

LEA CARVALHO RODRIGUES

DA SALA DE AULA À DEFESA DE TESE

Processo, ritualização e legitimização do conhecimento

Uma etnografia na Unicamp

CAMPINAS
DEZEMBRO/1996



LEA CARVALHO RODRIGUES

DA SALA DE AULA À DEFESA DE TESE

Processo, ritualização e legitimização do conhecimento

Uma etnografia na Unicamp

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Suely Kofes.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação ou tese defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em 16 / 12 / 96.

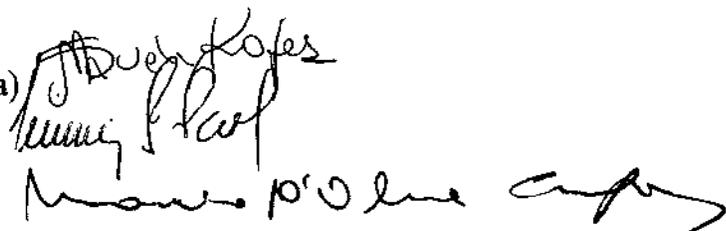
Banca:

Prof^a. Dr^a. Maria Suely Kofes (Orientadora)

Prof. Dr. Niuvenius Junqueira Paoli

Prof. Dr. Marcio D'Olne Campos

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Niemeyer (Suplente)



Dezembro/1996

AGRADECIMENTOS

Em algum lugar desta dissertação afirmei que o trabalho científico se constitui numa tarefa um pouco solitária. No entanto, neste momento, vejo quantas e quantas pessoas se envolveram nesse processo. É com carinho que as buscarei para que participem comigo deste momento.

Durante o curso e o período de pesquisa, obtive recursos financeiros de várias instituições: da CAPES, através de bolsa manutenção, da FAEP para cobertura de parte dos gastos com a transcrição das fitas e também uma bolsa FORD/ANPOCS para cobertura de outros tantos gastos necessários à condução da pesquisa. A todas, agradeço o terem propiciado suporte material necessário à execução da pesquisa.

A participação do grupo de pesquisa sobre “jovens e universitários” junto ao NUPES/USP e ao CEBRAP, durante os anos de 1992 e 1993, foi significativa para o meu desenvolvimento intelectual e para os rumos que tomou esta pesquisa. Às Professoras Ruth Cardoso e Helena Sampaio agradeço a oportunidade. Também a Lara Bezzon e a Adriana Capuano, que comigo viveram aquela experiência.

Muitos funcionários da Unicamp colaboraram com este trabalho: os das secretarias de graduação e pós-graduação em vários institutos: das pró-reitorias de graduação, pesquisa e pós-graduação, da Diretoria Acadêmica, das bibliotecas e da Assessoria de Imprensa. A atenção, o acesso ao material de pesquisa, o interesse em colaborar, foram fundamentais para que a pesquisa acontecesse. No IFCH, particularmente, o apoio dos funcionários da biblioteca: Maria Alice, Solange, Luciano, José Carlos e Jovair, e da

secretaria da pós-graduação: Lurdinha, Bertanho, Marli, Gilvani e Júnior. Também Irene, do Departamento de Antropologia, privilegiou-me sempre com sua atenção.

A Da. Neide e Andréa agradeço a transcrição de grande parte das fitas, ao Sebastião a correção do texto, ao Christian a formatação e a Yvone as sugestões precisas.

A Maria Vargas agradeço o “toque” dado no momento preciso, a Alicia o apoio e a amizade, ao Fred o ter-se disposto a ler o texto.

Juliana Jaime e Letícia Schwartz auxiliaram-me na transcrição do restante das fitas, mas sobretudo quero aqui registrar a nossa relação de amizade.

Os amigos que fiz durante este período foram muitos, com carinho eles me vêm à memória neste momento: Cíntia Rodrigues, Luciana Leão, Edmundo, Marcelo, Vera Rodrigues, Carlos, Edson, Artur, Anderson, Luciana, Lesly, Andréa Borghi, Simone, Stella, Yara, Lilian, Patrícia, Gabriela, Jéssica, Christina Rubim, Eurenice, Artionka, Andréa e Marcos, Bergamo, Claudinei, Carolina e Iza. Do grupo de pesquisa: Ana Cláudia, Roberto, Érica, Fabrício, Marison, Natália, Pedro Jaime, Ricardo, Soraya, Ricardo, Fumiko, Isabela, Cíntia.

Outros ainda, não pertencentes à universidade: André (de Piracicaba), Flávio, Yolanda, André Castilho, Olga, Nilza, Wellington, Marcelinho, Chanchetti, Pedrão, Breder, Paulo, Maria Dalva, Maria Lúcia, Alex, Beto e Silvia, Silvinha e Eduardo, João, Herculano, Edilene. A Etelvina e a Maria, um agradecimento especial pelo apoio.

As amigas de sempre: Nelcy, Marta, Rosana, Lucila, Mitiko, Toshie, Carol e Glória.

Ao Prof. Guilherme Rúben e a Profa. Rita Morelli, agradeço as sugestões dadas à época da elaboração do projeto e que foram fundamentais para a sua definição.

Alcides Gussi acompanhou de perto este período de redação da dissertação. Agradeço a atenção com que leu o texto final, as sugestões que fez, a amizade que fica dessa nossa convivência.

Joana Vargas viveu praticamente todas as etapas do meu trabalho. Das nossas conversas descompromissadas e de nossas trocas intelectuais, tão produtivas, firmou-se uma grande amizade. Sobretudo o agradecimento ao valioso apoio na reta final.

Minha mãe, Otilia, fez de mim uma pessoa perseverante, razão porque cheguei ao fim dessa etapa. Com meu pai, Antonio Carvalho (*in memoriam*), compartilhei o prazer da leitura e da reflexão intelectual.

Minhas irmãs, Carmen e Dilza, sempre trouxeram momentos de alegria que atenuaram um pouco a minha obsessão pelo trabalho.

Meus sogros, Nair e Luiz, prestaram apoio durante todo o período de curso.

Minhas filhas, Naira e Livia, foram compreensivas quanto a minha ausência.

Carlinhos, nessa convivência de quase vinte anos, foi responsável por mudanças significativas no meu desenvolvimento intelectual. E, sem mesmo o saber, participou indiretamente deste trabalho. Com ele aprendi a articular o pensamento, a estabelecer relações e a ultrapassar certas fronteiras intelectuais.

Meus alunos da Puccamp colaboraram, sem que o soubessem, esclarecendo muitas das minhas dúvidas quanto à análise do material de pesquisa.

A todos aqueles que participaram, de alguma forma, desta pesquisa deixo meus agradecimentos. Principalmente aos alunos e professores da Unicamp que se dispuseram, sempre com muita seriedade, a colaborar com este trabalho permitindo que eu frequentasse as aulas e dispendo-se a fornecer entrevistas e esclarecimentos, discutindo a minha proposta, apresentando sugestões e mesmo indicando material bibliográfico.

A Suely Kofes, agradeço não apenas a qualidade da orientação, a seriedade e o profissionalismo com que tratou este trabalho, mas, sobretudo a abertura intelectual que possibilitou a sua concretização. Suely, não apenas acompanhou esse trabalho e se tornou uma pessoa muito próxima, mas foi a grande responsável por minha formação acadêmica. E, já que essa formação não comporta apenas o aprendizado de conteúdos, a importância dessa convivência está naquilo que ela me ensinou aos poucos, ao longo desses anos: perder o medo, aceitar as limitações, estabelecer diálogos, ouvir as críticas, enfrentar os revezes, superar as dificuldades pessoais e intelectuais, prezar uma postura ética e respeitar as diferenças.

RESUMO

Trata-se de uma etnografia realizada a partir de uma pesquisa feita na Unicamp e que empreendeu uma análise de duas situações presentes no cotidiano universitário: a “sala de aula” e a “defesa de tese”. A partir deste recorte empírico, é feita uma reflexão sobre a construção do trabalho científico na universidade - as condições sob as quais ele se constrói e as características de sua legitimação -, enfatizando a noção de *processo* e considerando as duas situações focalizadas como parte constitutiva e como expressão desse processo. Uma vez que se trata do trabalho científico produzido e legitimado na universidade foi necessário compreendê-lo na referência ao contexto universitário e, então, se enfatiza a noção de *cultura acadêmica*. Por entender a universidade como uma instituição entrecruzada por elementos de várias ordens, as noções acima referidas conferem ao espaço acadêmico e à atividade científica um caráter de permeabilidade e permitem perceber a articulação desses elementos tanto no que se refere à especificidade do contexto acadêmico, como no que diz respeito àquele contexto mais amplo de que a própria universidade faz parte. Essa permeabilidade contempla as relações entre as posições estruturais, entre áreas e especialidades, entre as dimensões individual e grupal, bem como sócio-econômicas, políticas e culturais. O processo anteriormente mencionado é, portanto, o da construção do trabalho científico que corresponde, ao mesmo tempo, àquele pelo qual o pesquisador se faz, a partir de suas experiências, sua história particular e das condições, limites e possibilidades que se apresentam durante sua trajetória na universidade.

ABSTRACT

The ethnographic study here presented is based on a research made at the State University of Campinas - UNICAMP - São Paulo, Brazil and analyses the following topics: "class room" and "thesis oral examination" (the viva). It is based on this empirical cut-out that a reflection was made about the construction of scientific work at the University - the conditions on which it is built and its legitimization features - emphasizing the notion of *process* and considering the two focalized situations as a constructivist part and as an expression of this process. Since the matter regards scientific work produced and legitimated at the University, it has been necessary to understand it in reference to the University context and thus the notion of *academic culture* is being emphasized. Since we consider the University as an institution crossed by elements of diverse orders, the above mentioned notions confer the academic domain and the scientific activity a character of permeability and they permit to perceive the articulation of these elements both in what refers to the specificity of the academic context and in what refers to that wider context of which the proper University is part. This permeability contemplates the relationships between the structural positions, between domains and specialties, between the individual and group dimensions, as well as between the socio-economical, political and cultural dimensions. The above mentioned process is, therefore, a process of construction of scientific work which corresponds at the same time to the one which forms the researcher, based on his experiences, his private history and the conditions, limits and possibilities occurring during his trajectory at the University.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	6
1.1 - O processo de formulação da proposta de pesquisa.....	7
1.2 - Problematizando a proposta de pesquisa.....	20
1.3 - Minha presença em campo.....	22
CAPÍTULO II - A SALA DE AULA.....	26
2.1 - Sobre o trabalho científico e a cultura acadêmica.....	27
2.2 - Situar-nos, diz Geertz, é algo enervante.....	30
2.3 - Um lugar, um espaço.....	37
2.4 - O lugar de uma relação.....	44
2.4.1 - Professores, alunos, diferenças.....	44
2.4.2 - Diferenças de estilo.....	50
2.4.3 - Interação, comunicação e conflitos.....	56
2.4.4 - Relações de poder.....	68
2.5 - O aprendizado da cultura acadêmica e a inserção em pesquisa.....	75
CAPÍTULO III - A DEFESA DE TESE.....	81
3.1 - O processo de seleção acadêmica.....	82
3.2 - Universidade e ritualização.....	88
3.3 - O evento.....	97
3.4 - A legitimação.....	128
CAPÍTULO IV - O CONHECIMENTO ESTÁ NO MUNDO.....	140
4.1 - Sobre o texto científico.....	141
4.2 - Quando a ciência imita a arte.....	143
4.3 - Do prazer e da angústia de aprender e criar.....	153
4.4 - O discurso sobre a prática científica.....	168
4.5 - A reflexividade e a interação entre conhecimentos.....	176
4.6 - O não dito sobre o trabalho científico.....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
ANEXO I.....	207
ANEXO II.....	210
ANEXO III.....	218
BIBLIOGRAFIA.....	233

APRESENTAÇÃO

O objetivo desta dissertação, como o seu próprio título sintetiza, foi a realização de uma etnografia a partir de uma pesquisa que fiz na Unicamp, durante os anos de 1994 e 1995.

A opção foi por um recorte empírico centrado na análise da “sala de aula” e da “defesa de tese” e, tendo em vista este recorte, propus uma reflexão sobre a construção do trabalho científico priorizando, neste sentido, questões relacionadas à produção de conhecimentos na universidade.

De forma mais específica, fiz a seguinte indagação: como, sob que condições, se constrói o conhecimento científico na universidade e quais as características de sua legitimação?

Tendo presente essa questão, assumi uma posição a respeito da atividade científica e dos seus resultados. Como premissa, partilho a idéia de que o produto intelectual que resulta da atividade científica - na forma de teses, dissertações e artigos - é algo elaborado, construído, recortado e moldado, com vistas a sua legitimação.

Mas, o foco analítico, na dissertação, deslocou-se das características intrínsecas ao trabalho - processos metodológicos específicos, experimentos e seus resultados - e se fixou em outros elementos que envolvem e participam dessas atividades para que elas se realizem e que remetem ao contexto universitário e à sua compreensão. Considerei que o processo de construção do trabalho científico inicia-se quando do ingresso do pesquisador no curso de graduação, então um estudante envolto com as primeiras experiências de

aprendizado e socialização no meio acadêmico.

Neste sentido, a opção de realizar uma etnografia da “sala de aula” - referente ao período de formação - e da “defesa de tese” - que recupera o período da graduação e da elaboração do trabalho científico - buscou a reconstituição desse processo. Ambos os eventos são situações estruturadas e ritualizadas, que marcam a trajetória do pesquisador na academia, fazem parte do dia-a-dia da universidade e concentram as suas atividades básicas: o ensino e a pesquisa.

Estas duas situações foram ainda estratégicas porque permitiram uma abordagem diacrônica a partir de acontecimentos observados no presente, porque ocorrem simultaneamente na universidade, mas expressam um percurso que se dá de forma processual.

Assim, a realização de entrevistas centradas na trajetória acadêmica dos participantes possibilitou, ainda, incorporar à análise uma outra dimensão temporal: contextualizar os indivíduos nas duas situações - alunos, professores, candidatos e membros de banca -, ao mesmo tempo que resgatava as várias posições que ocupam ou ocuparam ao longo do tempo. Muitos professores, por exemplo, ao relatar suas experiências universitárias, falaram do tempo em que eram alunos, dos primeiros contatos com as atividades de docência e pesquisa, de suas defesas de dissertação e tese, bem como da atuação enquanto alunos, pesquisadores, docentes e, quando era o caso, como orientadores e membros de banca.

Além disso, a universidade tem uma peculiaridade quanto à localização dos indivíduos do ponto de vista estrutural: eles podem transitar a um só tempo por várias posições, dependendo da situação em que se encontrem. Dessa maneira, deparei-me com alunos que, de alguma forma, exerciam a atividade de docência e com professores que estavam na iminência de defender suas teses figurando, portanto, como alunos na mesma, ou em uma outra instituição.

Finalmente, ao tomar como objeto da etnografia o lugar de produção, transmissão e recepção de um tipo de conhecimento, o científico, questioneei, ainda, em que medida conhecimentos sistematizados constróem-se vinculados a outras dimensões do meio social

e cultural no qual são formulados. Neste sentido, a reconstrução do processo se fez atentando para as inter-relações entre a trajetória individual - que acompanha o percurso do trabalho - e as dimensões institucional, científica, social e cultural.

No primeiro capítulo, contemplei aspectos que fazem parte da construção desta pesquisa, onde relatei a minha trajetória relacionando-a ao presente trabalho. Dada a singularidade de minha posição e a proximidade com o objeto, fiz ainda nesse capítulo uma problematização da proposta, em termos das distâncias empírica e analítica abordando a minha experiência de campo.

No segundo capítulo, inicia-se a etnografia propriamente dita com a descrição e a análise da “sala de aula”. Procurei, num primeiro momento, mostrar a importância dessa escolha para compreender o processo de construção do trabalho, uma vez que normalmente é nesse espaço que se abrem ao estudante as primeiras possibilidades de iniciação em pesquisa. Em seguida, procurei situar-me em relação ao objeto. Num outro tópico relatei a “sala de aula” e os diferentes acontecimentos que ocorrem naquele espaço às diversas concepções que os envolvidos têm acerca do conhecimento, da universidade, da prática docente e da atividade científica. Para tanto, considerei a forma como o espaço era ocupado, a posição dos agentes, as seqüências dos acontecimentos - enfatizando os aspectos ritualizados - bem como as ações e estratégias ali desenvolvidas, considerando-o, portanto, como um espaço dinâmico, mas também como palco de conflitos e tensões.

No terceiro capítulo, tratei da “defesa de tese”, etnografia ainda mais detalhada no que se refere aos aspectos rituais, principalmente devido ao fato de o evento ser mais próximo a uma cerimônia. Atentei para a seqüência dos acontecimentos, para o comportamento dos participantes, as relações que se produziam, os discursos empregados e o que se falava através desses discursos e ações.

No quarto capítulo, procurei tratar, com mais ênfase, as variáveis presentes no processo de elaboração do trabalho científico tendo, num primeiro momento, me fixado no texto enquanto uma construção que procura atender aos parâmetros de cientificidade, com vistas a sua legitimidade. Em seguida, fiz considerações acerca da objetividade e da

subjetividade inerentes ao texto, pensando sobre a relação entre arte e ciência. Tal reflexão é propícia ao trato das correlações entre ciência e vida, sensível e cognitivo, criatividade e descoberta, e, de forma análoga, às articulações entre individualidade, ciência, universidade, cultura e sociedade.

Tal proposta buscou, assim, problematizar as dicotomias que permeiam os discursos sobre a atividade e o trabalho científicos - eles também fruto dos meios intelectuais e científicos - uma vez que, como ficará claro no decorrer da etnografia, são elementos que se apresentam interrelacionados.

Procurei, dessa forma, esclarecer a maneira como elementos os mais variados se entrecruzam no espaço da universidade e no próprio fazer científico, numa tentativa de desconstruir as distâncias que, legitimadas no próprio discurso acadêmico, acabam por criar e reforçar outras oposições como, por exemplo, aquela entre universidade e sociedade.

Entretanto, terminada a formalidade desta apresentação, sinto a necessidade de fazer algumas observações, para que não haja uma contradição entre os objetivos deste trabalho e sua apresentação formal.

Uma vez que, durante toda a dissertação, vou estar mostrando como o trabalho científico é construído e omite, em sua apresentação final, todo o processo de sua construção, parece viável que na própria apresentação abra-se um espaço para refletir sobre este momento em que, terminada a pesquisa e a elaboração do texto, o pesquisador se dirige ao leitor com vistas a informá-lo sobre o trabalho realizado.

Quando principiava a escrever estas que são as primeiras páginas da dissertação, pensei em como há algo de interessante a respeito das introduções e das apresentações. Elas são redigidas depois de todo o trabalho estar concluído, quando, só então, o autor tem uma idéia mais acabada sobre aquilo que vinha afirmando no decorrer do texto. Ocorre que o texto, enquanto construção paulatina, também tem um caráter processual, embora se refira a um dos momentos da elaboração do trabalho. Terminado o texto, ele, enquanto produto de um trabalho científico, remeterá a um passado, a um tempo vivido pelo pesquisador como um processo de reflexão, análise e abstração.

A introdução, normalmente o último item a ser escrito, é, ironicamente, o primeiro a ser apresentado ao leitor. E normalmente aquilo que se construiu de forma irregular - compondo, colando, apagando, experimentando -, resultado de muitas tentativas até ser encontrada a forma mais adequada, é apresentado como se o autor tivesse sempre tido ciência da forma que tal resultado chegaria a assumir. Dessa forma, as mudanças de objetivo porventura ocorridas, um possível redirecionamento das questões ou da abordagem teórica, os erros e falhas, as dúvidas que se apresentaram no transcorrer do processo, simplesmente não parecem ter ocorrido.

Talvez por isto, as introduções deixem transparecer um grau tão elevado de certeza e objetividade. E provavelmente um leitor desavisado, desconhecedor do processo, tenha a impressão de que aquele texto é resultado de um planejamento minucioso e antecipado de todas as etapas, na forma apresentada; que os objetivos enunciados são e foram sempre os mesmos; que as questões pontuais levantadas antecederam e acompanharam cada etapa da pesquisa e da elaboração do texto.

Outro aspecto interessante é que a introdução parece ser uma espécie de convite à leitura e ao mesmo tempo uma antecipação da trama, diferentemente das obras literárias, onde a tônica é o suspense.

Como esta dissertação, por si mesma, é atípica - na medida em que se confunde com o próprio tema e objeto - procurei que o texto também tivesse um desenvolvimento um pouco diferenciado. Diferentemente do que via de regra ocorre, a omissão do autor ao processo de construção do trabalho, procurei contemplar esse aspecto revelando, mesmo que não totalmente, alguns desses momentos. Mas, pela própria natureza do trabalho e daquilo que estava propondo em termos textuais, eu, enquanto autora, perdi um pouco do domínio sobre o texto. Pois, enquanto o fazia, ele mesmo me informava, a todo momento, algo acerca das dificuldades que ia enfrentando, tornava-se ele o objeto da reflexão que ele mesmo provocava. E, ao se fazer e mostrar-se como objeto que se construía, colocava, repetidamente, novas questões sobre si próprio a minha reflexão.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1 - O processo de formulação da proposta de pesquisa

A escolha do tema e o interesse em refletir sobre a universidade e sobre os indivíduos que nela atuam fazem parte da minha própria história e da relação que construí com a universidade.

Prestei dois vestibulares para o curso de Física na Unicamp nos anos de 1973 e 1974 - duas tentativas fracassadas e muita frustração pessoal à época. Posteriormente, em 1975, escrevi uma crônica que participou de um concurso literário em comemoração ao Ano Internacional da Mulher¹. Um pouco ingênua, ela era naquele momento uma espécie de desabafo, uma tentativa de exorcizar o fracasso. Mas hoje, vinte e um anos depois, ao reler alguns de seus trechos, concluí que ali se desenhara pela primeira vez uma reflexão sobre o tema desta dissertação. Eu fazia um jogo entre passado e futuro para refletir sobre aquele meu presente. Mas, o importante é notar que naquele momento eu me perguntava sobre por que sofrer tanto para ingressar em uma universidade se o futuro não indicava a garantia de satisfação. Angústia que me foi posteriormente revelada por vários alunos despertando o meu interesse em pesquisar a universidade e os seus estudantes.

A verdade é que à época a frustração ficou amortecida e a vida tomou outros rumos. Substituída pelo trabalho, pela família, pela busca de estabilidade financeira, a universidade tornou-se aos poucos um objeto distante, pretensamente esquecido até que, por circunstâncias inesperadas, fui colocada novamente frente a ela.

Durante os anos de 1984 e 1985 tive como tarefa o acompanhamento de projetos de pesquisa custeados pela instituição financeira aonde trabalhava. A maioria dos projetos

¹ Crônica intitulada *Mil Anos Atrás*, publicada em 28.12.1975, no jornal Diário do Povo, Campinas, SP.

referia-se a pesquisas desenvolvidas na Unicamp e no Instituto Agronômico, abrangendo áreas como: Física, Biologia, Farmacologia, Geologia, Engenharia Mecânica, Engenharia de Alimentos e Agronomia. Meu trabalho consistia na conferência da prestação de contas relativa aos recursos gastos, verificação do cumprimento do cronograma e dos resultados das pesquisas.

Assim, eu marcava as visitas, chegava nas instituições de pesquisa e era recebida pelos coordenadores dos projetos e pelos principais pesquisadores. Não era apenas recebida, era sempre muito bem recebida, pois havia um esforço conjunto de todo o grupo de pesquisa para demonstrar a viabilidade do projeto, os resultados e a correta utilização dos equipamentos financiados. Para tanto, nessas visitas se programavam sessões para demonstração do andamento das pesquisas, quando experiências eram feitas com a participação dos pesquisadores, coordenadores, e mesmo chefes de departamentos. Isto ocorria principalmente quando o projeto apresentava problemas na prestação de contas, como lançamentos em rubricas erradas ou outros fatos que houvessem colocado em dúvida o cumprimento daquilo que constava do projeto e fora aprovado pela instituição financiadora. Cheguei a passar horas seguidas dentro da Unicamp, transitando entre laboratórios, ouvindo palestras e até mesmo exposições minuciosas - como em uma aula - dos aspectos técnicos e científicos envolvidos. Percebia-se a preocupação das equipes em tornar clara a importância das pesquisas, porque, enfim, os pesquisadores dependiam de nossa aprovação para a liberação das parcelas seguintes. Não se trata aqui de questionar o mérito dos trabalhos, pelo contrário, mas chamar a atenção para o esforço que era empreendido nesse sentido. Sobretudo, porque isso demandava - o que àquela época já me chamava a atenção - um esforço no sentido de traduzir para nós, avaliadores dos projetos, - mas completamente leigos quanto aos aspectos técnicos, metodológicos e científicos dos empreendimentos -, a linguagem científica, de forma a torná-la compreensível. Eram visitas muito gratificantes, pois permitiam-nos adentrar um outro universo de trabalho, tomar contato com um outro tipo de experiência intelectual e representava um acréscimo mesmo que pequeno ao repertório de conhecimentos de pessoas totalmente leigas às áreas de pesquisa.

Anos depois, cursando Ciências Sociais na Unicamp, eu me recordaria daquelas visitas e daquelas pesquisas, da especificidade de cada área e Instituto, e veria a universidade sempre como um organismo vivo, pleno de atividades, diverso e homogêneo, fragmentado e uno, na simultaneidade dos acontecimentos que constituem o seu cotidiano. Eu a veria como objeto propício à realização de uma etnografia e à discussão de questões importantes ao debate antropológico.

Seria absurdo dizer que a pesquisa iniciou-se muito antes de ter sido formulado um projeto concreto de trabalho? Eu me permitira afirmar que o “campo” - no sentido que os antropólogos conferem à fase empírica da pesquisa - transcorreu paralelo à minha própria trajetória na universidade.

Tanto na universidade quanto no trabalho, tive a possibilidade de contato diário com alunos de diferentes cursos e áreas do conhecimento. A convivência com a universidade e os estudantes, as observações de aula, a troca constante de informações, a percepção sobre as especificidades de cursos, áreas e institutos, além de estimularem o meu interesse sobre o tema já se constituíam material de pesquisa. Pois, quando ainda na graduação, julgava a universidade um lugar privilegiado para a realização de uma etnografia, é que já a observava e estranhava como um objeto analítico. Objeto que se foi melhor delineando à medida que me deparava com os temas e questões contemplados pela Antropologia. Questões que também foram se modificando à medida que o objeto mais me informava, problematizando repetidas vezes a própria construção que dele fazia.

No transcorrer do ano de 1991, ainda na graduação, realizei uma pesquisa com estudantes universitários de alguns cursos de graduação da Unicamp. Com o objetivo de estudar a “fase universitária” através da reconstrução dos processos de opção de carreira desses estudantes, elaborei uma monografia de fim de curso². Estava ciente do alto grau de rotatividade dos alunos dentro da universidade - transitando de curso para curso, fazendo vestibulares seguidos -, ouvia sobre suas dúvidas, sabendo como era difícil fazer uma escolha de carreira, eu que havia tentado vestibulares seguidos para o curso de Física

² Trata-se de uma pesquisa empírica que resultou na monografia intitulada: “Universidade e Passagem: a dinâmica da passagem estudada através da elaboração e reelaboração das opções de carreira”.

para muitos anos depois me dedicar à Antropologia.

A partir dessa pesquisa percebi que as questões relativas ao conhecimento - mais propriamente as diferentes concepções sobre o conhecimento científico, sobre a ciência e o próprio sentido da universidade - eram centrais para a compreensão daquele universo empírico³.

Participando, posteriormente, de um grupo de pesquisa que se propôs a realizar uma etnografia da juventude universitária - tendo então a possibilidade de uma perspectiva comparativa, já que o universo pesquisado contemplava universidades públicas, privadas e faculdades isoladas - pude perceber a necessidade de articulação entre as dimensões nele presentes: a ciência, a instituição, as relações sociais e a cultura⁴.

Ao recolher dados bibliográficos sobre o tema em questão, constatei um aumento constante, que intensificou-se a partir de 1990, de trabalhos tematizando a universidade, as relações que se estabelecem nesse contexto, a produção de pesquisa e as políticas de financiamento no país. Refiro-me tanto a teses e livros, como a textos, artigos e documentos de trabalho publicados e divulgados em documentos internos às universidades ou revistas da área das Ciências Sociais⁵.

Esse incremento significativo de abordagens sobre a universidade no Brasil - no âmbito da academia e através da realização de pesquisas - coincidiu com a ampliação do

³ Os dados mostravam como as relações que se davam no ambiente universitário eram mediadas pelas especificidades dos cursos, por estereótipos que marcavam os integrantes dos diversos cursos - diferenças que se pautavam por critérios de objetividade e cientificidade, portanto marcando linhas teóricas, metodológicas, referindo-se mais à epistemologia - e que traduziam-se, na convivência acadêmica, por referências ao "modo de ser" e ao "comportamento" dos estudantes, dependendo da área em que se situavam.

⁴ Esta pesquisa, intitulada "*Jovens e Universitários*", foi uma realização conjunta NUPES/CEBRAP durante os anos de 1992 e 1993. O objetivo era estudar a sociabilidade do estudante universitário procurando detectar fatores de mudança cultural. No entanto, os resultados mostravam a necessidade de articulação entre várias dimensões, pois pensar o estudante universitário implicava pensar a universidade, as relações que ali se estabelecem, a sociedade nacional, as políticas governamentais na área de educação, ciência e tecnologia e as práticas culturais.

⁵ Temos por ex. Fernandes (1990, 1993, 1994); Durham (1993), Guimarães (1993); Cardoso, Sampaio (1994); Morosini (1993); Baeta Neves (1993); Paixão, Veiga (1994); Pinheiro (1994); Viera Pinto (1994); Sobral (1994); Veiga (1994); Velho (1993); Zarur (1994); Bonelli (1993); Buarque (1993); Paoli (1994); Vogt (1993).

Em São Paulo, o NUPES (USP) publicou vários documentos de trabalho sobre a evolução do ensino superior brasileiro, tratando as relações entre ensino superior e mercado de trabalho, políticas de ensino superior no Brasil e pesquisas realizadas pelo NUPES.

Na UFF há uma série de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sob a coordenação do Prof. Roberto Kant de Lima. Vide por ex. Rocha Pinto (1992, 1993).

Na Unicamp, teses defendidas no âmbito do NPCT-IG, por ex. Marinho (1993); Orozco (1994); Faculdade de Educação, Balzan (1993) e Meneghel (1994);

espaço dedicado às discussões sobre a universidade nos meios de comunicação, o que intensificou o debate.

A imprensa escrita, principalmente através dos periódicos de grande circulação, dedicou sempre um espaço para publicação de questões referentes à ciência bem como às pesquisas desenvolvidas pelas universidades e centros de pesquisa, sobretudo pela USP e pela Unicamp. Mas, observa-se que muita coisa mudou nesse debate. Se, até princípios de 1994, as referências à universidade eram muito mais no sentido de noticiar atividades, convênios, descobertas, clamar por mais recursos e infra-estrutura para a pesquisa, a partir de meados de 1994, e principalmente com a deflagração das greves nas universidades públicas paulistas em maio/94, o debate sobre ciência, pesquisa e universidade, passou a focalizar o aporte de verbas, as políticas dos órgãos de financiamento e a utilização dos recursos públicos. O debate intensificou-se com o prolongamento da greve e com a publicação concomitante de avaliações sobre a produção científica das universidades brasileiras.

A partir de julho de 1994 os artigos privilegiaram a relação entre intelectuais e política, às vésperas das eleições presidenciais, ao mesmo tempo que se ampliaram as discussões sobre a universidade pública. A divulgação de avaliações do MEC e de trabalhos apresentados na SBPC fez intensificar a crítica às universidades, aos cientistas brasileiros e sua produção científica, e aos órgãos de financiamento.

Sob o impacto do discurso neoliberal, a questão se encaminhou quase que exclusivamente para uma cobrança de resultados, seja no que se refere à transferência de resultados para a iniciativa privada, seja no que se refere ao questionamento da qualidade da ciência feita no Brasil. Entretanto, esclareça-se que, nesse debate, qualidade tem sido sempre discutida em termos de parâmetros de produtividade, a partir de dados quantitativos em detrimento dos qualitativos. Nesse sentido, a universidade e sua produção científica passaram a ser avaliados em termos da relação entre número de publicações, teses e citações; número de docentes e alunos, tendo em vista a produtividade e os custos.

