesma. A partir do trabalho consciente, a necessidade deixa de ter um aspecto de impotência para ser substituída pela capacidade de realização. Nesta perspectiva, Vasquez (1968, p. 189) nos diz que:

A atividade humana é, por conseguinte, a atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do Homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade. O fim prefigura idealmente o que ainda não se conseguiu alcançar, pelo fato de propor-se objetivos. O Homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que não existe.

Esta atividade social<sup>8</sup> conscientemente dirigida a um fim é a *praxis*. A *praxis* é uma atividade transformadora do Homem e pelo Homem, na, com e pela história - mediada pela consciência - sendo, portanto, atividade revolucionária e que se manifesta em três níveis: 1º.) Como transformadora do meio natural; 2º.) Como transformadora das formas institucionais, e; 3º.) Como transformadora do próprio Homem. Conforme Freire (2006, p. 51):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando às épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar desta época.

A *praxis* é um projeto inicial do processo de conscientização humana e, neste sentido, teórica, em que o Homem, partindo do concreto real, estabelece um guia para a ação transformadora. Não se pode falar em *praxis*-teórica porque a simples especulação não é transformadora e, portanto, não é *praxis*.

O teórico será validado pela prática, mas não no sentido pragmatista de que o sucesso confere veracidade à teoria, mas sim no sentido dialético em que se houver sucesso é porque a teoria se confirma como verdadeira. Desta forma, toda teoria, ao ter seu ponto de consumação na prática, exige uma nova teoria para criticar esta mesma prática. A *praxis* é teórica-prática-teórica em que o teorizar do fim não será o mesmo teorizar do início.

---

<sup>8</sup> Na perspectiva freireana, entende-se por atividade social toda aquela em que o Homem atua como Homem, isto é: o material sobre o qual ele atua é produto social bem como a sua própria existência é social e, por isto, é humanizada

Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. (FREIRE, 2006, p. 52)

Quando o homem não apreende os temas e tarefas da sua época, ou quando este deixa de realizar o exercício dialético da prática, estamos em uma situação de desumanização, na qual o homem não se reconhece e não re-conhece seu estado.

A anulação do caráter humano do Homem se dá pelo fato de que no curso do processo histórico, principalmente na sociedade capitalista, os produtores são privados da possibilidade de projetar conscientemente o processo produtivo e o processo social global, vez que o sistema funciona de tal maneira que o produto é que domina o produtor.

Este é o fenômeno essencial da sociedade burguesa, conforme estabelece Marx (1980, p.116):

O domínio do capitalismo sobre o trabalhador é, pois, o domínio da coisa sobre o homem, do produto sobre o produtor, porque as mercadorias que se convertem, por sua vez, em meios de dominação (mas só como meios de dominação do próprio capital sobre o operário) não são, por sua vez, nada mais do que resultados do processo de produção: seus produtos. No plano da produção e do processo social real da vida — porque esse último é o processo de produção — aparece aqui a mesma relação que no plano ideológico se manifesta na religião: inversão do sujeito em objeto e vice-versa.

O mesmo paralelo poderia ser repetido nos demais campos da atividade humana, por exemplo, na política ou na Educação onde as Instituições ou os saberes humanos dominam os homens, que são convertidos em objetos, e a desumanização consiste, precisamente, nesta inversão que subtrai dos homens o domínio e o controle de seus produtos e do próprio processo produtivo, transformando-os de agentes conscientes do processo previsto em objetos de um processo inconsciente.

Tal transformação também se expressa por meio de uma mistificação da consciência, mediante a qual o homem já não se reconhece mais como sujeito criador e nem reconhece o objeto de sua própria criação, mas sim vê a relação sujeito/objeto invertida, como em uma câmara escura de fotografia, perspectiva na qual o homem e suas relações parecem estar ao contrário.

Os Homens devem se libertar da opressão capitalista e da alienação que esta traz consigo para recuperar a sua humanização. Para tanto, é preciso que se crie uma comunidade humana de construtores livres e conscientes do seu próprio futuro, coisa que requer, inclusive, uma reapropriação da própria consciência - até então falsificada- de modo que os homens não somente sejam mas, também, se reconheçam como sujeitos da história e não como seus objetos. Essa é a prática da liberdade, como lembra Weffort (2006, p. 15):

O tema da educação como afirmação da liberdade tem antigas ressonâncias, anteriores mesmo ao pensamento liberal. Persiste desde os gregos como uma das idéias mais caras ao humanismo ocidental e encontra-se amplamente incorporado a várias correntes da pedagogia moderna. [...]a idéia de liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica.

Como ressalta Fiori (2005), a prática da liberdade só encontrará adequada expressão em uma ação pedagógica em que o oprimido – este homem sem consciência - tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Na mesma perspectiva, Freire (2006, p. 41) retoma que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da *praxis*”, se volta sobre eles e os condiciona, **transformar a realidade opressora é tarefa histórica**, é tarefa dos homens.

Mesmo que esta sociedade ideal não seja efetivamente alcançada, este é um caminho nesta direção. Caminho no transcurso do qual devem ser realizadas profundas e radicais transformações sociais, políticas e econômicas, e também uma transformação do homem, no sentido da desmistificação da sua consciência e reconquista da sua própria personalidade de sujeito, correspondente a uma autêntica revolução cultural.

Essa transformação do homem realiza-se, precisamente, mediante a obra de transformação da sociedade, do ambiente e das circunstâncias, sendo o resultado da *praxis* criadora.

A transformação estabelecida pela *praxis* será criadora na proporção em que produzir algo que por si não poderia existir, algo que só passa a existir após a intervenção da consciência e da prática humanas. Enfim, uma *praxis* revolucionária, constituindo-se como uma abertura sobre o possível, situada duplamente na História: em relação ao passado, superado dialeticamente, e em relação ao futuro sobre o qual se abre, buscando criá-lo.

Em um momento de intervalo de criação, após a satisfação das necessidades, em que novas soluções não são exigidas, a *praxis* assume, temporariamente, uma forma imitativa, em que não se pode falar de autêntica *praxis*, mas que serve para ratificar e intensificar a própria *praxis* criadora: é o tempo da produção, da manutenção e da reprodução. Mas só neste momento. Em todo o restante, o homem transformador deve buscar a constante superação de sua condição. Lembra-nos Freire (1996. p. 32) que:

A superação, e não a ruptura, se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

E complementa que: “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital.” (FREIRE, 1996. p. 30).

Para o educador, não há criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

A teoria isolada da prática, como mera interpretação, serve à conservação do mundo tal como se encontra. A prática, sem a teoria que determine as condições de sua atuação e que critique a sua realização, não será atividade teleológica, não será *praxis*.

Toda transformação supõe a destruição de uma estrutura anterior, tal como ela se apresentava, e a criação de algo novo a partir das condições criadas pela estrutura anterior, sendo assim: toda transformação consistirá em um destruindo-construindo-destruindo, sempre atendendo a determinada intencionalidade do “Homem situado”.

Seria a Educação também uma *praxis* neste sentido de transformar destruindo-construindo? Ou seria a Educação uma forma de simplesmente interpretar a realidade, não a transformando, estando, assim, sujeita às determinações de um sistema que a gerou e que ela trabalha por perpetuar ainda que não intencionalmente? E como entender essa perspectiva quando pensamos em uma Educação que está absolutamente vinculada à Escola.?

É aqui que a Educação poderá se tornar um processo de alienação na sua *práxis* produtiva<sup>9</sup> ou se tornar um guia para uma *práxis* – Revolucionária<sup>10</sup>, de acordo com o posicionamento dos homens frente à educação e a transformação social.

---

<sup>9</sup> Paulo Freire se posiciona, na educação brasileira, contra o verbalismo, isto é, o saber sem significação, o bacharelismo que se apresenta como um ideal elitizado do “ter um diploma” e a pedagogia do silêncio que configura-se como a dos oprimidos que produzem cultura mas não têm voz. Para tanto, ele delinea o modelo de educação que possui essas características como o do ensino bancário que, resumidamente, pode ser apresentado com as seguintes características: 1º) O professor ensina, os alunos são ensinados; 2º) O professor sabe tudo, os estudantes nada sabem; 3º) O professor pensa, e pensa pelos estudantes; 4º) O professor fala e os estudantes escutam; 5º) O professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; 6º) O professor escolhe, impõe a sua opção, os alunos se submetem; 7º) O professor trabalha e os alunos têm a ilusão de trabalhar graças à ação do professor; 8º) O professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos — que não são consultados — se adaptam; 9º) O professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos e 10º) professor é sujeito do processo de formação, os alunos são simples objetos. FREIRE (2005,p 68)

<sup>10</sup> O ideário freireano insistiu na idéia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador “humanista revolucionário”, ombreado com os oprimidos, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da “criação do homem novo”. Essa educação, ao contrário da “educação bancária”, deveria problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”.

Conforme MACCARIELLO, NOVICKI e CASTRO, (2002, p.81):

A ação pedagógica transformadora, ao forjar cidadãos para o exercício de seus direitos e deveres (cidadãos), objetiva modificar – favoravelmente às camadas populares – a correlação de forças existentes na sociedade que é internalizada pelo Estado, particularmente no que se refere à adequação dos mecanismos e critérios de seletividade da ação política..

Numa ação pedagógica transformadora, o sujeito do conhecimento atua sobre o objeto do conhecimento e este atua sobre o sujeito, modificando sua prática e produzindo um novo conhecimento. Para tanto é necessário propiciar ao sujeito da ação pedagógica uma sólida fundamentação teórica a ser problematizada diante dos dados /informações coletados sobre o objeto empírico de pesquisa – unidade entre teoria (conhecimento científico) e prática social.

De todo o modo, é preciso ressaltar que a ação pedagógica transformadora, nos moldes apresentados como suporte para uma *práxis* revolucionária, visa à apropriação e à produção de conhecimento capazes de modificar a realidade social. Nesta perspectiva, atua no sentido do desenvolvimento da consciência do sujeito histórico que, aliada ao conhecimento da ciência e da sociedade, intervém na realidade modificando as estruturas sociais com vistas à consolidação de uma democracia plena (social, política e econômica). Cabe-nos compreender como é possível a Educação institucionalizada ser expressão de uma *práxis* revolucionária.

### 1.2.3. A Escola e a *práxis* transformadora

*“Eu tropeço no possível e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível”.*

*Carlos Drummond de Andrade*

A nossa organização social reproduz o nosso sistema econômico. Sendo este competitivo e excludente, buscam-se, a cada tempo histórico, novos canais seletivos dentro desta mesma organização social. Estes novos canais passam a exercer uma função ideológica, mascarando o essencial do processo histórico. E a educação sistematizada, fruto e objeto do

sistema econômico ideológico, corre o risco de se tornar um destes canais, que dão ao Homem a sensação de mobilidade social, afastando-o do processo de consciência do sujeito histórico. É nesta situação que o diploma assume um valor “mágico”, por exemplo.

A narração (como tipo de relação pedagógica), de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educando faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2005, p.66)

A Escola contemporânea propõe um trabalho cooperativo, interdisciplinar, como ideal, enquanto que, em todas as suas atividades, se percebe que o real, aquilo que não pode ser mascarado, é o da competição, presente em quase todos os elementos da própria Escola.

O burocratismo esvazia qualquer sentido de *praxis*, pois se repete *ad-infinitum* uma fórmula cujo conteúdo não é mais significativo da realidade, sobrepujando-se a forma ao conteúdo concreto real, fazendo com que os Homens passem a estabelecer contato com as formas e entre as formas, reproduzindo as relações coisificadas de todo o sistema.

Os currículos escolares são estruturados para um mercado consumidor de mão de obra qualificada. A Escola se torna empresa, que coloca no mercado um produto-aluno que a preocupa, qualitativamente, somente a partir do momento em que este mesmo produto não tiver mais a aceitação deste mercado, e começar a ser rejeitado como produto competitivo, independente da qualidade, o que, por fim, lhe acarretará “prejuízos”.

Os canais seletivos desta sociedade continuam: já não basta um diploma de graduação, tornam-se necessários outros diplomas e atribui-se à Educação a responsabilidade pela salvação ou pela perdição do Homem nesta sociedade, adquirindo apressada e intensificadamente uma característica meramente reprodutiva.

Mas, não haveria a possibilidade de a Educação se transformar de elemento de um processo alienatório em elemento de um processo de conscientização, especificamente, em uma perspectiva dialética? A mesma escola que permite a fala da reprodução não permitiria a fala da contestação, da transformação e da superação nesta sociedade que exige constante adequação ao sistema econômico?

A Educação gira em torno de dois momentos do conhecimento: por um lado, ela produz conhecimento; por outro lado, ela permite que se conheça o conhecimento produzido. A educação burguesa tem se concentrado autoritariamente no segundo momento. Os momentos revolucionários são os que descobrem como trabalhar conhecimento já conhecido e produzir o conhecimento ainda não conhecido, do jeito como a sociedade em transformação requer na forma como é possível. (NOGUEIRA e GERALDI, 1990, pp. 77-78)

Já vimos que o que determina os vários níveis da *praxis* é o nível de consciência com que o sujeito atuará sobre e com seu objeto; já vimos que não há *praxis* que não parta de um referencial teórico, que comporá o seu projeto, o seu guia de ação o qual lhe indicará em que condições poderá atuar. Cabe-nos agora entender como a Educação pode atuar neste nível.

É impossível passar espontaneamente de uma *praxis* natural para uma *praxis* reflexiva, pois não é o fato de o Homem viver determinadas experiências, ainda que de toda uma classe, que dará a este a capacidade de refletir conscientemente sobre as circunstâncias em que as mesmas se deram, capacitando-o a atuar sobre elas, superando-as dialeticamente.

A mitificação da realidade consiste em fazê-la passar pelo que não está sendo. Desta forma, como processo, tal intensificação implica, necessariamente, na falsificação da consciência. É que seria impossível falsificar a realidade, como realidade da consciência, sem falsificar a consciência da realidade. (FREIRE, 2005, p. 101)

Freire assinala, desde seus primeiros ensaios, que o educando é sujeito, não objeto da educação. Este é um princípio que se explica com duas proposições: o ser e o ser com o mundo.

Estes termos levam a afirmar que o mundo físico das coisas, e dos seres viventes, inclusive os animais que mais se acercam do ser humano, vivem no mundo; ao passo que, o ser humano, além de viver no mundo, vive com o mundo. Viver no mundo é viver de contatos, estímulos, reflexos e relações; viver com o mundo é viver de relações, desafios, reflexão e respostas.

Conforme nos lembra Freire (2005, p.80)

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros.

Estas afirmações iniciam o corte gnosiológico realizado sobre a educação tradicional, pois tanto o educador como o educando são sujeitos da educação e ambos se propõem objetos para conhecer e necessitam de métodos para acercar-se do objeto cognoscível.

Esta forma de colocar os elementos da estrutura do conhecimento gera, desde a sua base, uma horizontalidade de caráter vivencial do processo educativo e a participação democrática de educadores e educandos nesse processo. Este corte gnoseológico propõe o objeto a ser conhecido como desafio para seu conhecimento.

Assim, este corte não é só de caráter gnoseológico. Também é de caráter epistemológico. A docência e a pesquisa não podem continuar separadas porque, tanto educadores quando educandos são pesquisadores devido à natureza da ação pedagógica. Isto propõe uma superação da dicotomia ensino-aprendizagem como compreensão tradicional da educação (PEÑALONZO, 2006).

Educação não é um processo de ensino-aprendizagem nesse sentido, mas um processo de conhecimento onde todos ensinam e todos aprendem em um processo criador e recriador. Para dizer no sentido atual da epistemologia contemporânea, o corte epistemológico freireano começa com um corte em nível gnoseológico, porém cristaliza-se no corte epistemológico da educação onde a docência e pesquisa andam de mãos dadas, onde todos os participantes são pesquisadores e onde o processo de recriação e criação de conhecimento, que se inicia na pesquisa, se completa no diálogo, transformando-se no método pedagógico por excelência.

Este princípio epistemológico supera uma compreensão escolástica, empirista, positivista da educação. A educação será um processo de recriação do conhecimento gerado pelas gerações anteriores e um ato criador de novo conhecimento, ou seja, a prática da educação será um ato produtivo de conhecimento.

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. (FREIRE, 2005, p. 80)

Assim é que, como propõe a Epistemologia Freireana, ao educador caberá o papel fundamental de fazer a educação trabalhar contra a sua própria inércia.

É preciso, portanto, “esperançar” - expressão freireana para substituir esperar que tem forte componente de passividade- e enxergar como uma possibilidade a Educação não apenas reproduzir e perpetuar o saber historicamente hegemônico, mas se constituir em uma forma de enfrentamento do mesmo.