Ocorre que esse debate na imprensa traduzia de forma limitada aquele que se dava

no âmbito da academia. Os artigos veiculados pela imprensa eram de autoria de alguns pesquisadores de diferentes áreas, reitores de universidades e alguns intelectuais então ocupando cargos no governo federal. Assim, os que assumiam o discurso da qualidade pela quantidade, priorizando o aumento da produtividade, a relação custo/benefício, pensando a universidade através da análise da funcionalidade, desempenho e relações com o mercado, eram, via de regra, os mesmos que compunham os quadros de governo responsáveis por essas mesmas políticas.

Tal fato direciona as discussões, pois os que ocupam cargos na esfera federal, evidentemente, exercem maior controle sobre o campo de discussão, já que as práticas administrativas e a postura política conduzem e selecionam os itens prioritários ao debate. Por outro lado, mesmo aqueles que se encontram na corrente contrária, do ponto de vista político e intelectual, não conseguem espaço para ampliar a discussão e esta, na maioria das vezes, se restringe a respostas e/ou ataques aos itens colocados pelas instâncias administrativas⁶.

Acreditando que o debate sobre a universidade, sua atuação em sociedade, qualidade de ensino e pesquisa e avaliação acadêmica não deve restringir-se à análise de

⁶ Por exemplo, examinando as edições do jornal Folha de S. Paulo no período de maio a agosto/1994, observa-se o seguinte: logo após a greve de maio/1994, a imprensa veiculou reportagens sobre o nº de publicações dos professores universitários brasileiros. Em 25/07/94 publicou os resultados da avaliação das universidades e em 31/07/94 novamente dados sobre o número de publicações. Ao mesmo tempo, vários artigos sobre a universidade passaram a ocupar a coluna "Tendências e Debates". Em 07/07/94 José Goldemberg publica um artigo intitulado "A universidade e o neoliberalismo" que, segundo um artigo publicado posteriormente por Marilena Chauí e em resposta, colocava a universidade a serviço dos interesses das corporações empresariais. Neste artigo de 29/07/94, Chauí discute o uso privado da universidade, discussão que acaba se restringindo à desconstrução dos pontos priorizados por Goldemberg. Por sua vez, o artigo de Chauí suscita a resposta de Isaias Raw, outro cientista citado no artigo. A discussão de Isaias Raw concentra-se também na questão da integração da universidade com o setor privado, o que concentra as discussões em aspectos como aplicabilidade de conhecimentos e transferência da produção acadêmica ao setor produtivo, ou seja, colocando como tarefa primordial da universidade a criação de riquezas. Enquanto isso, durante o mesmo período, eram veiculados novos dados sobre a avaliação da publicação acadêmica brasileira sem que houvesse respostas às afirmações de debilidade da pesquisa acadêmica básica. Após a posse de Fernando Henrique Cardoso e com a nomeação de Paulo Renato Souza para o Ministério da Educação, a universidade volta a ocupar espaço na mídia pelo anúncio de medidas para avaliação do ensino superior no país. Esse espaço é expandido pela ocorrência de artigos publicados seguidamente por intelectuais ligados ao governo e integrantes do governo como Luiz Carlos Bresser Pereira, Eunice Durham, José Arthur Gianotti e o próprio Paulo Renato de Souza. Os artigos publicados por intelectuais de correntes contrárias às orientações da esfera governamental, como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Renato Janine Ribeiro, acabaram por restringir-se à discussão dos pontos abordados pelos primeiros. Ou seja, tendo o poder de priorizar e conduzir os debates em virtude de estudos, propostas e medidas administrativas e a conseqüente ocupação do espaço midiático, as discussões sobre a universidade foram todas conduzidas em termos dos discursos priorizados pelo governo.

aspectos macro-estruturais ou resultados puramente quantitativos⁷, busquei um caminho diferente. Assumindo uma perspectiva analítica relacional, onde se pensa concomitantemente a instituição, a ciência, a sociedade e a cultura, privilegiei elementos muitas vezes considerados como subjetivos e periféricos às discussões. Elementos que, implícitos ao ser e ao fazer da universidade, no meu entender são fundamentais a sua compreensão: o cotidiano universitário, as ações contextualizadas, as relações que se estabelecem, os conflitos e consensos emergentes.

No Brasil, o debate acadêmico sobre ciência e universidade, durante muito tempo, se concentrou quase que exclusivamente na análise das políticas governamentais para o ensino superior, na relação das instituições universitárias com o Estado, principalmente através dos órgãos de financiamento à pesquisa e na elaboração de estudos puramente datados, baseados quase que exclusivamente em dados quantitativos e análise de questionários fechados. São trabalhos que se preocupam com a análise da funcionalidade, desempenho, rentabilidade social, em termos da relação custos/benefícios dos investimentos em política de ensino superior.

E, mesmo trabalhos mais recentes, como os citados no início deste capítulo⁸, ao tratarem da universidade, da produção de ensino/pesquisa e da relação universidade/sociedade, o fazem isolando as várias dimensões presentes nessas relações.

Quando se referem à instituição na sua relação com o Estado - na referência aos órgãos de financiamento e pesquisa - ou enfatizam as políticas de ensino superior para o país com vistas ao nível de qualificação profissional para o mercado de trabalho, as análises são produtoras no que se refere aos aspectos estruturais do sistema ensino/pesquisa, mas falham quando procuram explicar, por exemplo, o desempenho e a qualidade dos cursos de graduação através da trajetória de alunos e ex-alunos ou

⁷ A necessidade de conjugar diversas abordagens metodológicas e ampliar o universo de pesquisa tem sido apontada por vários pesquisadores, como pode-se constatar em duas recentes publicações: Balzan e Dias Sobrinho (1995) e a revista *Avaliação*, editada por José Dias Sobrinho com o apoio da Unicamp e da UFSC, cujo primeiro número foi publicado em julho/1996 e que pretende ser um canal de divulgação e debate sobre o processo de avaliação institucional que vem-se desenvolvendo em praticamente todas as universidades públicas brasileiras por força do PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, criado pelo MEC em 1993.

⁸ Vide nota 5.

procuram determinar causas para os índices de evasão⁹.

Ao privilegiar aspectos institucionais desconsiderando as ações dos indivíduos neste contexto, se perde a oportunidade de uma abordagem das relações de poder. Por outro lado, algumas análises que procuram fugir a uma abordagem puramente institucional, considerando as ações que se dão em contextos específicos, perdem, muitas vezes, a referência aos aspectos macro-sociais.

Mais recentemente surgiram vários trabalhos que procuraram efetuar uma análise mais qualitativa, que se preocuparam em realçar os contextos históricos, sócio-econômicos e políticos, integrar as perspectivas micro e macro à análise e ultrapassar a abordagem puramente institucional. Mas, do ponto de vista analítico, esses trabalhos operam uma oposição entre fatores internos e externos, obscurecendo as relações entre eles, o que dificulta precisar o papel da instituição¹⁰.

A oposição internalidade/externalidade, o jogo constante entre dentro/fora, acaba por fragmentar, isolar variáveis, de forma que a persistência de modelos analíticos dicotômicos, a meu ver, constrói e reforça uma outra oposição: aquela entre universidade e sociedade, constantemente acionada nos debates sobre o sistema público de ensino superior. É que esta última oposição pode estar se construindo à partir de uma outra distinção, que concede à universidade um lugar privilegiado: a distinção entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum. Pois, se a dicotomia universidade/sociedade é reforçada no âmbito mesmo da produção de conhecimentos, não é uma forma indireta de reforçar também uma certa concepção de ciência que polariza o conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento?¹¹

⁹ Veja por ex. doc. Trabalho 2/91 - NUPES: *A Trajetória Acadêmica e Profissional dos Alunos da USP*, onde se parte do pressuposto de que os alunos tenham objetivos claros e definidos quanto às suas opções acadêmicas, analisando-se ações, desempenho e trajetórias, em termos dessas premissas.

¹⁰ Bonelli (1993) procura integrar ao mesmo tempo uma perspectiva de análise micro e macro, articulando estrutura e ação, embora exista na construção de seu modelo analítico um jogo constante entre dentro/fora e interno/externo, pela utilização das noções de palco e audiência da profissão; Velho (1993) considera tanto pesquisadores como as prioridades na formação das agendas de pesquisa como intimamente relacionadas ao contexto econômico, político e social, mas uma relação também construída em termos das influências externas sob um contexto institucional específico, a USP.

¹¹ Diz Elkana (1981) que as categorias analíticas internalidade/externalidade promovem a disjunção entre o contexto da descoberta e o contexto da justificação de forma que, quando os dois contextos são tidos como distintos, as categorias internalidade/externalidade operam como variáveis causais e não como variáveis interativas na reflexão sobre mudanças no conhecimento científico.

Assim, na presente pesquisa, a intenção foi, ao invés de isolar as variáveis ou contrapor categorias analíticas, buscar a articulação entre as diversas dimensões presentes nas duas situações estudadas, que, enfim, se referem a etapas de um duplo processo: que engloba a experiência dos indivíduos que transitam na estrutura universitária e a trajetória da produção de conhecimentos na universidade.

Um estudo que buscou realizar um trabalho etnográfico junto aos calouros do curso de Ciências Econômicas da Unicamp (Morelli, 1991) detectou a inconsistência de uma análise centrada nessas oposições, pois os fatores que a pesquisadora havia isolado hipoteticamente no projeto apareceram embaralhados quando da análise, numa relação de complementaridade e não de oposição entre fatores internos e externos à universidade.

A partir destas reflexões e constatações, surgiu o presente trabalho, tendo como tema o processo de transmissão, recepção e produção de conhecimentos, e como objeto a universidade.

Coloquei, então, as seguintes questões: Como, sob que condições se constrói o trabalho científico no lugar mesmo de sua produção e legitimação? Que dimensões se fazem presentes nesse processo? E, decorrentes destas primeiras questões, outras se abriram: Em que medida conhecimentos sistematizados constroem-se apartados e/ou vinculados aos meios social e cultural nos quais se formulam? Em que medida interagem com outras formas de conhecimento?¹²

Finalizada a proposta de trabalho e tendo formulado as questões que pretendia abordar, me perguntei se poderia fazer o estudo escolhendo qualquer universidade como lugar de pesquisa.

Dado o tema em discussão, a pesquisa só poderia ser concretizada se tomada como objeto uma universidade que concentrasse as atividades de ensino e pesquisa.

Ocorre que, no Brasil, contamos com diferentes modelos de ensino superior, predominando nas escolas isoladas e universidades privadas um modelo

¹² As questões remetem às discussões mais recentes na área da História e da Filosofia da Ciência a partir dos trabalhos de Polanyi (1964) e Kuhn (1975), das abordagens de Elias (1982) e Souza Santos (1988, 1989) na área da Sociologia do Conhecimento e na Antropologia do Conhecimento ou do Pensamento após os trabalhos de Geertz (1983), Elkana (1971, 1981) e Roberto Cardoso de Oliveira (1988).

profissionalizante, basicamente voltado para o ensino, estando a produção de conhecimentos, através da institucionalização da pesquisa, praticamente restrita às universidades públicas, que comportam o modelo duplo de ensino/pesquisa.

Assim, se explica a escolha de uma universidade pública como lugar de investigação. Além do mais, a adoção deste modelo de universidade, que propõe manter uma estreita relação entre ensino e pesquisa, é bastante recente no Brasil, e, neste sentido, foi significativa a escolha da Unicamp, uma universidade jovem e que foi concebida de acordo com esse modelo.

O projeto de fundação da Unicamp em fins da década de 60, paralelo à implementação de um projeto de interiorização das indústrias de bens de capital e bens de consumo duráveis, visava atender à demanda por pessoal qualificado em virtude do processo de industrialização do país. Nasceu e se desenvolveu com ênfase na pesquisa tecnológica e na busca de criar e manter sólidos vínculos com o setor produtivo. Desde o início desenvolveu projetos de Integração empresa-escola e vários cursos de extensão. Mas, nem por isso se tornou apenas e tão-somente um centro produtor de tecnologia. O prestígio da universidade firmou-se nos diversos setores e áreas do conhecimento, da pesquisa básica à tecnológica, das humanidades às artes¹³. Entretanto, a Unicamp está exposta ao mesmo tipo de críticas que recaem sobre as demais universidades públicas no que se refere ao distanciamento com a sociedade. Seus próprios pesquisadores, ao falarem sobre a universidade e a atividade científica, utilizam a mesma construção analítica que acima critiquei. Ademais, embora concebida e desenvolvida frente a um “novo” modelo, a Unicamp manteve sempre uma certa simbiose com a USP. À época de sua fundação, no auge da ditadura militar, o então reitor Zeferino Vaz, aproveitando-se da situação crítica da USP com a perda de grandes nomes dos meios científico e intelectual, procurou manter dentro da Unicamp um ambiente favorável, com um certo grau de liberdade, de forma a atrair a intelectualidade insatisfeita. Muitos desses banidos vieram a formar os quadros docentes e de pesquisadores da Unicamp¹⁴. Até hoje se percebe que há um trânsito de

¹³ Sobre o projeto de criação da Unicamp vide Lima (1989) e Meneghel (1994).

¹⁴ Op. Cit.

pesquisadores entre as duas universidades sendo que muitos dos docentes da Unicamp são formados na USP ou lá fizeram os seus mestrado e doutorado. Dessa forma, foi uma constante a referência à USP na fala dos professores entrevistados, quando estes discorriam sobre a Unicamp.

No entanto, para efeito do recorte empírico, surgiram alguns problemas de ordem metodológica. A universidade é demasiado complexa: diversas faculdades, institutos e departamentos referentes às diferentes áreas do conhecimento; as singularidades de cada área; a relativa autonomia dos setores; a concomitância dos eventos cotidianos. Tudo isto parecia indicar dificuldades para efetuar um recorte empírico abrangente, que não se referisse apenas a um ou a outro instituto isolado.

Havia o perigo de, restringindo o recorte, ter como resultado análises segmentadas que acabariam por fechar-se em torno de si mesmas e onde a universidade acabaria por se configurar como a soma de suas várias unidades¹⁵

Assim, minha opção foi empreender uma análise situacional¹⁶, escolhendo dois eventos rotineiros no cotidiano da universidade: a “sala de aula” e a “defesa de tese”. Optei, ainda, por uma abordagem das duas situações do ponto de vista do ritual¹⁷.

Ambos os eventos sintetizam as atividades centrais da universidade: o ensino e a pesquisa. São duas situações estruturadas, ritualizadas em graus diferentes e onde se estabelecem relações hierarquizadas, correspondendo a dois momentos diferentes, que ocorrem simultaneamente na universidade e que permitem uma abordagem processual.

Na situação de aula, foi possível analisar a forma como o espaço das classes é ocupado, o comportamento e relacionamento de professores e alunos, os discursos

¹⁵ Não partilho a idéia de uma homogeneidade de objetivos, práticas e valores dentre os participantes de cada área (como por exemplo em Kuhn, 1975). Considero que, embora os participantes de cada área disciplinar compartilhem uma linguagem própria, tenham interesses semelhantes quanto aos conteúdos abordados e enfrentem situações similares do ponto de vista profissional; uma visualização hermética dos grupos impede a apreensão das relações de poder subjacentes e os limites institucionais, sociais e culturais a que o grupo está exposto.

¹⁶ Sobre análise situacional ver Van Velsen (1987) in Feldman-Bianco (1987), principalmente no que se refere à consideração da inter-relação entre estrutura e ação, da integração entre o “específico” e o “geral” e da ênfase na noção de “processo”, onde se tem a possibilidade de “uma análise sincrônica de princípios estruturais gerais que está intimamente ligada com uma análise diacrônica da operação desses princípios por atores específicos em situações específicas”(p. 372).

¹⁷ Estarei me valendo da abordagem sobre rituais de interação efetuada por Goffman (1974,1983); de processo ritual em Turner (1974), e principalmente as noções de performance ritual e reflexividade em Turner (1982,1990) e de ritual como comunicação simbólica em Tambiah (1985).

empregados, as estratégias utilizadas. Primeiro contato do futuro pesquisador com o ambiente universitário, a sala de aula representa o início do aprendizado de um corpo de conhecimentos específico, relativo à carreira escolhida, bem como do processo de socialização do estudante no meio acadêmico. Além do mais, nesta situação, se lida por um lado com um conjunto de alunos que engloba tanto aqueles que irão se dedicar posteriormente à carreira acadêmica, quanto aqueles que irão para o mercado de trabalho ou apenas deixarão a universidade após formados e, por outro lado, com membros do corpo docente, portanto indivíduos que se profissionalizaram na carreira acadêmica.

Já na situação da “defesa de tese”, se observa e se analisa o momento em que o trabalho acadêmico é julgado pelos profissionais da área. Além da análise ritual, foi possível, através das entrevistas com os examinandos, reconstruir a sua trajetória universitária - recuperando o período de formação, a graduação - e verificar os caminhos que permitiram ao aluno a continuidade na universidade, iniciando-se na carreira acadêmica. Foi possível, ainda, perceber a maneira como se deu sua inserção na atividade de pesquisa e, sobretudo, recuperar o processo de construção do trabalho científico, do ponto de vista de quem o produziu - o que é diferente de efetuar uma análise do trabalho apenas em sua forma final, enquanto produto daquele processo.¹⁸

Observar e analisar os aspectos formais e rituais dos eventos e as ações empreendidas pelos participantes possibilitam a percepção do que esses ritos fazem, dizem, expressam e revelam, como sugere Da Matta (1979). Proposta que não é muito diferente daquela de Geertz (1980) ao afirmar a necessidade de captar o sentido do acontecimento para entender o ritual balinês. E os eventos exprimem diferentes concepções sobre o conhecimento, a ciência, a universidade, a posição do intelectual, do pesquisador, do docente e do aluno; revelam relações de poder, mediadas por razões institucionais, culturais e científicas, expressam conflitos e consensos.

Estas duas situações são ainda estratégicas, porque permitem uma abordagem diacrônica a partir de acontecimentos observados no presente, recuperando na trajetória

¹⁸ Esta é a forma, por exemplo, como os antropólogos, notadamente os chamados pós-modernos, passaram a questionar a prática antropológica: através da crítica ao texto etnográfico, buscando nele as marcas desse processo. Ver Clifford e Marcus (1986) e também Geertz (1989).

dos indivíduos as várias posições nas quais se situaram e que correspondem às presentes nas duas situações analisadas. Um professor, por exemplo, ao recuperar sua trajetória acadêmica falará de quando era aluno, das primeiras experiências de aula e de pesquisa, da sua defesa de tese, da construção de seu trabalho científico, da sua atuação como aluno, pesquisador, orientador, docente e membro de banca. Por outro lado, se pode deparar com alunos que são também professores e professores que estão na iminência de defender suas teses.

Mas, encontrada a abordagem que me parecia mais promissora, faltava ainda efetuar um recorte que compusesse uma amostra qualitativamente significativa na referência ao conjunto da universidade e que desse uma idéia da circulação dos indivíduos naquele espaço.

Para a situação da defesa de tese não haveria grandes problemas, dado que são eventos que ocorrem diariamente nos mais diversos institutos e são de curta duração (no máximo quatro horas), o que facilitaria controlar a amostra no transcorrer da pesquisa. Além do mais, são eventos abertos ao público, o que me permitiria assisti-los sem necessitar fornecer maiores esclarecimentos.

A situação de aula, no entanto, é um pouco mais complexa porque são oferecidas a cada semestre disciplinas em número elevado e na sua maioria fazem parte de currículos específicos, o que demandaria um período de observação relativamente longo. Foi quando, examinando o caderno de horários da graduação, pude verificar a existência de uma série de disciplinas cujos objetivos -confirmados pelas ementas - eram pensar as relações que eu me propunha a estudar: ciência, tecnologia, cultura, sociedade, metodologia, conhecimento. Havia, então, a possibilidade de fazer um recorte a partir das próprias questões que eu pretendia discutir.

Selecionei esses cursos, obtendo uma amostra qualitativamente significativa de estudantes. Além dos cursos selecionados pelas ementas, acompanhei durante todo o semestre a disciplina Ecologia Básica, oferecida no Instituto de Biologia. Eu havia conversado com um dos professores dessa matéria num período em que não havia ainda me decidido quanto ao recorte empírico. Como houve grande receptividade e interesse por

parte dos dois professores dessa disciplina, decidi incluí-la na amostra¹⁹.

Muitas das disciplinas eram compostas por alunos pertencentes a cursos distintos, e, mesmo quando a matéria era obrigatória a um determinado curso, havia ainda algum percentual de alunos de outros institutos ou mesmo alunos especiais. Além do mais, houve uma grande diversificação com referência ao ano de ingresso desses alunos na Unicamp e à composição por sexo, dependendo da natureza da disciplina e do público ao qual ela era oferecida preferencialmente. Ou seja, a amostra indica a existência de um considerável grau de heterogeneidade por disciplinas, o que possibilita um significativo nível de trocas de informações, experiências e conhecimentos entre os estudantes.

1.2 - Problematizando a proposta de pesquisa

Pode-se perceber que tanto a proposta temática quanto o recorte empírico articulam um jogo envolvendo a proximidade e a distância, a objetividade e a subjetividade, subvertendo a relação sujeito/objeto e ao mesmo tempo explorando a noção de *reflexividade*²⁰.

Na verdade, a presente pesquisa radicaliza a forma como sujeito e objeto se confundem: construir um trabalho acadêmico, ele também fruto de um processo, pensando nos processos de construção de conhecimento; analisar eventos que fazem parte desse processo; levar à defesa uma dissertação que trata também sobre defesas de tese; falar sobre o estudante quando se é também estudante; sobre o pesquisador, quando se é também um pesquisador. Pois, se nas Ciências Sociais, de forma mais nítida que em outras áreas, se corre o risco da superposição de sujeito e objeto, para a Antropologia, que

¹⁹ Apresento, em anexo, a relação dos cursos e institutos em que são oferecidas essas disciplinas, um resumo das ementas constantes do catálogo de cursos de graduação e o público ao qual são oferecidas (Vide Quadro I do Anexo I). Apresento, também em anexo, a composição de alunos por curso, para cada uma das disciplinas constantes da amostra (Vide Quadros I a VII do Anexo II)

²⁰ Este conceito vem sendo amplamente utilizado por autores contemporâneos da área de Ciências Humanas, como Giddens (1991), Souza Santos (1989), Morin (1986), Woolgar (1988), Ashmore (1988); e que adentrou a Antropologia principalmente através dos autores chamados pós-modernos, como Clifford e Marcus (1986), Marcus and Fischer (1986), Marcus (1993).

se desenvolveu sobre o pressuposto do distanciamento, isto torna-se uma questão ainda mais séria.

Seria possível um efetivo distanciamento de forma a não prejudicar a análise? É algo que se pode questionar a respeito desta proposta.

Minha posição a respeito é de que não importa muito onde se situa o antropólogo, desde que tenha consciência de sua posição e dos problemas que se apresentam à análise. E esta clareza só se dá a partir de um constante refletir sobre essas questões.

Quando a Antropologia dedicava-se preponderantemente ao estudo de outras sociedades, havia uma distância já dada que se confundia com a referência ao exotismo dos povos estudados. Quando passou a estudar as chamadas sociedades complexas, a Antropologia teve que colocar esse distanciamento em outros termos. Mas, ainda assim, Roberto da Matta, em seu *Anthropological Blues* (1973), vinculava a existência da Antropologia Social à do “exótico”. Ou seja, o estranhamento era a garantia do distanciamento entre as partes envolvidas, fosse de ordem espacial, cognitiva ou emocional.

Mas, se a distância em última instância é sempre psíquica (Peirano, 1995), se “os conceitos nativos requerem necessariamente a outra ponta da corrente, aquela que liga o antropólogo aos próprios conceitos da disciplina e à tradição teórico-etnográfica acumulada” (Peirano, 1995:19-20) e se, como diz Geertz (1978:19) “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas”, toda análise se torna possível, seja em uma aldeia distante ou num lugar muito próximo.

No entanto, seria ilusório negar as interferências e dificuldades constantes que se apresentaram em campo e durante a elaboração do texto - isto será visto durante a descrição etnográfica. Mas, neste sentido, busquei resolver esses problemas fazendo da proposta de pesquisa e do trabalho de campo um exercício que extrapolava e radicalizava a todo momento a noção de *reflexividade* - no sentido da consciência, do refletir e do repensar sobre esse refletir. Pois, se o estranhamento é também meio de auto-reflexão (Peirano, 1995) não seria a auto-reflexão também uma forma de permitir o

distanciamento?

Estrategicamente, o projeto de pesquisa se construiu levando a questão da *reflexividade* a níveis bastante intrincados: reflexão sobre a universidade através da análise de duas situações centradas no conhecimento e na reflexão sobre o conhecimento; recorte empírico que privilegiou disciplinas que discutiram sobre a temática em questão e metodologia que se propôs a considerar como material analítico discursos auto-reflexivos.

Assim, se construiu este trabalho, ele mesmo parte do processo que pretende analisar, para falar de outros processos e trabalhos, procurando aclarar os elementos que dele participam - os fatores que, embora inerentes a ele, não se tornam explícitos na apresentação final da maioria dos trabalhos acadêmicos. E, ao debruçar-se sobre esse assunto, o fez também construindo - moldando, alterando e recortando - este próprio trabalho.

1.3 - Minha presença em campo

A pesquisa de campo compreendeu a observação dos eventos com anotação minuciosa de tudo que fosse considerado como relevante para a análise, aplicação de questionários aos alunos das disciplinas escolhidas e entrevistas individuais com alunos, professores, candidatos às defesas de mestrado e doutorado e membros da banca examinadora.

A situação de aula compreendeu o acompanhamento das atividades em classe durante quatro meses, com observação dos acontecimentos e das relações que ali se estabeleciam entre professores e alunos. Foi dada atenção, inclusive, ao conteúdo das aulas, já que o recorte privilegiou disciplinas que tinham proximidade com as questões priorizadas na pesquisa. Assim, foi possível também verificar como diferentemente essas questões podem ser tratadas²¹.

²¹ Vide anexos I e II.

Para ter uma visão mais abrangente dos alunos que compunham a amostra, elaborei um questionário que foi aplicado em meados do segundo semestre de 1994²².

Na situação da defesa de tese, escolhi aleatoriamente alguns eventos em diferentes institutos e faculdades²³. Dado que são eventos públicos e de curta duração, que acontecem diariamente nos vários institutos, foi possível controlar a amostra no transcorrer da pesquisa de forma a abranger áreas diversificadas. Observei os aspectos formais dos eventos: o lugar onde aconteciam, a posição dos participantes, a ordem das falas, o tempo dado a cada parte para exposição, argüição e defesa; a postura, a entonação de voz, os gestos, a obediência ou rompimento das sequências rituais, a forma da argüição e as estratégias utilizadas pelo candidato quando da defesa.

Para ambas as situações foram realizadas entrevistas, perfazendo um total de 40 entrevistados: 9 professores, 19 alunos, 9 candidatos e 3 membros de banca²⁴.

Foram meses que passei circulando entre salas de aula e institutos, observando, anotando e me confundindo bastante entre aluna e pesquisadora. Meus cadernos de campo misturam conteúdos de aulas, as relações que eu muitas vezes fazia entre aqueles conteúdos e a antropologia, as observações dos aspectos formais e do comportamento dos participantes.

Como eu havia conversado antecipadamente com cada professor, inclusive fornecendo cópia do projeto de pesquisa, algumas vezes tive que lidar com o fato de minha presença em aula estar sendo um pouco incômoda.

As reações e o tratamento dados a mim nessas aulas, tanto por parte dos docentes como dos alunos, foi bastante diversificada. A maioria dos professores comentou, logo na primeira aula, a minha presença em aula. Alguns pediram-me que fizesse uma pequena

²² Vide modelo do questionário em anexo e algumas tabelas e resultados preliminares.

²³ Vide em anexo relação dos eventos - se mestrado ou doutorado - e institutos onde ocorreram.

²⁴ A previsão era entrevistar todos os professores que ministraram as matérias selecionadas, mas, como a maior parte das entrevistas foi feita em momento posterior ao acompanhamento das aulas, houve uma pendência. O menor número de entrevistas com candidatos às defesas e membros de banca deveu-se principalmente às dificuldades em contatar os participantes, uma vez que grande parte deles não residia em Campinas.

²⁴ A previsão era entrevistar todos os professores que ministraram as matérias selecionadas, mas, como a maior parte das entrevistas foi feita em momento posterior ao acompanhamento das aulas, houve uma pendência. O menor número de entrevistas com candidatos às defesas e membros de banca deveu-se principalmente às dificuldades em contatar os participantes, uma vez que grande parte deles não residia em Campinas.

exposição sobre a pesquisa. Em alguns cursos fui incorporada como aluna por ambas as partes, em outros, fui colocada à parte, ficando claro o meu papel de pesquisadora.

No curso Introdução à Filosofia da Ciência, por exemplo, que contava com um número muito restrito de alunos, notei que o professor não ficava totalmente à vontade com minha presença. Falava para a classe, mas às vezes sua fala dirigia-se a mim em especial, como se estivesse frente a dois auditórios. Para deixá-lo mais à vontade, fiz questão de participar das discussões, procurando fazer com que me visse também como aluna. Como o assunto era de meu interesse não foi muito difícil e aos poucos ele foi-se habituando.

Normalmente eu participava das discussões e acompanhava as atividades, mas foi no curso de Metodologia, Ciência e Sociedade, oferecido no Instituto de Educação, que fui realmente incorporada à classe, tanto pelo professor como pelos alunos. Eu participava de todas as atividades, discussões e trabalhos, embora às vezes ficasse preocupada em estar prejudicando os alunos já que nossos compromissos não eram os mesmos. Todos sabiam da minha posição na classe, mas quando formavam grupos de trabalho, naturalmente me colocavam em um deles, fazendo com que eu participasse dos seminários - inclusive todos os dias a lista de presença me era entregue, embora eu a devolvesse sem assinar todas as vezes. Ocorreu tornar-me confidente, partilhando problemas e contratempos, principalmente por tratar-se de um curso quase que exclusivamente feminino, com muitas alunas casadas e com filhos, o que, de certa forma, nos tornava mais próximas. Com o professor o relacionamento também foi muito tranquilo. Ele se interessava por meu trabalho e quando possível conversávamos no intervalo ou no final das aulas. Forneceu-me algumas indicações bibliográficas, emprestou-me livros.

No geral foi um período proveitoso, pois ao mesmo tempo que observava, adquiria informações sobre os assuntos que iria discutir na dissertação - sobretudo indicações bibliográficas - e, por outro lado, os dados da observação e a inserção em grupos variados me levavam constantemente a um repensar sobre os aspectos teóricos e metodológicos da prática antropológica - em especial, quando eu a confrontava com as discussões desenvolvidas na disciplina Ecologia Básica, no Instituto de Biologia.

Foi participando das aulas da disciplina Sociologia do Conhecimento que tive a oportunidade de refletir sobre questões e discussões próximas às que estava trabalhando na pesquisa o que me levou à reformulação do projeto inicial.

A bibliografia que utilizei para a análise da performance ritual e mesmo a maneira como realizei a interpretação dos recursos gestuais, em ambas as situações, deveu-se à conhecimentos que adquiri durante a observação da defesa de dissertação de mestrado em dança - defesa que será descrita no capítulo 3 - bem como na entrevista realizada com a candidata.

Sobre as relações entre ciência e vida, ciência e emoção e relação sujeito/objeto - matéria do capítulo IV -, estarei valendo-me também, como recurso bibliográfico, do texto referente à dissertação cuja defesa assisti na Faculdade de Ciências Médicas.

Acompanhar essas disciplinas permitiu-me ainda expandir os conhecimentos sobre outras culturas, nas aulas de Prática Cultural, no Instituto de Biologia, como se estivesse me exercitando em Antropologia. Permitiu-me ainda verificar outras possibilidades de abordagem sobre conhecimentos e sociedade, na disciplina ministrada no Instituto de Geologia, o que vem-me possibilitando a elaboração de outro projeto de pesquisa.