A organização de projetos utópicos é uma forma de se enfrentar situações de crise, mas é importante que se recupere o sentido de utopia vez que não significa algo improvável de ser realizado, mas algo ainda não realizado, como dar voz aos que não falam.

Durante longos anos da História da Educação brasileira, em decorrência dos diferentes períodos ditatoriais (Estado Novo/Golpe Militar de 64) entendemos que “dar voz” aos oprimidos era o resultado de uma Educação da Consciência político-crítica contra o autoritarismo e consistiria, particularmente, na efetiva participação política das pessoas. Atualmente, “dar voz” significa, simplesmente, possibilitar o acesso dos cidadãos aos elementos que o constituem como sujeito situado, capaz de transformar o mundo.

A *praxis* é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo vez que sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Por isso mesmo é que observamos, na história da sociedade burguesa, uma constante ação contrária dos opressores tentando anular ou reprimir toda e qualquer *praxis* e a Educação, principalmente quando pensamos na institucionalizada, teve papel fundamental para esta manutenção social.

Aí está uma das razões para a proibição, para as dificuldades no sentido de que as massas populares cheguem a “inserir-se”, criticamente, na realidade. É que o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível. (FREIRE, 2005, p. 43)

Conforme Arroyo (2001, p.39), atribuiu-se à “Escola a formação do cidadão e por cidadão se entendia o Homem com consciência crítica e esta seria formada pela Escola através de conteúdos ditos progressistas.”

Atualmente, é preciso redefinir o que se espera da Escola e da Educação em uma sociedade em que certas determinações históricas se colocam e a noção de cidadania também se transforma, como afirma Rodrigo (2003, p. 102).

A construção da cidadania não se processa dentro da Escola, mas no âmbito da sociedade civil. O que se espera da Escola é a “preparação para a cidadania” que pode ser interpretada em dois sentidos bem distintos: ou a Educação resigna-se a promover a adaptação do indivíduo à ordem social tal como existe, formando o cidadão passivo e obediente aos direitos e deveres que emanam do alto, das instâncias jurídico-políticas do Estado; ou ela decide enfrentar o desafio de formar sujeitos autônomos, capazes de pensar por conta própria e de acionar estratégias políticas que os levem a atuar criativamente na invenção de novos espaços democráticos.

Nesses novos espaços, vemos a consolidação de novos sujeitos autônomos, que deixarão que Auschwitz não se repita, como sonhava Adorno (1995, p. 125) que declarava que “[...] o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.”

Para “dar voz” aos que não falam, para ser realmente suporte de uma *praxis* transformadora e revolucionária, a Escola precisa saber educar o Homem, na perspectiva em que entende Goergen (2001, p.85):

O Homem educado não é aquele que reúne um grande cabedal de conhecimentos singulares ou de informações, mas aquele que tem uma visão de totalidade que lhe permite uma leitura coerente dos fatos e acontecimentos isolados.

A formação superior, para tanto, deve propiciar aos seus graduandos um quadro referencial básico a partir do qual eles possam situar-se para agir no mundo. Nessa perspectiva Freire nos diz que (2005, p. 78):

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente,

educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos.

Para isto, é necessária uma visão fundamental a respeito da natureza, do homem, da sociedade, da vida humana enquanto tal e um projeto de vida e de educação coerente com esta visão.

Como alerta Furter (2006, p.14), não basta que o povo imerso no seu silêncio secular emerga dando voz às suas reivindicações. Ainda “deve tornar-se capaz de elaborar de maneira crítica e prospectiva a sua conscientização de modo a ultrapassar um comportamento de rebelião para uma integração responsável e ativa numa democracia a fazer, num projeto coletivo e nacional de desenvolvimento”.

É nessa perspectiva que entendemos, com Freire, que formar é muito mais do que puramente “treinar” o educando no desempenho de destreza. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção, ressalvado que o processo de transferência também ocorrerá mas nunca se constituirá como finalidade da Educação.

E, porque não pensarmos no espaço das aulas de Metodologia do Trabalho Científico como “oficinas” para o projeto de uma educação que se configura como uma *praxis* transformadora. E, porque, ante as novas determinações históricas e filosóficas, não pensarmos na pesquisa científica como o elemento propiciador desta revolução, ou o objeto possibilitador desta superação no ensino superior brasileiro.

Abordaremos, a seguir, a finalidade da pesquisa científica nas graduações brasileiras a fim de identificar, neste elemento do processo educativo, as condições necessárias que permitem que esta atividade, a pesquisa, assuma o papel emancipatório que lhe é inerente no processo educativo e na sociedade.

## CAPÍTULO II

### A PESQUISA CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO BRASILEIRA

*“As Universidades são instituições educacionais que incorporam nossa visão geral da educação segundo a qual o conhecimento é transmitido pelos professores que usam giz para alunos que usam caneta. Será?”*

*Keneth Mingogue*

Apresentados os pressupostos histórico-filosóficos que sustentam esta pesquisa, a partir da perspectiva da metodologia escolhida, faz-se necessário, para análise do nosso objeto, a compreensão da formação histórica e conceitual da pesquisa científica.

Compreender o conceito e o papel da Universidade no Brasil, bem como delinear o conceito de pesquisa científica constituem-se como requisitos intrínsecos ao processo de análise proposto nesta pesquisa. O objetivo primordial é identificar como a realização da pesquisa científica na graduação pode configurar-se como um processo de compromisso com a participação ativa para o desenvolvimento, uma prática pedagógica que expressa e que constitua mais do que a mera qualidade formal-metodológica, para que ocorra, definitivamente, o processo transformador da prática educativa.

Como apresentado no capítulo anterior, as sociedades contemporâneas conferiram à Educação a tarefa de ser a mediadora da transformação e da superação sociais. Além disso, os Estados – agentes responsáveis pela promoção da Educação formal – e, em particular o Estado brasileiro, elegeram a Educação como um direito social, conferindo-lhe natureza emancipatória, educação para autonomia e liberdade, mas também uma natureza pragmática e tecnicista, educação par o trabalho. Ainda, no que diz respeito ao ensino superior, determinaram que as atividades de pesquisa, ensino e extensão deveriam compor o “tripé” educacional.

Assim, é preciso que estas atividades sejam realizadas com vistas a contribuir para a consecução dos objetivos primordiais educacionais.

Para a compreensão desta relação, é preciso analisar a finalidade da Universidade, da Pesquisa e da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico e a sua vinculação com uma Educação entendida como *praxis* transformadora.

## 2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL<sup>11</sup>

A Universidade<sup>12</sup>, *locus* onde se desenvolvia a atividade de ensino que tinha por finalidade o ensino das ciências superiores, encontra suas origens históricas, no mundo ocidental, no século VII, nos *studia generalli*, instituições locais de aprendizagem de uma ou

---

<sup>11</sup> Para que não se corra o risco de que este breve histórico seja interpretado meramente como “galopes” históricos é preciso informar que foram selecionados os dados menos controversos na literatura específica pois, neste momento, não se objetiva estudar a própria história da universidade ou da graduação brasileira em suas múltiplas implicações, apenas o que se quer é, realmente, traçar um panorama histórico que possa ser utilizado como fundamento histórico para nossas explicações e análises.. Este capítulo baseia-se nas informações retiradas das obras de: 1) CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Edições UFC, 1980; 2) FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000; 3) FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977; 4) LOPES, José Leite. **Universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1998; 5) RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 6) SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1973. 7) TEIXEIRA, Anísio **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio. 8) TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 9) TEIXEIRA, Anísio. **Universidade: mansão da liberdade in Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988 .e 10) WANDERLEY, Luis Eduardo. **O que é universidade?** São Paulo: Brasiliense, 1985. Entretanto, é preciso informar, como já foi dito na Introdução, que as obras de Anísio Teixeira, por sua extensão e importância para os estudos brasileiros, e de Darcy Ribeiro por sua concepção educacional que, apesar das mudanças teóricas e práticas das últimas décadas, serviu de base teórica para a LDB vigente – marco histórico de nossa problematização, servirão, aqui, como o guia, a chave de entendimento.

<sup>12</sup> A estrutura acadêmica administrativa contemporânea, especificamente no Brasil observada na LDB nº9394/96, entende que o ensino superior, nível graduação, pode ser desenvolvido em Instituições de Ensino (IES) como Faculdades, Centros Universitários, Universidades, públicas ou privadas, comunitárias ou não. Entretanto, optou-se por realizar o percurso histórico e determinar a finalidade das Universidades nesta pesquisa, vez que este é o local contemporâneo onde se observa o maior número de atividades de pesquisa na graduação, estimulado, entre outras coisas, pela obrigatoriedade da realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão propostas pela Constituição Federal e corroborada pela LDB (art.43).

poucas especialidades de saberes, voltados para estudantes da cristandade, e espalhados por toda a Europa.

Alguns séculos mais tardes, no início do século XII, estudantes da cidade de Bolonha e professores da cidade de Paris acharam vantajoso se agruparem em uma corporação local que reunisse as diversas especialidades de ensino, vez que as viagens para freqüentar os diversos *studias* eram longas e demoradas. Na perspectiva de que poderiam reunir, em um único local, o ensino das diversas ciências superiores, adotaram o termo *universitas* para se referirem a estes centros específicos.

Esse processo de formação foi fundamental para determinar uma das primeiras e primordiais características das universidades: sua natureza associativa espontânea, ou seja, um local que seria constituído por aqueles que tivessem a intenção de realizar seus estudos acadêmicos sem que houvesse uma imposição estatal ou clerical.

O segundo grande período da história da Universidade está compreendido nos séculos XIII e XIV e foi denominado como Impostura Européia. Neste período, a Universidade despontou-se como o local de desenvolvimento do ensino amplo e universal que substituiria aquele em que somente a Igreja detinha os conhecimentos superiores e no qual a sociedade, por estar no obscurantismo, isto é, sem acesso a eles, os entendia como conhecimentos mitológicos. Neste período, a Universidade era tida como algo divino, e o recrutamento dos estudantes não era pela nascença e sim pela vocação.

No século XVII, as Universidades se fortaleceram e passaram a ser compreendidas como centro “fornecedores de idéias e técnicas estimulantes” para o restante da sociedade, ou seja, assumiu uma característica absolutamente pragmática e delineou, fundamentalmente, sua natureza econômica.

Esta tendência prática- profissional da Universidade, perdurou durante toda a Idade Moderna e consolidou-se no século XIX, quando estas foram pressionadas a promover um preparo profissional dos estudantes, por exigência do novo modo de produção que se engendrava com força – o capitalismo. Não obstante a exigência do mercado, neste período,

pluralidade e independência eram as essências da Universidade e, sem dúvida, até hoje, são a razão de sua vitalidade e longevidade.

Esta Universidade moderna, que observou a introdução da ciência experimental no seu campo de estudos, foi resultado do desenvolvimento econômico, comercial e tecnológico do século XIX, como nos revela Teixeira (2005, p. 181). À Universidade escolástica sucedeu a Universidade clássica com os estudos da literatura greco-latina, da matemática, da filosofia (compreendendo ciência) e da história, grande inovação deste período que demonstra a necessidade do homem buscar compreender seu futuro a partir da análise do seu passado.

No Brasil, desde os tempos da colonização, com a vinda dos Jesuítas (1549) e de seu projeto pedagógico católico de catequização, observamos as relações precisas mantidas entre Estado e Educação.

O Brasil teve a experiência da Universidade escolástica e, depois, da Universidade reformada de Pombal, que já incorporava os ditames da Universidade moderna, com os reflexos de Iluminismo. Entretanto, apesar de manter a estrutura atualizada, a Universidade brasileira do final do século XVIII, não desenvolvia ainda o ensino e a prática da ciência experimental, já incorporados às Universidades européias neste período. Além disso, nos centros em que estavam inseridas as Universidade, até a metade do século XVIII, observávamos a realização, sobremaneira, de um ensino profissional para o clero, os leigos e os médicos.

Cunha (1989, p. 36) nos lembra que o ensino superior brasileiro, iniciou em sua fase moderna, em 1908, juntamente com o Estado Nacional.

A tradição do ensino superior brasileiro, antes da universidade, foi a escola superior isolada, de tempo parcial, com professores e estudantes reunidos em certos períodos diários para um curso de conferências que se previam boas, senão notáveis. O segredo dessa escola estava no professor.

Ao contrário do que aconteceu nos países hispano-americanos, nos quais a instituição universitária existia já no século XVI, o ensino superior no Brasil só conheceu iniciativas concretas de criação das universidades no início do século XX, quando, em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira que vingou como tal no Brasil (neste período já existiam Faculdades no Brasil como a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, a Faculdade de Direito de Pernambuco, a Faculdade de Agronomia e Veterinária de Viçosa, a Faculdade de Engenharia de São Paulo dentre outras), mas nenhuma delas tinham a característica de *Universitas*. (FÁVERO, 2000).

A partir da década de 1930, com o surgimento e fortalecimento da sociedade urbana e industrial e a necessidade de uma população instruída, o tema de educação pública e do crescimento do ensino superior retornou às discussões políticas e foi, definitivamente, valorizado e instituído como função do Estado, tendo como um dos acontecimentos marcantes deste período a criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930.

A reforma de 1930, caracterizada especificamente pela criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - campos de cultura considerados como de saber desinteressado e não propriamente profissional – não contribuiu para que o ensino superior cumprisse sua missão para o desenvolvimento do conhecimento científico e de conglomeração de saberes, persistindo a tradição da escola superior independente e auto-suficiente e a universidade do tipo “confederação das escolas profissionais”. A formação acadêmica disponibilizada nestes cursos de Filosofia, Ciências e Letras seguiu a linha geral do ensino brasileiro sendo voltada à preparação para o magistério secundário, tornando-se, também, como as demais, uma escola profissional. (CUNHA, 1989, p. 201).

Nesta época observa-se grande influência da doutrina liberal, que postula a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, de credo religioso ou político o que serviria de base político e ideológica para a formulação das políticas educacionais, conforme afirma Cunha (1980):

A escola é vista como tendo a função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações dos indivíduos na medida de suas características inatas, de modo que eles possam se posicionar na sociedade conforme suas aquisições e não conforme a herança de dinheiro e de títulos.

O liberalismo<sup>13</sup> foi submetido, no Brasil, a toda sorte de arranjos ideológicos: conviveu com idéias que defendiam a monarquia e a escravidão, associou-se ao positivismo e, na Primeira República, serviu, para legitimar a chamada “ditadura das oligarquias” e a repressão aos trabalhadores.

No campo educacional, o liberalismo foi evocado, no tempo do Império, para legitimar a igualdade das escolas particulares às escolas superiores e a introdução da livre-docência (liberdade ensinar e aprender) e, em todos os tempos, para fundamentar a necessidade de se estender a instrução elementar a todos os cidadãos servindo para acentuar as deficiências do nosso ensino superior. A partir dos anos 30, o liberalismo diretamente ou por meio de um de seus componentes passou a ser utilizado como referencial teórico e pressuposto epistemológico da Educação brasileira.

As deficiências no ensino superior brasileiro somente vêm acentuar-se depois da Primeira Guerra mundial, quando o desenvolvimento econômico do país passou a exigir a inclusão da ciência positivista, com seus métodos de pesquisa, no ensino superior e na Universidade, para a promoção da sociedade.

---

<sup>13</sup> “O liberalismo é um sistema de idéias que baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. O individualismo é o princípio que afirma terem os indivíduos aptidões e talentos próprios, atuais ou potenciais. Os indivíduos entram em competição pelos recursos da sociedade, posicionando-se conforme suas aptidões e seus talentos. O princípio do liberalismo implica a rejeição de fronteiras rígidas entre as classes sociais, pois elas impediriam aos bem-dotados e motivados atingirem as posições mais elevadas. Não implica, entretanto, a rejeição da estrutura de classes, desde que suas fronteiras sejam abertas à mobilidade vertical. A liberdade, princípio de onde veio o nome da própria ideologia, é aquele que defende a quebra de todos os empecilhos à plena realização das potencialidades dos indivíduos na competição pelos recursos da sociedade: liberdade de ação econômica diante do Estado; liberdade de crenças/motivações diante da Igreja; liberdade de associação política diante dos grupos de interesse e do próprio Estado. [...] A igualdade, outro princípio do liberalismo, estabelece que todos os indivíduos devem ter iguais oportunidades de competir pela posse dos recursos da sociedade e pelas diversas posições sociais. Assim sendo, o princípio da igualdade não implica a eliminação das desigualdades, mas, sim a realocação dos indivíduos, a cada geração pelas posições desiguais. As diversas e desiguais posições devem ser ocupadas por indivíduos dotados de diversos e desiguais talentos e motivações, mas todos usufruindo iguais oportunidades para competir por todas elas.” In CUNHA(1980, p.228)

Com as nossas escolas profissionais isoladas, ficamos com o ensino universitário do tipo profissional, mas não chegamos ao desenvolvimento dos clássicos e da história.[...] Esta parece-me a lacuna mais significativa de nosso sistema escolar.[...] No ensino superior, só dispunhamos de escolas profissionais, isto é, de ciências aplicadas e formação vocacional. (CUNHA, 1980, p.181)

Tornava-se necessária a reforma do ensino superior para, primeiro, integrar as diversas escolas múltiplas e isoladas, e segundo, e mais importante, transformar a Universidade em instituição de pesquisa, de estudos profundos e avançados de todas as áreas, pelos quais se pudesse construir a cultura brasileira e fazer “marchar” o conhecimento humano.

Para essa Universidade, a pesquisa se impunha como elemento primordial, pois faria com que a Universidade deixasse de ser puramente a transmissora do saber existente para ser criadora de novo saber e de novo conhecimento científico, assumindo, assim, seu papel político contemporâneo.

Em 1934, a Constituição do Estado Novo, apresentava como exigência a criação de diretrizes para educação nacional e o estabelecimento de um plano nacional de educação. Datam deste período, as primeiras legislações orgânicas sobre a matéria educacional bem como as primeiras orientações específicas às instituições de ensino.

Na década de 1940, com o fim da Segunda Guerra Mundial, foi promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que tem por objetivo estabelecer os direitos mínimos dos homens e os deveres essenciais dos Estados para a preservação e consolidação da dignidade da pessoa humana, inclusive educação.

A Constituição de 1946 definiu a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas – fortemente influenciada pelas determinações da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Também fixou como tarefa do Estado, a elaboração de Diretrizes e Bases para Educação Nacional que possibilitaria a organização e a “instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de

democratização da educação pela via da universalização da escola básica.” (SAVIANI, 1997, p.06)

Vale lembrar que a Constituição de 1946 já estava atenta às mudanças ocorridas no mundo. O direito à educação com natureza jurídica é algo que nos remete ao início do século XX. Em um período posterior, outra regra convencional passou a vigorar no mundo jurídico internacional: O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Políticos. Neste, o direito à educação foi estabelecido em seu artigo 13, nos seguintes termos:

#### Artigo 13.º

1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno **desenvolvimento da personalidade humana** e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar **um papel útil numa sociedade livre**, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.
2. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem que, a fim de assegurar o pleno exercício deste direito: [...]
3. **O ensino superior deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade, em função das capacidades de cada um, por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;** [...] (grifos nosso)

A determinação constitucional de 1946 e o delineamento destes instrumentos jurídicos internacionais impulsionaram e possibilitaram a instauração de uma comissão de profissionais relacionados à educação no Brasil que tiveram por tarefa preparar o texto base para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria aprovada em 20 de dezembro de 1961 – 15 anos após a proclamação da Constituição de 1946..

Em 1971, com base nestas Convenções e tentando se adequar ao novo regime político brasileiro- outra vez ditatorial-, foi elaborada a Lei nº 5692 de 11.08.1971 (LDB) que, dentre outros princípios, justificava a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, conferindo à Educação, definitivamente, o caráter de “formação profissional e preparação para o trabalho” que é valorizado e legitimado até os dias atuais.

Essa LDB vigeu até 1996 quando foi sancionada a Lei nº 9394 (lei Darcy Ribeiro) que a substituiu, incorporando e adequando-se aos ditames sobre Educação previstos na Constituição de 1988, inclusive à concepção de Educação como um direito social e de todos e como um dever do Estado, como já apresentado no capítulo I.

Nesta legislação, a Universidade e o ensino superior configuram-se como um centro de desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, nas quais a produção intelectual é observada e valorizada e a autonomia didática científica é preservada<sup>14</sup>.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Especificamente, a Constituição Federal de 1988, coloca as Universidades como pertencentes às estruturas obrigatórias do direito Educacional e em seu artigo 207 ainda estabelece que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

<sup>15</sup> Para a melhor compreensão da perspectiva da Lei nº 9394/96, sobre a Universidade, transcrevemos o artigo 53 que lista o rol de competências e atribuições das Universidades, a saber: “Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; VI - conferir graus, diplomas e outros títulos; VII - firmar contratos, acordos e convênios; VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente.

Não se trata de dizer apenas que a Universidade precisa dedicar-se à pesquisa. Ela teria de reformular o conhecimento que iria ensinar, conhecimento que não estava “feito” mas em processo de elaboração. Quando se diz que a Universidade deve passar à pesquisa não significa que deva haver um acréscimo, isto é, que lhe devemos anexar mais uma tarefa para ela se transformar na Universidade de pesquisa, mas sim que ela deve, simplesmente, cumprir sua missão de desenvolvimento científico e de beneficiadora da sociedade.

A Universidade somente será de pesquisa quando passar a *reformular* a cultura que vai ensinar. Pode parecer excessivo dizer que a cultura humana tem de ser reelaborada para ser ensinada. Isso, porém, é literalmente verdade. Se se tratar de uma cultura própria e já existente, a transmissão é uma revisão e adaptação, pois toda cultura é ela própria um processo dinâmico. Mas se desejo transmitir uma cultura nova, não a posso transmitir pondo o aprendiz em contato com os “produtos” dessa cultura, mas tornando possível, ele apreendê-la pelo processo de sua formação, de modo que ele, de algum modo, a reinvente, inserindo-a em seu modo de pensar. Ele não deve ser apenas capaz de compreendê-la mas de fazê-la e de continuá-la, sem mencionar a capacidade de aplicá-la. A cultura realmente existente é a que estiver incorporada pela sociedade. (RIBEIRO, 1975, p. 190.)

De todo o modo, a própria trajetória da constituição do ensino superior no Brasil, ora estando em acordo com as modificações “científicas” ora em consonância com as exigências do mercado, demonstra que a Escola, e a própria Educação, se transformaram, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade e não o contrário, ou seja, que a Educação em nossa história recente encontra séria dificuldades para se consolidar como Educação transformadora.

Não se pode abrir mão de realizar esta transformação a partir de parâmetros pedagógicos que levem à promoção da autonomia do educando e, sobretudo, da própria autonomia da Universidade, representante maior das Instituições de Ensino Superior.

Não é possível pensar em autonomia apenas na perspectiva administrativa de uma Universidade. Autonomia engloba o pleno e o constante domínio e fortalecimento das atividades que compõem o tripé universitário: educação, pesquisa e extensão. Particularmente,

para o desenvolvimento da Instituição é preciso o desenvolvimento autônomo dos educandos, e isso pode se dar por meio do desenvolvimento e da formação para a pesquisa.

## **2.2. O PAPEL DA UNIVERSIDADE**

A Ciência, assim como a educação, é um empreendimento social que se define fundamentalmente por uma maneira de trabalhar, com o objetivo de obter um resultado definido: “definições claras e precisar sobre como a natureza e a sociedade funcionam, de forma a permitir um máximo de eficácia nas relações dos homens entre si e com o meio natural e social (na amplitude que se quiser considerar esses conceitos).” (GURGEL, 1986, p. 100).

A questão do relacionamento entre educação e sociedade encontra-se no centro da proposta de mudança social de muitos pensadores, dentre eles o educador Gramsci. A formação do homem novo, do sujeito coletivo da sociedade socialista, segundo ele, dar-se-á mediante um processo educativo, assumido de um modo responsável e consciente, visando o disciplinamento de energias dispersas e desordenadas.

Para Gramsci, a instituição educacional, em sua formulação, é o instrumento para a elaboração de níveis intelectuais diferenciados profissionalmente, em cumprimento às exigências da diversidade funcional do mundo moderno. (GURGEL, 1986, p.22).

No sistema de ensino proposto, à Instituição Educacional é atribuída a “tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-os das névoas e do caos, nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusionista ameaça “submergi-los graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas e discussões sem conteúdo.” (GRAMSCI, 1981, p. 145). À Instituição Educacional é dada, portanto, uma responsabilidade crítica por excelência, devendo esta articular-se intimamente com a produção e com seus produtos sociais.

As instituições educacionais, nesta perspectiva, têm a responsabilidade de um sistema de educação permanente de todos aqueles elementos que, no setor produtivo ou não, não desejam deixar de crescer intelectualmente, e para isso precisam de organismos especializados de investigação e trabalho científico que, além de prestarem informações à população, podem contribuir com o o processo de descoberta. (GURGEL, 1986, p.23).

A Instituição de Ensino Superior denominada Universidade em épocas e regiões diversas, com modos de produção, níveis de desenvolvimento social e econômico distintos e padrões culturais profundamente diferentes não possui um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual, conservando sua característica de contingência. . Da mesma forma como a família, o Estado e as Igrejas, a Universidade preserva seu papel ou função básica (voltada para a “cultura superior”), mas ocupa um lugar específico na sociedade à qual pertence devido à sua relação de interdependência com esta. (BELLONI, 1992).

As atuais estruturas universitárias, como produtos histórico-residuais, refletem menos as aspirações dos projetos originais de seus criadores do que suas relações com a sociedade onde foram enxertadas e as vicissitudes provocadas pelos acontecimentos históricos que mais as afetaram.

Por estrutura universitária, entende-se o conjunto de órgãos, funções, papéis e atores que, integrados, realizam por meio de processos e procedimentos bem definidos suas funções e suas atividades peculiares como ensino, pesquisa e extensão.

Na análise dessa estrutura é preciso prestar atenção tanto a seus componentes como às conexões que os integram em sistemas capazes de exercer certas funções através de modos padronizados de co-atividade, orientados para atingir a certos fins. Todas estas contingências fazem da universidade, principalmente, uma agência de conservação do *status quo* e limitam ao máximo suas possibilidade de ação como motor de transformação. Ao mesmo tempo, dão-lhe extraordinária capacidade de auto-perpetuação, com conglomeramento de interesses institucionais e societários cristalizados num equilíbrio mutuamente satisfatório. (RIBEIRO, 1975, p. 91.)

A Universidade configura-se assim como um centro contraditório, vez que ao mesmo tempo em que pode, por meio de suas atividades, promover a *praxis* transformadora, devido às suas implicações econômicas e ideológicas, atua como instrumento de conservação do *status quo* social, ou seja, da manutenção das classes sociais já estabelecidas. Esta característica ético-política fundamental das Universidades, dificulta que, epistemologicamente, encontremos uma definição única ou geral para ela. Assim, o conceito de Universidade mostra-se cada vez mais complexo, envolvendo a relação entre: estruturas e processos sociais; forças sociais atuantes; formas de organização administrativa e política; políticas de ensino, pesquisa e extensão; diversos graus e atribuições da autonomia; vínculo com processo de democratização do Estado; contradições, carências, limitações; sentidos de sua atuação, dentre outros.

Além disso, é preciso, a todo momento, considerar suas contingências. A primeira contingência que se observa vincula-se ao fato de as Universidades serem sub-estruturas encravadas em sistemas sociais globais, não tendo em si mesmas condições de transformar totalmente a sociedade, mas sendo capazes de explicitar as contradições do real, conforme nos revela Ribeiro (1975, p.171):

[..] o próprio fato de ser parte do sistema estrutural global capacita a universidade a prever transformações viáveis dentro do contexto social, que tanto podem servir à manutenção do sistema vigente, enquanto arcaico, como para imprimir-lhe características renovadoras. Partimos, por isto, do pressuposto de ser possível conseguir que a instituição universitária atue mais como agente de mudança progressista do que como o contra-peso do atraso, através da possibilidade de explicar as contradições e tensões existentes.

Outra contingência é que as Universidades são instituições históricas surgidas em todas as civilizações, com certo grau de desenvolvimento, para atender as exigências específicas de sua sobrevivência e de seu progresso, vinculadas, portanto aos processo políticos e econômicos.

A Universidade socializará a cultura, socializando os meios de adquiri-la, e esta é a característica primordial da natureza conceitual desta instituição, pois fornece-lhe uma identidade de processos e de vida e sua própria unidade.

Devido a isso, na sociedade moderna, a Universidade é uma das instituições características e indispensáveis sem a qual não chega a se constituir um povo, nem a se constituir o sujeito histórico situado. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais, vez que não constroem seu próprio desenvolvimento (TEIXEIRA, 1988, p.34).

Neste sentido e, como curiosidade, reproduzimos trechos da comunicação realizada por Darcy Ribeiro, em julho de 1980, na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no final da ditadura militar, sobre o papel reservado ao intelectual e à ciência nos países pobres:

Para mim, o intelectual é o criador ativo e iracundo, que exprime, o mundo de seu tempo ou quer passar o mundo a limpo [...] No Brasil, o exercício da função de intelectual de esquerda é especialmente exigente [...] Estamos desafiados a fazer das tripas coração, como os artesãos dos espelhos em que os brasileiros se vejam, se reconheçam e se aceitem, orgulhosos de ser o que são: um povo tropical, mulato e mestiço, dono da mais bela província da Terra, com uma imensa força de felicidade. Mas é indispensável que nesse mesmo espelho ele se indigne de se ver na feiúra de sua pobreza desnecessária na injustiça da ignorância funcional em que é mantido, na opressão repressiva a que está sujeito, tudo isso para que os ricos fiquem mais ricos e mais irresponsáveis.

[...]

O intelectual dos povos que fracassaram, como o nosso, está desafiado a entender os mecanismos através dos quais nós brasileiros, nos reproduzimos através dos séculos, na fome e na ignorância, para que uma minoria insignificante que nos maneja e despreza se reproduza na abundância. E estamos desafiados, sobretudo, a incitar o povo a promover a transformação social, tanto urdindo utopias de nossos melhores futuros possíveis, como buscando caminhos de sua concretização

[...]

A ciência é o discurso mais responsável que o homem é capaz de fazer sobre a natureza das coisas [...]. A ciência é hoje o grande mecanismo do funcionamento social. Parece mesmo que ela é o motor da transformação social e da manutenção da sociedade.

[...]

**Ter e dominar ciência, para nós, é fundamental, não só porque é com base na ciência que vamos participar da civilização de nosso tempo como também porque é provável que só ela possa funcionar para nós como acelerador da história capaz de permitir que a gente ganhe o tempo perdido. [...] Mas não uma ciência qualquer que se importe com caixas pretas para pilhas nucleares, mas uma ciência engajada que vise o domínio do saber humano e a capacidade de utilizá-lo para diagnosticar as causas do atraso nacional e a busca de novas saídas.” (grifo nosso)**

A Universidade dever ter com a sociedade um relacionamento complexo, que permite tanto integrar os professores e os alunos de graduação e pós-graduação em um processo educativo renovador, preparando-os para servir bem e superar os problemas encontrados no cotidiano do mundo social e profissional, quanto “realimentar” os temas das pesquisas e os procedimentos pedagógicos, face à realidade cambiante do mundo contemporâneo, particularmente problemático nas condições econômicas e sociais do Brasil. (ABREU, 2005)

Nesta perspectiva, a Universidade ocuparia o papel de matriz essencial da competência humana histórica, mantendo “como instrumentação crucial a reconstrução do conhecimento inovador, tem por objetivo cultivar o tipo mais consciente, crítico, reconstrutivo e humanizador de cidadania, levando à intervenção inovadora e ética na sociedade e na economia.”(DEMO, 1990, p. 62)

Somente a partir da leitura com estes olhos da Universidade podemos compreender a amplitude e o alcance de sua finalidade, enunciada por Darcy Ribeiro.

Conforme Belloni (1992, p.73), a função da Universidade é apenas uma: gerar saberes, isto é:

Um saber comprometido com a verdade porque ela é a base de construção do conhecimento. Um saber comprometido com a justiça porque ela é a base das relações entre humanos. Um saber comprometido com a beleza porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem o que a racionalidade reduz o humano a apenas uma de suas possibilidades. Um saber comprometido com a igualdade porque ela é a base da estrutura social e

inerente à condição humana. [...] Este compromisso não se realiza de forma linear e homogênea; ao contrário realiza-se em um contexto de dicotomias, de pressões e demandas contraditórias.

Nesta perspectiva, entende a autora que a Universidade tem a seu cargo a função de gerar saber comprometido com a ruptura e a inovação e, neste sentido, sua característica dominante seria a busca do desconhecido, do inédito; por consequência a criação de algumas das condições estruturais da sociedade como um todo (BELLONI, 1992, p.74).