Entrevistar professores foi outro desafio. Estudantes eu já estava habituada, mas quanto ao professor, havia sempre uma barreira hierárquica, dada a minha posição ambígua, naquele momento, de aluna e pesquisadora. Inclusive, houve momentos, durante as entrevistas, que se assemelhavam a uma aula, quando o professor entrevistado me explicava, como a um aluno, as questões que surgiam das perguntas por mim colocadas. Os professores davam-me sugestões, solicitavam esclarecimentos sobre a forma como eu conduzia a pesquisa e alertavam-me sobre eventuais problemas metodológicos. Superar esta barreira foi significativo na medida em que a partir desse fato eu me assumia efetivamente como pesquisadora.

CAPÍTULO II

A SALA DE AULA

2.1 - Sobre o trabalho científico e a cultura acadêmica

A questão central desta dissertação está relacionada à produção de conhecimento na universidade. Mais especificamente, procurar esclarecer as condições sob as quais se constrói o trabalho científico e as características de sua produção e legitimação.

Estou pensando, portanto, no produto intelectual que resulta da atividade científica - na forma de teses, dissertações, artigos -, como sendo algo elaborado, recortado, moldado e que na universidade é legitimado. E, estou considerando ainda, que esse resultado, é parte de um processo passível de ser apreendido e estudado através da realização de uma etnografia.

Digo que o trabalho é construído porque o pesquisador direciona a escolha do tema e do objeto, o recorte, a metodologia e a discussão teórica. É moldado, porque aspectos subjetivos, erros, dificuldades, mudanças de rumo nos objetivos da pesquisa, normalmente não aparecem, não são explicitados na apresentação formal de seus resultados. A autonomia do pesquisador também é relativa: há propostas vinculadas a grupos de pesquisa, linhas de pesquisa prioritárias aos Departamentos e seus pesquisadores. Há ainda outras condições que afetam as possibilidades de concretização de uma proposta de trabalho: infra-estrutura para sua realização, disponibilidade de tempo e recursos e prioridades dos órgãos de financiamento. Ou seja, um trabalho científico representa, embora na maioria das vezes não o expresse, um somatório de aspectos que extrapolam as simples possibilidades e condições técnicas e intelectuais para a sua execução. São aspectos relacionados ao contexto sócio-econômico e político, ao aparato institucional e

cultural e até mesmo às interferências de ordem pessoal²⁵.

Portanto, não farei referência às características intrínsecas ao trabalho, aos processos metodológicos específicos, aos experimentos e seus resultados - tarefa que foge à alçada deste trabalho e à competência da pesquisadora - e sim aos elementos que envolvem e participam dessas atividades, para que elas se realizem; a fatores que dizem sobre a sua possibilidade e forma de concretização e participam de seu processo de elaboração: que permitem, interferem, cerceiam ou alteram essas possibilidades. Uma proposta de trabalho é uma possibilidade, até que se torne realizável; posta em prática, é sempre passível de ser modificada, tendo em vista os limites a sua concretização.

Referi-me, portanto, aos aspectos institucionais, técnicos e científicos que balizam a condução da atividade científica e a outros elementos - matéria privilegiada neste trabalho -, que perpassam o aparato institucional e fazem parte desse processo. Assim, se o trabalho científico é conduzido na universidade deve ser entendido na referência ao contexto universitário e à sua compreensão. Ele não é resultado apenas de esforço e tempo empregados durante a efetivação da pesquisa, mas de um processo que, na universidade, se deu a partir do instante em que o pesquisador adentrou a instituição, como membro do corpo docente. Na trajetória do pesquisador, buscando entender o que possibilitou a existência daquele trabalho, as experiências de aluno ocuparão um lugar, às vezes, muito especial.

Na trajetória dos alunos, experiências recentes e ainda mal digeridas, colocam à pesquisa, de forma sincrônica, a percepção do aprendizado e da socialização no meio acadêmico. Observando a forma como os caminhos se abrem e se fecham, será possível perceber os alunos que os encontram e a forma como o fazem.

Importante ainda é notar que, junto aos alunos, hoje, há o encontro com a virtualidade. Tal qual uma primeira idéia ou proposta de pesquisa, apenas uma

²⁵ Embora, em certa medida, haja semelhança com a idéia de construção do texto científico como a presente em Latour e Woolgar (1988) há diferenças de perspectiva. Enquanto estes se concentram na fabricação dos fatos científicos via observação dos procedimentos da experiência no laboratório, denominando "inscrição literária" a formulação de enunciados provenientes dos experimentos - enunciados que visam persuadir o leitor -, estou preocupada em perceber outros elementos que se entrecruzam com a atividade científica, dados na referência ao contexto universitário e ao percurso do pesquisador neste contexto.

probabilidade, virtual também é o futuro profissional desses alunos de graduação, possibilidade presente e incógnita futura.

No âmbito das possibilidades muitas propostas morrem, outras impensáveis se concretizam. Muitos caminhos mudam de rota por força dos acontecimentos. É um período instável: de procura, de erros e acertos, de constante aprendizado.

A sala de aula da universidade adquire importância para as questões que se pretende discutir por sua relevância neste período de contato inicial do futuro pesquisador com o meio acadêmico. Afinal, este é o início do processo de aprendizado de conhecimentos específicos - abordagens teóricas, vocabulário técnico, jargão e metodologia próprios a cada carreira -, bem como do aprendizado do que se poderia chamar "cultura acadêmica"²⁶, que se refere tanto às políticas universitária e científica como à compreensão das etapas a percorrer: o momento propício ao início das atividades de pesquisa, a necessidade de contatos com professores e pesquisadores da área de interesse, a quem recorrer e o que priorizar.

Portanto, além de ser o lugar de formação em uma carreira específica, a sala de aula é um lugar de informação sobre a cultura acadêmica; onde o aluno tem as primeiras possibilidades de mostrar suas habilidades, de manter contatos, iniciar-se nas atividades de pesquisa, preparando-se para um possível futuro ingresso na carreira acadêmica. E, seja a carreira acadêmica uma escolha e um investimento ou decorrência do acaso e de circunstâncias extemporâneas, aqueles que resolvem segui-la têm que buscar formas de convivência e expressão dentro desse contexto²⁷

Inteirar-se da cultura acadêmica é uma consequência para quem participa do dia-a-dia da universidade. Mas, quem pretende prosseguir na universidade sabe-se obrigado a mergulhar nessa cultura, a participar de um jogo, do qual conhece as regras, mesmo que não as aceite plenamente.

²⁶ Estou me referindo à existência de uma cultura acadêmica não como um conjunto de normas padronizadas que todos tenham que seguir, mas entendendo cultura com o sentido que Geertz (1978) faculta ao termo, ou seja, como um contexto dentro do qual as ações adquirem significação. Inteirar-se dessa cultura acadêmica é, portanto, o aprendizado da linguagem que permeia as relações estruturais e que confere diferentes significados às ações ali empreendidas.

²⁷ Weber (1971) já considerava a concorrência de vários fatores no processo de seleção acadêmica, entre eles o acaso e os compromissos de natureza pessoal e institucional.

Não apreciar essas limitações, não aceitar o enquadrar-se frente às normas e práticas institucionalizadas, recusar-se a participar dessa cultura acadêmica, pode ganhar importância, na hora da decisão sobre o futuro: desestimulando ou impossibilitando a continuidade na academia, na eventualidade desse desejo.

Logo, ao falar sobre a sala de aula na Unicamp, estarei referindo-me à instituição e suas normas, bem como à relação entre docência, aprendizado e pesquisa; mas, sobretudo, estarei mostrando como alunos e professores convivem nesse espaço institucionalizado tecendo significados de ordem cultural - numa referência a Geertz (1978).

2.2 - Situar-nos, diz Geertz, é algo enervante²⁸

Ao propor uma etnografia na universidade sabia que a escolha exigiria um trabalho árduo. Ao escolher dois eventos densos e aparentemente distintos, como a “sala de aula” e a “defesa de tese”, tinha consciência da complexidade da tarefa. No entanto, do ponto de vista analítico, não esperava deparar-me com um importuno complicador: a sensação de familiaridade que a situação da “sala de aula” me apresentava. Nem a profusão de dados quantitativos e qualitativos, nem a confiança de que os temas emergentes permitiriam, como eu esperava, uma análise processual de caráter relacional, conseguiam eliminar um certo cansaço antecipado a cada vez que me propunha iniciar o trabalho. Parecia que tudo se amenizaria e que o trabalho apenas conseguiria se firmar a partir do momento que ultrapassasse a barreira da sala de aula. Eu que tanto apreciava aquele espaço parecia estar tomada da mesma fadiga que, ao longo do tempo na universidade, acometera boa parte dos alunos por mim entrevistados, durante a pesquisa de campo.

É que talvez o ter ocupado durante anos carteiras de salas de aula, enquanto imaginava a construção de um objeto original, tenha-se chocado com o fato de ter buscado a originalidade - pelo menos no que se refere aos estudos antropológicos - na proximidade

²⁸ Geertz (1978:23-24), sobre a relação sujeito/objeto.

e na recorrência do próprio objeto.

Mas, talvez a situação seja um pouco mais complexa, referindo-se principalmente à distância analítica. Ao observar o que ocorria na sala de aula, quando freqüentava as disciplinas escolhidas, sentava-me junto aos alunos e, dessa forma, olhava a sala de aula a partir do local do aluno, ao qual já estava habituada. Isto era diferente de quando observava a defesa de tese, pois estando na platéia podia do ponto de vista analítico isolar facilmente os elementos presentes no ritual e percebê-lo como objeto, já que no ritual da defesa de tese se destacam três partes: banca, candidato e platéia. A platéia, onde me situava, participa apenas como assistência. Na sala de aula, diferentemente, há apenas duas partes atuando: professores e alunos. Mesmo colocando-me na posição de assistência, como pesquisadora, essa posição muitas vezes se confundia com a de aluno, ou seja, de participante do evento. Algo me incomodava ao abordar a sala de aula e me impedia de articular plenamente as relações que se produziam. Eu as isolava, mas não as articulava, não conseguia dar-lhes toda a dimensão enquanto expressão ritual daquele espaço e dos acontecimentos nele produzidos.

Foi preciso que o acaso ou a providência tivessem-me permitido passar ao outro lado da sala de aula, num momento ainda nebuloso, quando procurava superar essas dificuldades, para que só então sentisse, nessa continuidade e no desdobramento do trabalho de campo, a possibilidade de concretizar minhas pretensões e elaborar uma análise mais consistente.

Esta dificuldade que sentia ao privilegiar uma posição era reforçada por idêntica postura por parte dos entrevistados: cada parte falava-me quase sempre do lugar que ocupava - excetuando-se os casos de alunos que também eram professores e a referência de alguns professores a sua própria experiência como aluno - e falava-me sobretudo sobre o outro lado daquela relação. Dessa forma, ressaltava nas entrevistas, de um lado, a crítica que os alunos faziam aos professores, de outro a constante referência dos professores à imaturidade, à ingenuidade e inexperiência dos alunos. De certa forma, me era mais fácil compreender a posição dos alunos porque, enfim, era a minha posição. Ademais, a maioria dos professores referiu-se à sala de aula restringindo-se a comentários sobre o

comportamento dos alunos, questões relativas aos critérios de avaliação e a sua prática metodológica. A postura do professor em aula, sua importância para a compreensão da relação professor-aluno e dos resultados quanto ao aprendizado, esteve presente com mais intensidade na fala dos alunos e na fala dos professores quando discorriam sobre sua experiência quando alunos²⁹. Era ainda difícil compreender o que representava a sala de aula para os professores. Eles falavam sobre ela, mas a mim parecia como se falassem de algo distante deles.

Frente a tal situação, as experiências de minha iniciação como docente numa universidade privada foram fundamentais para uma melhor compreensão da situação analisada e uma reavaliação dos dados até então obtidos. Inclusive, porque abria a possibilidade de comparação entre os dois tipos de universidade.

Não obstante essas constatações, procurei afastar-me da sensação de familiaridade pensando em quão diferentemente o ensino e a aprendizagem se apresentaram em diversas sociedades e épocas: a praça pública, os pátios residenciais, a casa do mestre, o palácio, o mosteiro, os aposentos familiares e, enfim, a sala de aula institucionalizada³⁰.

Pensei, ainda, em como a própria Antropologia abordou, principalmente em sua literatura clássica, os diferentes mecanismos de transmissão de conhecimentos de que se valiam as sociedades por ela estudadas, onde, pela sabedoria da tradição, conhecimentos são memorizados e mantidos ritualmente através de recitações, cânticos e mitos. Mauss (1971), quando observou que as instituições educacionais ocidentais processam uma distinção entre educação e formas de instrução, diferentemente de outras sociedades onde os domínios de saber operam simultaneamente, de certa forma já apontava para o caráter fragmentador das instituições de ensino ocidentais, em relação aos domínios do conhecimento.

²⁹ No entanto, convém notar que, ao recuperar em cada entrevista a trajetória acadêmica, ocorre que a fala sobre a aula, no caso dos alunos, se dá logo no início da entrevista, enquanto os professores falam primeiramente de suas experiências quando alunos ficando a parte relativa à docência normalmente para o final da entrevista.

³⁰ Segundo Foucault (1977) é no final do séc. XVIII que a sala de aula toma a forma atual: os alunos colocados uns ao lado dos outros e sob o olhar do mestre. Filas, classes, alinhamento e separação por grupos de idade, gradação das classes e do conteúdo ministrado a cada série. Tudo isso, para Foucault, se insere num processo histórico e no desenvolvimento de um forte aparato disciplinar decorrente das necessidades de classificação e ordenamento, em vista do avanço econômico, científico e tecnológico.

Mas, foi Foucault quem mais intensamente se dedicou à tarefa de esclarecer a forma como historicamente se deu a constituição dos domínios de saber na sociedade ocidental, propondo uma reelaboração da teoria do sujeito do conhecimento³¹.

Embora não se trate aqui de buscar as origens ou tecer uma rede de derivações - por exemplo, o jurista-notável como origem do escritor, o intelectual universitário substituindo esse mesmo escritor, o intelectual universal transformando-se em cientista perito³² -, ou de uma forma de saber às outras - como as práticas jurídicas engendrando domínios de saber³³ - ; parece ser possível fazer uma leitura desse material, atentando para a forma como os elementos que se articulavam em um determinado momento histórico, nele ganhavam expressão. E pode-se, a partir dessa leitura, confrontar situações, fazer analogias, perceber similaridades e diferenças,- se entendidas na referência aos respectivos contextos -, procurando atentar para a forma como, nas situações aqui analisadas, os elementos se articulam e se expressam. Isto, enfim, permitirá situar-nos com relação aos temas em discussão: as condições de produção do conhecimento científico na academia, a inter-relação entre conhecimentos e contexto-cultural e as atividades acadêmicas como expressão dessas condições, seja na sala de aula, seja, como veremos mais à frente, na defesa de tese.

Se, por exemplo, se toma a sala de aula da universidade, a partir de um resgate sobre a forma como no continente europeu se foram modificando as atividades educacionais, o espaço onde ocorriam e as relações que engendravam, pode-se perceber como essas ocorrências eram marcadas pelas correntes de pensamento então vigentes.

Verifica-se que, até o século VI, na chamada educação antiga, as atividades de ensino e aprendizagem eram reservadas praticamente à esfera familiar e religiosa. Já com a proeminência das escolas eclesiásticas, no século VI, e conseqüente degradação da escola antiga, há o abandono da leitura dos poetas clássicos e um direcionamento para a

³¹ Discussão que já se delineava em *Vigiar e Punir* (1977), ao mostrar que o controle e a disciplina, a compartimentalização dos indivíduos, coisas e atividades, marcaram o processo de institucionalização que atingiu o auge nos séculos XVIII e XIX, em virtude das mudanças decorrentes da necessidade de classificação e ordenamento provocada pelo desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Discussão que se amplia e intensifica em *Microfísica do Poder* (1979) e *A Verdade e as Formas Jurídicas* (1983).

³² Foucault (1979:8)

³³ Foucault (1983:14)

leitura da Bíblia e dos Salmos, onde a linguagem popular - dados os objetivos evangelizadores - predominava em detrimento da retórica. Esse processo de sacralização do ensino, a partir do triunfo das escolas eclesiásticas, orientou a organização e a disciplina escolar nos moldes monásticos. Processo que repercutiu nas atividades de ensino. Na educação antiga os mestres eram mais valorizados pelo domínio do saber e clareza de expressão que à capacidade de formular problemas, e os alunos eram valorizados pela capacidade de ouvir e repetir, mais do que pela compreensão (Vial e Mialaret, s.d.). Em decorrência, dá-se importância à repetição e à imitação - o mestre figura como modelo do aluno, enquanto para o mestre o modelo estava na imitação dos clássicos. Sem a divisão dos aprendizes por classes, as aulas ocorriam, na maior parte das vezes, no próprio ambiente familiar, havendo em muitos lugares um estreito vínculo entre mestre e discípulo, similar à relação pai/filho. Já nas escolas eclesiásticas, principalmente a partir do século XII, cabia ao mestre a leitura e compreensão do sentido literal dos textos, para posteriormente discorrer sobre o seu sentido profundo e oculto. A partir de então, o mestre detém não apenas o domínio do conhecimento, mas o poder de interpretá-lo. Buscavam-se os diferentes sentidos contidos nos textos sagrados, e, através do exercício da dialética, a lógica das verdades do dogma cristão³⁴.

Com o desenvolvimento das cidades, a partir do século XI - crescimento demográfico e urbano, impulso às atividades econômicas e necessidade de pessoal qualificado -, buscou-se uma maior sistematização dessas atividades. Essa tarefa coube às escolas através da racionalização do ensino.

Segundo Vial e Mialaret (s.d.), a origem das organizações escolares contemporâneas está na institucionalização das escolas a partir do século XI - sua organização, programas, métodos e recrutamento - e, a partir de então, os objetivos do ensino visavam transmitir conhecimentos e desenvolver técnicas intelectuais que capacitassem o exercício de uma atividade, sobretudo de caráter profissional. A educação artística, religiosa, moral, física, continuava a ser desenvolvida, mas fora da escola: no

³⁴ Vide também Bowen (1992) sobre História da Educação Ocidental, e sobre História da Educação na Idade Média, vide Verger (1990).

âmbito da família, das classes etárias e do meio social. A universidade institucionalizava-se com o papel fundamental de formar os quadros dirigentes da sociedade.

Nesse processo que se deu na permanente tensão entre o mundo laico e o secular, surgiram as universidades, resultado do agrupamento de estudantes de vários países em corporações - que denominavam-se “nações” ou “universidades”- sujeitos às mesmas condições de vida e de trabalho, com bairros e ruas próprios, cerimônias específicas, um calendário marcado pelos eventos, cursos e disputas e um estatuto jurídico. Não obstante nos vários lugares elas se tenham institucionalizado diferentemente, o foram sob o aval da Igreja: promulgação dos estatutos, direito de controle sobre as atividades de ensino, concessão de “licencia docendi” e de benefícios eclesiásticos. Estou, portanto, chamando a atenção para dois aspectos que marcaram a institucionalização das universidades: o caráter religioso e o jurídico³⁵.

O domínio dos conhecimentos jurídicos adquiria importância para a Igreja, principalmente pela necessidade de defesa de seus interesses materiais e políticos³⁶. Por outro lado, o poder imperial abria aos juristas o acesso ao foro e às funções públicas. As faculdades de direito cresceram em importância, sendo que a institucionalização das escolas e universidades fêz-se com a aplicação de princípios jurídicos.

Sob essas circunstâncias, as atividades universitárias - de seleção, ensino e burocráticas - guardam semelhança aos procedimentos jurídicos, principalmente em suas formas de seleção e exames e as concessões dos graus e títulos.

No que se refere à sala de aula, Verger (1990) chama a atenção para as mudanças ocorridas por volta do século XV, período de “aristocratização das universidades”, quando os universitários passaram a adotar os valores da nobreza, o luxo e a pompa, em contraste com o século XIII, *“quando os mestres ensinavam no meio dos alunos amontoados, sentados sobre montes de feno, quando as assembleias eram realizadas, ao sabor das possibilidades, na sala de um convento ou na nave de uma*

³⁵ Verger (1990) chama a atenção para o fato de que a própria prática religiosa e a questão da salvação eram colocadas em termos jurídicos, pela observância de regras e obrigações e sujeição a sanções, penas e a um julgamento final.

³⁶ Ainda segundo Verger (1990), a Igreja da Idade Média foi muito mais uma Igreja de juristas que de teólogos.

igreja.” (Verger,1990:144)

Diz ainda o autor que até o século XV “o ensino era ministrado em salas alugadas ou emprestadas, em conventos ou nas próprias casas dos professores” (Verger,1990:144).

A partir de então houve uma preocupação das universidades em possuir prédios próprios para as aulas e reuniões. O fato alterou profundamente as condições de ensino:

“...Ministrado num ambiente majestoso, este tomou o cunho de uma cerimônia. A relação pedagógica entre o mestre e seus discípulos foi completamente modificada. Enquanto os estudantes estavam agora sentados em bancos (a primeira fila era às vezes reservada aos nobres), o professor, vestido com sua toga magistral, pontificava de sua cátedra; era chamado ‘dominus’ e dava suas aulas como se fossem discursos de aparato. Uma iconografia abundante, na Itália, permite evocar esse novo estilo de ensino. A volta à retórica, favorecida pelo humanismo, apenas agravou essa tendência. Enquanto os escolásticos do século XIII recusavam voluntariamente qualquer elegância de estilo, por medo de que ela deformasse o encontro dialético das idéias, a perfeição formal tornou-se naturalmente uma das preocupações dos professores do século XV.” (Verger,1990:146)

A leitura do parágrafo acima permite observar que as mudanças referem-se à criação de um espaço físico específico onde a adoção de signos da nobreza conjugada à exacerbação da ritualização alteraram as relações hierárquicas marcando fortemente as posições. Por outro lado, a esse novo estilo de ensino, agregava-se a instauração de novas bases de pensamento.

Ou seja, tudo indica a interdependência entre espaço, relações nele desenvolvidas, performance ritual e linhas de pensamento. E, ao falar hoje sobre a sala de aula de uma universidade voltada à produção de conhecimentos, procurarei articular aspectos semelhantes: o espaço, as relações, o ritual, o conhecimento e suas variadas formas de expressão e significação.

2.3 - Um lugar, um espaço

Procurando observar essa sala de aula de um ponto mais distanciado, não ocupando qualquer das posições embora delas conhecedora, diria que num primeiro momento dois pontos devem ser explorados: o espaço e a forma como os indivíduos nele se distribuem.

Trata-se da sala de aula de uma universidade específica, a Unicamp, universidade composta de muitas unidades e Institutos onde a distribuição de salas, bibliotecas e laboratórios se dá de forma diversificada. E, embora considerando que as diferenças que marcam os componentes dos vários Institutos e faculdades independem da forma como as pessoas são agrupadas, já que os próprios objetos de estudo, metodologias de trabalho e concepções particulares sobre ciência e universidade expressam essas diferenças, a forma como os Institutos de uma universidade distribuem-se produz diferenças no que se refere às relações de sociabilidade, às possibilidades de trocas intelectuais e de uma formação mais abrangente.

Quanto a este ponto, é bom lembrar que a Unicamp foi projetada de forma que a sua constituição física atendesse a uma concepção de “unidade”³⁷. Do ponto de vista funcional se esperava que ela se comportasse como um todo orgânico ao invés de unidades trabalhando de forma independente. A alocação de boa parte dos Institutos em quadras distribuídas ao redor de uma imensa praça circular para onde convergem ruas, como se de outra perspectiva fossem raios que dela emanam, procurava expressar esse conceito de “unidade”. A pretensão era que a praça fosse um lugar de conagração e que a proximidade dos Institutos permitisse uma troca de informações intensiva. Este “lay-out” foi feito com o intuito de permitir um entrosamento fácil e efetivo entre todos os Institutos e faculdades, possibilitando a comunicação de alunos e professores e o estabelecimento de programas e pesquisas interdisciplinares.

Assim, mesmo considerando que essas pretensões não tenham se concretizado

³⁷ Refiro-me ao projeto do então reitor Prof. Zeferino Vaz, que pretendia que a universidade se comportasse como um todo orgânico, buscando o conagração entre as áreas do conhecimento. (Vide “*A Pesquisa na luta pelo desenvolvimento - Unicamp*”, jornal Última Hora, de 25.06.1971, Suplemento Especial Interior.

plenamente, em acordo com o projeto inicial³⁸, penso que, em comparação com outras universidades, existem na Unicamp boas condições para que haja uma maior proximidade entre as unidades, ainda que não tenha atingido o nível pretendido por Zeferino Vaz, quando da fundação da universidade. Evidentemente que cada unidade tem suas peculiaridades, seus integrantes estão socializados naquele ambiente e existem regras próprias que se adaptam diferentemente aos estatutos e normas da universidade.

No entanto, as possibilidades de intercâmbio existem e as trocas são possíveis não apenas no que se refere à busca de apoio para resolução de questões técnicas, participação conjunta em projetos ou utilização de infra-estrutura, ou seja, que se dê ao nível dos pesquisadores. A maior proximidade permite ao aluno transitar mais facilmente pela universidade, participando de aulas e atividades em diversos Institutos. Entretanto, isto é possível apenas com o sistema de créditos, o que já coloca uma distância em relação às universidades que apresentam o currículo fechado. Por outro lado, mesmo dispondo do sistema de créditos, quando a universidade dispõe de muitas unidades situadas em locais distantes, isto reduz o trânsito dos alunos e diminui o sentimento de pertencer à universidade, se comparados àqueles que freqüentam o “campus”, e, logicamente, restringe as trocas intelectuais³⁹.

No caso da Unicamp, embora a grande maioria dos cursos ocupe o “campus”, esse distanciamento ainda existe com referência aos cursos de tecnológicas de Limeira, a Odontologia de Piracicaba e os cursos noturnos.⁴⁰

Quanto às edificações, na Unicamp, há um certo padrão de construção: a altura dos edifícios, a disposição das quadras, a predominância do concreto no acabamento. Em

³⁸ Vide Meneghel (1994:166).

³⁹ Quando participei do projeto NUPES/CEBRAP sobre Jovens e Universitários, em 1992, pude tomar contato com material de pesquisa referente a alunos de diferentes universidades e escolas de ensino superior. Alunos da USP, por exemplo, consideraram que as distâncias que separam os Institutos criam grupos que dão uma idéia de homogeneidade na forma de pensar e que não representam a universidade como um todo. Ou seja, que o distanciamento, por restringir as oportunidades de troca e a sociabilidade, dá ao aluno de cada Instituto uma idéia de homogeneidade quanto à própria universidade, tendo como referência os componentes de seu curso ou Instituto. O mesmo tipo de constatação refere-se à Unimep que mantinha, na época da pesquisa, alguns cursos em um prédio localizado no centro de Piracicaba e os outros no “campus”.

⁴⁰ Os alunos foram unânimes em considerar que nos cursos noturnos da Unicamp, diferentemente do que ocorre nos diurnos, o aluno não tem a mesma experiência de sociabilidade e acesso aos benefícios que a universidade oferece, o que, segundo eles, faz com que haja diferenças quanto ao grau de envolvimento do aluno com a universidade.

alguns Institutos as salas são em forma de anfiteatro, semelhantes às salas do ciclo básico - um edifício formado por dois pavilhões circulares repletos de salas de aula em toda a sua volta, destinado quase que exclusivamente às matérias básicas dos cursos de exatas. Em outros, as salas de aula são convencionais: retangulares ou quadradas.

Às vezes, a mesa do professor fica colocada no mesmo plano das carteiras dos alunos, outras vezes, em planos diferentes, como nas de formato de anfiteatro. Nestas últimas, normalmente há duas portas de entrada localizadas nos fundos da sala, ao alto, enquanto as carteiras ficam sobre degraus descendentes que diminuem de extensão à medida que se caminha em direção à mesa do professor, colocada na parte inferior mais baixa, onde as paredes se afunilam. Outras vezes, o formato da sala é de anfiteatro mas a mesa do professor fica sobre uma espécie de palco de concreto, elevado em relação ao chão, tendo o quadro negro ao fundo.

Mas, que me diz esse espaço? Que diferença faz que hajam salas quadradas, retangulares ou em forma de anfiteatro? que um professor se sente à mesa, que outro caminhe pela sala, que outro se posicione ao lado da lousa e outro em uma cadeira em meio aos alunos? Que os alunos movimentem-se constantemente para dentro e fora das salas durante o período de aulas? E mais, que relação tudo isso tem com o objetivo da pesquisa: a compreensão do processo de transmissão, aprendizagem e produção de conhecimentos?

Primeiramente, observe-se que se trata quase sempre de um espaço restrito e fechado, onde ocorrem interações entre um número limitado de pessoas. São normas institucionais que delimitam os locais próprios ao desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizado, o tempo a ser empregado, os parâmetros de aprovação, os conteúdos a serem ministrados. Referindo-me à Unicamp, o exame dos estatutos mostra como ao regulamentar as atividades de ensino, os mesmos deixam a responsabilidade sobre as formas de sua efetivação aos Departamentos dos Institutos e faculdades⁴¹, estando ainda a regulamentação dos currículos - número de vagas por disciplina, horários,

⁴¹ No que se refere aos programas: artigos 14,15 e 27; no que se refere ao processo avaliativo: artigo 29 dos Estatutos da universidade.

datas de exames e programas de curso - afetos à Câmara Curricular. Não há regulamentação sobre a forma como devam ser ministradas as disciplinas ou sobre o que ocorre dentro de uma sala de aula⁴². Esta relativa autonomia, conquanto subordinada às ocorrências de ordem institucional, torna cada aula um acontecimento singular, onde diferentemente são marcadas as posições, ocorrem interações e negociações, emergem consonâncias e conflitos.

Além do mais, a sala de aula apresenta um duplo caráter de publicidade e privacidade. Seu público é restrito e predeterminado e o que ocorre em sala de aula se dá normalmente a portas fechadas. No entanto, isto também pode tornar-se público porque os acontecimentos facilmente extravasam o ambiente, através de comentários de ambas as partes e mais notadamente quando da ocorrência de conflitos que podem às vezes chegar às instâncias administrativas⁴³.

A divisão tradicional que coloca alunos e professor frente a frente produz um distanciamento ao marcar e reforçar posições. Ao mesmo tempo cria uma situação de interdependência. A aula só existe com a presença e cooperação das duas partes⁴⁴. Frente a frente, ocupam professor e alunos palcos e platéias distintos. Como figura central, é o professor alvo constante dos olhares observadores de todos os alunos: necessita manter sua posição, dar o tom das aulas, coordenar as falas, administrar o tempo. Os alunos, embora possam mais livremente se movimentar, sabem-se também observados: necessitam também marcar sua presença, demonstrar atenção, predispor-se à participação, com vistas à avaliação.

⁴² Notar que, segundo Verger (1990:58), durante o século XIII, os estatutos universitários obrigavam o professor a *"utilizar notas não inteiramente redigidas e falar com uma elocução normal"*.

⁴³ Foram-me relatados três casos em que alunos levaram reclamações às instâncias superiores. Dois deles na Faculdade de Engenharia Elétrica, por inadequação do curso em termos de conteúdo e postura do professor; outro, no Instituto de Biologia, por considerarem o nível das aulas aquém do desejado. Os dois primeiros casos não tiveram solução ao esbarrar na coordenadoria da graduação e na falta de apoio dos demais alunos. O terceiro, porque o professor da disciplina era o próprio coordenador da graduação.

Nota-se quanto a este fato, uma diferença em relação ao que normalmente ocorre nas universidades privadas. Nos três casos acima, as reclamações diziam respeito à qualidade do curso ou da interação em aula aquém do esperado pelos alunos. Entretanto, as pesquisas realizadas com universidades privadas (nota 4) revelaram que as reclamações dos alunos ocorriam com mais intensidade e, muitas vezes, porque os professores imprimiam ao curso um ritmo mais pesado, sendo mais comum, então, a movimentação dos alunos no sentido de sua substituição.