A função mais genérica de uma Universidade, assim, seria a de contribuir – mediante o exercício de seu papel específico como Instituição de Ensino Superior – para a satisfação dos requisitos de perpetuação ou de alteração da sociedade global, de maneira descomprometida com essa finalidade, como denuncia Ribeiro:

A Universidade atua como a grande agência, não só formadora como seletora dos quadros dirigentes da sociedade. Hoje em dia, a universidade só responde no plano técnico acadêmico pela triagem que pratica, através de seus sistemas de exames e de outorga de diplomas. Por este mecanismo, a Universidade abre ou encerra, para cada estudante, certas perspectivas de vida e de ascensão social; porem, fã-lo como se estivesse tratando de avaliar conhecimento de matemática ou de direito – por exemplo – e não decidindo sobre destinos humanos. (RIBEIRO, 1975, p.17)

A Universidade, como parte integrante do todo social, vivencia também a coexistência de camadas sociais com interesses antagônicos, conforme suas classes de origem ou com as quais se identificam ideologicamente. Assim, a Universidade pode direcionar sua ação para diferentes perspectivas, que podem ser apresentadas em duas direções opostas: a serviço dos interesses das classes dominantes, com vistas à manutenção do seu poder no aparelho de Estado (modernização conservadora) ou assumindo uma postura crítica e transformadora (concepção humanista e histórica). (MACCARIELLO, NOVICKI e CASTRO, 2002, p.81)

Na década de 1970, Ribeiro (1975, p.253), estabeleceu que a Universidade, para ser um espaço de transformação e crítica, deveria ter as seguintes funções: a) herdar e cultivar, fielmente, os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, apropriando-se do patrimônio do saber humano – o que permitiria a inserção no mundo global da Ciência; b) capacitar-se para aplicar tal saber ao conhecimento na sociedade nacional visando a superação de seus problemas; c) crescer para formar seus próprios quadros docentes e de pesquisa e para preparar uma força de trabalho nacional da grandeza e dos graus de qualificação indispensável ao progresso autônomo do país; d) atuar como o motor da transformação que permitisse à sociedade nacional integrar-se à civilização emergente mundial.

O traço mais característico desta Universidade seria sua capacidade de automobilizar-se, tanto para questionar a estrutura de poder e a ordem social quanto para propor transformações completas, relativamente ao que dever ser a sociedade e a existência humana (RIBEIRO, 1975, p.12)

As Universidades têm uma longa história durante a qual passaram por vicissitude e transformações, inclusive – apesar de recente – a Universidade brasileira. De todo o modo, podemos pensar que, a partir da proposta da década de 1970, e com a LDB de 1996, em substância, entretanto, são hoje quatro as suas funções fundamentais<sup>16</sup>, que, nas universidades brasileiras, se cumprem de modo fragmentado, incerto e às vezes acidentado.

Destas grandes funções, consideraremos primeiro a da formação profissional segundo a qual as Universidades, e neste momento qualquer IES, têm como objetivo preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica, formando-lhe como operador do instrumental específico de sua ciência.

A segunda função seria a do “alargamento da mente humana”, na perspectiva de apropriação e diálogo como o saber já produzido na Ciência, vez que este contato amplia os horizontes teóricos e práticos dos que com ele se relacionam. Esse “alargamento” configuraria-se como algo mais do que a cultura geral. Seria algo mais próximo à iniciação do

---

<sup>16</sup> Conforme Darcy RIBEIRO. **A Universidade Necessária**. pp. 168-169. Para o bom desenvolvimento do texto foi feita, a partir dos conceitos do autor e mantendo-se a terminologia, uma paráfrase acrescida das informações e características identificadas atualmente nas Universidades.

estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o ampliar de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a busca do saber, que se dá, primordialmente, pela atividade de pesquisa.

A terceira função é a de desenvolver o saber humano. A universidade não só cultiva o saber e o transmite mas, por meio da pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano. A Universidade faz-se centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, de ciência e de saberes fundamentais.

Por último, a Universidade é transmissora de uma cultura comum para a sociedade. A Universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um espaço de desenvolvimento de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos educandos para a “aventura do conhecimento”, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira<sup>17</sup>, que se dá, primordialmente, por meio da atividade de extensão.

Além de profissional, a Universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se a transmissão de uma cultura comum nacional. A universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado, e como tal universalizados, mas a expressão concreta da cultura e da sociedade em que estiver inserida. [...] A

---

<sup>17</sup> Diante desta perspectiva, Darcy Ribeiro ao projetar “Universidade necessária” propôs que ela se pautasse por uma “política científicacientífica lúcida e responsável que satisfizesse os seguintes requisitos: 1) Dominar o saber científico moderno, como a linguagem fundamentais da civilização emergente – que não se pode desconhecer sob pena de marginalização cultural do mundo do nosso tempo. Um modo de começar consistiria em produzir na Universidade – para emprego na última etapa da educação secundária – materiais didáticos da melhor qualidade, apelando para os recursos audiovisuais; 2) Encaminhar as ciências humanas no sentido da criação de uma consciência nacional de caráter crítico e ao mesmo tempo motivadora e dignificadora retirando-lhe aspecto de discurso acadêmico, doutrinário e empírico; 3) Relacionar o ensino e a aplicação do método científico com a busca de soluções para problemas concretos. Para isto é necessário, por um lado, que as universidades se envolvam na vida social, situando seus centros interdisciplinares, com critérios práticos e econômicos, lá onde a tecnologia, a ciência e os serviços se exercem operacionalmente. E, por outro lado, inserir nas universidades os principais institutos de pesquisa do país ou relacioná-los organicamente com ela através de leis, com o fim de explorar a potencialidade didática e as oportunidades de treinamento implícitas em cada programa de pesquisa.; 4) Formar os milhares de docentes requeridos pela universidade, para corresponder a crescente expansão das matrículas, através da implantação de programas de pós-graduação integrados com outros de pesquisa em todos os campos do saber que interessam ao desenvolvimento nacional, concentrando nesses núcleos os professores mais experientes e atraindo os necessários; e, 5) Orientar os estudos e as teses de pós-graduação para o domínio da metodologia científicacientífica, através da formulação de projetos de investigação concebidos como uma participação ativa, e de compromisso político do futuro cientista na busca de soluções para os problemas sociais.” (RIBEIRO. 1975. p. 256.)

universidade brasileira tem que ser a grande formuladora e transmissora da cultura brasileira. Esta cultura brasileira, concebida como modo geral de vida de toda a sociedade, é algo que está em processo, que se vem elaborando e que a universidade irá procurar descobrir, formular, definir, tornar consciente e, deste modo, nela integrar todo o povo brasileiro. (RIBEIRO. 1975. p. 256.)

Podemos, parece-nos, pensar na perspectiva freireana que a Universidade – e todo o ensino superior brasileiro – mais do que uma função social tem um compromisso histórico com a humanidade. Compromisso este que a faz reconhecedora de situações degradantes e desumanizantes e também *locus* apropriado para a formulação, postulação e desenvolvimento de novos entendimentos e perspectivas culturais, de maneira crítica e aprofundada, “anunciando” uma nova sociedade.

Conforme Fávero (1989), o desafio central da educação superior é a produção de conhecimento próprio com a qualidade formal e política, capaz de postá-la na vanguarda do desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a Universidade não será um *campus* cheio de salas de aula, mas um lugar para produzir ciência própria, com esta qualidade formal e política. O contato pedagógico próprio da Universidade é aquele mediado pela produção/reconstrução de conhecimento. A cidadania que a Universidade promove é aquela mediada pela ciência, ou seja, o próprio processo de produção científica carece ser educativo.

A Universidade poderia confirmar papel imprescindível e gerador frente ao desenvolvimento humano, desde que se fizesse o signo exemplar da formação da competência<sup>18</sup>, indicando a gestação do cidadão capaz de intervir eticamente na sociedade e na economia, tendo como alavanca instrumental conceitual o conhecimento inovador.(DEMO, 1990, p. 55)

---

<sup>18</sup> Entende-se competência como em DEMO (1990, p.55), “como a capacidade de fazer e fazer-se oportunidade. Inclui o questionamento reconstrutivo como sua base inovador através do conhecimento e como processo de formação do sujeito histórico. Quer dizer, competência refere-se, sempre, ao desafio da qualidade formal (inovação pelo conhecimento) e política (intervenção ética e cidadania). Jamais se restringe à competitividade, embora a implique naturalmente. Do ponto de vista da educação, prevalece necessariamente a definição de competência como processo de formação do sujeito histórico capaz de inovar, mas sobretudo de harmonizar a inovação.”

Essa força e essa função de *praxis* transformadora da Universidade pode e deve passar pelas mãos da atividade de pesquisa, local apropriado para o desenvolvimento do conhecimento inovador. E se, pela conjuntura e organização do ensino superior brasileiro, a maioria dos alunos de graduação só tem a possibilidade ou, ainda, a obrigatoriedade de realizar a pesquisa na graduação por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso e se o espaço institucional deste está, na maioria das escolas de ensino superior, localizado na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, estes elementos devem ser por nós analisados a fim de se identificar os instrumentos que propiciem à Universidade a realização de suas finalidades.

O próximo capítulo tem por função apresentar as nuances teóricas da atividade de pesquisa na graduação e as determinações da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico para que, após, possamos realizar uma análise mais precisa e objetiva do nosso objeto, a saber, as obras de MTC.

### **2.3 A PESQUISA CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO**

Como já foi explanado anteriormente, a Universidade tem uma função mais abrangente do que a formação dos profissionais, pois também objetiva a transmissão, difusão e produção de conhecimentos que contribuam para o encontro de respostas aos desafios sociais, unindo teoria e prática social. (MACCARIELLO, NOVICKI e CASTRO, 2002, p.82).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207 determinou que “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Este dispositivo foi abrigado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-Lei nº 9394 de 20/12/1996) e acrescentou que à Universidade cabe também promover junto à

comunidade a que pertence o desenvolvimento do conhecimento científico, conforme ressalta o artigo 43<sup>19</sup>.

O ensino e a pesquisa na Universidade expressam não só as concepções teóricas dos atores sociais nela envolvidos, mas também a filosofia norteadora de uma instituição. Quando há uma relativa autonomia no direcionamento das pesquisas, estas expressam os conhecimentos e diretrizes dos pesquisadores, e acabam por moldar a própria autonomia científica da Instituição.

O conhecimento, científico ou não, implica, necessariamente, na integração entre teoria e prática, destinada, em um primeiro momento, para conhecer o mundo e responder aos desafios da realidade social.

A produção do conhecimento exige a capacidade de integrar dados de diferentes naturezas e tipos, ou dados obtidos com diferentes metodologias, superando as parcialidades e limitações impostas por estudos particulares ou por metodologias específicas. A institucionalização da Ciência parecer, por isso, ser necessária e, mesmo com todas as limitações, ainda cabe à Universidade, na sociedade contemporânea, ser a instituição responsável pela produção do conhecimento científico e pelo acesso a ele.

Quando é institucionalizado um trabalho ou uma atividade (como é o caso da pesquisa e da produção de conhecimento) há o risco de isolamento do contexto social. A instituição, fechando-se em si mesma, pode gerar uma alienação ou desligamento (descompromisso?) em relação à sociedade onde está localizada. (BOTOMÉ, 1996)

No caso da Universidade, isso pode acontecer de maneira ainda mais grave quando a autonomia da instituição é confundida com isolamento, desligamento, alheamento ou afastamento da sociedade ou de seus problemas e dificuldades. Na instituição é preciso, não apenas gerenciar as atividades de seus indivíduos, mas também administrar as relações dessas atividades com a realidade social onde elas, em tese, devem estar inseridas e com a qual deveriam contribuir para melhorar. (FREIRE, 1971.)

---

<sup>19</sup> Sobre a alocação da pesquisa como atividade essencial da universidade ver SANCHEZ GAMBOA(1991).

As concepções de mundo, construídas a partir da ação, constituem-se no modo pelo qual homens e mulheres adquirem a consciência de sua posição na sociedade, como visto na concepção materialista, na apropriação de sua condição e na consciência de seu status. Quando se tornam conscientes os cidadãos podem se organizar e reivindicar sua participação no processo decisórios em seus diferentes níveis, em oposição à tendência de aceitar o consenso hegemônico de modo inquestionável e priorizar seus interesses individuais e imediatos (privatização dos interesses). (MACCARIELLO, NOVICKI e CASTRO, 2002, p.85)

A construção do conhecimento, por meio da pesquisa científica, implica não somente no aprofundamento teórico, mas em uma ação formadora de cidadania, e neste sentido, uma intervenção na realidade investigada. Essa construção se faz no coletivo, nas relações com os demais atores sociais, a partir das suas realidades individuais – suas histórias de vida e das circunstâncias vivenciadas – o espaço humano social, traduzindo-se em uma *praxis* transformadora.

Pesquisa deve ser entendida para além de uma atividade de investigação capaz de oferecer (e, portanto, produzir) um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito dele (LUNA, 2002).

Desta maneira, pode-se entender que pesquisa configura-se como o meio pelo qual se constrói o conhecimento científico elaborado. Constitui a busca, a investigação, movida pela necessidade de solucionar um determinado problema, de maneira sistemática, planejada e rigorosa.

Demo (1990) afirma que a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio educativo e científico, ou seja, como estratégia de geração de conhecimentos e de promoção da cidadania.

Luckesi (1991) lembra que o ato de pesquisar não se restringe a seu aspecto sofisticado mais conhecido, que supõe o domínio de instrumentações ou um esforço teórico com descobertas lógicas e sistemas, nem se esgota em ritos meramente acadêmicos, como se fosse atividade exclusiva.

Ainda, Demo (2004) entende que a pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção dos sujeitos no mundo.

A pesquisa é essencial à formação científica porque, se o educando, por meio do ensino, limita-se a aprender o que já foi pesquisado por outros e não participa de ações sistemáticas para o conhecimento da realidade aplicando o método científico, ele será um profissional incompleto, no sentido de não ter a apropriação da totalidade, e limitado, por não conhecer o todo. (BORDENAVE, 2005. p. 50)

Conforme Cunha (1989), a pesquisa precisa ser produtiva e isto significa, primordialmente, o compromisso com a participação ativa, em todos os sentidos, em particular o de postar-se na vanguarda do desenvolvimento.

A prática da pesquisa, nesta perspectiva, consolida-se como uma prática pedagógica por excelência, que sistematiza a formação por intermédio do trabalho orgânico dos sujeitos integrados em um coletivo, exercido de forma democrática, buscando contribuir historicamente para o progresso do conhecimento, tendo sempre presente que os fundamentos teórico-metodológicos devem ser a base primeira do produto dessa ação. (CALAZANS, 2002, p.65.)

De acordo com Demo (1990, p. 60), “a pesquisa afastada do compromisso educativo é a expressão típica da mera qualidade formal, por vezes eminente e convincente, na condição de capacidade inovativa e de domínio metodológico.”

A questão sobre a indissociabilidade ensino-pesquisa, pilares da formação acadêmica, nos remete, basicamente, à própria relação construída dentro da Universidade com o conhecimento, isto é, com a forma de conhecer. Partimos do pressuposto que a forma de conhecer, quer em termos de produção do conhecimento, quer para a apreensão deste, será forte determinante da forma como o conhecimento será transmitido e, principalmente, transformado.

A indissociabilidade entre pesquisa e ensino no contexto de nossas Universidades não pode ser entendida como uma determinação normativa – mera imposição dos diplomas legais-, sob pena de tornar-se apenas uma afirmação vazia, sem o seu conteúdo pedagógico. Daí a necessidade que esta “seja contextualizada como um processo em construção cuja realização depende de uma série de situações complexas.” (PAOLI, 1992.), mas, sobretudo e principalmente, dependente da relação dialética que estabelecem entre si no âmbito da Universidade.

A formação do pesquisador, desde cedo, precisaria desenvolver o compromisso por ir além – além dos livros que já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos. Como esta formação não é outorgada pela escola, ela necessita ser conquistada; é a conquista da autonomia, tarefa de cada um, em particular dos que buscam obter um saber mais elaborado e uma titulação (FAZENDA, 2002, p. 19).

Esse é o parâmetro da atividade de pesquisa no ensino superior: formar um estudante pesquisador comprometido, autônomo.

Além deste objetivo primordial – formação do pesquisador autônomo – a pesquisa científica acadêmica também visa proporcionar ao estudante a oportunidade de aproveitar, em sua plenitude, a estrutura educacional da universidade.

A iniciação científica não confere apenas o conhecimento adquirido. Ela confere ao estudante a capacidade encontrar suas próprias respostas a questões difíceis, e o poder de identificar os aspectos relevantes de tais questões. [...] Tal habilidade será provavelmente a mais importante na sociedade do conhecimento rumo à qual avançamos. Ela permitirá que o ex-aluno se mantenha atualizado, mude de profissão ou participe das atividades transdisciplinares segundo as exigências do seu futuro. Fará com que ele se refira a seu tempo de estudante sempre no presente. (OLIVEIRA, 2005. p. 33)

A formação de novos pesquisadores é concebida como um processo que se integra à vida acadêmica, e não como uma atividade baseada, apenas, na acumulação de informações. Desse modo, todo esforço é realizado na perspectiva de superar a dissociação entre a pesquisa

e as demais atividades universitárias. Enfatiza-se, portanto, a integração entre estes campos como condição para que o iniciante assuma efetivamente o papel de investigador. (DAMASCENO, 2002, p.17)

A prática da pesquisa na graduação contribui, sensivelmente, para o avanço na produção (artigos, livros, experimentos de laboratório etc) de conhecimentos, como na cultura de dedicação ao aprendizado e à construção de posturas voltadas para o estímulo à *praxis* criadora.

Para investigar a realidade de uma ciência de modo a desocultar a estrutura que a engendra, o pesquisador necessita instrumentalizar-se, munindo-se de conceitos teóricos que auxiliam na apreensão e interpretação dos fatos estudados. Quando se toma contato com as bases teóricas da investigação científica, promove-se uma transposição do senso comum à consciência crítica filosófica. Essa relação é construída por meio da atividade de ensino e extensão, mas é potencializada pela atividade de pesquisa.

No Brasil, a pesquisa científica na graduação está focada em alguns – poucos – programas de iniciação científica (PIBIC/CNPQ, Iniciação Científica/FAPs ou de Programas internos das Universidades) ou nos trabalhos de final de curso (TCCs).

Como já apresentado, a obrigatoriedade destes últimos foi uma das grandes mudanças trazidas pela LDB 9394/96. Juntamente com esta obrigatoriedade, as instituições de ensino superior viram-se “obrigadas” a fornecer subsídios mínimos aos seus alunos para que eles conseguissem realizar esta atividade. A solução encontrada pela maioria destas instituições foi inserir na grade horária obrigatória a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico<sup>20</sup> com o objetivo de apresentar os pressupostos teórico-metodológicos mínimos teóricos para o desenvolvimento da pesquisa científica.

---

<sup>20</sup> No caso da Pós-Graduação *Lato Sensu* a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico (ou Métodos e Técnicas de Pesquisa) tornou-se obrigatória por força da Resolução nº01/2001 do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Federal de Educação. Na graduação, encontramos menção expressa a essa obrigatoriedade nas diretrizes curriculares de cada curso.

Cumpre-nos, então, para encerrar o panorama teórico desenvolvido neste capítulo, compreender como se dá essa preparação para a pesquisa na graduação, entendendo o papel e a finalidade desta disciplina, eleita como o *locus* apropriado para a preparação epistemológica para esta atividade.

### **2.3.1. A pesquisa na graduação: a disciplina de metodologia do trabalho científico**

A disciplina de Metodologia do Trabalho Científico tem seus fundamentos teóricos enraizados na Epistemologia, mais precisamente na área de Teoria do Conhecimento. Esta área tem por finalidade estudar o Conhecimento em seus diversos aspectos desde a forma como é adquirido ou concebido até a forma como é desenvolvido e reproduzido pelo sujeito que conhece.

O sentido da palavra Metodologia tem variado ao longo dos anos. Mais importante, tem variado seu *status* no contexto das pesquisas. A obrigatoriedade da realização de Trabalhos de Conclusão de Curso e de pesquisas de Iniciação Científica gerou a necessidade da elaboração de um “modelo” para a produção científica a ser feita pelas instituições escolares e de um currículo mínimo para a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico.

Salomon (1999) nos diz que a metodologia se coloca como disciplina e prática acadêmica no curso superior, “visando a formação de um profissional de alto nível.” Segundo o autor, como disciplina ela se divide em três modalidades de utilização que levarão a três metodologias, que podem ser assim resumidas:

1ª) Metodologia do Trabalho Intelectual e Científico: disciplina que teria a função de se desenvolver por meio do estudo de: aprendizagem significativa; motivação do trabalho intelectual; qualidades do intelectual; metodologia do estudo e metodologia do trabalho científico.

2ª) Metodologia Científica: preocupa-se como método científico e sua relação com o conhecimento científico, enquanto processo e produto, tanto em nível individual como em nível institucional. Ocuparia-se como o método geral da ciência;

3ª) Metodologia da Pesquisa ou Métodos e Técnicas de Pesquisa: fornecer a teoria e o instrumental metodológico, métodos e técnicas de pesquisa – estratégias e táticas indicadas para as diversas fases do processo.

Assim, um adequado preparo para a pesquisa deveria ser realizado por meio de uma disciplina que, ao menos, abarcasse essas três concepções.

Delarosa (2001, p.96) nos lembra que nos últimos anos, ante ao crescimento e desenvolvimento da pesquisa na graduação brasileira, principalmente nas graduações onde este elemento está vinculado diretamente à produção de Trabalhos Científicos, difundiu-se uma concepção - um tanto quanto equivocada - de que a metodologia científica seria apenas uma técnica, compreendida, assim, como prática específica de fazer algo, particularmente de elaborar trabalhos acadêmicos<sup>21</sup>.

Falar de metodologia científica como algo isolado, sem questionar sua validade e aplicação no meio acadêmico, significa correr o risco de criar uma coisa à parte, uma espécie de “nova ciência” denominada metodologia. Na verdade quando colocamos o conceito metodologia como adjetivo, corremos o risco de colocar a metodologia como algo a serviço de si mesma. Significa dizer que existem varias metodologias, entre elas, uma que é científica, o que não deixa de ter certa procedência. De fato, para tudo o que fazemos, existe um método, um modo de fazer. Ocorre que, ao fazer ciência, o método constitui algo essencial, com características e especificidades próprias da ciência. (DELAROSA, 2001, p.96)

Segundo o autor, o que está em questão é o conhecimento científico tendo como caminho, para sua construção, um método ou vários métodos, dependendo da concepção de ciência. Ainda, afirma que “o adjetivo ‘científica’ qualifica o substantivo, apenas para dizer

---

<sup>21</sup> Acrescenta ainda que “concebida como técnica apenas, ela foi, muitas vezes, abordada como algo meticuloso, onde a preocupação com os centímetros das páginas, os tópicos, capítulos etc tornou-se em muitos casos, o *que fazer* das salas de aula na universidade. Chegou-se a criar uma cultura universitária, em que o acadêmico pensa que uma coisa são as matérias “que interessam”, outra coisa é metodologia científicacientífica.” Como diria Marx, o domínio da coisa sobre o Homem.

que estamos tratando de metodologia da ciência e não de outra coisa. A ênfase precisa ser posta sobre a ciência e não sobre a metodologia. Na verdade, é a ciência que, ao ser construída, necessita de um método. Este nada mais seria do que o caminho pelo qual construímos o conhecimento científico.” (DELAROSA, 2001, p.96)

O processo de Conhecimento tem a função precípua de levar o homem da ignorância para a sabedoria, do senso comum para o senso crítico<sup>22</sup>. Aquele que se dedica a esse estudo sistematizado da realidade e da ciência é denominado de pesquisador e se torna produtor e não apenas consumidor do conhecimento, não podendo aceitar passivamente as idéias dos outros.

Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa é considerado como função primordial da Universidade e deve ser procurado por todos os graus universitários, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Em alguns âmbitos profissionais, Metodologia é associada à Estatística ou então se aproxima mais do que se poderia chamar de Filosofia ou Sociologia da Ciência, enquanto que a disciplina instrumental é referida como Métodos e Técnicas. (LUNA, 2002, p.25).

Qualquer que seja a conceituação que se adote, discussões relevantes foram sendo produzidas a respeito da Metodologia. Talvez a mais importante delas seja o reconhecimento de que a Metodologia não tem *status* próprio, e precisa ser definida em um contexto teórico-metodológico qualquer. Em outras palavras, abandonou-se (ou se vem abandonando) a idéia de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referências teóricas que, por sua vez, é condicionado por pressupostos metodológicos.

Demo (1990, p. 107) afirma que a metodologia científica tem:

[...] a finalidade de discutir ciência, seus paradigmas, ritos e mitos, e sobretudo de consolidar a competência de lidar com ela autonomamente; inclui, pois, controlar, argumentar e contra-argumentar, uso adequado da lógica, conhecimento de teoria e autores, e, não por último, elaboração própria; é mister impulsionar a capacidade de questionamento e auto-

---

<sup>22</sup> De acordo com David CARRAHER, “[...] a pessoa com senso crítico levanta dúvidas sobre aquilo em que comumente se acredita, explora rigorosamente alternativas através da reflexão e avaliação das evidências, com a curiosidade de quem nunca se contenta com o seu estado atual de conhecimento.” CARRAHER (1999, p. 14)

questionamento, por coerência lógica e democrática, já que o conhecimento inovador é aquele que sobretudo sabe se inovar e o consenso sustentável é aquele que refaz discutível.

Por isso, acredita que deve compor o núcleo denominado como “ciclo básico” do ensino superior- ao lado das disciplinas de filosofia, linguagem, uso e produção de dados e ética da ciência-, no qual o aluno se defrontaria com os desafios propedêuticos mais decisivos, responsáveis pela construção do sujeito autônomo e produtivo.

O que ocorre, entretanto, é que observa-se na prática uma inversão muito particular nos conteúdos desta disciplina. Ao invés de centrar o foco no desenvolvimento das competências e na apropriação dos conhecimentos epistemológicos, a disciplina é idealizada para transmitir aos alunos as regras e orientações para o cumprimento do rigor formal de exposição dos resultados e dados da pesquisa.

Conforme Frigotto (2002), não é fortuita a distinção, ainda que formal, que Marx faz entre método de investigação e de exposição. É na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada.

É sem dúvida necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa aparecer que se esteja tratando de uma construção, a priori. (MARX, p.20)

A distinção metodológica entre investigação e exposição, contexto de justificação e contexto de explicitação tem a função didática de demonstrar o todo e o cuidado da atividade de produção de conhecimento. Todas as nuances epistemológicas envolvidas na produção de

um conhecimento (gnoseológica, abordagem, exposição, instrumentação, explicitação, investigação) são necessárias para o atingimento do objetivo. Nenhuma delas, em separado, demonstra-se suficiente para a explicitação de um conhecimento.

É certo que nenhuma metodologia pode dispensar procedimentos. O que não pode ocorrer é exagerar esta vinculação e associar a metodologia exclusivamente a procedimentos de coleta de informações. Conforme nos lembra Sanchez Gamboa (1998, p.08):

A formação do pesquisador não pode estar restrita ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados. As técnicas não são suficientes, nem se constituem em si mesmas como instâncias autônomas do conhecimento científico, Estes têm validade como parte, sem dúvida, essencial do método. O método, o caminho do conhecimento é mais abrangente e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, de maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real que dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção dos conhecimentos.

Os pesquisadores para conseguirem um domínio confiável das técnicas e dos métodos precisam entender os nexos com os correspondentes pressupostos teóricos e epistemológicos e perceber com clareza as implicações filosóficas das diversas opções científicas.

A garantia de pesquisas com melhor qualidade pode estar no conhecimento que o pesquisador tem dos fundamentos epistemológicos da investigação científica.

Ainda, ressalta Severino (2003) que não basta colocar no currículo uma disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa, de Metodologia, fornecendo alguns procedimentos técnicos. “É preciso mergulhar de cabeça no universo da teoria teorizante [...] a pesquisa, espaço para a criação científica, o que exige, sem nenhuma dúvida, uma rigorosa fundamentação epistemológica para o melhor desempenho de todas as investigações”.

A ciência como ação do homem é compreendida como uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução inserido no movimento das formações sociais. A produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, no qual o homem, como sujeito,

veicula a teoria e a prática, o pensar e o agir, num processo cognitivo-transformador da natureza, em uma *praxis*.

Sabe-se que o "ensino bancário", como estabelece Paulo Freire, deforma a "necessária criatividade do educando e do educador" e que, mesmo submetido a este, "[...]o educando, não em virtude do conteúdo cujo conhecimento lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprendizagem, pode dar a volta por cima, como diriam no linguajar popular, e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do 'bancarismo'." (FREIRE, 2005)

Entretanto, o que se observa é que ao favorecer os métodos de exposição da pesquisa em detrimento dos demais elementos epistemológicos da metodologia científica dificultamos até essa possibilidade de superação individual do discente, pois não "transferimos a ele o conhecimento mínimo" que lhe permitiria dominar o processo de aprendizagem e realizar a *praxis* transformadora.

Assim, ao assumir esta posição, a disciplina de MTC deixa de cumprir seu duplo papel: o primeiro, técnico específico, o de preparar adequadamente para a realização de uma investigação e de um trabalho científico; o segundo de contribuir para formação do sujeito autônomo e situado.

É preciso, pois, verificar, a partir do instrumental utilizado nesta disciplina, qual o entendimento geral das obras de MTC sobre o que dever ser essa formação para a pesquisa do graduando brasileiro.



## CAPÍTULO III

### MÉTODOS E METODOLOGIAS DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO: ANÁLISE DAS PRINCIPAIS OBRAS DE METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO

*“Os mortais são possuídos por uma curiosidade tão cega que muitas vezes introduzem o espírito em vias desconhecidas, sem nenhuma esperança racional, unicamente para correr o risco de aí encontrarem o que procuram.”*

*Descartes, Regras para a direção do espírito. Regra IV*

A compreensão da importância e do papel da pesquisa científica na graduação brasileira passa, necessariamente, pela compreensão do tipo de formação metodológica promovida no ensino superior. A crítica ao conteúdo desenvolvido e proporcionado nas disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico requer o entendimento conceitual sobre o conceito de método.

A observação e o diagnóstico de que a disciplina privilegia o método de exposição em detrimento da completude conceitual do método científico, exige um estudo particularizado sobre a concepção de método e o conceito de conhecimento científico adotados pela Ciência contemporânea.

Observamos que, devido a uma certa “desorientação” conceitual e legal, a disciplina de MTC, local eleito na graduação para o desenvolvimento e formação do pesquisador, ao valorizar apenas um aspecto da concepção metodológica, não vem cumprindo seu papel imediato de preparação e de emancipação.

Por meio deste estudo, propomos identificar se o instrumento utilizado por ela, as obras didáticas de MTC, tem e se cumprem este papel, ao qual acredita-se destinado.

Assim, neste capítulo, após a conceituação inicial, apresentaremos os limites metodológicos identificados nas principais obras de MTC, para, após esse estudo, compreender qual o papel das obras de conteúdo no processo educativo e, particularmente, qual o papel das obras de metodologia do trabalho científico na formação como pesquisador do docente da graduação.

### **3.1.CONHECIMENTO CIENTÍFICO E MÉTODO**

Pode-se dizer que em termos de Ciência, a Idade Moderna começou ao concretizar-se a possibilidade real de transformar o mundo que, até meados do século XV, no mundo medieval, era intransformável porque, entendi-se, composto de absolutos. Essa opção pelo novo, datada de fins do século XV, iniciada e possibilitada principalmente pelo movimento Renascentista, até o início do século XVI, veio consagrar uma nova linha de problemas - especialmente os científicos-, na qual o mundo é submetido ao horizonte da mutabilidade, diferentemente da Idade Média onde tudo estava pré e absolutamente estabelecido.

O problema do conhecimento – sua aquisição, suas regras, sua lógica interna, seus critérios e suas conseqüências - sempre esteve presente na discussão filosófica. Entretanto, sua concepção e, decorrente disso, o seu foco de análise transformou-se nos diversos períodos da humanidade.

Na antiguidade clássica, os problemas científicos a questão que se colocavam aos pensadores, referiam-se às garantias do conhecimento verdadeiro. Os antigos, por exemplo, afirmavam que essa validade estava localizada no conceito de adequação ao ser, à essência da coisa e não ao sujeito.

A Idade Média herdou esta concepção, entretanto estabeleceu um ponto fixo para ser referência da validade: o divino. A verdade era o que se adequava ao divino ou dele provinha. Isso gerou, entre outras coisas, a chamada postura ingênua em relação ao

conhecimento. Essa postura tinha por característica aceitar determinadas verdades sem questionar quais eram os seus fundamentos ou seus pressupostos.