⁴⁴ Neste aspecto, difere da defesa de tese que, composta de três partes: banca, candidato e platéia, prescinde desta última para a sua realização. Pode-se concluir que a platéia representa a publicidade do evento não tanto pela efetividade de sua presença, mas por sua possibilidade de existência.

Contudo, é possível verificar que há uma diversidade de maneiras pelas quais as pessoas ocupam esse espaço. Se a posição tradicional, que mantém os alunos frente ao professor, produz um distanciamento, ao marcar e reforçar posições, desenvolvem-se formas de amenizar essas distâncias. Assim, há professores que colocam sua cadeira à frente da mesa ou mais ao centro da sala,- o que os aproxima dos alunos, agora sentados ao seu redor -; há outros que se mantêm na posição tradicional; outros que ministram as aulas em pé, ao lado do quadro negro, e outros ainda que caminham pela sala enquanto expõem os conteúdos.

Os alunos em geral permanecem sentados a maior parte do tempo. Mas, diferentemente de uma sala de aula tradicional, onde os lugares geralmente são predeterminados, na universidade eles se distribuem à vontade pela sala, movimentam as carteiras, recostam-se às paredes, apoiam os pés sobre outras cadeiras, e mesmo sentam-se ao chão. Esse movimento de reapropriação do espaço, ocorre com mais intensidade no início das aulas, à medida que os alunos vão chegando, e rompe com a rigidez de uma classe cujas carteiras se distribuíssem por fileiras, por exemplo. No entanto, as salas tipo anfiteatro, com declive formado por degraus, não permitem a movimentação das cadeiras e são muito amplas. Mesmo assim, algumas formas como os participantes ocupam essas salas acabam por amenizar as distâncias⁴⁵.

Analisar a situação de aula do ponto de vista formal poderia reduzir-se a pensá-la apenas sobre estes aspectos: a forma como agrupa e hierarquiza, normatiza e delimita. Mas, estes aspectos só farão sentido para a análise na medida em que compreendidos na referência às relações e interações que se produzem nesse espaço.

Sobretudo, notaria que esse espaço só adquire significância na medida em que expresse um certo movimento; e esse movimento é representado por atividades executadas em um determinado período de tempo. Atividades que, embora as variações possíveis, são conduzidas pela figura central do professor.

⁴⁵ Na disciplina Prática Cultural, por exemplo, onde a presença normal era de 25 alunos, as aulas ocorriam em uma classe para cerca de cem alunos. Para amenizar as distâncias os alunos aglomeravam-se no espaço correspondente a um quarto da sala e o professor postava-se no centro da sala, em meio às carteiras, embora ainda de frente para os alunos. Faço notar que nessas aulas a relação entre professor e alunos era de muita proximidade, com troca intensa de informações.

Independentemente da reapropriação do espaço da sala de aula pelos participantes, permanece a posição central do professor. É ele quem dá o tom das aulas, as inicia e finaliza, coordena as falas, dá ou não espaço para que os alunos falem, tem autonomia para definir o programa do curso, a metodologia de trabalho, os critérios de avaliação e, mesmo que alguns parâmetros sejam negociados, o serão se o professor assim o permitir.

Além do mais, no espaço da sala de aula, é para o professor que todos os alunos dirigem a atenção, e é ele quem melhor pode ter uma visão do conjunto da classe. É claro que os alunos também observam-se uns aos outros, mas não têm o domínio total da cena de forma tão clara quanto o professor. Por outro lado, sendo uma figura central, ele está sempre sob a constante pressão dos olhares observadores de todos os alunos, ou seja, também em cena.

Mesmo quando há o deslocamento da posição do professor, observam-se imediatamente mudanças no foco de atenção dos alunos. Mesmo que ele se sente junto aos alunos é para ele que a atenção estará voltada. Na ocorrência de seminários, por exemplo, a atenção dos alunos está concentrada nos expositores, mas todos estão prontos a se virar a qualquer intervenção do professor⁴⁶.

O que acontece em uma sala de aula obedece também a uma certa ritualização. A aula tem um início e um fim; necessita, como qualquer cerimônia ou apresentação pública, de sinais para seu início e término. E, como qualquer ritual, cumpre algumas sequências: a passagem da lista ou realização da chamada; a condução da discussão de um texto, a exibição de transparências, a exposição oral de conteúdos ou a utilização do quadro negro; às vezes uma parte do tempo destinada a esclarecimentos sobre trabalhos, provas e critérios de avaliação e a comunicação sobre as atividades para as próximas aulas constituem-se no sinal do seu encerramento. É comum que ao final das atividades alguns alunos permaneçam ao redor do professor quando normalmente estabelece-se entre as

⁴⁶ Nos seminários da disciplina Ecologia Básica, os professores continuavam a marcar presença em sala, mesmo sentados em carteiras próximas aos alunos. Sentados de costas para uma das paredes laterais, faziam intervenções para conduzir a apresentação dos expositores e esclarecer as perguntas dos demais alunos. A cada intervenção, a classe toda deslocava o olhar para o lugar onde estavam. Ao final parecia ter acontecido uma inversão, uma realocação espacial, e todos permaneceram voltados para a parede lateral, inclusive os alunos que faziam a exposição.

partes um diálogo mais informal e de forma mais individualizada.

O sinal, o início, se dá pela concomitância entre o início da fala do professor, como uma abertura às atividades, e o silêncio dos alunos. A continuidade em monólogo, diálogo ou silêncio, dependerá do estilo de aula de cada professor: se aula expositiva, discussão ou explanação no quadro; a ocorrência de qualquer outra atividade ou modificação também. O que não impede, é claro, que haja interrupções, alterações na sequência dos acontecimentos, interferências, sobreposições, inversões e imprevistos.

Em seguida é necessário que o tempo seja totalmente ocupado por atividades ou mesmo pela fala. Pode-se dizer que para que a aula tenha existência é necessário, portanto, um texto - que no caso se refere a conteúdos de aprendizado -, no sentido tanto da fala expositiva quanto de qualquer outra atividade ali desenvolvida. A ausência de um roteiro ou texto abriria espaço para a dispersão, a exposição ou discussão por meio de idéias fragmentadas e uma sensação de vazio e insegurança generalizados.

Para que a aula se faça e mantenha um certo ritmo é necessário, portanto, um investimento constante das partes no sentido de sustentá-la: o professor, no que se refere a manter um certo controle sobre os acontecimentos, cumprir um programa, preencher o tempo, prender a atenção, conseguir a adesão e cooperação dos alunos; os alunos, no sentido de fornecerem respaldo a essas ações e disposição à cooperação. Ambas as partes tendem ainda a desenvolver mecanismos para a administração dos conflitos dados os interesses mútuos. Mas, como as expectativas e os objetivos diferem consideravelmente, pode-se dizer que o ambiente da sala de aula é marcado sempre por um pouco de tensão.

2.4 - O lugar de uma relação

2.4.1 - Professores, alunos, diferenças

Se há distâncias entre professores e alunos, elas não se resumem aos limites espaciais e hierárquicos ou à existência de diferenças quanto à posse de conhecimentos. Na maior parte das vezes há diferenças de perspectiva e de concepção a respeito da sala de aula.

De um lado, o professor de uma universidade que tradicionalmente se dedica à pesquisa. Para esse professor, as aulas são parte de sua rotina profissional. Ele não é apenas um professor, ele é um pesquisador: um químico, um físico, um engenheiro, um biólogo, um sociólogo, que também dá aulas. Muitos deles já construíram a sua carreira, têm um nome conhecido e respeitado na área em que atuam, já publicaram livros e artigos, sendo comum que esses livros e artigos façam parte da bibliografia do curso e que suas teses sejam consultadas pelos alunos e por futuros pesquisadores, o que já lhes confere, de certa forma, um prestígio antecipado.

Contudo, as concepções e expectativas quanto à sala de aula, expressam também diferentes posições sobre o conhecimento científico e a atividade acadêmica, e são divergentes mesmo entre os participantes de cada uma das categorias. Alguns professores poderão, enquanto profissionais, tratar a aula com a mesma objetividade e empenho com que se dedicam, por exemplo, a uma pesquisa acadêmica: elaborar um programa detalhado, planejar e preparar suas aulas, valer-se da metodologia que lhe pareça fornecer os melhores resultados, sistematizar as atividades para uma utilização racional do tempo; o que implica em ter um planejamento, um objetivo e uma expectativa muito bem definidos e estruturar o curso de forma a atingir esses resultados.

Não me interessa aqui entrar no mérito sobre se tal atitude pode ser considerada mais como regra ou exceção. Para o momento importa apenas observar que a postura do professor é de estar seguindo uma rotina de sua profissão, de forma que

profissionalmente, ele pode dar mais ou menos importância a essa atividade, assim como há profissionais mais ou menos engajados em qualquer empresa ou repartição. Estar em uma sala de aula é para o professor uma parcela de sua atividade profissional; a universidade é seu lugar de trabalho, onde ele se divide entre as tarefas docentes, de pesquisa e burocráticas.

No entanto, é importante frisar que isto torna-se perceptível em aula. Nota-se quando houve um trabalho de elaboração do programa, um investimento constante no sentido de obter um bom rendimento do curso. A própria postura em aula, deixa isto transparecer. E confirma-se na fala do professor:

“Então, a primeira aula é sempre assim...e eu não consigo mudar, por mais que eu tente, eu sempre tenho um frio na barriga, quando eu entro na sala... Eu acho que a gente lê muito a respeito de um tema, né? Eu acho que é um pouco de medo de não conseguir passar, pelo menos adequadamente, toda a gama de coisas que você se esforçou pra organizar, entende? E pra apresentar o que faz uma lógica na sua cabeça, né? Porque, quando você dá uma aula, pelo menos eu, quando dou uma aula, eu não dou uma aula em cima de um livro só. eu dou uma aula em cima de um monte de livros e em cima de...do meu conceito também, né? daquele tipo de conteúdo. Então, você organiza dentro de uma concepção sua e dentro de uma hierarquia, né? E localiza no tempo, na história...e como você tenta, eu tento, colocar muita coisa junto, fazer muitas ligações, eu acho que um pouco do medo vem do fato de saber que se as coisas não estiverem muito bem encadeadas, muito bem organizadas, né? o aluno não consegue ter a idéia que a gente gostaria de passar, né? Medo ...da..desordem...”⁴⁷

Fica clara a preocupação com o sucesso do curso em termos de uma correta transmissão dos conteúdos organizados sendo o aluno uma preocupação constante, no sentido da apreensão desses conteúdos.

O aluno percebe através da postura do professor o grau de envolvimento e dedicação ao curso, valoriza isso também; compara as atitudes em classe, comenta com os colegas suas observações particulares, seleciona através desse confronto de opiniões as disciplinas e os professores que se adequam ao curso que pretende:

⁴⁷ Da entrevista com a professora da disciplina Ecologia Básica.

“Chega a uma altura que a gente sabe quem é quem. E a gente não vai, obviamente, se aproximar de quem não interessa. E, dentro de quem interessa, existem professores de todos os tipos. Existe desde o cara preocupado, que nem essa disciplina de Ecologia...que eles abriram uma aula inteira para discutir a disciplina, ...eles tiveram a clareza de abrir mão dessa aula expositiva em prol da discussão e eu me lembro, no final...passou até por organização estudantil, movimento, não sei o quê. Eu fiquei comovido com isso, porque eu nunca vi isso aqui...pelo contrário.”⁴⁸

A reação do aluno foi positiva porque abriu-se espaço, em sala de aula, para a discussão sobre a disciplina, a universidade e o aluno nessa universidade.

É que, para o aluno, a sala de aula é mais que a simples absorção de conteúdos. Ela é parte do “estar na universidade”. E “estar na universidade” é para ele algo bem mais abrangente, principalmente para o ingressante: é um período de adaptação a uma nova vida, novas responsabilidades, muitas vezes é a primeira experiência longe da família e em uma cidade diferente:

“No básico, é uma aula pesada, é uma aula que...você não conhece ninguém, e ninguém te conhece...Eu entrei na faculdade, aqui na sala de aula, eu falei assim: ‘Meu Deus, aonde eu estou? Tinha muito da adaptação a São Paulo, porque era outro ambiente, o ambiente de São Paulo e o ambiente do Rio, eu sentia aquele clima, não que fosse preconceito nem nada, mas era um clima... são estilos de vida diferentes. (...)Então, você passa por uma mudança ao longo do curso, ...à medida que você vai caminhando você vai mudando. Então, quando você entra, você tem muito disso, você tem muito daquele ambiente de cursinho, daquele ambiente de colégio que você deixou... ...ninguém mata a aula entendeu? tem toda... aquela camisa de força mesmo, aquela trava de cursinho mesmo. Porque o cara fala assim: ‘olha, quem vai passar no vestibular sou eu’, se não estudar, não passa. Então, o cara vai, assiste, fica, fica, fica. E ele vem para a faculdade com isso... pelo menos na área de exatas. ...

... é assim: a gente vem com um visão, o professor, ele vem para dar aula com outra... Para o professor, é o milésimo curso que ele dá, para o aluno é o primeiro. E ele não trata a gente com a dignidade, com o carinho que a gente merecia ser tratado. Por ser o primeiro, entendeu? (...) Você sente a diferença. Ele chega, ele diz o nome, ele diz a classe, mas não passa disso... É diferente do cara chegar assim: ‘olha gente,...

⁴⁸ Das entrevistas com alunos da mesma disciplina.

você é da onde? Não é para fazer um show..., não é dar show, mas é para tornar menos frio. Porque você entra aqui na Unicamp... muita gente muda de de vida, muda de cidade. Então, é muito pesado, o impacto muito grande. Você não conhece ninguém e você chega assim e 'plá'!..."⁴⁹

Pelos motivos apontados, não é difícil entender que a posição dos alunos seja quase sempre tão crítica e de desencanto com a universidade. Além do mais, eles vêm com uma expectativa muito alta e querem vê-la correspondida⁵⁰.

A maioria dos alunos ingressantes são recém-saídos do colegial onde a escola ainda fornece uma certa aura de proteção. Neste ponto a universidade choca principalmente quando as relações em sala de aula são muito distanciadas. É o início de um novo aprendizado.

Passada a tensão do vestibular e, ainda eufóricos pelo ingresso em uma universidade concorrida como a Unicamp - muitos estando ainda pouco seguros quanto à opção feita, com pouco conhecimento sobre o curso que vão iniciar e sobre a profissão para a qual vão se preparar -, os alunos mesclam, nos primeiros contatos com a universidade, a euforia, a insegurança e as grandes expectativas.

"... pra mim foi bárbaro, assim conhecer gente nova e gente que tava no mesmo barco que eu, né? enfrentando as mesmas dificuldades...porque sair de casa é gostoso, mas também tem seu preço, né? (...) em termos de curso não foi positiva, como a maioria das pessoas, tá? Porque, não sei, eu acho que ...é um curso pesado, um curso desestimulante, o curso básico de Química aqui é cálculo, aquelas matérias do ciclo básico são super desestimulantes...não é isso, eu acho que é o esquema da universidade, sabe? A gente sai de um esquema onde tudo é dado, assim pra gente de mão beijada, o raciocínio vem pronto e, de repente, assim de uma hora pra outra, a gente sai de casa, começa a

⁴⁹ Da entrevista com aluno do curso de Engenharia Elétrica.

⁵⁰ Na pesquisa realizada em 1991, constatei que, por ocasião do ingresso na universidade, os alunos não têm um projeto firme. Lhes falta conhecimento sobre a carreira e há uma idealização irreal do curso e da universidade. Devido a esse exagero das expectativas, as reações dos alunos nos primeiros semestres de curso foram de forma generalizada de decepção e desencanto. Constatei também que as expectativas elevadas estavam relacionadas com uma imagem muito forte da Unicamp, inclusive pela projeção na mídia. Outro elemento muito forte, presente no ambiente universitário, nesses primeiros semestres é a competitividade. Uma competitividade ainda não ao nível das disputas e políticas acadêmicas, mas uma competitividade fruto da concorrência no vestibular: alunos de cursos e áreas mais concorridos entrando em confronto com alunos de cursos e áreas menos concorridos e cujas profissões têm menor prestígio social.

ter que organizar a própria vida e ao mesmo tempo, aprender a raciocinar, que é uma coisa super complicada..."

Percebe-se que a dificuldade não é apenas quanto às relações pessoais em sala de aula, mas referem-se também às limitações do aluno recém-saído do segundo grau, no que se refere ao domínio do instrumental acadêmico, o que muitas vezes acaba por acentuar distâncias:

"...um professor que chega e diz assim: olha eu quero que vocês façam - principalmente no primeiro ano isso acontece muito - 'olha eu quero um fichamento de tal texto, uma resenha..' enfim, o aluno ...não tem muito claro essas coisas. Ai você fica assim: tá, mas o que que é um fichamento? ...sabe, quer dizer, isso daí é o que digo, é um tipo de postura que eu não acho muito legal, principalmente quando a gente está entrando na universidade (...) enquanto, eu já tive, tenho, professores que estão dando uma determinada matéria específica, e... param um pouco essa matéria: 'olha, tem um livro de metodologia, a gente vai pegar um capítulo tal,... a gente vai discutir um pouco como é que se faz um fichamento... quer dizer, esse tipo de coisa é uma coisa interessante..."⁵¹

Com o passar do tempo essas primeiras impressões farão parte da história acadêmica do aluno. Muitas vezes serão reavaliadas, podendo mesmo ser vistas em seus pontos positivos; mas, pela constância e forma como aparecem na fala dos alunos, percebe-se que deixam impressões muito negativas.

Já socializados no ambiente universitário, os alunos, em sua maioria, lidam facilmente com as situações novas que vão surgindo. Transitar pela burocracia institucional, articular dentro do currículo obrigatório as disciplinas que mais interessam - ou mesmo aquelas que tornam o semestre um pouco mais leve -, seguir os rituais, desenvolver estratégias de relacionamento, tornam-se parte da rotina da vida universitária. É uma questão de informar-se sobre as melhores aulas, os melhores professores:

"É uma questão de garimpar. Você vai ver, assim como num sebo: pra comprar um livro, tem que olhar tudo, comer poeira mesmo, e, eventualmente, você vai achar um sensacional, espetacular! ...Então,

⁵¹ Entrevista com aluna da disciplina Sociologia do Conhecimento.

*funciona assim a coisa. E, eventualmente a gente tem aulas espetaculares e a gente fica sabendo quem são os professores espetaculares...”*⁵²

É importante observar que os alunos “veteranos” têm um papel importante, pois são eles que, num primeiro momento, fornecem as informações aos alunos novos. São eles também que colaboram para reforçar os mitos dentro de cada Instituto:

“... Porque os alunos fazem (reforçar os mitos) e eles não têm consciência, sabe... eles fazem e continuam reproduzindo: ‘...é o melhor professor que eu já vi!... é excelente!... assistindo a aula dele você não tem nenhuma dúvida, ...você não precisa perguntar nada porque ele responde todas as suas questões...

*Vem sabe, tipo de família mesmo, hereditário o negócio...os veteranos falam, sabe? pra montar grade curricular, a matrícula...muitos dos meus amigos, minhas amigas, vão e procuram os veteranos...O pessoal, assim, eles consideram muito quando tem livro na bibliografia do próprio autor...quando o autor é o próprio professor...”*⁵³

Mas, muitas vezes é no próprio espaço da sala de aula que esses mitos são questionados:

“...você tem primeiro conversas, assim de colegas, de veteranos, né,...assim, dizendo como ele é, sabe? porque tem aquela coisa assim: bom, o cara trabalha em pesquisas excelentes, tem nome, ele vive publicando artigo em revistas, fez doutorado no exterior e tal, então ele é ótimo, mas aí, você vai assistir uma aula do cara, entendeu? ...é horrível, sabe? Aí você entra em sala, aí você diz assim: ‘pô! aí você fica se perguntando: como é que esse cara tem tanto nome, entendeu, tem tanto trabalho, tanto reconhecimento? Porque efetivamente ele têm um reconhecimento muito grande no meio acadêmico e chega aqui faz, ...fazendo um trabalho desse em sala de aula, né? (...) eu fico meio assim me perguntando, uma das coisas que eu já mais ou menos pensei a respeito...quer dizer, é a questão da gente estar muito preocupado com a formação pra pesquisa e não pra docência, né? Então, quer dizer...assim, é um bom professor, por exemplo, que não tem didática..., é um bom orientador, ele é um bom pesquisador, ele realmente entende do assunto e tal, agora, na hora de chegar na sala de aula, organizar uma aula, né, ele não sabe fazer isso, quer dizer, eu não sei se é isso...eu acho que é mais um problema de formação mesmo, né, quer dizer, então, fica

⁵² Da entrevista com aluno da disciplina Ecologia Básica.

⁵³ Da entrevista com aluno da disciplina Sociologia do Conhecimento.

*aquela lacuna, ...e você às vezes está na aula, você percebe assim: o cara sabe do que está falando, ele entende do assunto, quer dizer ele é capaz de discutir sobre isso, mas numa palestra, num debate, não numa sala de aula...”*⁵⁴

Desconstruir os mitos - seja da universidade, do cientista ou do intelectual - também faz parte do processo de socialização, crescimento e aprendizado na vida acadêmica, como forma de adquirir confiança e segurança, preparando-se para uma atuação futura.

Segundo os entrevistados acima, quando o professor é um mito, os alunos o “endeusam” e, em classe, pouco perguntam ou questionam, por medo de críticas. Neste sentido, desmistificar é o caminho para desenvolver o raciocínio crítico, ser capaz de questionar, criticar e contrapor-se a uma idéia, mesmo que construída por um mito.

2.4.2 - Diferenças de estilo

Há aulas que os alunos denominam “tradicionais”: normalmente expositivas e praticamente sem espaço para discussões, às quais eles contrapõem as aulas participativas onde os assuntos são colocados em debate. Pelo que pude verificar, pode-se dizer que essas diferenças estão relacionadas às próprias especificidades de cada área do conhecimento. E, embora sem pretender reduzir cada área a uma forma padronizada, parece-me oportuna uma comparação entre áreas, já que existem diferenças quanto aos próprios objetos de estudo, metodologias de trabalho e perspectivas profissionais. Essas diferenças, de certa forma, estão orientando a postura de professores e alunos frente ao curso e à forma como ele se desenvolve. Isto, por sua vez, está relacionado à própria forma como as disciplinas foram historicamente constituídas em domínios especializados do conhecimento.⁵⁵

É possível dizer que nas disciplinas da área de exatas, principalmente durante o período do curso básico, predominam as aulas expositivas, com pouca participação, onde

⁵⁴ Da entrevista com aluna da disciplina Sociologia do Conhecimento.

⁵⁵ Vide Foucault (1979, 1983), também Le Goff (1984).

o comum é que o professor se posicione na lousa,- escrevendo ao mesmo tempo em que dá explicações -, e os alunos em seus lugares, fazendo as anotações. Essas aulas giram em torno de exercícios: em classe e em casa, devido às muitas listas que são dadas para resolver, e obviamente nas provas. A maior parte das críticas efetuadas pelos alunos de exatas referiu-se à falta de proximidade dos professores, à ausência de uma relação entre o conteúdo das disciplinas e a atividade prática, à falta de informações sobre o curso que frequentam, à distância em relação ao curso escolhido, principalmente durante o ciclo básico. Essas questões são pertinentes na medida em que o maior índice de evasão nos cursos da área de exatas dá-se exatamente no período do curso básico⁵⁶. E os dados da pesquisa demonstram a concorrência de vários fatores para essa evasão. Nas entrevistas, os alunos mencionaram o descaso de grande parte dos professores, a defasagem do currículo - com matérias que eles consideram desnecessárias ou ultrapassadas -, o ritmo massacrante que o acúmulo de créditos imprime às suas vidas, o isolamento com referência ao Instituto de origem, a falta de articulação dos conteúdos de ensino com a especificidade dos cursos. As queixas foram poucas no que se refere especificamente ao entendimento da matéria. Isto relativiza uma possível avaliação de que a evasão explique-se quase exclusivamente pelo pouco preparo dos alunos em matérias específicas da área das exatas, com conseqüente reprovação e desistência do curso. Alunos que passaram por essa fase, alguns em final de curso, outros na pós-graduação, foram unânimes em considerar o ciclo básico como um período crítico:

“...como ele é um curso de engenharia, a princípio passamos dois anos no básico,...ciclo básico, e completamente distanciados do que a gente gostaria de estar fazendo dentro de um laboratório ou em contato com os professores da área...ver indústria, etc...Então, a gente passa muito tempo lá estudando química, mas muito mais matemática e física, e aquilo, na maioria das vezes, não é o que a gente quer. ...

É o básico, é o ciclo básico. A gente vem para cá, inclusive existe não só o distanciamento da área como do espaço mesmo. A gente não pertence a nada, a gente pertence ao básico, onde estão todos os alunos de engenharia...

⁵⁶ Sobre o percurso dos alunos de graduação da Unicamp e dados sobre a evasão vide os resultados do trabalho de pesquisa de Faggiani (1994).

É péssimo, é péssimo. Primeiro, porque a gente, durante muito tempo, nesses dois anos, é a época que mais existe evasão no curso, tá? Muita gente que tem que desistir, desiste nesses dois anos. Porque você não sente um apoio de sua faculdade. Você ..não tem aquela situação de que te conhecem, entendeu? Você é aluno, mas aqui (na faculdade) ninguém te conhece. E quando você vem aqui para fazer matrícula, o seu contato é muito pequeno. O próprio coordenador do curso, ele está mais interessado em saber se o horário vai bater. Ele não quer saber se você tomou pau na disciplina,...

Às vezes, se você se distancia daquilo que é proposto pela faculdade ou por um motivo pessoal, porque você trabalha, ou que você tomou pau na disciplina e você tem que ir fechando as janelas, você cai em curso que pode estar fazendo curso com a Engenharia Elétrica, com a Agrícola, com a Mecânica, com a Computação. Então você não tem turma...

Quer dizer,...existem professores mais preocupados, eu tive o prazer de encontrar alguns, na Matemática, por exemplo, que quando vai dar o curso de Cálculo I...fala: 'não, eu vou dar curso para a engenharia de alimentos', então, eles juntam no máximo a Engenharia Química e de Alimentos, que tem muito a ver com a gente...⁵⁷.

⁵⁷ De entrevista com aluna da pós-graduação em Engenharia de Alimentos, hoje cursando o doutorado, e cuja defesa de dissertação de mestrado presenciei no início de 1995.

Quero observar que as manifestações dos alunos contrastam com as orientações apresentadas pela comissão responsável pelo parecer sobre a área de exatas, na Avaliação Institucional realizada durante o ano de 1992 e 1993. Vide Dias Sobrinho (1994).

Segundo aquele parecer, uma sólida formação nas disciplinas da área de Ciências Exatas deve ser prioridade do ciclo básico, devendo omitir-se tópicos de caráter mais especializados. Indica o estímulo à iniciativa individual e à reflexão, à prática em laboratório e consultas bibliográficas, deixando em segundo plano a simples informação. Dentre as medidas recomendadas estão: exigência de resolução de listas de problemas durante todo o curso, não-diferenciação dos alunos segundo a carreira (por exemplo, a formação de turmas compostas apenas com alunos de determinado curso), não-existência de currículos específicos, não-inclusão no currículo de matérias próprias ao curso, antes do término do básico.

A orientação para o investimento na qualidade do curso e diminuição dos créditos, para maior dedicação do aluno às matérias do básico, é positiva mas desconsidera a situação do aluno ingressante, o que pode resultar na melhoria do nível de formação, mas não alterar os índices de evasão. Há preocupação com a motivação do aluno com indicação de melhoria do nível dos professores: devem ser mais experientes e capazes de motivar. Resta saber o que a comissão julga como professores mais capazes. Se a indicação diz respeito à titulação, à qualidade dos trabalhos científicos e à quantidade de publicações, nada disso garante que sejam também excelentes professores. Os resultados da pesquisa têm indicado que não há essa correlação. Consta ainda uma orientação com respeito à sistematização da Avaliação Docente como forma de melhor avaliar a qualidade desses cursos.

Interessante ainda é notar que a comissão deu atenção aos índices de reprovação na área das Ciências Exatas, mas nada comentou sobre os elevados índices de evasão, que, inclusive, constaram como anexos à Avaliação Institucional, e foi comentada pelo então reitor Prof. Dr. Carlos Vogt, cuja apreciação a respeito contrasta com a comissão e com a apreciação posterior feita pela área de exatas, aproximando-se de colocações feitas por alunos

Sobre a área de biológicas, vou-me deter no curso de Ciências Biológicas, contemplado na pesquisa. Embora as disciplinas incentivassem a participação - uma delas, inclusive, formulando atividades e provas que procuravam estimular um raciocínio mais elaborado -, os entrevistados afirmaram que esse não é o procedimento comum no Instituto de Biologia. O normal, segundo esses alunos, são aulas expositivas, muitas vezes reprodução dos livros-texto, pouca ou quase nenhuma discussão e provas que pedem apenas memorização, muitas em forma de teste. Estas, as críticas generalizadas dos entrevistados dos cursos da área de biológicas⁵⁸.

Tanto na área de exatas como biológicas, os alunos consideram que o lugar de efetivo aprendizado é o laboratório. Referência constante na fala dos alunos, o laboratório é visto como um lugar de realização, às vezes o único lugar em que realmente se sentem bem durante o período do curso.

Já na área de humanas a referência é ao predomínio de aulas participativas⁵⁹, visto as aulas consistirem basicamente na leitura, interpretação e discussão de textos de diferentes abordagens teóricas; ou seja, a maioria das aulas tem a discussão como ponto central. Entretanto, surpreende, a princípio, a constatação de um grau elevado de angústia e ansiedade desses alunos - observo que na amostra a maioria dos alunos de humanas pertenciam ao curso de Ciências Sociais. Ao mesmo tempo ansiosos por dominar os conteúdos, o vocabulário e a forma de argumentação, esses alunos revelaram insegurança e receio de se manifestar em sala de aula e uma convicção de que estão muito aquém, em nível de capacidade e domínio de conhecimentos, daquele cientista social que gostariam

O então reitor manifestou preocupação com a ausência de articulação entre o conteúdo das disciplinas ministradas durante o ciclo básico e questões próprias à carreira escolhida, enquanto a comissão deu parecer exatamente contrário: ater-se aos princípios básicos sem especializar as ementas em função das carreiras. Foi visto como negativo o fato de as disciplinas serem dadas para turmas específicas e por professores dos próprios Institutos. Isto foi apresentado como um retrocesso às escolas isoladas tradicionais e distante dos princípios que orientaram a criação da Unicamp.

Vale notar que na implantação do ciclo básico houve a intenção de romper com o ensino excessivamente especializado dominante à época, fornecendo ao aluno uma formação mais ampla. No entanto, a orientação era menos para uma sólida formação em matérias básicas exclusivas das exatas e mais para uma compreensão da interligação entre os vários ramos da ciência, ou seja fornecer ao aluno uma visão interdisciplinar (Vide também Paula e Silva, 1989).

⁵⁸ Constatado nas entrevistas e nas questões abertas dos questionários.

⁵⁹ Inclusive, alunos da área de exatas e biológicas que cursaram matérias na área de humanas, quando criticam a sua área fazem referência positiva às humanas, principalmente no que se refere ao grau de participação e discussão em sala de aula.

de ser⁶⁰. Foi possível perceber que esta posição vai-se modificando ao longo do tempo, à medida que os alunos começam a perceber as relações entre os conteúdos das disciplinas. No entanto, o aprendizado, o processo de formação, acaba sendo visto como lento e sofrido. À medida que vão percebendo o curso como um todo, ressentem-se de tê-lo aproveitado pouco, o que não diminui a angústia. Ao mesmo tempo esses alunos apreciariam ter uma visão mais prática do curso, perceber a efetiva relação entre os conteúdos de conhecimentos transmitidos e a experiência⁶¹.

Em que pese às diferenças entre as áreas do conhecimento, dentro de cada área e curso há uma diversidade de posturas e de tratamento dessas questões, mas, dado o número de alunos para o nível de heterogeneidade da amostra, foi a possibilidade de comparação que pareceu mais produtiva.

Os dados de pesquisa disponíveis sugerem que essas diferenças entre as áreas - no que se refere aos objetos, perspectivas e metodologias - ficam mais claras na sala de aula quando orientam o estilo, a metodologia e a forma de avaliação. Isto muitas vezes influi no tipo de relacionamento que se dará entre professores e alunos, no relacionamento do aluno com a disciplina e mesmo com o curso.

Por outro lado, essas diferenças podem estar expressando concepções particulares sobre o conhecimento científico e a atividade acadêmica. Assim, por exemplo, alguns acontecimentos relatados por alunos revelaram a postura de alguns professores, - a referência foi a professores da área de exatas - que consideram a aula como algo dispensável. Pude verificar que, nos casos narrados, a essa posição conjugava-se uma postura em aula que não abria espaço para participação ou questionamentos - os alunos eram convidados a buscar as respostas as suas dúvidas nos livros indicados⁶². Ora, acreditar que a aula é dispensável marca alguma concepção sobre o conhecimento e a

⁶⁰ Foi importante o acesso aos textos produzidos pelos alunos da disciplina Sociologia do Conhecimento. Nesses trabalhos os alunos tiveram que refletir sobre o seu processo de formação, e o material tornou-se muito produtivo para as presentes discussões.

⁶¹ A quase totalidade do material referente aos alunos de Ciências Sociais evidenciou que conceituam conhecimento de uma forma mais abrangente. O conhecimento científico é considerado na relação com a experiência, com o cotidiano, com o senso comum e com as emoções.

⁶² A referência foi também à ocorrência de atitudes mais rígidas quando questionados o conteúdo das aulas, a forma de exposição desses conteúdos e a condução do processo avaliativo.

atividade acadêmica: ou o conhecimento é enciclopédico, algo dado e cumulativo, ou o desenvolvimento da articulação e do raciocínio e o exercício de uma postura crítica frente ao conhecimento se dão de outra forma e em outro lugar.

Mas, independentemente das especificidades de cada área, há posturas diferenciadas em uma sala de aula que além de influírem no clima da aula, no tipo de relacionamento que se dará entre professores e alunos e nos resultados do curso, dizem algo sobre o comprometimento acadêmico de docentes e alunos. Há diferenças quanto ao comprometimento profissional, empenho e dedicação às atividades de docência que colocam em discussão o modelo duplo de dedicação à docência e pesquisa⁶³. Por outro lado, professores entrevistados mostraram-se desalentados com a imobilidade do corpo docente, onde os insatisfeitos deixam de fazer reivindicações e outros, por uma postura individualista, adaptam-se plenamente à situação. Portanto, em uma mesma classe, há alunos com expectativas diversas - com relação a uma disciplina em particular e/ou com relação ao curso. Também há diferentes opiniões sobre a abrangência dos conteúdos, a forma de exposição, a preferência por modelos de ensino tradicionais ou inovadores; e muitas vezes as reações ao que acontece em sala de aula são divergentes.

Pelas observações e pela análise do material fornecido pelas entrevistas, pude concluir que as primeiras aulas de uma disciplina são fundamentais para estabelecer o caráter, a atmosfera e o tom que predominará no decorrer do semestre; o tipo de interação entre professores e alunos, o interesse dos alunos pelo conteúdo, além de expressarem claramente diferentes concepções sobre a universidade enquanto lugar de aprendizado e de exercício da atividade acadêmica.

⁶³ Questão abordada tanto por professores quanto por alunos, a ser pensada sob o aspecto do preparo e disposição dos profissionais para a atividade de docência, quanto sob o aspecto das recompensas acadêmicas oferecidas pela universidade para essa atividade. No caso da Unicamp, uma universidade que sempre se firmou pela vinculação à pesquisa, a falta de incentivo e recompensas acadêmicas, será o ponto central na explicação dada por alguns professores para a preferência pela pós-graduação, em detrimento da graduação.

2.4.3 - Interação, comunicação e conflitos

De forma geral, nas primeiras aulas os alunos mostram-se cautelosos. Frequentam na expectativa de perceber qual será o caráter do curso. Dependendo da forma como o professor se dirige aos alunos e apresenta o curso, dependendo dos critérios que vão aos poucos sendo colocados, tomam posição à respeito e de certa forma desenvolvem estratégias quanto ao comportamento e relacionamento que manterão com a disciplina. Quando não há abertura à participação, quando o contato entre professores e alunos é restrito e, mais ainda, quando as regras não são colocadas de imediato, as relações podem se tornar um pouco tensas, com tentativas de aproximação fracassadas, recuos estratégicos, ou mesmo enfrentamentos explícitos.

Já no caso de aulas mais participativas, esses momentos de contato inicial tornam as posições mais claras para ambas as partes e vão moldando o palco dos debates. Os alunos vão observando o comportamento de todos: do professor e dos outros alunos. O professor, por sua vez, vai sentindo aos poucos as reações dos alunos às suas colocações. É como fazer uma avaliação da situação para saber o que se pode ou não fazer, os limites às ações. Por exemplo, quando nas primeiras aulas o professor faz uma pergunta, normalmente há um certo receio nas respostas. Os alunos se olham, demoram a se manifestar. Dependendo da reação, tanto do professor quanto dos alunos, ambas as partes podem-se tornar mais descontraídas ou tensas. Se, por exemplo, a resposta de um aluno a uma certa questão colocada pelo professor for recebida de forma negativa: com ironia, risos ou sarcasmos, poderá inibir a manifestação de outros alunos. E aqui estou considerando que as reações negativas podem vir tanto do professor quanto dos alunos. Logicamente há pessoas que se sentem estimuladas em situações de enfrentamento. Nesse caso, uma má acolhida a uma intervenção, seja com risos, piadinhas ou mesmo um comentário humilhante, podem provocar reações mais veementes daquele que é humilhado, porque ele se sente estimulado a revidar, a defender seu ponto de vista e pode-se mesmo assistir a minutos seguidos de discussões e às vezes de estocadas mútuas.

Na primeira aula, há professores que se apresentam, procuram conhecer um pouco

a respeito dos alunos, fornecem explicações sobre o programa do curso e a forma de avaliação, esclarecem quais serão os seus procedimentos, o que esperarão dos alunos e como será o seu relacionamento com eles.

Das disciplinas observadas, uma em especial era de tal forma estruturada que no primeiro dia de aula eu já percebi a necessidade de planejar antecipadamente com os professores o melhor momento para aplicar os questionários. Na primeira aula foram distribuídos os programas que continham a estrutura do curso e previam as atividades teóricas e práticas dentro de um cronograma bem definido e delimitado. Na apresentação do curso, foi lido o programa juntamente com os alunos e foram esclarecidas as atividades, o sistema de avaliação e frequência e delineados sua filosofia e objetivos. Diferentemente do que havia acontecido nos outros cursos, os professores colocaram para os alunos a composição da classe: quantos alunos regulares, quais os alunos provindos de outros cursos, quais os alunos especiais e o lugar de onde vinham. Foi comentada a bibliografia, a metodologia e a importância da utilização de exemplos, gráficos e figuras. Foi também colocada a expectativa deles, professores, com relação à interação em sala de aula, considerada como fundamental para o sucesso de um curso⁶⁴.

Alguns professores colocam-se à disposição dos alunos para dirimir dúvidas, indicando os locais onde poderão ser encontrados fora do horário das aulas.

Há ainda professores que procuram negociar todos os parâmetros com os alunos, do programa à forma de avaliação. E, quanto a essa postura, tenho uma observação de campo a fazer. Em uma das disciplinas o professor valeu-se da própria situação de aula para desenvolver as discussões sobre metodologia em educação. Assim, colocou para os alunos a possibilidade de negociação sobre vários itens: cumprimento dos horários, frequência e critérios de avaliação, principalmente. Durante várias aulas estes itens foram discutidos, e o professor deixou as decisões totalmente em aberto, mas colocando ele também suas observações a respeito e condicionando sua aceitação à necessidade de que os alunos fundamentassem suas decisões. Aconteceu o seguinte: em aula, os alunos um

⁶⁴ Disciplina Ecologia Básica, ministrada para os alunos de Ciências Biológicas por dois professores do Instituto de Biologia.

pouco cautelosos, ao invés de colocarem suas posições de forma aberta, procuraram, mais estrategicamente, perceber quais eram as condições mais aceitáveis pelo professor e até aonde poderiam negociar os parâmetros. Fora das aulas, fizeram algumas reflexões a respeito, chegando à conclusão de que deveriam sugerir aquilo que entenderam ele gostaria de utilizar como critérios. Assim, mesmo numa situação de abertura, prevaleceu a posição do professor, e com um peso maior, porque na verdade ela transformou-se na escolha dos próprios alunos⁶⁵.

Já na disciplina Introdução à Filosofia da Ciência, ocorreu algo diferente. A disciplina contava com um número restrito de alunos matriculados, oito, quase todos do próprio curso de Filosofia, embora seja uma matéria aberta a todos os alunos da Unicamp e que consta como matéria eletiva a alguns cursos das exatas. A forma como o curso foi estruturado mostrará como a relação professor e alunos muitas vezes é contraditória. O professor, dado o número reduzido de alunos, apresentou uma proposta de não dar aulas expositivas e sim fazer um acompanhamento individual, algo próximo à leitura dirigida. Todos os alunos presentes na segunda aula do semestre, rejeitaram a proposta e insistiram na permanência das aulas expositivas. No entanto, aqueles que mais reivindicaram aulas faltaram a elas de forma sistemática, restringindo-se a frequência em classe a uma média de quatro, no máximo cinco alunos. O professor passava boa parte da aula escrevendo resumos dos textos no quadro-negro e uma pequena parte do tempo fazendo comentários e prestando esclarecimentos às perguntas de dois alunos que tinham uma participação mais efetiva: um, aluno do próprio curso de Filosofia; outro, uma professora aposentada da USP, matriculada como aluna especial.

Estas foram, portanto, situações em que houve, no primeiro contato entre professores e alunos, a comunicação e/ou a negociação dos parâmetros a serem seguidos, embora com resultados diferentes no decorrer do semestre.

A posição oposta, falta de diálogo, foi apontada por grande parte dos alunos como fator de desestímulo nos primeiros contatos com uma disciplina.

⁶⁵ Disciplina Metodologia, Ciência e Sociedade, ministrada na Faculdade de Educação.

*"... eu acredito também que as relações de empatia entre o professor e a classe, e entre a classe e o professor, também sejam determinantes nesse assunto. Na boa vontade dele ou não para com a gente. Mas era muito raro eles abrirem isso...Era: 'olha, o meu curso é esse, a minha ementa é essa, as provas estão marcadas nesse dia, e vamos começar. Pode abrir o livro, o livro que eu sigo é esse', e acabou. A partir daí, estamos na guerra; salve-se quem puder, na maioria das vezes."*⁶⁶

Posições estas que podem também referir-se a um distanciamento hierárquico, e que alguns alunos consideram como falta de preparo para a docência:

"Fico também olhando os professores, como é que eles se comportam, (...) aí você vai conhecer a pessoa, sabe que é um cara que está com boas intenções, ele é esforçado, bom, que é assim um bom professor, que eu acho que é um bom profissional na área dele, mas assim, eu acho que falta um monte de coisas. Se o cara tivesse um pouquinho...um outro tipo de formação, o cara não ia dar aula de costas, virado para a classe, ou senão, às vezes ele teria um relacionamento diferente com os alunos, estaria conversando mais, não achando, se colocando como 'ele está lá, ele tem o conhecimento, a verdade, e os alunos nada'.

*Às vezes, o professor nem fala bom dia. Chega na sala, vai lá, aí pega o papelzinho dele e começa a escrever na lousa. Então, ...só que não pode também entrar em uma...neurose, senão eu não vou assistir aula, vou ter que desistir do curso."*⁶⁷

Segundo grande parte dos alunos entrevistados, há professores que adentram a sala no primeiro dia de aula, dirigem-se à lousa, ou entregam os programas e principiam a exposição sem procurar algum tipo de interação com os alunos. Este tipo de atitude foi relatado principalmente por alunos da área de exatas, onde predominam as aulas expositivas e com pouco espaço para participação.

Como constatei que este tipo de atitude é um dos fatores de maior desestímulo para os alunos, influenciando no interesse com a disciplina, no relacionamento com os professores e mesmo com a universidade, julgo importante fazer algumas observações a

⁶⁶ Entrevista com aluna da Pós-Graduação na Faculdade de Engenharia de Alimentos, hoje cursando o doutorado, cuja defesa de dissertação de mestrado assisti em 1995.

⁶⁷ Entrevista com aluno especial da disciplina Metodologia, Ciência e Sociedade, aluno regular do mestrado em Engenharia Elétrica.

respeito. O desestímulo pode levar em muitos casos ao mau aproveitamento ou abandono da disciplina e pode gerar insatisfação para com o curso, verificando-se sempre prejuízos quanto ao aproveitamento em ensino/aprendizagem - mesmo que não expresso na avaliação - e na ocorrência de vagas ociosas. Além do mais, o abandono de disciplinas ou a repetência acabam por prejudicar o cumprimento do currículo normal e mesmo inviabilizar a conclusão do curso.

E percebe-se que as críticas, muitas vezes, mesclam o desagrado com as atitudes agressivas, a frustração de expectativas e uma discordância quanto ao próprio trato dos conteúdos:

"...Você saiu dessa experiência do vestibular da Unicamp, você acha que vai chegar aqui, vão te propor problemas e tal, que você vai correr atrás da solução do problema. Aí, chega F... e diz: 'a aranha tem oito pernas, cada perna tem cento e vinte pelos, isso dá um total de tantos pelos por perna de aranha...' e você vai ter que decorar tudo isso, pra passar naquela matéria. É isso o primeiro contato que você tem dentro da universidade! No nosso caso foi isso. era o F..., que é um cara que chega, um cara da Química, que deu a 'revisão' de química...A primeira coisa que ele falou foi o seguinte: 'eu odeio dar aula pra Biologia'. Foi a primeira coisa que ele falou: 'eu odeio dar aula pra Biologia'. E a Biologia odiava ter aula com ele..."⁶⁸

O descontentamento se acentua quando a postura é considerada como de descaso para com a classe, o curso ou a disciplina, principalmente quando não se trata de disciplinas obrigatórias de serviço, mas de disciplina ministrada por professores da própria unidade:

"Eu já vi muitos professores que entram em sala e dizem: "Olha, eu odeio dar aula para a graduação, eu odeio dar aula pra calouro, porque vocês não sabem nada, são imaturos (...) Então, um professor que entra de cara dizendo isso, que vocês são todos burros, imaturos. fazendo besteira, ele já tá de cara dizendo: 'olha, quanto menos participação de vocês, melhor pra mim..."

"No primeiro dia de aula ele avisou: Não precisa ter presença, eu não vou cobrar presença, eu não reprovoo ninguém...Quer dizer, um professor que entra na sala e diz isso... ou você tá muito interessado

⁶⁸ Da entrevista com alunos da disciplina Ecologia Básica.

*naquele assunto, se for assim... 'uma coisa primordial pra sua vida'... pra você acompanhar o curso, entendeu? Ou é um curso que você vai dizer assim: bom, quatro créditos que eu vou, né, botar lá no meu currículo, botar no meu histórico tranquilo, eu não vou me preocupar com esse curso, entendeu?"*⁶⁹

Falta de interação e mesmo atitudes mais arrogantes, segundo os alunos, ocorrem com mais intensidade nas disciplinas obrigatórias quando ministradas por professor de uma unidade para alunos de outra. Algumas dessas disciplinas são dadas para classes muito numerosas, com grande movimentação de alunos, barulho excessivo e dificuldade de comunicação entre as partes. Como grande parte dos alunos tem como objetivo apenas a obtenção dos créditos, de certa forma o professor antecipa o desinteresse da classe e faz colocações imediatas como: *"Aqueles que não estiverem interessados podem se retirar.."* ou *"Aqueles que estiverem fazendo o curso apenas pelos créditos não precisam comparecer às aulas.."* De qualquer forma, o fato cria uma predisposição negativa, com reação imediata de alunos que se retiram da classe, e que acaba-se refletindo em futuras disciplinas do mesmo tipo.

Atitudes de descaso, enfrentamento ou arrogância de um lado geram atitudes semelhantes de outro. E, normalmente, a reação dos alunos é o abandono da sala de aula. Abandono que difere quando se refere a uma atitude coletiva que expressa uma reprovação generalizada; por exemplo, a retirada maciça de grande parte dos alunos após uma atitude provocativa do professor e, quando se trata de uma reação individual a uma ocorrência particular, podendo dirigir-se tanto ao professor quanto aos alunos ou a ambos:

"Já, tem professores que riram, é, riram na cara do aluno..., mas riram assim, descaradamente, sabe? Não foi um nem dois, foram muitos, entendeu? E eu acho assim, o cúmulo do cúmulo! Sabe, eu me levanto e saio da sala, porque eu acho isso assim... não dá pra aceitar uma coisa assim, mas aí é que tá, não dá pra aceitar, ...mas a gente foi criado assim, entendeu? Então, a nossa educação é deficiente realmente. E, então, todo mundo faz isso desde o colégio..."

Eu fiz vários cursos agora nas férias, na área de Educação Física, e... teve uma menina que virou, num curso em Santos e perguntou assim: 'qual a diferença entre mongolismo e a síndrome de down? Nenhuma

⁶⁹ Da entrevista com aluna da disciplina Sociologia do Conhecimento.

*diferença, são a mesma coisa, só que assim, o professor deu mil e uma gargalhadas, o pessoal, então, aí todo mundo deu risada sabe? eu achei isso tão pouco caso..., porque, por exemplo, eu sou da Sociais, eu não tenho obrigação de saber sobre síndromes, só que eu sabia...Mas, custava ele falar assim: 'olha, não tem nenhuma diferença, por causa disso, disso e disso. A síndrome de down é isso e tal...'. Não, sabe, o cara deu risada e falou na cara da menina: 'olha, não tem nenhuma diferença, minha filha...'*⁷⁰

O abandono da sala de aula é, portanto, uma forma de comunicação, assim como a recusa em participar das aulas ou atividades. Diz também sobre o descontentamento dos alunos com a grade curricular, os conteúdos das disciplinas, a didática e as relações conflituosas que podem-se estabelecer entre professores e alunos:

*"Quando o professor está dando aquela aula assim, puramente expositiva mesmo, que não está acrescentando nada, eu não fico, eu não consigo...e, eu acho assim, péssimo, você ficar em uma sala horrorosa, sentado quatro horas...então, assim, eu tenho que estar ganhando alguma coisa com aquilo para estar ali, se eu achar que não estou ganhando eu saio, não rola, impossível."*⁷¹

*"Aí ela chegou, apresentou...que foi a primeira aula, né?...falou: 'olha, a disciplina vai ser assim, o roteiro é esse aqui, a avaliação vai ser assim.' Aí começou. Quando ela 'tacou' a primeira transparência e começou a ler o livro, eu falei: 'não é para mim isso', aí não assinei chamada e saí."*⁷²

Quando a disciplina não é obrigatória, muitas vezes a atitude é a desistência, mas, quando é obrigatório, os alunos vão, como eles dizem, "levando o curso": aparecem esporadicamente para verificar o andamento do programa e as datas das provas; fazem os trabalhos sem muito empenho, mas de forma que consigam uma avaliação suficiente para a aprovação⁷³.

Quando há descontentamento generalizado e é exigida a frequência em aula, há

⁷⁰ Da entrevista com aluno da disciplina Sociologia do Conhecimento.

⁷¹ Da entrevista com aluno da disciplina Ecologia Básica.

⁷² Idem.

⁷³ No caso dos cursos básicos de exatas isto é um pouco mais complicado porque a ausência do aluno implica perda da continuidade do programa de forma quase irreversível. Além disso, as listas de exercícios são uma constante e existem provas inesperadas.

também muitas queixas:

*“Então, a lista de chamada é a prova de presença...e o que todo mundo faz é alguém assinar por alguém que não vem...o que eu acho certo, porque, vou te dar um exemplo: tem gente aqui que faz chamada oral, que eu acho ridículo, porque a pessoa faz duas ou três chamadas orais durante a aula, pra ver se tá todo mundo lá. E essas aulas são sempre as mais vazias. Sempre. Quem tá lá, tá porque...que nem eu, eu vou com medo de bombar por falta. Agora, tem por exemplo, a genética da evolução do B..., é um cara fantástico, ele não passa nem lista, ele não quer saber quem tá lá...é a aula mais cheia. Então... é sempre assim, quanto pior a coisa, mais chata a cobrança. Não é que a cobrança seja mais difícil; é que a cobrança é mais chata.”*⁷⁴

Diferentemente, nas disciplinas abertas a todos os alunos da Unicamp, como normalmente o curso é opção do aluno e ele o procura na maior parte das vezes para suprir uma necessidade de conhecimento específica - ou porque o assunto lhe agrada -, normalmente há maior empenho e um bom relacionamento tanto entre alunos, como entre o professor e a classe. Inclusive, foi possível verificar, principalmente na disciplina oferecida pelo Instituto de Geociências, que muitos alunos estavam procurando uma melhor definição para seus projetos de pesquisa: alguns, por exemplo, estavam na iminência de prestar o mestrado. Um deles está hoje efetivamente cursando mestrado no Instituto de Geociências; outros, soube que procuraram orientação junto a professores daquele Instituto.

Palco de interação ou conflitos, o que acontece em uma sala de aula normalmente extravasa aquele ambiente e é comentado nos pátios, corredores, bibliotecas e cantinas. É uma comunicação aberta e intensa e inteirar-se dessas informações é, para o aluno, parte do aprendizado sobre a cultura acadêmica.

Fora das salas de aula, se contam os fatos passados e presentes que envolvem os docentes e a academia: as disputas, as vitórias e os fracassos, casos pessoais e profissionais envolvendo tanto os atuais docentes, quanto os que já foram docentes na instituição e outros profissionais da área. Fazem-se piadas, tomam-se partidos, tecem-se

⁷⁴ Da entrevista com aluno da disciplina Ecologia Básica.

elogios, colocam-se apelidos, criam-se estereótipos. Aí se reforçam os mitos e se emitem julgamentos sobre quem são os maus e os excelentes professores, quem são os “estrelas” ou “os feras”⁷⁵ e os que têm “bom trânsito”⁷⁶ no Instituto ou Departamento⁷⁷. Especula-se sobre as características de cada professor, enquanto docente e enquanto orientador - o nível de profissionalismo, a postura ética, a dedicação ao aluno, a abertura intelectual.

É claro que esse circuito não é de mão única, todos partilham informações. Às vezes ocorre de o próprio professor, em sala de aula, participar desse circuito, exaltando qualidades de certos profissionais - o que reforça alguns mitos, - e execrando outros. E, ao professor também chegam informações através dos alunos, inclusive sobre a postura de seus colegas em sala de aula.

Em sala de aula, muitas vezes - e principalmente quando a classe é composta por alunos que têm uma convivência mais constante -, o compartilhar essas informações faz com que uma outra linguagem de gestos e olhares, que expressa uma certa cumplicidade, atravesse o ambiente.

As ações precisam então ser analisadas a partir da compreensão da multiplicidade de sentidos que pode comportar uma mesma atitude, fala ou gesto: quem age, o tipo de atitude e as circunstâncias nas quais se dão as ações, e a compreensão da natureza simbólica dessas ações⁷⁸.

Assim, uma atitude arrogante por parte do professor pode estar marcando as posições em classe, mas um esvaziamento em massa da sala de aula, por outro lado,

⁷⁵ Referência aos professores famosos.

⁷⁶ Referência à boa aceitação junto aos membros do Departamento ou Instituto, o que, pensa-se, facilita ou prejudica o aluno em sua carreira futura. Serve, portanto, como parâmetro de avaliação para a estratégia do aluno com vistas, por exemplo, a um futuro mestrado.

⁷⁷ É bom frisar que, deste circuito de informações que chegam até os alunos, fazem parte funcionários, os próprios professores e, especialmente, alunos veteranos. É bom salientar também que as informações podem chegar ainda por ex-alunos da universidade e mesmo por pessoas que nunca colocaram os pés na universidade, mas tomam conhecimento dos fatos pelos parentes e amigos.

⁷⁸ Nesse sentido, há uma proximidade e uma distância com a abordagem feita por Goffman (1974,1983) sobre as interações rituais. Se, por uma lado, há confluência no sentido de dar importância a uma análise das circunstâncias, considerando tanto os enunciados verbais, como os não verbais, de maneira a compreender os eventos como unidades significativas em um contexto interativo, por outro lado, distancia-se no tocante à alusão a uma ordem comportamental normativa ordenada que os indivíduos busquem respeitar. Tal construção permite, em Goffman: busca do equilíbrio ritual: o indivíduo escolhe portar uma imagem cujos atributos são aprovados socialmente. acordo com as regras do grupo e um código a respeitar. Enfim, a existência de um compromisso mútuo entre os participantes para que a comunicação se mantenha, assim como o respeito e a dignidade.

poderá estar passando uma mensagem de desagrado que ao mesmo tempo fragiliza essa posição⁷⁹.

Por outro lado, os alunos também podem agir de forma provocativa, criando situações embaraçosas ao professor. Dependendo de quem faz a provocação, dependendo de quem é o professor, o restante da classe pode colocar-se de um ou de outro lado, ou mesmo, manter-se neutra, apenas como observadora.

Às vezes são atitudes tomadas em tom de brincadeira, que provocam o riso de professores e alunos, mas que falam também sobre as posições hierárquicas.

Como ocorreu, por exemplo, quando um aluno realizava um seminário: o aluno havia-se empolgado bastante; discorria sobre um autor e colocava suas opiniões pessoais fazendo praticamente um discurso ideológico. A professora o interrompia, tentando esclarecer a fala do aluno e apontar erros de entendimento do texto:

Professora (*sentada junto aos alunos*)

“Não, eu não concordo. O texto de apoio é de 1967, envelhecido, vinte e sete anos atrás...Hoje, aconteceram mudanças conceituais...”

Aluno (*erguendo o braço*)

“Eu discordo. Discordo e vou argumentar..”

Professora (*agora irritada*)

”- Espera aí! me deixa falar!...Você não sabe sobre o que vou falar...”

Aluno (*permanece quieto por alguns instantes e depois interrompe*)

“Deixa eu falar, depois a senhora põe as ressalvas...”

Professora (*meneia a cabeça dando-se por vencida enquanto o aluno prossegue*)

Aluno (*sorrindo em direção à professora*)

“Pois é professora, agora eu estou no seu lugar, depois a senhora faz o papel de professora e contesta...” (*e continuou a exposição*)

Outras vezes são atitudes sutis, mas também provocativas, como o fato narrado por

⁷⁹ Como Goffman (1974,1983) não tratou a assimetria e as transgressões em termos das relações de poder e dos conflitos engendrados nas situações rituais, deu menos importância às instâncias limitadoras às estratégias e aos recursos dos indivíduos, bem como à reação a esses limites que, acredito, podem-se efetivar em termos de rompimento do equilíbrio ritual. Seria uma posição praticamente oposta à de Foucault (1977), onde o poder disciplinar, como instância limitadora, é tão forte, que parece ser impossível se contrapor ao sistema.

uma professora, quando, durante a entrevista, falávamos sobre situações difíceis em sala de aula, tanto para o professor quanto para o aluno. A vergonha, por exemplo, que alguns alunos sentem de perguntar na frente dos colegas e serem ridicularizados; ou quando algum aluno procura deixar o professor em má situação:

“Eu lembro uma vez, eu estava dando aula aqui na universidade, na pós, um aluno me fez uma pergunta sobre um determinado autor - eu não lembro qual era -, que eu não tinha lido. Eu disse que não podia responder porque nunca tinha lido, porque eu não conhecia. Foi um ‘tchan’ assim, na classe.

Sabe, uma coisa ...como se eu tivesse que fingir. E...o pessoal gostou que eu disse que não sabia e pronto, porque esse era um aluno desses que gosta de demonstrar cultura, sabe esse gênero, sabe assim? Ele também enchia o saco da classe porque ele falava muito para mostrar o quanto ele sabia. E isso teve um efeito...sincronizado. Foi muito gozado, porque também relaxou todo mundo, ficou todo mundo mais à vontade...Ele ficou meio desconsertado e se acalmou e parou de encher, de se exhibir tanto...”

Ou, ainda, na fala de uma aluna do Instituto de Economia, sobre como há professores que têm títulos, são famosos, mas têm pouca didática, não conseguem prender a atenção do aluno e, segundo ela, não têm confiança naquilo que dizem. Se os alunos percebem alguma insegurança, não perdem a oportunidade de fazer perguntas apenas para deixá-los mais atrapalhados e inseguros:

“...então assim, eu já vi milhares de vezes; assim, ele (professor) está explicando uma coisa, o aluno levanta a mão só assim de sacanagem, na boa, pra levantar uma questão que não tem nada a ver. E ele (professor) parar para pensar: ‘espera aí meu, talvez você tenha razão’. Todo mundo sabe que o aluno está fazendo aquilo pra provocar...: ‘Mas professor, eu acho que a análise não é bem esta, eu acho que a análise é por outro lado’, e explica o que ele está pensando. E o professor: “É, esse fulano tem razão, pensando bem...”⁸⁰

Compreender as linguagens que perpassam o espaço da sala de aula, através dos conteúdos e atividades de ensino e aprendizado - principalmente nos espaços abertos para

⁸⁰ Entrevista com aluna da disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade e do curso de Ciências Econômicas.

a discussão, quando há possibilidades de maior comunicação -, são essenciais para a apreensão dos muitos significados que uma mesma mensagem pode ter. A situação abaixo demonstra bem esta colocação:

(Aula de Sociologia do Conhecimento: os alunos colocavam, verbalmente, sua percepção sobre como, na universidade, aprendiam a construir conhecimento.)

Aluno

“O sujeito pensa, enquanto cidadão, subjetivamente. Mas, a “patota” impede que você pense subjetivamente, porque há uma espinha dorsal que impede o raciocínio subjetivo. É mais uma possibilidade dentre o elenco apresentado. Você tem que fazer parte da “patota”, atingir um patamar, phd por exemplo, e aí é livre para se expressar. A grande dificuldade hoje é inserir seu pensamento dentre uma pluralidade de correntes de pensamento. A gente precisa sempre tomar cuidado para emitir uma opinião, para ‘não se queimar’, não se prejudicar...”

Outro aluno

“Dava pra você explicar o que é patota?...”

Aluno

“A ‘patota’ do Ianni, a ‘patota’ do FHC, a ‘patota’ da Conceição Tavares... ‘Patota’ é a turminha que se junta e diz: ‘*nós vamos fazer valer isso*’. É a patrulha ideológica...”

Professor *(interferindo, visivelmente aborrecido com rumo dado à discussão)*

“Eu acho bom você tomar cuidado com o que fala...Será que você não está falando sobre o que ouviu? Eu gostaria que voltássemos a pensar em nossas experiências concretas de formação e nas ferramentas que se fazem presentes neste processo.”

Percebe-se que as colocações críticas do aluno ao envolver o corpo docente, e por extensão a universidade, foram recebidas com desagrado pelos alunos e, principalmente, pelo professor. Criou uma situação embaraçosa, não apenas por representar posições diferenciadas com respeito à Instituição, mas por haver limites às intervenções em classe: um professor não fica à vontade quando um aluno trata seus colegas com menosprezo, principalmente quando cita nomes, e nomes de profissionais conceituados na área. Vê-se que os próprios alunos sentiram-se constrangidos com a situação.

Todavia, a situação desenvolveu-se e resolveu-se em torno do tema da aula. O aluno utilizou-se de um espaço concedido aos alunos para colocarem suas impressões com referência à questão em discussão e teceu, através de um discurso reflexivo sobre o assunto, uma crítica à Instituição, sua estrutura e a dos Departamentos, criticando

abertamente membros do corpo docente. O professor mostrou seu desagrado fragilizando suas afirmações com a advertência, perguntando: “*Será que você não está falando sobre o que ouviu?*” Tal pergunta, evidentemente, joga as afirmações do aluno para o âmbito das “opiniões”. A continuidade da frase: “*vamos voltar às nossas experiências concretas*”, reforça a crítica e a fragilidade das colocações do aluno.