Essa ingenuidade vigorou durante todo o período porque o fundamento da verdade não era questionado, encontrando sua validade em elementos exteriores a si, como a teologia.

O início do séc. XV e o anúncio da Idade Moderna, aparece como um momento diferenciado, pois nele iniciou-se um período de questionamento mais específico, no qual o problema do conhecimento não era mais relacionado à questão das garantias, mas sim ao fundamento de sua própria validade, ou ainda, sobre o próprio ato de conhecer.

Foi neste período que o fato do conhecimento passou a envolver sujeito e objeto em um movimento, em um dinamismo que é próprio de toda a realidade, inclusive da realidade do pensamento. Este movimento é o da passagem da ignorância (entendida como uma postura ingênua, fundada no senso comum) para o conhecimento (entendido como consciência, como real compreensão das coisas e da realidade).

Esta nova concepção de conhecimento, nos termos de Kuhn uma verdadeira revolução científica<sup>23</sup>, esse novo paradigma, foi inaugurada por René Descartes que propôs uma nova forma de conceber e pensar a realidade (doutrina que mais tarde seria denominada de racionalismo). Ou seja, houve uma modificação do paradigma filosófico-científico de compreensão da realidade.

Uma de suas primeiras posturas foi conferir à Filosofia um *status* prático. A Filosofia, para Descartes, seria o estudo da Sabedoria, isto é, um “[...] perfeito conhecimento de todas as coisas que o homem pode saber, tanto para a conduta de sua vida como para a conservação de sua saúde e a invenção de todas as artes.”<sup>24</sup>

Santos (1996, p.15), ao comentar sobre a história da ciência no século XVI e XVII, nos revela que:

---

23 “[...] consideramos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior.” In Kuhn (1982, p.125)

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominá-lo e transformá-lo. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade.

Descartes admite como referencial teórico para sua análise sobre o conhecimento científico a “história da ciência”. Como nos lembra Batistti (2002, p. 33), história da ciência configura-se “não propriamente o estudo do passado de uma ciência e do modo como ela se constituiu ou progrediu, mas o conhecimento adquirido e conservado dentro de um determinado campo do saber.”

Estes novos referenciais, o racionalismo como método e os a histórica da ciência como procedimento serviram como guia de toda a discussão epistemológica na Idade contemporânea.

Desta forma, fazer ciência seria a capacidade de o indivíduo dar conta das questões que se apresentam dentro de um mesmo campo de saber. A produção do conhecimento seria a manifestação da habilidade do cientista em resolver problemas dentro de uma ciência ou disciplina, de um modo autônomo.

Conforme nos lembra Granger (1994, p. 47), toda ciência constitui-se como uma visão da realidade, que visa a objetos para descrever e explicar, não diretamente para agir, principalmente no cunho político ou ético e que se preocupa constantemente com o critério de validação da ciência.

O conhecimento científico, assim, é um saber necessariamente público, ou seja, exposto ao controle – competente – de quem quer que seja.

---

<sup>24</sup> Carta do autor a quem traduziu o Livro dos Princípios. Conforme GRANGER, Gilles-Gaston. Introdução: A ordem das razões - Descartes metafísico in **Os Pensadores**. Vol. XV. 1973, p. 13.

É preciso, pois, compreendermos a extensão e a amplitude dos conceitos de conhecimento científico e método para a compreensão, por fim, da própria ciência. Santos (1996, p.15) lembra-nos que “a natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas” que o fundamentam. Nesta perspectiva, configura-se como um “conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos.”

### **3.1. 1. O Conhecimento Científico**

A primeira distinção que se faz necessária para se pensar a Ciência é entender a diferença entre conhecimento científico e saber.

Japiassu (1997) leciona que o saber é o “conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” e, desta forma, constituem-se como determinações de ordem intelectual e teórica enquanto que a ciência é o “conjunto de aquisições intelectuais das disciplinas da matemática e de investigação do dado natural e empírico”.

Corrobora, pois, a idéia de Descartes de história da ciência, incorporando a idéia de que, por ser adquirido em um processo pedagógico, muitas vezes o saber pode tornar-se conhecimento comum.

Bachelard (1972, p. 45) nos alerta que entre o conhecimento científico e o conhecimento comum a ruptura “nos parece tão nítida que estes dois tipos de conhecimento não poderiam ter a mesma filosofia”. Assim, quando o conhecimento científico e o conhecimento vulgar registram o mesmo fato, este não tem certamente o mesmo valor epistemológico nos dois conhecimentos.

A ciência contemporânea é feita da pesquisa dos fatos verdadeiros e da síntese das leis verídicas. As leis verídicas da ciência têm uma fecundidade de verdades, elas prolongam as verdades de fato por verdades de direito e, assim, o conhecimento científico é solidário com o racionalismo e, quer se queira ou não, o racionalismo está ligado à ciência, o racionalismo reclama por fins científicos. Pela atividade científica, o racionalismo conhece uma atividade dialética que prescreve uma extensão constante dos métodos.

Essa “falsa” noção de simplicidade científica e onipresente, segundo Granger (1994), pode levar a vulgarização de uma idéia onipresente de ciência que é capaz de induzir a atitudes perversas do ponto de vista da ciência, diante de fatos mal conhecidos ou inexplicados.

Santos (1996, p.32) tece críticas mais precisas ainda ao dizer que o conhecimento científico, “Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou num interlocutor terrivelmente estúpido.” e, assim, o rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que ao quantificar, desqualifica um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os caricaturiza.

Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objecto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis. (SANTOS, 1996, p.33)

Esse conhecimento epistêmico - organizado como um conjunto - envolve, necessariamente, um sujeito e um objeto, que devem realizar constantemente uma relação dialética.

É preciso também estabelecermos a diferença entre ciência e técnica. Granger (1994, p. 16) atenta-nos para o fato de que para a sabedoria popular falar de ciência

imediatamente leva à técnica vez que “é fundamentalmente por intermédio do objeto técnico que a ciência nos toca em nossa vida quotidiana.”

A ciência (*Episteme*) se distingue da técnica (*Techné*) em primeiro lugar porque, mais exatamente e mais completamente do que a “arte”, ela pode exprimir-se em uma linguagem e ser comunicável pelo ensino. Mas ela se distinguirá da arte, sobretudo, pela natureza dos objetos a que se aplica: “o que é objeto de ciência necessariamente é. Há ciência do que é invariante nas coisas cambiantes e em seus modos de mudança.”(GRANGER, 1994p. 24.)

Esta distinção advém de Aristóteles (2001, p.115):

A natureza do conhecimento científico, se devemos falar com exatidão em vez de seguir simples analogias, tornar-se-á evidente após as considerações seguintes. Todos supomos que aquilo que conhecemos cientificamente não é sujeito sequer a variações; quanto às coisas sujeitas a variações, não sabemos, se elas realmente existem ou não. O objeto do conhecimento científico, portanto, existe necessariamente. Ele é conseqüentemente eterno, pois todas as coisas cuja existência é absolutamente necessária são eternas. Ademais, considerar-se que toda ciência pode ser ensinada, e tudo que é cientificamente conhecido pode ser aprendido. E todo ensinamento parte do que já é conhecido, [...] pois ele avança às vezes por indução e às vezes valendo-se do silogismo. [...]. O conhecimento científico, então, é a disposição graças à qual podemos fazer demonstrações, de fato, um homem possui conhecimento científico quando tem uma convicção que chegou de certa maneira, e conhece os pontos de partida, já que se os pontos de partida lhe são melhor conhecidos do que a conclusão, ele terá o conhecimento apenas acidentalmente.

Seja esta, então, nossa definição de conhecimento científico.

A “arte”, pelo contrário, diz respeito à mudança enquanto tal e, por conseguinte, aos aspectos contingentes do individual, na medida em que visa, conforme Aristóteles, à “geração de uma obra e ao conhecimento dos meios para criar coisas que poderiam ser ou não ser e cujo princípio de existência reside no criador e não na coisa criada”. A *techné* aristotélica

nem por isso deixa de ser uma forma de conhecimento, ao passo que a ciência lhe é superior por se referir ao necessário e permitir a demonstração.

Para resolver o problema da ciência moderna - ou seja, a busca pelas Verdades Científicas-, Descartes estabeleceu a necessidade de um método que o auxiliaria e o guiaria na busca pela Verdade, conhecimento que ele quer produzir.

As verdades científicas não deixam de ser conhecimento certo e evidente depois de se tornarem parte da “história” (da mesma forma que um produto armazenado não deixa de ser produto), apesar de pouco ou nada conservarem do seu processo de produção (Batistti, 2002, p. 33.).

Conforme nos lembra Santos (1996), as idéias de autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico, que durante muito tempo constituíram a ideologia espontânea dos cientistas, colapsaram perante o fenômeno global da industrialização da ciência que acarretou o compromisso social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas.

A industrialização da ciência manifestou-se tanto ao nível das aplicações da ciência (Hiroshima e Nagasaki) como ao nível da organização da investigação científica (métodos e técnicas). E, assim, como previa Descartes e como já estabelecera Aristóteles, o método e as técnicas adquiriram, cada vez mais, importância e imprescindibilidade para a compreensão e para a produção do conhecimento científico.

### 3.1.2. O método científico

Descartes afirma nas Regras II, que todo o erro possível não provem de más-ingerências, ou seja, não são questões lógicas, mas sim devido ao fato de se partir de certas experiências pouco compreendidas ou de se emitir juízos levianos, sem fundamento.

[..]aprendi a não crer demasiado firmemente em nada do que me fora inculcado só pelo exemplo e pelos costumes; e assim, pouco a pouco, livre-me de muitos erros que podem ofuscar a nossa luz natural e nos tornar menos capazes de ouvir a razão.(DESCARTES, 1973 a, p.41)

A procura da verdade não é idêntica à procura de um objeto qualquer. Um objeto perdido já é conhecido de antemão, e o problema consiste em localizá-lo. Uma verdade, contudo, é ainda indeterminado, de modo que o método não pode efetuar sua procura diretamente.

Para que então pudesse proceder à busca por esse conhecimento é que Descartes formulará seu próprio conceito de método e sua própria metodologia de pesquisa.

Visando encontrar a Verdade, Descartes estabelece um procedimento sistemático que acredita que o ajudará na obtenção das respostas procuradas. A este procedimento ele confere o nome de método.

Ressalte-se que o conceito de “método” não é uma inovação cartesiana. Desde os pré-socráticos o termo já existe. O que apenas se quer mostrar é que em Descartes esse conceito recebe uma nova definição, que guarda muitas características do método geométrico platônico, mas, em virtude da valorização do papel da razão, não pode ser considerado como totalmente semelhante a este.

Na Regra IV, Descartes (1971, p.25-26) assim define o conceito de método:

Entendo por método regras certas e fáceis, que permitem a quem exatamente as observar nunca tomar por verdadeiro algo de falso e, sem desperdiçar inutilmente nenhum esforço da mente, mas aumentando sempre gradualmente o saber, atingir o conhecimento verdadeiro de tudo o que será capaz de saber.

Descartes descreve, em linhas gerais, em seu *Discurso do Método*, os quatro passos fundamentais que para o estabelecimento seu método:

1º) Jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal, isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida<sup>25</sup>.

2º) Dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las.

3º) Conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis<sup>26</sup> de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Nas Regras para a direção do espírito, Descartes explicita melhor essa máxima. Na Regra II, ele estabelece que deverão ser objetos de nosso estudo somente aqueles que nossos espíritos conhecem de uma maneira certa e indubitável<sup>25</sup>. Para tanto, ele procede a uma comparação com o procedimento da Aritmética e da Geometria. A certeza que os objetos devem nos fornecer devem ter a mesma força daquelas existentes nessas duas ciências.

<sup>26</sup> “É fácil o que é simples segundo nós e, por assim dizer, do ponto de vista psicológico. É simples o que é primeiro pela ordem das coisas.” Nota 28. DESCARTES, René. Obra citada. P. 46.

<sup>27</sup> Na Regra V o filósofo explicita melhor esta fase. Para ele, todo o método está organizado a partir dos conceitos de ordem e disposição dos objetos sobre os quais agirá nossa inteligência.

Para que essa ordem seja obedecida, devemos reduzir cuidadosamente as proposições complicadas e obscuras a proposições mais simples.

Depois disso, poderemos, através da intuição daquelas que são mais simples de todas, tratarmos de nos elevar pelos mesmos graus ao conhecimento de todas as outras.

4º) Fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que eu tivesse a certeza de nada omitir<sup>28</sup>.

É por meio do proceder metodológico, pelo método, que o homem aprende a distinguir o verdadeiro do falso e a pensar clara e distintamente, requisitos essenciais para se alcançar a Verdade.

Descartes (1971, p.24) na Regra IV explicita que:

Ora, vale muito mais nunca pensar em procurar a verdade de qualquer coisa do que fazê-lo sem método; é, com efeito, certíssimo que os estudos feitos desordenadamente as meditações confusas obscurecem a luz natural e cegam os espíritos.

Pode-se dizer, portanto, que o método não procura verdades: ele possibilita que a mente apreenda os conteúdos, cujas características permitem que sejam considerados como verdade. Ele estabelece o método como condição para a busca da verdade e de coisas verdadeiras.

Essa é a raiz epistemológica do conceito de método que utilizamos hoje. Entretanto, a epistemologia contemporânea, influenciada pelos estudos do racionalismo moderno, do iluminismo e, mais recentemente, pela constantes e profundas descobertas e sistematizações da filologia e da filosofia da linguagem, compreende que diferentes concepções da realidade determinam diferentes métodos.

Um estudo sobre o método leva à análise de indicadores de caráter gnoseológicos, metafísicos e, ainda, de concepção de mundo. Se o método é um modo de se apropriar – acercar-se – da realidade, como um caminho, a concepção da realidade será determinante para o método.

---

<sup>28</sup> Essa máxima é corroborada por Descartes na Regra VII, na qual ele estabelece que é necessário “passar em revista” uma a uma – sistematicamente – todas as coisas que se ligam a nosso fim (no caso a busca pela verdade), por meio de um pensamento contínuo e sem a menor interrupção. Essas coisas devem ser submetidas a um processo suficiente e metódico.

Conforme leciona Sanchez Gamboa (1998 a, p. 23),

Investigação vem do verbo latino *vestigio* [...] equivalendo então a buscar “algo” a partir dos vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método é o modo ou caminho de se chegar ao objeto, donde se segue que o tipo de método está dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como se tem pensando muitas vezes, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a desnaturalizar o objeto. (Tradução livre)

O método permite uma relação concreta entre um sujeito e um objeto, no espaço, no tempo e no movimento – atributos da realidade concreta- e as perguntas que servirão de guia para o descobrimento da Verdade estão na relação entre o sujeito e o objeto.

O método, nesta perspectiva, realiza o processo de aproximação entre sujeito e objeto, que pode ser dada pelo fato em si (princípio do Positivismo), pelo “além” das aparências (princípio da Fenomenologia), ou pelo fato da história do objeto representar mais que a sua presença (princípios da dialética). Desde Descartes, o raciocínio que exige o método epistêmico é o geométrico (indução-dedução).

Conforme Granger (1941, p.45), o método, em sentido estrito, é o conjunto de procedimentos ordenados, amplamente independentes da natureza dos objetos a conhecer.

A história da ciência moderna apresenta-nos uma “infinidade” de métodos científicos. Apesar da diversidade dos nomes, de alguma maneira, esta tipologia encontra respaldo e filiam-se à divisão apresentada acima.

O que nos importa dizer é que a opção metodológica para se alcançar uma determinada verdade ou, ao menos, um conhecimento claro e distinto sobre um determinado objeto, revela, por si só, uma visão de ciência.

O positivismo – exacerbado – pode, e muitas vezes é o que faz, representar uma identidade ou aceitação de uma ciência reprodutora ou, em alguns casos, reducionista, ao tentar submeter todo e qualquer objeto aos seus procedimentos estanques.

O método fenomenológico altera o foco para o sujeito e acaba por representar um entendimento da ciência como uma interpretação do cientista para além até das características específicas do objeto.

O método dialético, primeiro, afirma uma tese, que é o diagnóstico da realidade que se apresenta, à qual postula-se uma antítese – que obriga o sujeito a realizar o processo crítico - e por fim, a oferecer uma síntese, que é uma maneira de ver do sujeito em relação àquele objeto específico, resultante do processo crítico. Esta (a síntese), não é porém uma visão absoluta das coisas: é simplesmente uma nova maneira de ver, resultado da investigação realizada.

O que nos parece imprescindível é que a escolha do método seja realizada somente após a definição e entendimento sobre o caráter da ciência. Entender a ciência como algo pronto a ser recebido ou não, é a primeira questão que deve ser postulada e também a primeira que deve ser respondida por todos aqueles que se propõe a realizar uma pesquisa rumo a um conhecimento científico.

### **3.2. MÉTODOS E METODOLOGIAS: ANÁLISE DAS PRINCIPAIS OBRAS DE METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO**

Como apresentado no decorrer do trabalho e constatado no primeiro capítulo desta monografia, *“La fuerte influencia de los manuales de investigación que ‘enseñan’ técnicas ofrece recetas para la recolección, organización, tratamiento e presentación de datos, sobre las diversas tendencias de la investigación, ni sobre los fundamentos epistemológicos e filosóficos de la práctica científica.”* (GAMBOA, 1998b), configura-se, hoje, como um elemento complicador do processo de formação acadêmica.

Assim, demonstramos a importância da pesquisa para a Universidade e a importância da pesquisa para a construção do estudante autônomo e profissional.. Após, identificamos o papel da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico e a necessidade de, por meio dela, se adquirir uma determinada concepção de ciência ou de método. Agora, é preciso proceder à análise crítica de outro elemento do processo educativo, as obras de referência, particularmente de obras de Metodologia do Trabalho Científico, para que nossa “pintura” da realidade adquira mais consistência.

Os critérios metodológicos utilizados para essa análise e para a determinação das obras foram estabelecidos, principalmente, levando-se em consideração a realidade brasileira. Alguns problemas, ou para amenizar, algumas situações acadêmico-administrativas que ocorrem nas instituições de ensino superior não podem ser analisadas por meio de “dados objetivos”. Se assim fosse, teríamos que aceitar a premissa de que pesquisas sobre esses temas só poderiam ser desenvolvidas pelos métodos quantitativos. Para a análise complexa é preciso a vivência nestes ambientes e, principalmente, uma visão de totalidade do ambiente acadêmico nacional e do processo educativo e de seus sujeitos. O que não era a proposta desta pesquisa.

Assim, o critério – livros mais vendidos e ou disponibilizados – para a escolha das obras a serem analisadas foi determinado levando-se em consideração dados da sociedade brasileira.

Entende-se que no Brasil, o mercado editorial acadêmico é regido em sua quase totalidade pela lei da oferta e da procura. Por ser produto com preço elevado - um livro acadêmico de Metodologia do Trabalho Científico, por exemplo, custa, em média, no ano de 2007, R\$30,00 (trinta reais) o que, em porcentagem, representa 10% do salário mínimo de um trabalhador. Mais do que isso, os dados retirados das editoras e da Associação Nacional de Editoras revela-nos que os estudantes brasileiros, em sua grande maioria, adquirem os livros didáticos quando estes são indicado como o livro-base, ou seja, como obra de referência que servirá de apoio para todo o trabalho acadêmico a ser desenvolvido.

Outros dados também nos auxiliaram nesta escolha: indicações entre os autores de Metodologia (Realizada por meio de uma observação indireta das principais obras consultadas) e o cadastro nacional da Biblioteca Nacional sobre livros de Metodologia (apresentado em anexo a esta monografia).

No que diz respeito à análise específica, o procedimento adotado foi o seguinte. Primeiro, identificou-se em cada obra qual era o “objetivo ou finalidade” que o autor postulou para seu livro. Depois, considerando-se a estrutura da construção da obra, realizada pela observação específica dos capítulos que a constituem, verificar a disposição do conteúdo.

No que diz respeito ao aspecto conceitual, tendo em vista nosso objetivo que é o de identificar se as principais obras de metodologia do trabalho científico sobrevalorizam os aspectos referentes à metodologia de exposição e se é possível por meio de sua leitura

identificar os conceitos científicos que guiam a obra, foi feito um levantamento e identificação dos conceitos de ciência/conhecimento, método e pesquisa.

Por fim, observamos as referências bibliográficas indicadas pelos autores, a fim de identificar qual o tipo de suporte o próprio autor para a confecção de sua obra.

Em anexo são apresentados a “Ficha Referencial”, o “Sumário” e as “Referências bibliográficas” de cada obra analisada. Os conceitos identificados nos textos foram reproduzidos no corpo de cada “Ficha” de obra, para que fosse possível a análise.

Para que a análise pontual pudesse ser apresentada, após a identificação dos elementos, ao final de cada “ficha” é apresentada uma análise geral utilizando-se por pressupostos o referencial teórico apresentado ao longo dos capítulos I a IV deste trabalho, reservando-se a análise e as ponderações gerais para o capítulo da Conclusão.

### **3.2.1. Limitações metodológicas: os limites das obras de Metodologia do Trabalho Científico**

A pesquisa documental de observação indireta analisou as seguintes obras:

1. “Introdução à Metodologia do Trabalho Científico” de Maria Margarida de Andrade;
2. “Introdução à Metodologia do Trabalho Científico” de Maria Margarida de Andrade;
3. “Como elaborar projetos de pesquisa” de Antonio Carlos Gil;
4. “Tratado de Metodologia Científica” de Silvio Luiz de Oliveira;
5. “Fundamentos de metodologia científica” de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos;
6. “Metodologia Científica” de Amado Cervo e Pedro Bervian
7. “Metodologia do Trabalho Científico” Antonio Joaquim Severino

Na obra de Maria Margarida de Andrade, “Introdução à Metodologia do Trabalho Científico”, encontramos a descrição do objetivo deste livro como sendo o de: “introduzir o aluno na prática da Metodologia Científica, pelo domínio das técnicas que visam facilitar o

bom desempenho nos trabalhos dos cursos de graduação.”, partindo-se da concepção de que a pesquisa “é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos” (ANDRADE, p.19)

A obra “Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.” de João Álvaro Ruiz, apresenta como objetivo:

“O objetivo de Metodologia Científica é tomar os neo-universitários pela mão e caminhar a seu lado, acompanhando-o em seus primeiros passos de vida universitária, indicando o caminho certo na procura do saber superior, iluminando problemas para que melhor possam vê-los, ajudando-os assumir e a desenvolver hábitos de estudos e técnicas de trabalho que tornem realmente produtivos os anos de vida universitária, tão preciosos e, não raro, tão mal aproveitados. (p. 14 [...] E, em Metodologia Científica, propomo-nos examinar diretrizes aptas a instrumentar o universitário para que possa, em qualquer situação, tirar mais proveito do tempo dedicado a aulas, a reuniões de grupos, a leituras, a planejamento e a desenvolvimento de pesquisa, em suma, a seu empenho em crescer culturalmente. (p. 15)”

Assim, confere em complementação à idéia de Andrade, a característica ao processo de pesquisa de continuidade, pautado pelos critérios liberais da eficiência e da eficácia no desenvolvimento dos estudos científicos.

Na obra de Antonio Carlos Gil, “Como elaborar projetos de pesquisa” encontramos que “propósito deste livro é auxiliar estudantes e profissionais na elaboração de projetos de pesquisa. Embora focalize alguns aspectos teóricos que envolvem o processo de criação científica, sua preocupação central é de natureza prática.” (GIL, 2001, p. 17), enquanto que Silvio Luiz de Oliveira, em seu “Tratado de Metodologia Científica” apresenta quatro objetivos gerais:

1) Mostrar a tecnologia como sendo a aplicação prática da ciência e estabelecer a diferença entre tecnologia e ciência para compreender melhor os resultados de cada uma; 2) Apresentar o conhecimento em suas várias dimensões como sendo o reflexo da nossa mente, onde o sentido, a razão e a intuição, são as fontes primeiras do pensamento; 3) mostrar os passos para realizara metodologicamente uma pesquisa quantitativa; 4) permitir que o aluno conheça metodologicamente as diretrizes para a apresentação de trabalhos acadêmicos (OLIVEIRA, apresentação)

Nos “Fundamentos de metodologia científica” de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos, observamos que as autoras entendem que sua obra é “Um trabalho que sintetize, ao mesmo tempo, procedimentos didáticos, fundamentos para trabalhos escolares, de final de curso e científicos, relatórios e memorandos, assim como sirva de base para a atividade profissional que, por definição, precisa ser ordenada, metódica e lógica.”, ou seja, uma compreensão alargada do que signifique o ato de pesquisar, de maneira prática e objetiva.

A obra “Metodologia Científica” de Amado Cervo e Pedro Bervian, relata que sua obra persegue “em todo o texto, o objetivo fundamental de iniciar o estudioso no trabalho intelectual sério, objetivo e sistemático”, como deveria ser toda obra didática e Antonio Joaquim Severino, no clássico “Metodologia do Trabalho Científico”, descreve sua obra como tendo por objetivo:

Todas as diretrizes aqui apresentadas, desde as mais técnicas e operacionais, visam apenas subsidiar o aluno a instaurar sua postura de pesquisador, postura investigativa que o leve a buscar as fontes para a construção do conhecimento e assim realizar sua aprendizagem. Elas estão a serviço da função epistêmica, ou seja, só têm sentido se forem boas ferramentas para o exercício do conhecimento bem construído.(SEVERINO, 2002, p. 11)

Na obra de Maria Margarida de Andrade, “Introdução à Metodologia do Trabalho Científico”, o foco central, é de instrumentalizar o aluno com as diversas técnicas de pesquisa. A obra, nessa perspectiva, cumpre seu objetivo pois observamos uma grande preocupação com as técnicas de abordagem e de exposição dos trabalhos. Não há a exposição do conceito de ciência adotado pela autora, nem de método. A definição de pesquisa segue a linha racional – positivista, mas não há a explicitação dessa filiação pela autora.

A obra “Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.” de João Álvaro Ruiz tem o objetivo maior é ser um auxílio de pesquisa durante todo o curso de graduação. O autor consegue cumprir esse objetivo, principalmente nos primeiros capítulos. O autor divide seu livro em uma parte teórica que intitula “ Natureza do conhecimento e do método científico”. Isso explica a existência dos diversos capítulos sobre essa temática. Entretanto, em alguns momentos como no caso do capítulo “Verdade e Certeza” tem-se a sensação de se estar diante de um grande dicionário de termos, o que é muito bom para o graduando mas não é

suficiente. Percebe-se também, pela análise pontual dos conceitos apresentados, que o autor parte da premissa da utilização do método “cartesiano” para a realização de trabalhos acadêmicos.

Na obra de Antonio Carlos Gil, apesar das observações e dos alertas iniciais do autor sobre a possibilidade de seu reducionismo, observa-se que a obra constitui-se como um panorama geral sobre os diversos tipos de pesquisa, com a apresentação das linhas gerais, técnicas e instrumentos utilizados em cada uma. Não há a exposição do conceito de ciência adotado pelo autor, nem de método. Não há a descrição dos métodos, somente dos tipos de pesquisa, com a exposição simplista de seus objetivos.

O “Tratado de Metodologia Científica” de Silvio Luiz de Oliveira se propõe a ser um Tratado e assim o faz. Discorre sobre relações entre ciência e tecnologia e entre esta e a ficção. Apresenta um panorama geral sobre a metodologia de pesquisa e sobre a metodologia do trabalho científico. Cumpre o objetivo a que se propôs. Quanto aos conceitos explicitados observa-se uma predileção pelo entendimento de ciência como reprodução, colaborando o método para isso.

“Fundamentos de metodologia científica” de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos discorre sobre as metodologias de pesquisa e do trabalho científico. Apresenta conceitos para ciência, pesquisa e método com um viés positivista mas com um panorama teórico geral também sendo apresentado. Não há um cuidado específico com as referências bibliográficas pois, por se tratar de um livro didático sobre fundamentos, as referências – quantitativamente extensas – poderiam ser subdivididas em sub-temas de forma a orientar o estudo dos originais pelos alunos.

A obra “Metodologia Científica” de Amado Cervo e Pedro Bervian, apresenta muitos elementos para a instrumentação técnica do trabalho e do estudante. Os conceitos seguem a linha positivista, extremamente. Confere-se à pesquisa a função de solucionadora de problemas o que pode levar o estudante a entender que toda pesquisa deve, necessariamente, resolver um problema prático. Deve-se ter muita cautela ao postular isso.

Antonio Joaquim Severino fornece um grande aparato instrumental para a organização dos estudos e exposição do Trabalho Científico. Trabalha com as diretrizes essenciais para a construção do trabalho científico e para a determinação do tipo de pesquisa.

É um material que deve ser utilizado ou antes, no período de preparação da pesquisa, ou no período posterior, para organização da exposição do trabalho científico.

Estas obras foram selecionadas devido a sua grande influência nas graduações brasileiras, reveladas por sua grande publicação e divulgação nos ambientes acadêmicos.

Em termos gerais, entende-se que as obras revelam-se mais preocupadas com a definição e regulamentação dos trabalho científico, sem realizar o aprofundamento que fornecerá os subsídio teóricos ao estudantes.

Nessa perspectiva, a obra Silvio Luiz de Oliveira pode ser indicada para o curso de graduação como um todo, vez que possui um viés absolutamente técnico. Entretanto, deverá o professor fortalecer o aluno no aspecto teórico e pontuá-lo sobre as opções do autor, vez que este também não o faz, da mesma forma a obra de Antonio Joaquim Severino.

A obra de Amado Cervo e Pedro Bervian, quando indicada, pode ser indicada para o aspecto técnico de uma pesquisa aos moldes positivista. e a de Maria Margarida de Andrade, quando indicada, deverá ser utilizada principalmente para o fortalecimento da parte técnica do aluno , pois, apesar de apresentar explicações sobre as correntes metodológicas oferece subsídios técnicos para a realização de pesquisa em uma delas apenas.

A obra de João Álvaro Ruiz quando indicada, deverá ser utilizada principalmente para o fortalecimento da parte técnica e para orientação dos estudos do aluno. Apesar de apresentar explicações sobre o método e o conhecimento científico também elege uma das correntes a qual se dedica mais. O estudante deve ser informado disso, pois essa filiação não está explicitada no texto.

A obra de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos abrange diversos aspectos que devem ser tratados em uma disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. Feitas as observações e ponderações necessárias constitui-se como um bom material para base dos estudantes.

Por esta análise inicial, e observando-se a estrutura desta obras (ver fichas em anexos específicos, pode-se concluir que os manuais dão, sim, ênfases aos métodos de exposição e em detrimento dos métodos de pesquisa. Mesmo os autores que optam por uma determinada corrente epistemológica acabam por, em suas obras, eleger o método de pesquisa como o requisito primordial para a elaboração do trabalho científico.

## CONCLUSÃO

*“A doutrina materialista que advoga serem os homens produtos das circunstâncias e da educação e que, por conseguinte, os homens novos serão o produto de novas condições e de uma nova educação, esquece que são os homens, precisamente, os que alteram as circunstâncias e que também os educadores têm que ser educados.”*

*Karl Marx apud Darcy Ribeiro. A universidade necessária.*

A escolha por este elemento da formação acadêmica – obras de referência – deu-se pelo fato de ser este um instrumento que vem ganhando uma proporção muito significativa nas instituições de ensino. Nos últimos anos, principalmente nas instituições particulares de ensino superior, é comum que o professor, ao conduzir sua disciplina, indique uma obra de referência que servirá de “livro-texto” para os alunos. Algumas vezes estes livros são indicados pela própria instituição que, a fim de nivelar o conhecimento, propõe a utilização de um mesmo material por todos os docentes da mesma disciplina. Sem atentarmos, vez que este não é o momento oportuno, para o Ensino à Distância no qual este material configura-se como a base de processo educativo.

Além disso, os alunos que, na maioria das vezes, tem de conciliar a vida acadêmica com a profissional, apóiam-se neste material para a realização do estudo em locais alternativos à escola, possuindo, assim, as obras de referência um papel fundamental no processo de ensino contemporâneo.

A contribuição desta pesquisa reside em demonstrar que se essa é a importância ou o papel da obra de referência no processo de educação, é preciso que aqueles que pensam este processo também procedam à análise qualitativa deste material.

Especificamente as obras de Metodologia do Trabalho Científico esta análise tem um papel ainda maior, pois trata-se de disciplina que tem por objetivo a formação enquanto pesquisador do discente nas graduações. Em nosso entender estes livros devem ser os mais completos possíveis, sendo honestas, mostrando ao leitor que ali se encontra uma **possibilidade de estudo**, a exposição **de uma determinada concepção** metodológica, com os

seus pressupostos epistemológicos e gnosiológicos e não uma determinação específica de realização de pesquisa.

Pode ser que, somente pela leitura das obras,, não encontremos esses pressupostos explicitados (e, ressalve-se que estas observações não estão limitadas apenas às obras de Metodologia mas da grande maioria de livros didáticos apresentam diversas construções teóricas da ciência específica sem explicitar ao leitor os pressupostos teórico-metodológicos utilizados) e precisem ser “descobertos” pelo leitor.