Assim, cada disciplina e cada aula, em momentos particulares, expressa diferentes experiências de interação, colocando em jogo mensagens explícitas e implícitas sobre posições e concepções, valores e crenças, proximidades e distanciamentos.

Entenda-se, por exemplo, a seguinte situação. Alunos das áreas de exatas e biológicas reclamaram muito sobre a falta de interação na sala de aula e excesso de aulas expositivas sem espaços para discussão. No entanto, uma das disciplinas que mais abriu espaço para participação, Ecologia Básica, - os professores consideravam a interação como fator essencial e fundamental para o seu sucesso - foi um curso que os próprios professores consideraram como pouco participativo, aquém do desejado em termos da relação professor-aluno e do aprofundamento das discussões. Por mais que eles incentivassem, os alunos mantinham-se retraídos⁸¹.

2.4.4 - Relações de poder

Mesmo havendo espaço para que ocorram essas atitudes por parte dos alunos, ao final, é quase garantido que o controle permaneça nas mãos do professor. Atitudes

⁸¹ Os dados das entrevistas sugerem que a hesitação em participar deve-se ao estranhamento dos alunos quanto a esse tipo de aula. Os alunos consideraram essa disciplina como uma exceção no Instituto de Biologia, onde a grande maioria das aulas obedece a um modelo meramente expositivo, quando não, resumindo-se à repetição literal do conteúdo dos livros constantes da bibliografia. Neste sentido, pode ter havido dificuldade em lidar com uma proposta diferente. Dificuldade referida também ao trato dos conteúdos e ao sistema de avaliação. Os alunos surpreenderam-se com a prova onde as questões admitiam respostas diferentes dependendo do esquema de raciocínio desenvolvido pelo aluno. Ora, segundo os alunos, no Instituto de Biologia, o comum são provas na forma de teste, onde eles são treinados muito mais a absorver e memorizar os conteúdos do que exercitar o raciocínio. Uma aluna disse: “*Foi uma das únicas provas inteligentes que tive a oportunidade de fazer nos meus três anos de Unicamp*”.

Em seguida discutiram a respeito do vestibular da Unicamp, mostrando a incoerência entre o que é proposto pelo vestibular, o que os alunos esperam e a prática oposta que encontram nas atividades de ensino e aprendizado, em sala de aula.

provocativas dos alunos podem fazer parte da dinâmica das aulas, mas apenas quebram a rotina; não alteram a hierarquia. Nesse sentido, parece ser muito mais fácil tomar liberdades, fazer provocações exatamente com professores mais abertos do que com aqueles rigorosos. Pelas entrevistas percebe-se, inclusive, que a dificuldade maior é justamente quando os alunos insurgem-se contra professores que não estão atendendo às suas expectativas de ensino e interação em sala de aula. Há dificuldades para romper com os entraves burocráticos bem como para conseguir o apoio e a adesão dos demais alunos.

As entrevistas mostraram um descontentamento dos alunos com a forma como alguns professores conduzem suas aulas, principalmente alunos dos dois primeiros anos de curso, e mostraram ao mesmo tempo a falta de uma reação conjunta e a busca de soluções individuais⁸².

Assim, embora ciente de que não dá para pensar a instituição universitária em termos da existência de um poder disciplinar, nos termos de Foucault (1977), é preciso considerar que há um elemento de poder fundamental: a avaliação, a nota, sem a qual o aluno não consegue prosseguir o curso, principalmente se for disciplina obrigatória e pré-requisito de outras disciplinas:

"É, existe eu acho que um medo muito grande por parte dos alunos assim, de ser reprovados, de ter algum tipo de represália, por contestar uma postura do professor ou, sabe, ...desde a nível de professor/aluno em sala de aula, até o nível extrapolar assim, com o Instituto, né, com os Departamentos e tudo..."

*Aí o que acontece é o seguinte: (...) bom, o curso tá uma droga. o professor é horrível, não é nada disso que a gente quer, etc..., mas eu preciso desses quatro créditos pra eu poder botar no meu currículo, entendeu? Então, se eu for brigar com o professor, ...ele pode me perseguir e eu não vou ser aprovado; se eu for brigar com alguém eu posso ter algum problema. Então é melhor ficar quietinho, na minha, eu vou fazer o curso, vou ganhar os quatro créditos e se eu quiser, tiver um interesse maior, eu vou fazer por fora alguma coisa...(...) Eu prefiro largar, por conta de aturar esse tipo de coisa."*⁸³

⁸² Esta parece ser uma postura bastante diferenciada em relação à grande parte das universidades particulares, onde as reclamações e listas são uma constante ameaça aos professores, mas que, de forma inversa, ocorrem com mais frequência quando o professor mostra-se exigente. (estou-me baseando em dados obtidos quando da participação em outra pesquisa que englobou os vários tipos de instituição de ensino superior).

⁸³ Da entrevista com aluna da disciplina Sociologia do Conhecimento.

Ou seja, há uma liberdade quanto ao comportamento dos alunos, mas estes estão sempre prisioneiros da nota. Portanto, pode-se reforçar as posições de poder através da avaliação, inclusive inibindo contestações, como na seguinte situação:

*"Ele dava aula como se fosse de programação, sem interesse, sem ler mesmo...Na primeira aula, ele disse: Vocês comprem esse livro, semana que vem tem prova...uma prova de duas horas que não dava para fazer nem em três...e eu quebrei o pau com ele nesse dia da prova mesmo, na hora em que eu fui entregar a prova... Mas, aí ele realmente me falou que ele ia me ferrar se eu continuasse assim. Foi a primeira vez que uma pessoa falou isso na minha cara e na frente de todo mundo! Que se eu continuasse fazendo isso eu estava ferrada. Com essas palavras mesmo! Aí, eu fui falar com o coordenador de graduação. Não adiantou, porque não dá uma pessoa só. Ele falou: 'Olha, faz uma lista, fala com os outros alunos..., aí tem que levar para a congregação...' Aí eu voltei para falar com os alunos... comecei a falar com a minha turma toda. Ninguém quis entrar na jogada porque diziam que era tempo perdido... que esse professor é sempre defendido pelos outros, principalmente no Departamento dele. ..."*⁸⁴

Ao que tudo indica, grande parte dos alunos prefere não entrar em atritos com o corpo docente para não prejudicar-se em termos de avaliação. Alguns simplesmente adaptam-se à situação, outros concordam com o esquema das aulas. Assim, o descontentamento de parte dos alunos não se restringe ao professor, mas refere-se também à situação que engloba alunos e professores num certo compromisso que desconsidera outras posições. Isto faz com que, muitas vezes, o desestímulo por reivindicações de mudança incentivem as ações individuais:

"...Primeiramente, porque nem todo mundo quer mudar...quando alguém vai dar uma matéria assim ...com caráter diferente,...já teve reclamação disso!...e por isso que não vale a pena brigar, porque levanta metade da turma e fala: 'Mas isso não tinha no livro. O cara está escrevendo uma coisa nova, está pedindo a tua idéia. Isso dá mais problema do que o esquema tradicional, múltipla escolha. E, assim ninguém reclama. Agora, quando alguém vem com uma idéia nova,

⁸⁴ Entrevista com aluna do curso de Engenharia Elétrica, cursando o último semestre à época da entrevista. Com participação em pesquisas há algum tempo, com orientação já assegurada, estaria concorrendo ao mestrado ainda naquele ano.

metade da turma levanta.

...O aluno reclama de duas coisas: que a aula tem toda no livro e não precisa ir à aula, ou então, que a aula não está no livro.

... Tem outra coisa também. Não é só em prova. Às vezes, quando surge uma pergunta assim na sala e as pessoas, algumas pessoas, começam a discutir, levantam questões, tem uma parte da turma que diz: 'Ah! vamos voltar pra aula, vamos voltar pra aula... não vamos alterar o programa e tal.

... Não deixam uma discussão rolar sabe? Se surge uma idéia, ou um questionamento de alguma coisa, ninguém... sempre tem aquele grupinho que não quer aquilo... quer ir pra aula... Não é um grupo, é a maioria. Por que não vale a pena lutar pra mudar? Porque as pessoas não querem mudar... Eu mudo pra mim.

... Quem quer mudar é a minoria entendeu?... Quem quer diferente vai embora e faz diferente... Tem tudo aqui dentro... Se você quiser correr atrás de algo diferente, larga aquilo, vira as costas, vai embora... "⁸⁵

Fica claro que, para esses alunos, o que ocorre em uma sala de aula é resultado de um acordo, aberto ou velado, que tem uma certa aceitação. Neste caso, estes alunos afastam-se das aulas não como um desagravo, mas como uma opção, uma estratégia: por não concordarem com o acordo feito entre alunos e professores ou por não concordarem com certos tipos de aula e avaliação⁸⁶.

Por outro lado, metade dos professores entrevistados criticou o comportamento dos alunos hoje: o imobilismo, o comodismo, a falta de ações e movimentos por mudanças, principalmente quanto à qualidade de ensino.

Quando falaram sobre a época em que eram alunos, a maioria desses professores fez referência à sua participação em movimentos reivindicatórios e a maioria tinha de alguma forma se envolvido com a política universitária, seja através de centros acadêmicos ou de um envolvimento político mais efetivo, principalmente porque falamos de professores que foram alunos de graduação entre os anos de 1961 a 1971. Apenas uma das professoras entrevistadas ingressou na graduação em 1980. Ora, temos que pensar que principalmente o período de 1968-1969, foi de efervescência no movimento estudantil e que em inícios da década de 1970, embora no auge da repressão, as

⁸⁵ Entrevista com dois alunos do curso de Ecologia Básica (falas em diálogo)

⁸⁶ No geral houve um número considerável de críticas às provas em forma de teste e às aulas centradas em um livro-texto, onde o professor não avança a aula expositiva em relação ao livro.

universidades eram um dos locais de maior debate político. Tanto que mais de um professor fez referência à diferença entre a relação professor/aluno àquela época e a mesma relação hoje: maior proximidade da faixa etária e coincidência de atitudes políticas. Ou seja, o questionamento e o debate faziam, então, parte de um mesmo discurso envolvendo alunos e professores. Logicamente, não estou supondo uma homogeneidade, mas digamos que, se havia resistências por uma parte do corpo docente, havia uma aproximação entre outra parte desse corpo docente e seus alunos, no sentido de buscar mudanças. Havia também uma maior interação entre os alunos das várias áreas, na participação política e na sociabilidade.

É interessante notar que essas críticas dos professores se constroem na referência a seu passado combativo. E as críticas dos alunos são a um comodismo do corpo docente hoje. Quer dizer: o que aconteceu a esse aluno combativo de ontem? E o que faz esse aluno de hoje não efetivar ações por mudanças?

Segundo um dos professores entrevistados, a explicação estaria no fato de que, no passado, o aluno acreditava que as mudanças se dariam pela forma revolucionária, enquanto hoje, desacreditando da eficácia dos caminhos revolucionários, volta-se para uma busca de mudanças a partir da mudança individual.

Para outro professor a situação hoje, na universidade, quanto à relação de ensino, é insuportável principalmente devido ao nível de desinteresse e descrença dos alunos. Segundo ele, são mudanças que notou ao longo do tempo e que vão de encontro a sinais que se percebe no conjunto da sociedade: perda da disciplina, reação a estímulos exteriores e falta de uma motivação interna, além do esvaziamento da luta política. (comparando também com os alunos da sua época). Hoje, para ele, os alunos não são nem participativos, nem reivindicativos e há um desinteresse generalizado, tédio e desesperança. Vê como causa da alienação o fator histórico: geração dos anos 70 e 80 inserida em uma sociedade de consumo e eletrônica, da comunicação visual, da superficialidade, da pequena atuação, incapaz de se concentrar e individualista.

Mas, mesmo que a explicação seja pertinente, as diferenças de comportamento precisam ser contextualizadas. Há que se considerar, por exemplo, que, atualmente, o



aumento da competitividade em todos os níveis está relacionado às dificuldades de oportunidades no mercado de trabalho, seja na iniciativa privada, no setor estatal ou na própria academia.

As entrevistas mostram que a maioria dos professores, quando alunos de graduação, exercia alguma atividade remunerada. A maioria dava aulas paralelamente à universidade. Na época percebe-se que havia mais facilidade na obtenção de aulas e um fato importante é que a remuneração, à época, permitia ao aluno se sustentar. Por outro lado, a posse de um diploma universitário abria boas oportunidades de trabalho.

Portanto, na maioria dos casos, não havia durante a graduação uma preocupação muito grande com relação ao futuro profissional. Isso logicamente é decorrente de momentos históricos, políticos e econômicos diferentes. A maioria desses professores ingressou na universidade por convite; não havia concurso. Quando esses professores faziam a graduação, a pós-graduação ou estava-se institucionalizando ou era um fenômeno muito recente. Hoje, a continuidade do estudante na academia é vista por muitos como uma opção às dificuldades encontradas no mercado de trabalho. Por outro lado, as exigências de titulação para o corpo docente eram menos acentuadas e os prazos para conclusão das pós-graduação não eram tão reduzidos como os de hoje. Os então alunos, após graduados, podiam continuar as suas atividades de aula e era comum que muitos se afastassem durante algum tempo da universidade retornando mais tarde por motivos da atividade docente ou de pesquisa. A pós-graduação, muitas vezes, foi consequência de uma carreira acadêmica já iniciada, não o começo de carreira, como ocorre com a maioria dos alunos de pós-graduação, hoje em dia. Assim sendo, em muitos casos, o mestrado e o doutorado foram feitos quando esse professor já tinha um histórico na academia.

Outro ponto é que o aluno de graduação é visto quase sempre como muito jovem e inexperiente e isso é resgatado também na alusão ao passado do professor quando aluno: se eram combativos, muitas vezes suas ações e estratégias hoje são consideradas como muito ingênuas. Verifica-se, portanto, que essa é uma reflexão que mostra um repensar, uma reavaliação sobre esse passado combativo, e que, de certa forma, mostra que, mesmo

quando os alunos eram combativos, havia dificuldades em concretizar as ações, por inexperiência, porque as estratégias eram erradas ou também por estarem em uma posição mais débil.

Os alunos entrevistados, quando perguntados sobre o porquê da apatia, afirmam, em sua maioria, que não adianta brigar porque a maioria não quer mudanças. No entanto, algumas entrevistas também mostraram que há dificuldades para efetuar mudanças devido à própria estrutura dos Departamentos. Tentativas de ação conjunta muitas vezes são abortadas por entraves burocráticos e hierárquicos.

Por outro lado, se pode pensar que essas são justificativas convenientes no sentido de que explicam uma atitude de distanciamento aos problemas que atingem o corpo discente. Mas, independentemente desse questionamento possível, gostaria de fazer referência a outro ponto. Tanto as entrevistas quanto os questionários mostraram que grande parte dos alunos tem consciência de que dispõe das condições para fazer um curso da maneira mais próxima ao que deseja. E isso é possível devido ao sistema de créditos. Se o currículo não contempla matérias de outras áreas e o aluno as considera necessárias, ele pode cursá-la em outro Instituto como matéria eletiva. Se a grade curricular é muito pesada, dificultando esse trânsito, impedindo contatos e a participação em pesquisa, ele pode fazer uma escala de prioridades, negociar com os professores a presença em aula, estender o currículo e assim, na medida do possível, escolher seu caminho dentro da universidade.

Mas, como a percepção sobre o que priorizar, a quem recorrer, qual a formação desejável, é resultado de um processo lento dentro da universidade, que chamei de apreensão da cultura acadêmica, ocorre muitas vezes ao aluno ter clareza sobre o que deveria ter feito apenas quando está mais ao final do curso.

2.5 - O aprendizado da cultura acadêmica e a inserção em pesquisa

Como foi possível perceber pelos dados apresentados, a fase mais difícil corresponde aos primeiros semestres do curso de graduação, principalmente para os alunos de exatas, então no ciclo básico.

O aluno passa por um período de adaptação, principalmente se vindo de outra cidade. Ao mesmo tempo, sofre o impacto com o curso, normalmente um impacto negativo. Durante os dois primeiros anos de curso, boa parte dos alunos desiste do curso⁸⁷. Os que prosseguem já estão completamente socializados, conhecem os profissionais da área, já selecionaram as pessoas com as quais têm interesse em manter contatos ou mesmo trabalhar futuramente. Alguns desses alunos irão para o mercado de trabalho no futuro, outros prosseguirão na carreira acadêmica.

No entanto, os dados mostram que os alunos vêm procurando participar de atividades de pesquisa cada vez mais cedo. Dos alunos que responderam os questionários, 48,17% participam ou participaram de atividades de pesquisa sendo que destes 38% estavam cursando o segundo ano e 12% o primeiro ano do curso. Isto indica, também, que boa parte dos alunos, tão logo ingressa na universidade, procura saber como proceder quanto a essas atividades.

Logicamente isto está relacionado às dificuldades futuras no mercado de trabalho, de forma que abrir a possibilidade para cursar a pós-graduação vem sendo vista como uma estratégia válida. Por outro lado, mostra que boa parte dos alunos está perfeitamente inteirada das novas condições profissionais.

Nesse sentido, alunos que encontram mais dificuldade na adaptação à universidade, menos informados quanto às modificações no setor produtivo, com menos

⁸⁷ Segundo um estudo publicado em 1994, cobrindo o período de 1970 a 1991, a evasão na Unicamp como um todo, durante esse período representou 22% do total de alunos matriculados, sendo: 11% na área de ciências biológicas, 37% na área de ciências exatas, 20% na área de tecnológicas, 32% na área de ciências humanas e 23% na área de artes, no entanto ao desagregar os dados os resultados apresentados indicam cursos como o de matemática, estatística e física com índices superiores a 50% e ciências biológicas com 25% quando desagregados os índices dos da medicina, este sim com baixíssimo nível de evasão. Quando verificados esses índices ao longo do tempo e por ocorrência nos semestres, verifica-se que, em todas as áreas, os maiores índices de adesão concentram-se nos primeiros semestres de curso.

contatos na área de atuação, provavelmente terão mais dificuldades se, no futuro, se resolverem pela carreira acadêmica.

Outro ponto importante a considerar refere-se à constatação de que parte dos alunos, hoje, tem uma preocupação maior, se bem que não generalizada, em obter uma formação mais abrangente, não restrita ao seu campo de atuação. Alunos das engenharias, especialmente preocupados com o mercado de trabalho, mostraram estar cientes das novas condições e exigências desse mercado ⁸⁸. Mas, essa posição não é restrita aos alunos de exatas. Pode-se dizer que há uma tendência crescente dos alunos, no sentido de buscar uma formação mais ampla, inclusive alunos que se dedicam a atividades de pesquisa, já que muitos vêem a necessidade de articulação entre áreas e de apreensão do processo subjacente aos resultados das experiências. Logicamente, não estou generalizando, mas mostrando uma tendência à interdisciplinaridade.

Ocorre que, na época em que fiz a primeira pesquisa com estudantes, em 1991, um dos pontos mais fortes presentes nas entrevistas era a contraposição de áreas. Quanto a esse ponto, é preciso lembrar que à época entrevistei muitos alunos que já estavam há um certo tempo na universidade (ingressantes em 85, 87,88...) o que dá um intervalo de seis a nove anos em relação à maioria dos entrevistados (Registros Acadêmicos de 93 e 94) e alguns que estavam no primeiro e segundo ano (turma de 90 e 91). Além do mais, essas entrevistas aconteceram num momento em que os efeitos das mudanças decorrentes de uma nova ordem política internacional ainda não se faziam sentir de forma muito forte aqui no Brasil, e as discussões a respeito principiavam a se desenvolver no ambiente acadêmico.

Aquela época, diferentemente do que ocorreu nesta pesquisa, um dos pontos principais para a análise do ambiente universitário foi exatamente a constatação de uma forte contraposição entre as áreas, atitudes de menosprezo de uma área sobre a outra, estereótipos, competição, questionamento sobre a objetividade e cientificidade das

⁸⁸ Isto ficou claro pela análise das questões dos questionários e pelas colocações feitas em sala de aula. Muitos alunos fizeram referência, em aula, a reportagens veiculadas pela mídia, jornais e televisão. Citaram falas de economistas e comentaristas, mostrando estar cientes do que ocorre no debate sobre ciência e tecnologia e sobre as novas condições de trabalho, em escala nacional e internacional.

pesquisas, notadamente com referência à área das humanas⁸⁹. O estudante de exatas era comumente visto, pelos alunos de outras áreas, como “alienado”, e as entrevistas que realizei e os contatos que mantive mostravam que, realmente, poucos tinham uma informação mais ampla sobre o momento sócio-político-econômico em que viviam.

Na atual pesquisa, pude constatar, através da análise dos questionários, que 77,7% dos alunos lêem jornais de forma sistemática, sendo que dentre as três áreas o maior percentual apresentou-se na área de exatas (80,9%), contra 76,9% na área de biológicas e 72,9% na área de humanas.

Quanto à competitividade - um dado com que os alunos têm que lidar - esta apareceu, hoje, em termos de uma projeção futura para a qual eles têm que se preparar. Neste sentido, há indicações de uma diminuição no atrito entre alunos de áreas diferentes e um maior empenho individual no sentido de se preparar para essa competitividade futura, buscando uma formação mais completa⁹⁰.

Como parte considerável dos alunos apreciaria uma formação mais completa e mais articulada entre as áreas, é significativo notar que as críticas aos cursos concentram-se em alguns pontos relacionados ao acima observado: currículo defasado em relação às novas exigências dos desenvolvimentos em ciência e tecnologia, falta de empenho dos professores no sentido de proporcionarem essa formação mais articulada, carga de créditos excessiva que dificulta ao aluno cursar em outros Institutos as matérias que julga necessárias e, a impossibilidade de dedicar-se a outras atividades, extra-universidade, que

⁸⁹ A ênfase à necessidade de objetividade nas ciências humanas, ou a alusão à elevada subjetividade presente em algumas sub-áreas, das quais a antropologia tem sido o maior exemplo (vide por exemplo Reis, 1993), encontrei justamente nas falas de integrantes das ciências humanas: professores, estudantes de pós graduação e na colocação de alguns alunos da graduação.

⁹⁰ A competitividade aluno/aluno parece persistir mais elevada entre alunos do próprio curso. Do total de alunos da amostra, 43,8% freqüentam matérias eletivas em outros Institutos (Quadro VII, Anexo III). Inclusive, causou-me surpresa o fato de que, do total de 35 alunos do curso de Ecologia Básica, sete freqüentavam uma disciplina de Antropologia, no IFCH, durante o período noturno. Outro ponto (Quadro IV, Anexo III) refere-se à participação em pesquisa, que contempla 48,17% do total de alunos da amostra, a grande maioria cursando à época os dois primeiros anos do curso.

complementariam a sua formação⁹¹.

Como já enfatizei, essa apreensão do universo acadêmico faz parte de um processo lento. E, muitas vezes o aluno, principalmente o ingressante, não tem clareza sobre esse processo e a forma como lidar com as deficiências que encontra naquele momento, embora sejam causa de descontentamento. Alguns, cientes das mudanças, desdobram-se procurando a um só tempo transitar no espaço acadêmico, abrindo os caminhos, e suprir as deficiências que encontram no curso.

Este é um ponto muito importante porque constatei que 47,48% dos estudantes que compõem a amostra responderam que já pensaram em desistir do curso no qual estão matriculados e 34,5% acham que a universidade e o curso não têm atendido as suas expectativas. É importante, notadamente, devido aos índices de evasão: os maiores encontram-se na área de ciências exatas (37%) sendo que 38,7% ocorreram durante o 1o. ano do curso, 23% durante o segundo, perfazendo 61,7% de alunos que se evadiram até o 4o. semestre do curso. Isto quer dizer que, nas exatas, o ciclo básico, ao longo do tempo, vem sendo o que apresenta maiores índices de evasão⁹². É um período em que predominam as aulas expositivas, com quase ou nenhuma participação dos alunos, distanciamento dos professores, ausência de um sentimento de pertencer ao curso escolhido, falta de informações sobre o curso, falta de relação entre o conteúdo das disciplinas e a atividade prática.

Portanto, além de não apreciarem matérias puramente técnicas onde não conseguem perceber as relações com o curso e com a profissão que vão exercer, a maior parte dos alunos que se encontra nessa situação gostaria que houvesse maior integração entre

⁹¹ O levantamento das atividades desenvolvidas anteriormente pelos alunos (Quadro VIII, anexo III) mostra que boa parte deles teve que diminuí-las consideravelmente após o ingresso na universidade. As questões abertas evidenciam que o fato é fonte de descontentamento com o curso pela perda de equilíbrio entre a universidade, a vida pessoal, o lazer e a dedicação a outras atividades. Esse quadro mostra também que havia anteriormente à universidade uma concentração maior nas atividades esportivas (56% dos alunos), artísticas (36% dos alunos) e cursos de línguas (46% dos alunos), números que declinam consideravelmente após o ingresso na universidade: 48% para atividades esportivas, 17,2% para as artísticas e 26,6% para línguas. Tomando-se os mesmos indicadores quando separam-se os alunos por área e por classe de renda, tem-se que os maiores índices quanto à diminuição das atividades concentra-se na área de exatas, seguindo-se a área de biológicas e por último humanas, e ocorre nas faixas de maior renda. Entre os alunos situados em classes de renda mais baixa ocorre o inverso, um pequeno acréscimo, o que indica que alunos que anteriormente não tiveram condições financeiras para exercer outras atividades encontram na universidade a oportunidade de suprir essa falta.

⁹² Vide Faggiani (1994).

conhecimentos. Quando solicitei aos estudantes - todos da amostra - que indicassem no questionário as matérias que julgavam ser necessário excluir e as matérias a serem incluídas nos currículos, as respostas também forneceram indicativos sobre essas tendências.

Muitos alunos de exatas gostariam de ver incluídas nos currículos matérias relacionadas à área de humanas e biológicas, além de matérias relacionadas à “atualização profissional”, “técnicas e conhecimentos usados em empresas modernas”, sobre “conceitos de qualidade, indústria e meio ambiente”, matérias da área administrativa, da área cultural, informática e economia. Alunos de Ciências Biológicas solicitaram matérias da Física, Química, Matemática, Filosofia, Sociologia, Estatística, Computação, Metodologia de Pesquisa, Metodologia Científica, Epistemologia. Já na área de humanas, principalmente pelos alunos de Ciências Sociais e Pedagogia, foram solicitadas mais matérias ligadas à prática. Ainda na área de humanas, a amostra contou com uma única aluna do Instituto de Economia, e esta julga que na Unicamp há um bom nível de integração entre as áreas, tendo indicado apenas a necessidade de mais matérias básicas na área da Sociologia.

Já os alunos que consideram que o curso e a universidade atendem perfeitamente as suas expectativas apontam como pontos positivos a infra-estrutura oferecida pela universidade: laboratórios, bibliotecas, rede de serviços; a qualificação do corpo docente, a imagem da universidade, as oportunidades que a Unicamp oferece em termos de sociabilidade e aprendizado pessoal e profissional, o incentivo à participação em pesquisas através das bolsas de iniciação científica, e, principalmente, o sistema de créditos, que permite ao aluno adequar o curso as suas atividades e necessidades de formação.

A maioria dos alunos que se sente satisfeita com o curso e com a universidade e sente-se apta a enfrentar o mercado de trabalho e/ou atividades de pesquisa considera que, desde que a universidade dá excelentes condições para o desenvolvimento dos alunos, caberá a eles atingir os objetivos pretendidos; ou seja, os resultados dependerão do empenho individual. Isto também se constitui em uma forma de aprendizado, pois, como disse um aluno: *“A Unicamp é um instrumento que é preciso saber usar.”*

Esses estudantes valorizam todas as disciplinas através das quais entram em contato

com a experiência - o laboratório, o estágio em empresas, o trabalho de campo. Mas, mesmo que muitos alunos consigam perceber e levar adiante um projeto que lhes permita atingir certos objetivos, seja com relação a uma futura inserção no mercado ou à dedicação às atividades acadêmicas, o ponto negativo está exatamente neste caráter de iniciativa individual.

Esse é o caso, por exemplo, de um aluno que praticamente não comparecia às aulas. Cursando Ciências Biológicas, à época no quarto semestre do curso, já participava de pesquisas desde o segundo semestre. Assistia apenas as aulas onde era exigida a presença. Sua justificativa para o não-comparecimento é que a maioria das aulas são a repetição dos livros. Assim, estuda às vésperas das provas, tendo sempre conseguido a aprovação e, no tempo restante, dedica-se às atividades de pesquisa. Filho de pai economista e mãe socióloga, conviveu sempre em contato com a universidade e integrantes da academia. A formação em escolas não convencionais, a oportunidade de residir em outros países, o contato com outras universidades, inclusive no exterior, aliados a uma concepção particular de ciência e a uma idéia muito clara sobre as necessidades quanto a uma formação adequada a essa concepção de ciência, permitiram-lhe uma convivência proveitosa com a universidade, se bem que com contornos extremamente individualistas.

Com certeza, poucos alunos conseguiriam passar todos os anos de graduação agindo dessa maneira, também poucos concordariam com esse tipo de visão. Mas, o certo é que essa estratégia adotada pelo entrevistado vem-lhe permitindo avançar consideravelmente as etapas na carreira acadêmica. Ele não se relaciona com a universidade como num aprendizado lento e processual: perceber a natureza das relações que se travam nesse espaço e como lidar com elas, a política interna a cada Departamento, o caminho para se encaixar em um grupo de pesquisa, como acontece com a maioria dos estudantes: ele avança etapas.

Logicamente, trata-se de um caso particular, mas notei em muitos alunos uma percepção rápida sobre a necessidade de buscar sozinho os caminhos na academia. E a Unicamp é propícia a esse tipo de estratégia, principalmente pela possibilidade de circulação dos alunos e pela proximidade entre as unidades.

CAPÍTULO III

A DEFESA DE TESE

3. 1 - O processo de seleção acadêmica

Graduação concluída, a maioria dos alunos despede-se da universidade e procura colocação no mercado de trabalho. Alguns optam pela pesquisa acadêmica e a pós-graduação é o caminho para a profissionalização e a continuidade na academia. Mas, normalmente, essa escolha não ocorre somente após a graduação e sim inicia-se durante o seu transcurso. Normalmente há um investimento anterior, uma preparação, visando a essa possibilidade. Além do mais, como o mercado de trabalho atualmente está bastante restrito, alguns alunos, desde a graduação, vêem a pós-graduação como uma alternativa de trabalho e continuidade da formação, enquanto aguardam alguma colocação futura.

No capítulo anterior, chamei a atenção para a importância da sala de aula, na graduação, por se referir às atividades em torno das quais ocorrem os primeiros contatos do futuro pesquisador com a universidade. Período de aprendizado sobre o curso escolhido e seu conteúdo, sobre as possibilidades de trabalho e as áreas de pesquisa, sobre a academia, seu corpo docente e funcional e as políticas internas. Além do mais, o espaço da sala de aula expressa outros aspectos da vida acadêmica: convergências e divergências de linhas teóricas, conflitos pessoais, concepções diferenciadas sobre as atividades universitárias de ensino e pesquisa, sobre o estatuto do conhecimento, o profissionalismo e o papel da universidade.

Para aqueles que pretendem prosseguir na universidade a sala de aula é o lugar a partir do qual se podem abrir as primeiras possibilidades de inserção nas atividades de pesquisa. Além de permitir que o docente/pesquisador divulgue suas pesquisas, área de atuação e concepções científicas, tornando-se e a seu trabalho conhecidos dos alunos -

pelo menos para os alunos que não têm informações sobre os profissionais da área -, é um espaço onde o aluno pode investir em mostrar suas habilidades para ser mais facilmente aceito em um grupo de pesquisa ou numa futura seleção para mestrado, por exemplo. Tendo interesse por uma área específica, conhecendo a atuação do docente, aceitando a sua linha de trabalho, e, mesmo ao nível pessoal, pela existência de valores comuns, muitos desses estudantes poderão procurá-lo para orientação. Logicamente, isto não tem nenhum caráter determinante, nem é o único caminho pelo qual acontece a busca por orientações e participação em pesquisas. Na Unicamp, em muitos institutos e faculdades, notadamente nas áreas das exatas e biológicas, é comum que os professores coloquem avisos nos quadros murais, buscando alunos interessados em participar de pesquisas. Por outro lado, como será abordado no transcórre da análise, as trajetórias acadêmicas, tanto de professores como de alunos de graduação e pós-graduação, mostram que o espaço da sala de aula ou do laboratório, em muitos casos, foi fundamental para sua inserção na atividade de pesquisa.