A experiência advinda do senso comum – e este para nós é um conhecimento que deve ser respeitado vez que é o resultado da relação dialética entre teoria-prática-teoria-prática – mostra-nos que a maioria das obras acadêmicas utilizadas na formação dos estudantes na graduação não apresenta suas “filiações” explicitamente. Sugere-se, de maneira implícita, que é do estudante a tarefa de identificação.

Ora, se retomarmos o método cartesiano e os outros métodos racionalistas, lembrar-nos-emos que para que seja realizada uma escolha – uma eleição – é preciso que aquele que escolhe tenha o mínimo de conhecimento possível sobre os diversos tipos de objeto. Perceba-se, não estamos falando da construção do conhecimento científico, ainda. Estamos apenas trabalhando com a identificação dos conhecimentos científicos e com o “método de separação” entre as diversas correntes de entendimento. Como o estudante pode, por si só, descobrir ou identificar a linha epistemológica de determinada obra se não possui um panorama geral, ou seja, uma aceção precisa do quadro de referências existentes e se não se apropriou deste conhecimento.

Esta sempre foi a nossa preocupação ao pensar nas obras de Metodologia do Trabalho Científico. A crítica – se é que assim pode ser chamada – não está localizada na utilização das obras, mas na sua produção. Mais do que isso, a preocupação em identificar se essas obras constituem-se como causa ou conseqüência de uma determinada concepção de Educação.

O fato é que o estudante que não possui um contato aprofundado com a pesquisa na graduação e que só entra em contato com esta quando do desenvolvimento dos trabalhos de final de curso, precisa de uma obra “honesta” que o “avise”, ao menos, de sua filiação, que o prepare com o conteúdo mínimo e com os procedimentos gerais para a realização do processo de pesquisa – seja institucional ou não.

O estudante precisa saber que está sendo orientado a trabalhar com determinados dados ou realizar determinadas relações e análises quantitativas porque, por exemplo, apresentaram a ele uma metodologia de caráter positivista. Ele precisa saber que, caso mude o objeto, ou caso ele queira uma análise diferenciada existem outros modos de proceder a esse trabalho.

Como ressalva Silvio Sanchez Gamboa (1998 a, p.81), “Os estudos epistemológicos, necessários na formação do investigador, não poderiam ser restringidos à implantação de mais uma disciplina nos currículos universitários: devem constituir um espaço para desenvolver a constante “vigilância epistemológica” sobre os processos utilizados na pesquisa científica.”

Uma “vigilância epistemológica”<sup>29</sup> que questione não só os métodos tradicionais, mas que aponte para a busca de novas alternativas capazes de ultrapassar as diferentes formas de interpretação da complexa e dinâmica realidade educativa, e de contribuir para sua transformação, realizando, assim, a tarefa da educação como *praxis* transformadora, adotada por nós como a epistemologia educacional a ser seguida e almejada.

O estudante precisa saber que não há um só método de investigação. E, principalmente, que a exposição dos resultados é somente a última etapa do processo de pesquisa, e que, portanto, sua atenção não deve estar concentrada neste fato. Mas como esse estudante poderá fazer essas distinções se tem acesso somente a este material e estes “avisos” não estão presentes nessas obras? Como medir a importância e o valor de cada etapa da pesquisa se há uma sobreposição e uma supervalorização nos ambientes e obras acadêmicas das regras de apresentação?

---

<sup>29</sup> Vigilância epistemológica é um conceito de Bachelard, presente em algumas de suas obras, em que ele propõe uma atitude oposta à constante tentação do cientista de transformar os preceitos do método em “receitas de culinária científica ou em objetos de laboratório.” Conforme SANCHEZ GAMBOA, (1998 a, p. 8), essa vigilância, segundo Bachelard, “apresenta três graus: o primeiro é a atenção ao inesperado, o segundo, a vigilância sobre a aplicação do método e o terceiro, a vigilância sobre o próprio método. E atua como censura da razão, “superego intelectual” ou “vigilância da vigilância”, para romper com o absoluto do método.”

Estas eram nossas indagações. A análise das obras mostrou que, ao menos, entre as identificadas, existem textos de muita consistência teórica. Parece-nos indiscutível que os maiores autores demonstram, realmente, conhecer o tema. Entretanto, não encontramos a preocupação com o discente, demonstrada pela apresentação clara das filiações e das possíveis correntes metodológicas. O fato de a maioria apresentar uma “tipologia” dos diversos métodos científicos não é suficiente para que o estudante identifique a corrente epistemológica e metodológica adotada pelo autor ao produzir sua obra sobre Metodologia, uma vez que estes diferentes métodos não são apresentados como um “olhar” que se diferenciaria a partir do que estiver sendo olhado, numa relação dialética. Mas, também, será apresentado como “um depósito bancário”.

Os problemas éticos levantados hoje em dia, como nos lembra Gilles Granger, pelo desenvolvimento das aplicações da ciência só podem ser, em última instância, resolvidos por uma auto-regulação consentida pelos próprios cientistas, que, porém, não poderia consistir em proibir a pesquisa de certos saberes, e sim em constatar exatamente sua extensão e suas conseqüências e, eventualmente, em decidir pausas provisórias, “moratórias” para reflexão.

É preciso compreender que o trabalho de pesquisa, principalmente o realizado no âmbito da graduação, conserva as mesmas características do trabalho humano, como nos lembra Silvio Sanchez Gamboa (1998 a, p.39).

Esse reducionismo da atividade de pesquisa e essa produção desnordeada e desorientada possibilitam a perda da dimensão transformadora da realidade, que toda e qualquer pesquisa deve ter e que permitirá a superação dos diferentes *“desvíos y acondicionamientos que reducen la dimensión transformadora de la investigación, a un proceso de repetición y transmisión de un saber técnico, anulando así la tarea fundamental de producir nuevos conocimientos y procesos que permitan a nuestro países en desarrollo la autonomía económica, política y cultural tan necesaria.”*

A nossa reflexão, nesse primeiro momento, tentou mostrar que a formação científica dos universitários está diretamente relacionada à atividade de pesquisa e que na maior parte das graduações — principalmente talvez nas universidades particulares — durante todo o processo acadêmico restringe-se a elaboração de TCC.

Mas a reflexão que gostaríamos de iniciar neste momento é de que a formação científica — entendida como a apropriação dos saberes e das técnicas que permitem a produção, a reprodução, o entendimento e a criação do conhecimento científico é um direito fundamental do ser humano, característica indispensável para a realização da cidadania e condição para a autonomia situada, pressuposto da educação como prática da liberdade.

## REFERÊNCIAS

### 1. Referências Bibliográficas

ABREU, Adilson Avanci. A USP e a Sociedade: legislação, doutrina e prática *in* **Universidade: Formação e transformação**. Marcelo Rollemberg (organizador). São Paulo: EDUSP, 2005.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Mário da Gama Kury. 4ª ed. Brasília: UnB, 2001.

ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem *in* **Universidade, formação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BASSO, Lélío. Democracia e Socialismo na Europa Ocidental *in* **Revista Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, nº 24, jun. 1980. Vol. III, nº06.

BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão *in* **Universidade e Educação**. Zaia Brandão, Mirian Jorge Warde, Octavio Ianni e outros. Campinas/SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande, Anped, 1992.

BENEVIDES, Maria Victória. Cidadania e Direitos Humanos *in* **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 1998, nº104.

BACHELARD, Gaston. Conhecimento Comum e conhecimento científico *in* **Tempo Brasileiro**. Nº 28, jan/março 1972.

BATISTI, César Augusto. **O método de análise em Descartes**: da resolução de problemas à constituição do sistema do conhecimento. Série Estudos Filosóficos nº 5. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002.

BIANCHETTI L & MACHADO A . M. N. **A bússola do escrever, desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

BORDENAVE, JUAN Diaz. A formação universitária exige integração e equilíbrio nos componentes do triângulo educativo *in* **Universidade: Formação e transformação**. Marcelo Rollemberg (organizador). São Paulo: EDUSP, 2005.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: RJ: Vozes: São Paulo: Instituição Educacional Federal de São Carlos: São Carlos: SP, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Articulação teoria/prática: uma ação formadora *in* **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico**. Julieta Callazans (organizadora). São Paulo: Cortez, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa (Org). **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Edições UFC, 1980.

\_\_\_\_\_. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DALAROSA, Adair Ângelo. Ciência, Pesquisa e Metodologia na Universidade *in* **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. Campinas/SP: Autores Associados; Caçador/SC: UNC, 2001.

DAMASCENO, Maria de Lourdes. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática *in* **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico**. Julieta Callazans (organizadora). São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da Educação**. 13ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do Método *in* **Os Pensadores**. Vol XV. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril, 1973a.

\_\_\_\_\_. **Meditações in Os Pensadores**. Vol XV. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril, 1973b.

\_\_\_\_\_. **Regras para a direção do espírito**. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson Cezar de Souza. 18ª Edição, São Paulo: Perspectiva, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Dificuldades entre os que pesquisam educação in **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Ivani Fazenda (organizadora). 8ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_,. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8ª. edição. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_,. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4ª. edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORI, Ernani. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra in. **Pedagogia do Oprimido**. Paulo Freire. 44ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FOUREZ, Gerard. **A Construção das Ciências, introdução à Filosofia e a Ética das Ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional in **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Ivani Fazenda (organizadora). 8ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_,. **A produtividade a escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_,. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 29ª edição. 2006.

\_\_\_\_\_,. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

\_\_\_\_\_,. **Pedagogia do Oprimido**. 44ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autoreis Associados, 2001.

GRANGER, Gilles Gaston. **A ciência e as ciências**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?**. São Paulo: Cortez: Autores Associados: Instituição Educacional Federal do Ceará, 1986.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **A revolução científica moderna: de Galileu a Newton**. São Paulo: Letras e letras, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Alderico Toríbio e Célia Neves. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LUCKESI, C. e outros. **Fazer universidade: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUNA, Sergio V. O falso conflito entre tendências metodológicas in **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Ivani Fazenda (organizadora). 8ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

MACCARIELLO, Maria do Carmo Moreira Martins, NOVICKI, Victor e CASTRO, Elza Maria Neffa Vieira de. Ação pedagógica na iniciação científica in **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico**. Julieta Callazans (organizadora). São Paulo: Cortez, 2002.

MARONI NETO, Ricardo. **Trabalhos científicos: estruturas e tipos. Trabalho apresentado nas disciplina Metodologia de Pesquisa do mestrado em Controladoria e Contabilidade Estatística**. São Paulo: Fecap, 2000.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach in **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINOGUE, Keneth. **O conceito de universidade**. Brasília:UNB, 1981.

MONTEIRO, A. Reis. **O direito à educação**. Portugal: Editora Novo Horizonte, s/data.

NOGUEIRA, Adriano e GERALDI, João. **Paulo Freire: Trabalho, Comentário e Reflexão**.Campinas: 1990

NUNES, Cesar. 1991. *in Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas transversais*. José Claudinei Lombardi (organizador). Campinas/SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador/SC:UNC, 1991.

OLIVEIRA, Luiz Nunes. Ninguém pode dar-se ao luxo de não fazer iniciação científica in **Universidade: Formação e transformação**. Marcelo Rollemberg (organizador). São Paulo: EDUSP, 2005.

PAOLI, N. **O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão**. Anais do V Fórum Nacional de Pró-reitores de Ensino de Graduação das Universidades Brasileiras: Curitiba, UFPR, 1992.

PEÑALONZO, Jacinto Ordong. O corte epistemológico de Paulo Freire in **A Obra de Paulo Freire**. Disponível em <[http://www.paulofreire.org/paulofreire/vida\\_e\\_obra](http://www.paulofreire.org/paulofreire/vida_e_obra)> Acesso em 01.07.2006.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Formação Educacional: instrumento de acesso à cidadania in **Universidade, Formação Cidadania**. Gislene Santos (Org). São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RODRIGO, Lídia Maria. Educação e cidadania in **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea, 2003.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

SANCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa Educacional: quantidade qualidade**. São Paulo: Cortez 2002.

\_\_\_\_\_,. **Fundamentos para la investigacion científica: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Bogotá: 1998 a

\_\_\_\_\_, A contribuição da pesquisa na formação docente. In REALI, M; MIZUCAMI, M das G.(orgs) **Formação do professores: tendências atuais**. EDUFSCar, São Carlos SP. 1996, pp. 115-130.

\_\_\_\_\_,. **Investigación Educativa: el enfoque epistemológico in Investigación Educativa e Innovación: un aporte a la transformación escolar**. Memória del Seminario. Jean Claude Combessie et all. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998b.

\_\_\_\_\_,. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado in **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas transversais**. José Claudinei Lombardi (organizador). Campinas/SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador/SC:UNC, 1991.

\_\_\_\_\_,. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século in **Globalização, pós-modernidade e educação**. José Claudinei Lombardi (organizador). Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 8ª edição. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 1996.

SANTOS, Gislene A. (org). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Gislene Aparecida. Ética, Formação, Cidadania: a Educação e as nossas ilusões in **Universidade, Formação Cidadania**. Gislene Santos (Org). São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: história, limites e perspectivas**. 2ªed. Campinas, SP: Autores e Associados, 1997.

\_\_\_\_\_,. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1973.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação in **Novos enfoques da pesquisa educacional**. Ivani Fazenda (org). São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_,. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 19ª edição revista e atualizada. São Paulo: Malheiros, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio.

\_\_\_\_\_, . **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_, . Universidade: mansão da liberdade in **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Praxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardozo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968..

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade in **Educação como prática da Liberdade**. Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 29ª edição. 2006.

## 2. Obras Consultadas

### a) Sobre Universidade

BOGONI, Rosa Tereza Hentz. **Universidade e Estado: os estratégicos limites da pesquisa**. Caçador: Valkart, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.

LOPES, José Leite. **Universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1998.

MENEZES, Luiz Carlos de. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MORAIS, Regis. **A universidade desafiada**. Campinas/SP: Unicamp, 1995.

RANIERI, Nina. **Autonomia universitária**. São Paulo: Edusp, 1994.

\_\_\_\_\_, . **Educação Superior, Direito e Estado**. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Autores Associados, 1985.

SILVA, Maria Abadia da. A cidadania no contexto de restrições sociais in **Universidade, Formação Cidadania**. Gislene Santos (Org). São Paulo: Cortez, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento.** Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_, **Formação da comunidade científica no Brasil.** Rio de Janeiro: FINEP, 1979.

WANDERLEY, Luis Eduardo. **O que é universidade?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

WEBER, Max. **Sobre a universidade.** São Paulo: Cortez, 1989.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade.** São Paulo: UNESP, 1993.

#### **b) Sobre Epistemologia científica**

GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** Coleção Questões da nossa época- vol. 88. São Paulo: Cortez, 2001.

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e Interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_, **Dialética e Hermenêutica.** Porto Alegre: LePM, 1987.

MAFFESOLI, Michel. **O Conhecimento Comum.** São Paulo: Brasiliense, 1988

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e Existência: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais** 1a Parte, São Paulo: Cortez e Editora UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_, **Metodologia das Ciências Sociais** 2a Parte, São Paulo: Cortez e Editora UNICAMP, 1992.

#### **c) Sobre Metodologia do Trabalho Científico**

BITTAR, Eduardo C. **Metodologia da Pesquisa Jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2001.

CARRAHER, David. **Senso Crítico.** São Paulo: Pioneira, 1999.

CERVO, Arnaldo L. e BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica.** 4ª ed. São Paulo: Makron Books, 2002.

#### **d) Sobre Educação**

AZANHA, José Mário. **Educação: temas polêmicos.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. Coleção Primeiros Passos. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 9.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CEDES. **Educação e Sociedade**. 73. Dossiê “Políticas Curriculares e Decisões epistemológicas”.

CUNHA, Luiz Antonio. **Estado, educação e democracia no Brasil**. 2ª.edição. São Paulo: Cortez, 1995.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Uma política para o Ensino Superior**. São Paulo: NPES/USP, documento de trabalho nº2, 1993.

FÁVERO, Osmar (org). **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOWY, Michael. **Ideologia e Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_, **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen, Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento**. São Paulo: Busca Vida.

MORIN, Edgard. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1990

MORIN, Edgard. **O problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996

NAMO DE MELLO, Guiomar. **Social democracia e Educação: teses para discussão**. São Paulo: Cortez, 1990.

PAIVA, Vicente. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ensino Médio: Bases legais**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> . Acesso em 01.08.2006.

## **ANEXOS**