Para os alunos, portanto, a sala de aula pode também ser um bom momento para se fazer notar. Aqueles que dispõem de boa retórica e argumentação e que se expressam sem constrangimentos podem aproveitar esse espaço para demonstrar suas potencialidades, por exemplo, mostrando que sabem articular as idéias, que trabalham dentro dos padrões de cientificidade desejáveis, que têm um bom potencial ao transcender os conteúdos transmitidos, ou apenas demonstrar o domínio dos conteúdos ou habilidades técnicas, no caso do laboratório. Assim, além de se empenhar para a obtenção de uma boa avaliação, o aluno pode estar abrindo os caminhos para uma futura carreira acadêmica: contar pontos a seu favor quando pleitear uma bolsa de iniciação científica, ser reconhecido pelos membros de uma banca de seleção ou ter possibilidades de indicação ou obtenção de cartas de recomendação, por exemplo.

Gostaria ainda de enfatizar que a importância da sala de aula como parte do processo de construção de conhecimentos prossegue durante a pós-graduação, inclusive no que se refere ao estabelecimento de contatos e avaliação das possibilidades futuras. Muitas vezes é através dos contatos em sala de aula que os estudantes fazem a escolha de

seus orientadores, às vezes mesmo redirecionando seu interesse original de pesquisa. Claro que esta observação cabe mais para aqueles programas de pós-graduação que não exigem a indicação antecipada do orientador e a vinculação a um projeto inicial. Nesses casos, muitos alunos procuram matricular-se nas disciplinas ministradas por professores com quem precisam manter contatos e aos quais desejam divulgar seus trabalhos, até mesmo para viabilizar uma futura orientação.

Verifica-se, assim, que o processo é contínuo. As etapas vão sendo cumpridas, alteram-se as relações entre as partes envolvidas -alunos de graduação e de pós-graduação, professores, pesquisadores, orientadores; as posições podem-se aproximar, podem-se inverter. E, nesse movimento, vão-se construindo os trabalhos, novos temas, novas abordagens; vai se construindo também o pesquisador ao realizar, em nome da ciência, sua contribuição em termos de conhecimento.

Considerando como relevante para a carreira do pesquisador a possibilidade de iniciação em pesquisa ainda na graduação, procurarei mostrar a forma como normalmente ocorre o processo de seletividade acadêmica.

A maioria dos pesquisadores que foram entrevistados fez algum investimento, à época da graduação, no sentido de procurar contatos anteriormente à inserção em pesquisa:

“..Eu tava mais preocupado com fundamentos (disciplina) do que com tecnológicas. Bom... tem aqui no Departamento... o R..., que a preocupação dele é mais com Filosofia e História da Ciência... Fundamentos de Relatividade... Acho que no segundo, terceiro semestre, ele tava dando um curso de relatividade. Algumas pessoas fizeram, mas eu... eu assisti algumas aulas, entrei em contato com ele e logo depois ele começou um projeto, para começar a fazer uma biblioteca de história da ciência... A hora que ele começou, iniciou esse projeto, abriu a possibilidade de fazer a iniciação científica e tal, com ele. Eu me inscrevi - quer dizer, fez uma seleção e eu me inscrevi -... Eu entrei... fiz duas iniciações científicas com ele...”⁹³

A quase totalidade iniciou-se em pesquisa através de bolsa de iniciação científica,

⁹³ Entrevista com recém-doutor pelo Instituto de Física.

ainda na graduação. Para a obtenção dessas bolsas valeram-se de informações obtidas de professores em sala de aula, contatos em sala de aula - por proximidade entre o interesse do aluno e a área de atuação do professor, por exemplo - e contatos em laboratório. Em alguns casos a procura foi do aluno, em outros se tratou de uma oferta do professor:

“Alguns professores chamam a atenção: ‘Olha!, a área de pesquisa é assim, eu tenho bolsas de iniciação científica para oferecer’. Eles começam a chamar, né? E aí, às vezes, eles não falam isso para todo mundo, mas eles vão atrás dos alunos que se desempenharam bem no curso e que através da própria percepção do professor têm chance. Eu, ..na aula de laboratório, ele percebe que tem alguma coisa. Então, é um direcionamento do professor...”

“...Não é só participação em aula. Existe também o fator nota:prova, tá? Mas, geralmente é no laboratório que eles percebem...”⁹⁴

No entanto, pode ser preciso um investimento e um esforço mais pronunciado por parte do aluno: buscar os caminhos para chegar a uma escolha quanto à área de atuação e sobre as pessoas que atuam nessa área, procurar um orientador, sujeitar-se a ouvir negativas, persistir, investir mais:

“...Eu fiz um estágio no primeiro ano com uma professora que eu conhecia de fora da faculdade. E eu fiz o estágio para saber como era e tal. Nas férias. Eu falei: ‘ótimo! agora o que eu quero mesmo é trabalhar com biotecnologia...”

“Eu não conhecia, eu perguntei para essa professora com quem eu trabalhei no primeiro ano : ‘Você conhece alguém que trabalha com tal coisa? Ela disse: ‘olha! não é exatamente isso, mas é uma linha mais ou menos que você quer. Fala com a professora Gláucia, diz que eu te indiquei, que você trabalhou comigo e tudo bem. E eu fiquei atrás da professora Gláucia por uns dois ou três meses, porque também não conseguia falar direito. Eu vinha aqui ela não estava., mas acabei conversando com ela...Eu falei: ‘olha! eu quero trabalhar aqui’. Ela: ‘O que que essa menina quer?’, outro dia ela comentou isso comigo. ‘Mas, não faz meu curso. Vocês vão começar a cursar agora bioquímica. Depois do curso a gente conversa’. Tudo bem, fiz o curso, me empenhei pra caramba!. Eu queria fazer uma coisa bem direcionada, eu gostava da

⁹⁴ Entrevista com recém-mestre pela Faculdade de Engenharia de Alimentos.

matéria, e eu queria mostrar o meu trabalho. Então, eu fui muito bem no curso e a gente começou a trabalhar em agosto - quando eu falei com ela foi em fevereiro - e desde então não sai mais....”⁹⁵

Em alguns casos, a oportunidade pode surgir casualmente, quando o aluno sequer havia cogitado dedicar-se à pesquisa:

“...Ela (futura orientadora) foi dar uma aula para mim uma vez. No meio da aula eu fiz uma pergunta - por isso eu estou dizendo que é por acaso, se é que existe o acaso. No final da aula...não, uns dois dias depois, ela me encontrou no corredor e ela disse: 'Ah! eu quero falar com você.' Eu achei assim...porque ela era considerada uma pessoa super...né?...de poucos amigos e tal. Eu fui falar com ela. Ela falou: 'Olha, é o seguinte: eu tenho uma cota de bolsas de iniciação científica...'. Na verdade, era o seguinte, na verdade ela não tinha nenhuma, nunca tinha tido um aluno de iniciação científica. 'Isso é muito importante para a sua carreira!'. Isso eu descobri depois e tal. E me disse: 'Olha, eu estou no meu grupo de políticas públicas' - na época ela era coordenadora - 'então, você vai optar: ou você vem trabalhar com a gente no grupo de políticas públicas, faz um projetinho; ou a gente faz de iniciação científica; ou você escolhe aquilo que você quer fazer e também faz um projeto de iniciação científica... 'Daí eu escolhi. Daí eu fiz um projeto...’.

“...Não, eu acho assim, ela me reconheceu...quer dizer, de todas as pessoas que estavam ali nessa turma, acho que eu fui uma das poucas que se interessou, digamos assim, que se interessou pelo assunto. Eu acho que por conta disso ela...”⁹⁶

O fato acima ocorreu no IFCH, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Lembrando que há diferenças entre a área de exatas e biológicas, no sentido de que existe uma liberdade maior nas humanas quanto à escolha do tema e possibilidades de uma certa originalidade. Já nas exatas e biológicas é um pouco mais difícil propor algo fora do grupo temático.

Nos dois primeiros casos a referência é a pesquisadores que defenderam seus trabalhos recentemente mas não fazem parte do corpo docente, enquanto que, no último, se trata de uma professora da casa. Observo que, dentre os docentes entrevistados, esta foi

⁹⁵ *idem*

⁹⁶ De entrevista com uma das professoras da disciplina Ciência, tecnologia e Sociedade.

contratada mais recentemente e que sua trajetória assemelha-se à dos atuais alunos de pós-graduação: início de pesquisa ainda na graduação através de bolsa de iniciação, ingresso no mestrado pouco tempo após o término da graduação, defesa da dissertação em tempo aproximado ao estipulado e ingresso no doutorado imediatamente após a defesa de mestrado; muito embora tenha sido contratada pela Unicamp antes da conclusão do mestrado, o que hoje está fora de cogitação. Mas, de qualquer forma, há uma continuidade na carreira sem longos prazos de interrupção, inclusive para dedicação a atividades extra-universidade, como foi comum notar na trajetória de professores mais antigos.

Por outro lado, dentre os pesquisadores que estão em início de carreira, há alguns que ingressaram na universidade já dispondo de um conhecimento prévio sobre o funcionamento da universidade e as etapas a percorrer, principalmente obtidos por intermédio de familiares e amigos já pertencentes ao meio acadêmico. Percebe-se, ainda, que a trajetória destes pesquisadores, no que se refere à forma de inserção em pesquisa, repete-se nas escolhas de muitos alunos de graduação. No entanto, como constata-se também um elevado percentual de alunos que têm buscado inserção precoce em pesquisa, indicando uma tendência ao aumento de procura à pós-graduação. Tendência que, no entanto, pode ser revertida no caso de prosseguirem as restrições à concessão de bolsas-pesquisa pelos órgãos de fomento à pesquisa. Mas o número de alunos com potencial ao ingresso na pós-graduação, ao que tudo indica, vem aumentando.

E chegamos então a outro ponto importante: que não basta investir na participação em pesquisa. É necessário, na maioria dos institutos, submeter-se ao processo de seleção para os Programas de Pós-Graduação. Por enquanto, se sabe que em alguns institutos o processo comporta apresentação de projeto, prova escrita e entrevista; em outros, se restringe à prova e entrevista, e em outros basta a entrevista. Ocorre então que, em muitos casos, o fato de participar de um projeto de pesquisa vinculado a algum grupo aumenta as chances de ingresso na pós-graduação. Isto ocorre com mais facilidade em áreas pouco procuradas para pesquisa, como as engenharias; mas, se a tendência for de aumento na demanda, o processo tende a ficar mais concorrido e seletivo.

Procurar inserir-se em algum grupo de pesquisa ou um orientador para a iniciação

de um projeto individual faz parte do processo; no entanto, há outros fatores a considerar: o tema do trabalho, por exemplo. É necessário que essa escolha contemple um assunto que se encaixe em alguma linha de pesquisa ou projeto já existente ou, em última instância, que haja pelo menos a possibilidade de orientação. Isto remete à discussão sobre as possibilidades de avanços e mudanças em ciência, sobre prioridades, escolhas, que enfim estarão conduzindo o processo. A percepção desse lento processo pede uma reflexão sobre avanços e mudanças em ciência - a correlação entre as condições de elaboração do trabalho científico e a forma como os membros da universidade escolhem, concebem, se posicionam, optam, priorizam, em contextos específicos, sob o peso de valores, concepções, individualidades, subjetividades, também particulares⁹⁷.

Esta problemática será melhor abordada a partir deste capítulo, e principalmente no quarto capítulo, quando estarei tratando os processos que envolvem e participam da elaboração dos textos levados às defesas públicas.

3.2 - Universidade e ritualização

Seria exagero considerar a defesa de tese como um dos rituais mais marcantes dentre os que ocorrem na academia?

A vida universitária é extremamente ritualizada: aulas, provas, exames, comemorações, palestras, seminários, formaturas, seleções para mestrado, doutorado, contratações de docentes, etc.

⁹⁷ Kuhn (1975), ao desenvolver a noção de paradigma diz que os estudantes preparam-se para se tornar membros da comunidade científica através do estudo de paradigmas: *“Uma vez que ali o estudante reúne-se a homens que aprenderam as bases de seu campo de estudo a partir dos mesmos modelos concretos, sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais. Homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica. Esse comprometimento e o consenso aparente que produz são pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada”*(Kuhn, 1975:30-31). Talvez fosse interessante observar que o fato de que o futuro pesquisador praticamente adere aos paradigmas vigentes pode estar muito mais relacionado ao fato de ser esta uma condição para o ingresso e continuidade na carreira acadêmica, já que depende da aceitação dos membros da comunidade científica no processo seletivo, mais do que uma adesão por convicções. Ou, ainda, é possível pensar que só são aceitos aqueles que, pelo menos aparentemente, preenchem as condições aceitas pelos membros da comunidade científica, e que os não selecionados talvez representassem possibilidades de mudanças mais efetivas e radicais.

Neste sentido, se pode dizer que o espaço social, institucional, intelectual e científico da universidade é ocupado por atividades e acontecimentos que agrupam e dispersam, formando seguidamente inúmeros palcos e platéias, num movimento que expressa o próprio fazer da universidade.

Já que o objetivo é fazer uma abordagem processual, observe-se como o próprio ingresso na universidade é fortemente ritualizado: o período de preparação, a tensão dos exames, as comemorações após a aprovação, a recepção aos calouros, as palestras e aulas inaugurais. Durante os anos em que esses alunos permanecem na universidade vivenciam esse espaço ritualizado participando das diversas atividades. Para aqueles que optam pela continuidade na academia, as ritualizações se intensificam quando das seleções para mestrado e doutorado, defesas de dissertação e tese, participação em congressos, seleção para docentes. Após ultrapassadas essas etapas, e em muitos casos de forma concomitante, aqueles que dão continuidade à carreira acadêmica vão ocupando outras posições: o aluno pode passar a figurar como docente; o então candidato ao doutorado como parte da banca examinadora; o então candidato à seleção para docente como membro da banca que seleciona; o então ouvinte de palestras também pode ser o palestrante.

A universidade é, desta forma, um espaço profundamente performativo, onde aqueles que se esforçam pelo sucesso na vida acadêmica e a progressão na carreira dependem continuamente de um “bom desempenho”. E esse desempenho não se refere apenas à obtenção de boas notas e ao domínio dos conteúdos de aprendizado, no caso dos alunos, ou à competência e dedicação à docência e à pesquisa, no caso dos professores. Há componentes como o de “se fazer notar”, o de tornar a si e a seu pensamento conhecidos, que fazem parte desse “bom desempenho” e podem estar muito mais relacionados aos efeitos da “performance” e ao “brilho” das apresentações, às oportunidades e investimento em publicações e mesmo à presença junto à mídia escrita e televisiva.

No capítulo anterior a análise concentrou-se em acontecimentos referentes à sala de aula, lugar onde a ritualização é menos marcada já que não se trata de uma cerimônia, mas de eventos rotineiros no cotidiano da academia. No entanto, considero que aquele pode

ser também um lugar de aprendizado sobre o desempenho em público. Seminários e discussões em classe apresentam, em escala reduzida e informal, similaridades com as posturas desenvolvidas nos grandes eventos. Trata-se, portanto, de um espaço propício ao exercício da “performance”. Inclusive, observei que os alunos tendem a reproduzir falas e gestos utilizados pelos professores, como se os utilizassem como modelo: a maneira de posicionar-se à mesa, ao quadro-negro ou ao lado do retroprojeter, a forma de construir e conduzir a exposição oral⁹⁸.

Enquanto exercício, embora também momento de avaliação, o desempenho em aula e pequenas apresentações públicas como seminários não é tão decisivo e as falhas são mais aceitáveis. Já na defesa de tese o desempenho é crucial e as falhas sobressaem enfraquecendo a atuação do candidato e a avaliação do evento em termos de performance.

Há outro ponto que particulariza as defesas de tese quanto à importância ritual dentro do contexto acadêmico. É que, embora a grande maioria dos eventos que ocorrem nesse espaço construa-se em torno de conteúdos de aprendizado - principalmente no caso de aulas, provas e exames - e de demonstração de conhecimentos e criação de espaço de reflexão - como é o caso de palestras e seminários -, as defesas de tese têm características especiais e privilegiadas no tocante aos discursos em torno de ciência e conhecimentos. É que as defesas, além de se constituírem em momentos que permitem a ascensão profissional, e que marcam ritualmente o indivíduo que através dela adquire um título, são a própria condição do avanço em ciência, de forma institucionalizada. Neste sentido, a defesa de tese, enquanto momento ritual, será considerada como um espaço de atuação,

⁹⁸ Segundo Rudolf Laban (1978), considerado um dos mais importantes teóricos do movimento, as ações corporais vistas como instrumentos versáteis de expressão e comunicação refletem os valores que inspiram os movimentos. Diz que “Cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto de nossa vida interior” (laban,1978:48-49). Mas, concebe a possibilidade de transcender os fenômenos corporais em seus aspectos físicos e inconscientes. Desde que admite a possibilidade de seleção de movimentos com propósitos definidos, da fluência natural do movimento e do empreendimento de uma resistência aos movimentos naturais, é porque admite também a ocorrência da intencionalidade e da consciência nas ações humanas. Mais que isso, Laban considera o movimento como ação simbólica que pode dizer mais do que a oralidade ou a escrita. De forma complementar, Glusberg (1987) ao tratar a *performance* como comunicação, como produção de significados, considera-a sujeita às condições e circunstâncias da situação em que ocorre, ou seja, intimamente relacionada ao contexto de sua manifestação, sujeita ainda ao inesperado, ao imprevisto e às mudanças, de forma que ela apenas se concretiza no intercurso da ação. Em vista disso, a *performance* é também um discurso *reflexivo*, onde quem atua é primeiramente observador de si mesmo, de sua atuação, recriando para e através de si, as expectativas do seu público.

performance e ação (Turner, 1982, 1980), bem como fonte de reflexividade, pela tomada de consciência sobre si mesmo⁹⁹.

Ao procurar compreender o que expressam os rituais de defesa de tese, mostrarei que eles falam sobre posições, sobre a instituição universitária e a cultura acadêmica - sobre as relações que se dão nesse contexto e os significados ali construídos - e, principalmente, sobre um sistema constituído de um corpo de conhecimentos, preceitos e parâmetros de julgamento próprios que sustentam um grupo social específico - intelectuais e cientistas -, possibilitando sua existência e sua permanência e lhes conferindo legitimidade científica e social.

Para uma primeira abordagem sobre o evento, pensando na forma como ele se apresenta a uma pessoa que não conhece todo o seu significado ritual, relatarei resumidamente a defesa de dissertação de mestrado em Ciência Política, que presenciei no ano de 1988.

Foi a primeira vez que assisti a uma defesa de tese, quando cursava o primeiro ano de graduação, e me parecia, então, estar presenciando a uma sessão de Tribunal de Inquisição. Eu observava o candidato fazendo sua apresentação - nervoso, voz trêmula, mas procurando aparentar calma - enquanto os membros da banca pareciam sequer estar prestando atenção, um fazendo suas anotações, revirando o texto da tese, outro olhando para o teto ou para um vazio imaginário. A platéia, eu tinha a impressão, era completamente ignorada, pois quando os membros da banca olhavam em frente, ou seja, na nossa direção, como para um vazio, era como se nós presentes não existíssemos.

A um dado momento, quando foi dada a palavra ao primeiro examinador, a situação toda se modificou. Ereto em sua cadeira, fala eloqüente e mordaz, gestual que acompanhava as palavras, um sorriso que eu não conseguia decifrar, ele bombardeou cada capítulo da tese fazendo com que eu, muito apreensiva e penalizada com a situação do

⁹⁹ Diz Turner (1982) que *“ritual, cerimônia, jogos, espetáculos, podem constituir em vários níveis e em vários códigos, verbais e não verbais, um campo de intersecção de meta-linguagens”* (Turner, 1982:102), pois o ritual *“interrompe o fluxo normal da vida social e força o grupo a tomar consciência de seu próprio comportamento em relação aos seus próprios valores, inclusive questionar às vezes esses valores. Em outras palavras, dramas induzem e contêm processos reflexivos e geram uma composição cultural na qual a reflexividade pode encontrar um lugar legítimo* (Turner, 1982:94, trad.livre).

candidato, tivesse vontade de sair imediatamente do auditório. Mas fiquei, porque, da mesma forma que o candidato, estávamos todos - uma classe quase completa de primeiro ano da graduação - presos à turbulência dos acontecimentos, principalmente em virtude de uma certa surpresa que as cenas nos causavam.

Pensei que, se estivesse no lugar do candidato, perderia totalmente a voz, não conseguindo de forma alguma articular uma resposta. Além do mais, para mim as colocações da banca tinham sido tão convincentes que eu já havia concluído pela total fragilidade do trabalho. Espantei-me com a postura do orientador que tranqüilamente continuava a condução das falas e intervenções. Eu olhava para o pobre do candidato e pensava em sua situação naquela mesa tão pequena, colocada num patamar mais baixo que a banca, de lado para o público, isolado, quase se afundando na cadeira. Pensei: Que horror! Tudo é feito e preparado para humilhar! Mas, para minha surpresa, o candidato replicou aquilo que eu achava incontestável. Argumentou, explicou, fez algumas colocações, mas eu nada sabia de defesas e não conseguia concluir sobre sua pertinência, já que o candidato era menos eloqüente e, portanto, me convencia menos. De qualquer forma, eu já tinha como certo que a banca tinha razão, seja pela postura na arguição, seja porque, recém entrada na universidade tinha uma concepção completamente idealizada sobre o profissional acadêmico, a universidade e a prática científica¹⁰⁰.

Assim, mais assustada e mesmo decepcionada fiquei ao saber o resultado do exame: aprovação com distinção e louvor. A princípio fiquei bastante indignada, até porque as atitudes da banca e o resultado conflitavam com aquela imagem idealizada, acabando por me levar, por um bom tempo, a questioná-la de forma um tanto radical. Mas, refletindo melhor sobre o acontecido e, com uma certa sutileza, me pus a imaginar como seria interessante fazer de uma análise da defesa de tese o tema de minha própria dissertação. Algo um pouco surrealista, é verdade, como é surrealista toda defesa para aqueles que com ela não estão familiarizados.

¹⁰⁰ Refiro-me a uma imagem idealizada do cientista como alguém totalmente dedicado a seu trabalho e, portanto, à ciência, numa posição quase sobre-humana, acima das controvérsias, competições e rivalidades.; e da atividade científica como exercício da objetividade onde a lógica não admitiria que uma conclusão (o resultado da defesa) estivesse em contradição com os argumentos de sua formulação.

A princípio, eu via a defesa como uma espécie de combate onde os membros da banca deliberadamente procuravam destruir o trabalho do candidato enquanto este deveria estar sempre preparado para fornecer respostas retumbantes que destruíssem os argumentos da banca. Mas, conforme fui assistindo a outras defesas, pude perceber que às vezes os acontecimentos assemelhavam-se a um jogo com cartas marcadas, outras vezes a cenas de teatro e outras pareciam dizer respeito apenas a uma formalidade necessária do ponto de vista institucional¹⁰¹.

Neste sentido, como tratá-la do ponto de vista analítico? Um exame, uma cerimônia, um rito de passagem? Ou quem sabe tudo isto ao mesmo tempo?

Se a defesa fosse simplesmente um exame teria como um dos resultados rotineiros a reprovação. As normas e estatutos tratam a defesa como um julgamento do trabalho científico, cuja aprovação permitirá a aquisição do título. No entanto, na prática, quando o trabalho chega à defesa, praticamente já está aprovado. Existe uma série de mecanismos que procuram impedir a reprovação na defesa pública. O exame de qualificação é o principal deles.

No Instituto de Física, por exemplo, o candidato submete-se à uma avaliação de projeto, um seminário público como pré-requisito e a defesa propriamente dita, todos com a presença de uma banca examinadora, onde cria-se um espaço de discussão do trabalho que visa sanar eventuais falhas, apontar novos caminhos, aparar arestas, eliminar divergências, de forma que o trabalho final, levado à defesa, já foi exaustivamente trabalhado.

No Instituto de Biologia, o candidato entrega a primeira versão do trabalho aos membros da banca, depois conversa com cada um individualmente e do apanhado de críticas e sugestões reelabora o trabalho. Na defesa, normalmente a banca verifica se foram cumpridas as orientações, pede mais alguns esclarecimentos, mas a discussão

¹⁰¹ Neste sentido, valendo-se das distinções e aproximações entre “jogo” e “rito”, Lévi-Strauss (1970:52-55) pode-se concluir que a defesa de tese é ao mesmo tempo jogo e rito. Como o resultado é praticamente dado de antemão, pode-se dizer que trata-se de um ritual; mas, um ritual que se exercita como um jogo, assemelhando-se a um combate onde se tem a impressão de que haverá ganhadores e perdedores. Como o resultado não é fruto do jogo e sim do ritual, é ele que aproxima, sendo ao mesmo tempo conjuntivo e disjuntivo, simétrico e assimétrico. Pois, ao final, embora haja um suposto vencedor, é a sua vitória (ritual) que representa a comunhão do grupo, ao menos no que se refere à preservação do sistema.

substancial já foi feita na pré-banca.

Neste sentido, talvez esteja a explicação da menor formalidade nas defesas assistidas tanto nas exatas quanto no Instituto de Biologia e a maior ocorrência de conflitos e críticas duras, nas defesas na área de humanas.

No entanto, mesmo nos casos em que a qualificação não consiste em um exame muito rigoroso, existem outros mecanismos para impedir a reprovação na defesa pública.

Segundo informações obtidas junto a alguns professores entrevistados, quando o trabalho apresenta muitas falhas, o normal é que os membros da banca entrem em contato com o orientador e o avisem da possibilidade de reprovação. Normalmente se procede ao cancelamento da defesa e/ou transferência para outra data. Mas, às vezes a providência limita-se à substituição dos membros da banca. Outras vezes, ainda, quando o candidato e/ou orientador insistem e levam-na à defesa, mesmo assim, normalmente não ocorre a reprovação, embora, na defesa, a banca deixe clara a sua posição, praticamente destituindo o trabalho de valor. Segundo um professor do Instituto de Economia, houve uma tese “muito pretensiosa” que foi recusada por um dos membros da banca. Outro professor foi convidado para a banca e, na defesa, essa pessoa teria dito: *“Olha, se fosse pra valer a gente reprovava você, mas então não vamos reprovar, mas vamos trucidar.”*

Preocupada com a caracterização do evento procurei fazer um levantamento sobre a existência de teses reprovadas. Quando procurei a Comissão Central de Pós-Graduação para colher informações sobre como obter os resultados das atas, deixei a funcionária muito surpresa. Ela disse-me: *“Meu bem, mas isso não existe! Como você quer procurar teses reprovadas?! Você não sabe que não existe tese reprovada? Isto seria uma coisa muito séria. Afinal, é o nome do orientador, do instituto, da universidade, que estão em jogo...”*

No entanto, sabendo que não bastaria afirmar que teses no geral não são reprovadas porque todos dizem que na prática é assim que acontece, continuei a minha busca. Eu queria fazer ao menos uma amostragem, escolhendo um determinado período e examinando as atas de todos os institutos. Mas, dada a dificuldade para obter as atas junto

ao DAC¹⁰² - elas ficam junto aos processos dos alunos, sem separação entre graduação e pós-graduação, o que demandaria um trabalho exaustivo e infrutífero -, procurei algumas secretarias de pós-graduação e procedi ao exame dos livros de atas, contemplando, portanto, todo o período desde a implantação da pós-graduação naqueles institutos. Em nenhuma encontrei um caso sequer de reprovação. Apenas anotações e ressalvas, condicionando a aprovação a uma reformulação de alguns aspectos, por exemplo. Todos os casos que me foram relatados como possível reprovação, pelo que pude constatar, não foram efetivamente levados à defesa pública, tratando-se daqueles casos em que a banca se manifesta antecipadamente¹⁰³. Assim sendo, é possível considerar que a regra é a não-reprovação.

Por outro lado, mesmo sabendo que a reprovação é o improvável na defesa, todos os entrevistados falam sobre a tensão e como se sentiram extremamente nervosos durante o evento. E, mesmo considerando que o momento mais importante do ponto de vista da avaliação do trabalho é, ou deveria ser, o exame de qualificação ou a pré-banca, todos foram unânimes em considerar positiva a existência da defesa pública, enquanto um momento ritual. Inclusive, durante as sessões de defesas, foi comum ouvir comentários, geralmente dos orientadores que conduziam os acontecimentos: "*Ah! esses rituais!...*" e frases semelhantes, principalmente quando os acontecimentos revestiam-se de uma certa formalidade. Quando, em princípios da graduação, pensei na possibilidade de uma análise dos aspectos rituais da defesa de tese, eu conseguia vê-la muito mais como um rito de passagem, inclusive, pelo fato de que havia acabado de ler Van Gennep (1978), Turner (1974) e Gluckman (1987). O candidato em uma posição sempre inferior - mesa pequena, normalmente em posição mais baixa que a da banca -; a defesa semelhante a uma provação - o medo de não conseguir articular o raciocínio, da humilhação; a divisão acentuada das posições dos participantes, a marcação da hierarquia e uma quase

¹⁰² DAC - Diretoria Acadêmica da Unicamp.

¹⁰³ Há notícias de uma reprovação efetiva na Antropologia da USP e um caso que me foi relatado ocorrido na UNESP, mas não foi possível comprovar. Verifiquei também alguns poucos casos relatados por secretárias de cursos de pós-graduação na Unicamp, mas nada constava das atas. Carvalho (1989) diz que os mecanismos para restringir a reprovação não eliminam a ocorrência da reprovação, pelo menos do ponto de vista regimental, mas considera como um fato raro.

destruição simbólica do candidato - o desprezo pela fala do candidato, o bombardeio na arguição, o tom de voz e o gestual empregado que enfatizavam tanto o desprezo quanto a fragilidade do trabalho. Tudo parecia estar em conformidade com os mecanismos presentes nos ritos de passagem, porque, afinal, para subir o indivíduo tem que primeiro ser humilhado, descer a posições mais baixas para exercitar a humildade¹⁰⁴.

Mas, de certa forma, quando os membros da banca apontam as falhas de um trabalho, além de mostrar suas fragilidades afirmam sua permanente incompletude e provisoriedade, o que está muito mais relacionado às próprias condições do avanço científico. Além do mais, verificou-se que a regra não é humilhar o candidato, ocorrendo mesmo de a sessão transformar-se em uma tranqüila conversa entre os participantes (menos a assistência); e que, portanto, aquela idéia inicial de uma luta para a qual o candidato deveria comparecer devidamente armado também não correspondia à primeira impressão, até porque, a o confronto pode ser muito mais um recurso ao estilo, quando apenas a intenção é fazer boa presença e marcar posições, ou o resultado natural de posições divergentes colocadas em debate. Também variam o grau de formalidade, a observância do tempo estabelecido e da seqüência das falas. Assim, passei a buscar a compreensão do evento a partir da percepção do que esses ritos fazem, dizem, expressam e revelam, como sugere Da Matta (1979). Proposta que não é muito diferente daquela de Geertz ao afirmar a necessidade de captar o sentido do acontecimento para entender o ritual balinês (Geertz, 1980).

Portanto, se ritual, considerado não apenas como uma cerimônia; se defesa, não apenas um julgamento; se exame, não apenas uma passagem ou um título, mas, na junção dessas perspectivas, um momento que envolve em diferentes proporções e sentidos cada um e todos os participantes. Enquanto ritual, refere-se tanto ao que se faz e se diz - a avaliação de um trabalho - como ao que se expressa e se diz através desse discurso -

¹⁰⁴ Van Gennep (1978) afirma que os ritos de passagem são constitutivos da vida social e que o simples fato de viver exige essas passagens sucessivas de uma situação social a outra. As cerimônias, os ritos, marcam as etapas que os indivíduos e grupos vão ultrapassando ao nascer, crescer, aprender, mudar de posição social, alçar um cargo, casar, lutar, morrer. As seqüências rituais, para o autor, comportam fases de "separação" com a condição anterior; de "margem", fase ambígua em que o indivíduo tendo perdido a condição anterior não está ainda investido na nova posição; e "agregação", quando finalmente, através dos ritos, o indivíduo é investido em novas atribuições.

posições, prestígio, confirmações, consensos, conflitos -, ao que ele representa - a instituição, a ciência, a segurança, as obrigações, o profissionalismo; bem como ao que se assume em termos de riscos e quem sabe ousadias e ao que se nega através da negação a enfrentar os mesmos riscos.

Assim, se os rituais destacam aspectos do mundo social, dizem as coisas tanto quanto as relações sociais, com maior ênfase e coerência, (Da Matta, 1979) e, se *“ritual é um sistema de comunicação simbólica construído culturalmente”*, que segue uma ordem repetitiva constante mas acha-se sempre aberto aos significados contextuais (Tambiah, 1985), estarei privilegiando a ordem simbólica e a apreensão de significados compreendidos em sua variabilidade pela consideração da concomitância de várias ordens subjacentes às ações: as relações sociais, a cultura, as instituições, a historicidade dos fatos e as trajetórias dos agentes.

No presente capítulo, a análise ritual sobre defesas de tese na universidade, apresentará, por um lado, o evento em seus aspectos formais, mostrando diferentes formas de condução do processo do ponto de vista institucional e científico; por outro lado, mostrar como discursos e atitudes sobre o trabalho científico, objeto do evento, podem expressar outras mensagens: concepções sobre a própria atividade científica, o estatuto e a autoria do trabalho, e a concorrência de outros fatores na elaboração do trabalho e na condução do evento.

3.3 - O evento

As defesas de dissertação ou tese ocorrem sempre em um espaço fechado, são públicas e controladas quanto ao tempo e à seqüência dos acontecimentos. Há regulamentos que orientam a condução dos eventos - nos estatutos da universidade estão as normas gerais e em cada instituto normas específicas em acordo com o regulamento geral.

De uma forma geral, ocorre que a sessão de defesa é tornada de conhecimento público, afixando-se em cada unidade um informe sobre a data e o local da defesa, nome do candidato, título do trabalho, composição da banca e nome do orientador. No dia e local informados, o candidato ao título e os membros da Comissão Julgadora se reúnem em recinto tornado público, para o início dos trabalhos. O orientador preside a Comissão Julgadora, conduzindo a seqüência dos acontecimentos. Normalmente faz a abertura da sessão indicando o nome do candidato e o título do trabalho, apresenta e agradece os membros da banca e esclarece as normas que serão seguidas. Estipulado o tempo concedido a cada parte, dá a palavra primeiro ao candidato para a apresentação do trabalho. Em seguida, indica o primeiro examinador a fazer a argüição. Após a primeira argüição concede o prazo ao candidato para proceder à defesa e prestar os esclarecimentos solicitados e assim sucessivamente, quantos forem os argüidores (dois no caso de mestrado, quatro no de doutorado). Terminadas as argüições e a defesa, o presidente da comissão toma a palavra, normalmente na qualidade de orientador, para discorrer sobre o trabalho, sobre o candidato ou mesmo para também fazer uma argüição. A última fala é sempre do candidato, seja para prestar mais alguns esclarecimentos ou fazer apenas os agradecimentos, variando apenas no sentido de que os agradecimentos podem ocorrer em seguida à fala do orientador e presidente da comissão, portanto antes de a comissão reunir-se para deliberar sobre o resultado, ou após a divulgação do resultado pela comissão examinadora. Quando se encerram as falas, o orientador informa que a banca se reunirá para deliberar sobre o resultado. Normalmente é solicitado que os presentes se retirem do local e aguardem o resultado. As portas são fechadas e após alguns minutos (variando de 10 a 20 minutos em média) os participantes são convidados a retornar ao local onde todos se posicionam mais ou menos como durante a condução dos trabalhos. Todos em pé ouvem o resultado, comumente divulgado pelo Presidente da Comissão Julgadora e orientador do candidato, e mais ou menos nos termos seguintes: *“A banca resolveu (por unanimidade) aprovar o trabalho de (nome do candidato).....com distinção, ou “com distinção e louvor”...etc... Em alguns institutos a atribuição de divulgação do resultado é responsabilidade da secretária da Pós Graduação que, nesse momento, ao lado*

dos membros da banca, lê o resultado constante da ata por ela lavrada. Em seguida, muitas vezes, os presentes aplaudem o candidato que, após, recebe os cumprimentos da banca e dos presentes à sessão¹⁰⁵.

Esclareço que faço referência ao evento simplesmente como “defesa de tese”, independente da possibilidade de, em nível de mestrado, ser uma defesa de “dissertação” ou “tese”, ou seja, não obrigatoriamente tese, por considerar que no dia-a-dia não é feita essa distinção. Comumente a referência por parte de alunos, professores e funcionários é à ocorrência de uma defesa de tese (independente se mestrado ou doutorado). Mesmo durante os trabalhos, é comum os membros da banca referirem-se em sua arguição à tese do candidato e denominam o acontecimento de defesa de tese (isto é presente também nas entrevistas). Portanto, quando me refiro à situação de defesa de tese estou-me reportando ao evento ou exame que abrange tanto os trabalhos em nível de mestrado, quanto em nível de doutorado.

Ao regulamentar as atividades de ensino, os estatutos deixam a responsabilidade sobre sua forma de efetivação aos departamentos dos institutos e faculdades¹⁰⁶, estando, ainda, a regulamentação dos currículos - número de vagas por disciplina, horários, datas de exames e programas de curso - afetos à Câmara Curricular. Ou seja, não há uma regulamentação sobre a forma como devam ser ministradas as disciplinas ou sobre o que ocorre dentro de uma sala de aula.

Com respeito à defesa de tese ocorre algo similar. A obrigatoriedade é para a elaboração de um trabalho sobre assunto escolhido em comum acordo entre orientador e orientando e submetido à Comissão de Pós-Graduação, que deve ser defendido publicamente perante uma comissão julgadora. As normas sobre os procedimentos a serem observados na defesa constam do Regimento, Normas e Resoluções dos Cursos de Pós-Graduação, CCPG 7/89, que dispõe nos artigos seguintes:

Artigo 5º - “Na sessão de defesa da Dissertação ou da Tese, o

¹⁰⁵ A defesa de dissertação ou tese é uma exigência para a obtenção do título de mestre e a defesa de tese, exigência para a obtenção do título de doutor (Art.60 e 61 do Regimento Geral da Unicamp e Art.26 e 27 do Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação).

¹⁰⁶ No que se refere aos programas: artigos 14,15, 27, no que se refere ao processo avaliativo: artigo 29 dos Estatutos da universidade.

candidato disporá de até 30 (trinta) minutos para uma exposição oral da mesma, a qual poderá ser dispensada pela Comissão Julgadora. Em seguida, cada membro dessa comissão disporá de até 30 (trinta) minutos para argüir o candidato, o qual terá igual período para responder à argüição. É facultada a argüição na forma de diálogo, computando-se, nesse caso, o tempo de até 60 (sessenta) minutos para cada examinador."

Artigo 6º - "Ao final da argüição, a Comissão Julgadora deverá emitir um parecer circunstanciado, indicando a aprovação ou não do candidato, de acordo com os parágrafos 3º e 4º do artigo 27 do Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação."

Os parágrafos 3º e 4º dos artigos 26 (mestrado) e 27 (doutorado) dispõem sobre os critérios de aprovação:

Artigo 3º - "Será considerado 'aprovado' o candidato cuja defesa de Tese ou Dissertação obtiver a aprovação da maioria dos membros da Comissão Julgadora."

Artigo 4º - "A critério da comissão Julgadora da Dissertação ou da Tese, a aprovação do candidato poderá vir acompanhada de "Distinção" ou de "Distinção e Louvor"."

Cada CPG das unidades de ensino elabora um regulamento próprio sobre os procedimentos a serem seguidos quanto às defesas de dissertação ou tese pautados no Regimento Geral da Universidade e dos Cursos de Pós-Graduação. No geral, pelo que constatei, esses regulamentos repetem as disposições contidas no Regimento Geral.

Todavia, considerar uma defesa apenas pela descrição sumária que fiz no princípio, ou pelas normas constantes dos regulamentos, dá uma idéia de que os procedimentos são todos muito claros, homogêneos e objetivos. Há um trabalho a ser examinado e aprovado segundo procedimentos estabelecidos por normas institucionais.

Contudo, na prática, ocorre em cada unidade, uma série de procedimentos diferenciados, dependendo do instituto, da área, e principalmente dos acordos estabelecidos entre os membros da banca. Há procedimentos de praxe, como dar a primeira palavra na argüição aos professores pertencentes a outras instituições e a não-utilização da tréplica por parte do argüidor. Há ainda uma variedade de disposições

quanto ao tempo dado a cada parte - em alguns institutos se concede 20' para a apresentação do candidato ao mestrado e 30' para o candidato ao doutorado, mas assisti a defesas em que foi dado prazo de 15' e a outras em que o prazo foi de 50'. As arguições deveriam ter a mesma duração, mas, muitas vezes, um arguidor monopoliza o tempo estendendo sua fala por mais de hora (cheguei a presenciar uma defesa em que um arguidor ocupou 1:30'h). Ocorre então que os outros vêm-se obrigados a diminuir sua participação porque no geral há um limite para a duração total da sessão (duas horas para mestrado e quatro horas para doutorado). Há diferenças também quanto ao grau de formalidade, aos locais onde ocorrem e ao comportamento dos participantes; também quanto à forma de apresentação, arguição e defesa.

As defesas de tese ocorrem em lugares variados. Em alguns institutos há um auditório normalmente reservado para essas ocasiões; são salas bem equipadas com cadeiras confortáveis, com equipamentos e telas para projeção e que dão um ar de maior solenidade ao evento.

Em outros institutos, mesmo quando dispõem de um auditório, muitas vezes a opção (ou a indicação) é por uma sala de aula, ou um sala normalmente utilizada para reuniões e eventualmente reservada para essas ocasiões.

Mas seja auditório, sala reservada para as defesas ou sala de aula convencional, a distribuição espacial dos móveis e dos participantes normalmente marca as posições: geralmente os membros da banca ocupam uma mesa mais espaçosa e colocada em local mais elevado em relação à mesa do candidato; às vezes as cadeiras dos membros da banca têm espaldar alto e normalmente ficam de frente para o público, enquanto que o candidato ou fica de costas ou sua mesa é colocada em posição lateral à platéia.

Mesmo no IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), onde a sala normalmente usada para as defesas tem uma constituição diferente - várias mesas unidas umas às outras formam um grande quadrado com um espaço vazio ao centro -, dando uma idéia de indiferenciação, as posições ficam evidentes pois normalmente os membros da banca ocupam o mesmo lado do quadrado, aquele que deixa os examinadores à frente de um quadro-negro, na única lateral em que não são colocadas cadeiras para a platéia e,

portanto, ocupam a posição tradicional do professor e têm diante de si o candidato e a plateia¹⁰⁷.

Logicamente não se trata de generalizar, até porque os procedimentos variam consideravelmente. Quando há utilização de transparências, por exemplo, é comum os membros da banca sentarem-se junto à plateia, nas primeiras filas do auditório, para acompanharem a exposição.

Nas defesas a que assisti na Faculdade de Ciências Médicas e no Instituto de Biologia, os membros da banca sentaram-se na plateia durante a exposição e ocuparam seus lugares à mesa para a argüição. No entanto, no Instituto de Física, os membros da banca fizeram a argüição da posição que ocuparam para assistir à exposição, ou seja, da plateia.

No IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) - com observação restrita à área de Ciências Sociais -, percebi uma ênfase maior na observância das regras regimentais, principalmente no cumprimento do horário de início, seqüência das falas e grau de formalidade. Raramente se trava diálogo entre banca e candidato e os envolvidos mantêm uma postura formal embora no geral tranqüila, tanto na fala como no gestual.

Já no Instituto de Economia, também da área de humanas, nem sempre os horários eram obedecidos com rigor, estabelecia-se mais facilmente o diálogo e as posições pessoais da banca eram colocadas abertamente, sem constrangimentos. Havia alguma coisa de mais movimentado, principalmente nas defesas referentes a doutorado, quando na banca é quase certa a participação de economistas conhecidos nacionalmente, muitos que participaram ou participam da vida política do país. Ocorrem muitas conversas entre os membros da banca, nos corredores e antes do início dos trabalhos, e, às vezes, durante a defesa, os confrontos de posições ficam mais visíveis. Em alguns casos, mesmo a plateia

Turner (1974), partindo das afirmações de Van Gennep (1978) privilegia o estudo das "margens", da "liminaridade" presente nos ritos de passagem. Ao analisar os ritos de elevação de status - quando o indivíduo é conduzido de uma posição mais baixa para uma posição mais alta - mostra que a liminaridade se apresenta através de atos que humilham e generalizam aquele que está prestes a subir. A explicação dada pelo autor é que para o indivíduo ascender, ele primeiramente deverá descer a posições mais baixas.

¹⁰⁷ Ocorreu em uma das defesas assistidas no IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), que alguns dos membros da plateia sentaram-se muito próximo ao quadro-negro, ou seja, praticamente alinhados com a banca. A primeira argüidora, assim que iniciou sua fala, incomodou-se visivelmente com o fato e solicitou às pessoas que se sentassem à frente, no seu campo de visão.

tem uma participação mais acentuada, acompanhando com risos - no caso de uma observação espirituosa, por exemplo, - ou cochichos, durante as falas.

Nas defesas assistidas na área das exatas a formalidade era muito pequena embora a seqüência dos acontecimentos fosse a mesma. Os diálogos foram muito comuns, tanto entre os membros da banca, quanto entre banca e candidato e banca com o orientador, às vezes se parecendo a uma conversa informal, principalmente quando os membros da banca permanecem sentados junto à platéia e vão comentando os resultados exibidos nas transparências.

Da área de biológicas presenciei duas defesas: uma no Instituto de Biologia e outra na Faculdade de Ciências Médicas. Ambas seguiram cuidadosamente as ordens seqüenciais, um certo grau de formalidade, estabelecimento de alguns diálogos, e um ambiente relativamente tranquilo.

Quanto à forma de apresentação utilizada pelos candidatos, variam principalmente na referência à área. Nas exatas e biológicas predominam, sendo praticamente regra, as apresentações utilizando o recurso às transparências. Pode-se argumentar que isto deve-se à natureza dos objetos de estudo e à melhor visualização que permite dos resultados a serem apresentados. No entanto, foi interessante notar que nas transparências os candidatos apresentam não apenas gráficos, tabelas e fotos, de forma a dar suporte à exposição oral, mas, muitas vezes, textos extensos, verdadeiros resumos da dissertação que o candidato lê praticamente sem acrescentar informações ou dados.

Já nas humanas - e a pesquisa concentrou-se principalmente no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, no Instituto de Educação e no Instituto de Economia -, a apresentação normalmente é feita de forma oral onde, ao contrário daquelas que se valem de outros recursos, a atuação do candidato fica mais evidente, os recursos orais e gestuais são acentuados, a comunicação com a platéia e com a banca é mais direta e ele, pelo menos a princípio, assume o papel central na defesa. No Instituto de Artes, de forma ainda mais acentuada - principalmente porque diz respeito a talentos, habilidades específicas e à criatividade -, o papel do candidato é ressaltado.

Notei também que normalmente na área de exatas e biológicas o candidato expõe e

responde às indagações utilizando a primeira pessoa do plural enquanto que na área de humanas normalmente utilizam a forma impessoal na exposição e na resposta, e, principalmente quando o candidato refere-se aos dados empíricos, a fala recai na primeira pessoa do singular¹⁰⁸.

Mas, não obstante essas diferenças, há algo que sempre se espera acontecer numa defesa - pelo menos aqueles que já se habituaram a elas: o mesmo modelo de argüição e o resultado. Cada argüidor normalmente faz, no início, um comentário geral sobre o trabalho, onde tece os elogios para, em seguida, apresentar as críticas, que variam em intensidade e ênfase, e, ao fim dos trabalhos, o anúncio esperado é a aprovação.

E, assim, a pergunta que se coloca é o que afinal o evento expressa e o que através dele se afirma? Em primeiro lugar, quem ou o que é a figura central do evento?

De um lado está o candidato - se mestrado, alguém que prossegue um caminho ainda preliminar no tocante à carreira acadêmica, galgando mais um degrau, é verdade, mas ainda muito próximo à graduação, num período ainda intermediário (a não ser os casos hoje mais raros de pessoas que fazem o mestrado estando há tempos na atividade acadêmica); se doutorado, muitas vezes, senão na maioria, o candidato é colega dos membros da banca, exercendo há tempos funções acadêmicas semelhantes, embora é claro não pudesse até aquele momento ser um membro de banca, mas há uma grande proximidade e a defesa efetivamente o iguala aos membros da banca, do ponto de vista institucional.

À frente do candidato os membros da banca - alguns mais conhecidos que outros, com graduações diferentes na carreira, mas que ocupam no momento posição semelhante. Passaram todos por aquele mesmo momento que ora enfrenta o candidato. Foram todos um dia alunos na graduação, passaram por semelhantes processos de seleção, enfrentaram

¹⁰⁸ Verificar que isso também se apresenta no texto escrito. Umberto Eco (1989) diz preferir a utilização do "nós" ao "eu" na escrita do texto porque escrever é um ato social e deve-se presumir que as afirmações são compartilhadas pelos leitores. No entanto, há outro aspecto a observar. Se pensarmos que o uso do "nós" é mais acentuado nas exatas e biológicas onde predominam os projetos filiados ao orientador, e onde muitas vezes o acompanhamento do experimento e seus resultados é feito em conjunto com o orientador, o fato pode estar sugerindo diferenças quanto ao próprio caráter da autoria. Inclusive, é comum que nessas áreas os artigos gerados pela pesquisa e escritos pelo orientando sejam publicados em co-autoria com o orientador. Veremos mais adiante como no próprio processo da defesa essa questão da autoria fica mais evidente.

de uma forma ou outras as agruras e angústias no processo de condução da pesquisa. Sentiram-se também tão tensos quanto aquele candidato. Por isso, às vezes é também um momento de reminiscências. Pode-se presenciar um membro de banca comentar sobre a sua defesa, pode-se perceber em outro uma solidariedade com o candidato, muitas vezes verbalizada: *“Eu sei que minha posição é muito confortável. É muito melhor estar do lado de cá...”*, e assim por diante. Enfim, as defesas caminham no sentido de igualar posições. O candidato a doutorado sai da defesa como um igual, pelo menos em termos de titulação. É um ritual que aproxima, mas como todo rito de elevação de status, para aproximar e/ou igualar, primeiro é preciso separar.

E, por fim, a dissertação. É sobre ela que todos falam, se bem que através dela constroem também outros discursos. Ela é o motivo, o objeto que cria os espaços para os discursos e ações. Assim, através dos comentários e críticas à dissertação, os membros da banca podem discorrer sobre suas posições teóricas, afirmá-las, argumentar em seu favor. Nesse sentido, a arguição pode transformar-se em exposição assemelhando-se a uma aula ou palestra. Argumentos que poderiam provocar um debate, se houvesse espaço para isso, são lançados na torrente de observações do curto espaço da arguição. Nesse sentido, ela é algo frustrante, na medida em que o que se fala encerra-se na própria fala. Para os assistentes mais ainda, porque são apenas observadores passivos. Mas se ela é o objeto do exame e julgamento só o é na referência direta ao seu autor. Autor e obra se representam mutuamente, têm uma existência simultânea enquanto objeto de julgamento.

Mas, o que se julga no trabalho final, dissertação ou tese? O que se legitima?

Penso que seria incorreto acreditar que se julga a veracidade das afirmações, a correção das conclusões e que se dá legitimidade a elas. Se a ciência é tão provisória e mutável, difícil seria que alguém desse o aval a toda construção que se faz em nome da ciência. Não, não se julga a verdade do trabalho, mas certamente há uma afirmação sobre verdades, mesmo que se acredite firmemente na impossibilidade de uma verdade. Por ora, penso poder afirmar que se julga a coerência, o uso adequado de metodologias, a interpretação dos dados mensuráveis, a clareza na exposição dos procedimentos, de forma que o manejo daquele material possibilite a outros sua utilização como suporte empírico

ou teórico. Poderia mesmo dizer que todos os cuidados na observância dos preceitos de cientificidade exigidos da apresentação definitiva do trabalho reforçam um sistema que tem por condição permitir, no futuro, o próprio questionamento do trabalho por outro pesquisador.

Mas, certamente, se algo é julgado o é com base em certos parâmetros. Julgar só é possível a partir de uma hierarquia de pressupostos. Ao aceitável, para não dizer correto ou verdadeiro, opõe-se o que não se admite, para não dizer o errado e o falso. Aceitar certos parâmetros como verdadeiros ou pelo menos aceitáveis implica obviamente a rejeição a tudo que a eles se oponha. Trata-se portanto de discursos sobre verdades e crenças, senão sobre os resultados em ciência, pelo menos sobre os pressupostos que envolvem a atividade científica. Não há objetividade possível, dirão alguns, mas todo trabalho ao ser julgado em sua coerência examinará o trato objetivo do material de pesquisa, mesmo que um material constituído de subjetividades. Assim, se objetiva a própria subjetividade.

Todos os termos e procedimentos utilizados na defesa fazem referência ao julgar, todos têm alguma relação com as práticas jurídicas e os discursos sobre verdade. O próprio nome, defesa, pressupõe o ataque e a acusação indicando a possibilidade de resistência e contestação. Mas o ataque e a acusação só podem existir a partir do momento em que algo foi agredido, ofendido, ou seja, a partir do momento em que houve uma infração; por outro lado, só há infração se houver norma (Foucault, 1983)¹⁰⁹.

A dissertação ou tese é examinada por uma Comissão Julgadora, que deve arguir o candidato. Aquele que argui pode tanto censurar ou acusar, como condenar, questionar, interrogar ou disputar uma posição. Ao se defender o candidato argumenta, ou seja, discute, expõe seu raciocínio, suas razões, procurando sustentar a posição e convencer.

¹⁰⁹ Segundo Foucault (1983:92), para que haja infração é preciso ainda que haja um poder político e uma lei efetivamente formulada.

Não obstante as diferenças, é muito próximo ao discurso jurídico¹¹⁰. Inclusive, a exigência de que seja feita uma “ata pública” do evento reforça o caráter jurídico a ele conferido - por lhe conferir caráter legal, de fé pública, seriedade, segurança e credibilidade - pois assemelha-se o documento a uma prova testemunhal da aprovação do candidato¹¹¹.

Entretanto, a comissão julgadora é presidida pelo orientador do trabalho. Evidentemente que não estão em julgamento apenas o candidato e seu trabalho mas também o orientador que o avalizou. No entanto, há possibilidades que podem modificar esse caráter de duplo julgamento, pois cúmplice ou algoz, o orientador pode assumir qualquer das posições¹¹². E é nos agradecimentos que essa relação se torna evidente e a cumplicidade ou os possíveis conflitos se manifestam. Notar que a fala do orientador a respeito do candidato bem como os agradecimentos apresentados pelo candidato geralmente dizem sempre sobre qualidades intelectuais, profissionalismo e dedicação, sobre uma relação de trocas pessoais e intelectuais, sendo mesmo comum que se fale em vínculos de amizade. Todavia, podem também deixar transparecer, intencionalmente ou não, divergências e conflitos entre as partes. Se as relações foram estritamente

¹¹⁰ Entre os autores que fazem a correlação entre o discurso científico e o jurídico temos, por exemplo, Perelman (1970) e Souza Santos (1988). Entretanto, Perelman (1970) faz distinções entre a argumentação jurídica e a científica, pois enquanto em ciência toda asserção deve ser provada com clareza e precisão, estando a afirmação e a negação colocadas sobre uma posição de igualdade, no direito, as pressuposições e o uso de noções vagas intervêm constantemente, pois ao acusador é dado o ônus da prova já que o acusado não necessita provar sua inocência, pois *“todo indivíduo é inocente até prova em contrário”*. Já para Souza Santos (1989:106), como a atividade científica se constitui numa retórica do convencimento tanto quanto a do direito, *“essa leitura retórica do processo científico permite descobrir ligações insuspeitadas entre a argumentação científica e a argumentação jurídica”* (Souza Santos, 1989:106).

¹¹¹ Um juiz informou-me ser a ata o lugar onde tudo fica registrado e que indica um “ato constitutivo”, um nascimento. Ela pode ser escrita a mão ou datilografada que seu efeito legal não se altera. A universidade exige o preenchimento da mesma num livro de atas de defesas que deve ficar sob guarda de cada programa de pós-graduação, e em todas as unidades visitadas elas eram escritas à mão. Embora sem efeito jurídico diferenciado, o fato de se redigir de próprio punho tem um significado simbólico, originário, pois a letra de punho personifica o testemunho. Ver Goody (1986:173) sobre os significados simbólicos do uso da boca e das mãos. O autor diz que a mão, no uso da escrita, tem um significado paralelo ao da boca, quando faz um juramento. A caligrafia adquire um peso especial porque substitui efetivamente a pessoa; o equivalente do juramento oral é a confissão assinada, referindo-se portanto a uma confirmação de verdade ou consentimento.

¹¹² Neste sentido não é possível concordar plenamente com a afirmação de Carvalho (1989) de que o orientador tem que se situar ao lado do candidato por força das regras do jogo, que *“como ele deu o aval preliminar ao trabalho do candidato deverá então empenhar-se, lutando por ele”*. Embora sejam mais raras as situações de conflito entre orientador e orientando na defesa pública, as informações obtidas durante a pesquisa de campo indicam que essa obrigatoriedade de defesa do candidato por parte do orientador não é regra.

profissionais, a fala não contemplará mais que referências às qualidades intelectuais e profissionais; se houve falhas na orientação os agradecimentos poderão conter omissões quanto à dedicação do orientador, assumindo o candidato visivelmente a autoria do trabalho; se as críticas recebidas e defendidas pelo candidato deveram-se à posição do orientador, normalmente as falhas são por ele assumidas nesse momento. Mas, pode ocorrer também de haver sérias divergências entre candidato e orientador, e, nesse caso, pode ocorrer inclusive a arguição por parte do orientador, mostrando essa discordância e trazendo-a a público ao mesmo tempo que exime-se da responsabilidade pelo resultado.

Porém, seja na referência ao que se faz ou ao que se julga, falar sobre a defesa de tese e conseqüentemente sobre a atividade científica é falar também sobre sistemas de crenças. O que se afirma nesses eventos é primordialmente o estatuto específico de uma modalidade de saber: o saber científico. O que se examina, e o que não se tolera em um trabalho que se pretende científico, é a existência da infração, o que se exige é a observância de todas as regras e prescrições. Candidato e banca ao cumprirem essas exigências professam sua confiança no sistema, em seus métodos e pressupostos. E não poderia ser de outra maneira, porque negligenciar o sistema implicaria anular-se perante ele, admitindo que qualquer um pudesse produzir qualquer coisa sobre o título de ciência. Assim, para que o trabalho seja considerado aprovado, importa menos o seu ineditismo que a sua coerência, uma coerência fundada na observância de certos procedimentos que ratificam os pressupostos de um sistema que todos querem preservar.

Nada diferente daquilo que a Antropologia há muito esclareceu quando se debruçou sobre os sistemas de pensamento primitivos. Para compreender porque o pretense feiticeiro Zuni, no acontecimento narrado por Lévi-Strauss (1975), recorreu à exaltação de sua falta e à reivindicação do crime, na tentativa de livrar-se das severas penalidades a que estava exposto, é necessário a percepção e o entendimento acerca da força do sistema mágico naquela sociedade¹¹³. E os sistemas mágicos são dependentes,

¹¹³ Lévi-Strauss (1975) analisa a atitude do grupo ao absolver o pretense feiticeiro da acusação pelo crime, como resultado da importância de que se revestia para o grupo a própria sobrevivência do sistema mágico, de forma que era essencial a satisfação de uma verdade aceita por todos, mais do que a justiça decorrente da execução da sentença "pois que, principalmente, a escolha não é entre esse sistema e um outro, mas entre o sistema mágico e nenhum sistema, ou seja, a desordem" (Levi_strauss, 1975:201).

para sua existência e perenidade, de uma crença unânime na verdade de certas idéias, bem como na eficácia de certos gestos (Mauss,1974). Lévi-Strauss (1975) ressalta as diferenças entre esses procedimentos de julgamento e aqueles existentes em nossa sociedade, construídos normalmente em torno de acusações e contestações. Mauss (1974), por outro lado, aponta as semelhanças entre atos mágicos e jurídicos, mas prefere não aprofundar a discussão, privilegiando o debate entre magia e ciência. Ocorre que esses autores estão lidando com sociedades onde o sistema mágico/religioso fornece, em especial, uma inteligibilidade do mundo, das relações do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Esta faculdade de englobar em um mesmo sistema o domínio natural e o espiritual, as crenças e as técnicas, enfim, a proximidade das relações entre religião, magia, técnica e ciência, constituíram, por um bom tempo na história da antropologia, um campo privilegiado de discussões. No entanto, se a referência é à sociedade ocidental, onde os domínios encontram-se hoje fragmentados, as relações possíveis têm que ser encontradas na crença que anima e mantém os fundamentos que sustentam sistemas distintos. Se o ponto central for a idéia de verdade subjacente a esses sistemas então, pode-se abordar qualquer sistema, seja religioso, mágico, jurídico ou científico, conjuntamente, já que todos estão estruturados sobre a noção de verdade.

Quando falei sobre a sala de aula fiz referência à sua variabilidade em diferentes sociedades e épocas e a como essas diferenças relacionavam-se à própria modificação nas formas de transmissão de conhecimentos e fragmentação dos domínios de conhecimentos. Entretanto, a observação da sala de aula e sua análise no contexto referido na presente pesquisa, fazem perceber algumas aproximações. Quando um professor toma uma postura em que os conhecimentos são ministrados de forma unilateral, sem a abertura de um espaço para questionamentos, sua aula adquire uma conformação muito aproximada ao trato dos conhecimentos pela chamada escola antiga, quando o saber era simplesmente a reprodução de um pensamento - leitura, absorção de conteúdos, memorização e imitação. Quando um professor toma o conteúdo e o interpreta colocando para os alunos as suas conclusões, há uma proximidade com a metodologia da época carolíngia, anterior à recuperação da dialética, em que sobressai do texto a sua verdade. Quando um professor

conduz a aula predominantemente na forma de debates e de estímulo ao raciocínio e ao questionamento há uma proximidade com o exercício da escolástica medieval, a partir do século XII, quando se buscava desenvolver a atividade racional a partir das confirmações às verdades da fé cristã. Através do exercício do questionamento aos dogmas cristãos, transcendendo o texto e considerando a possibilidade de várias interpretações e o confronto de posições divergentes, admitia-se a dúvida e estimulava-se o exercício da argumentação (Verger, 1990).

Chamo a atenção para estas aproximações com o intuito de mostrar como essas várias posições relacionam-se às diferentes concepções sobre ciência, conhecimento, critérios de verdade e de validade de pressupostos teóricos e metodológicos. E, à semelhança das diferenças de postura em sala de aula, as variações existentes entre a condução das defesas de tese nos diversos institutos - e aqui também será conveniente observar que a comparação mais produtiva parece ser ainda por área do conhecimento - também exprimem as posições diferenciadas sobre a ciência e a prática científica, sobre o estatuto dos saberes, sobre critérios de verdade e de julgamento da produção científica. Posições essas que orientaram as pesquisas e a apresentação dos resultados - cujo produto é o texto elaborado para ser levado à defesa.

Esses aspectos ficam mais perceptíveis ao observarmos a forma como a banca argúi o candidato: os comentários predominantes, os pontos priorizados, a forma como analisa a construção do texto e diz sobre o que dele se espera. Desses aspectos ressaltam os parâmetros de avaliação e julgamento e, conseqüentemente, a concepção sobre o que é um trabalho científico e como ele contribui para os avanços em ciência.

Assim, todas as arguições das defesas assistidas na área de exatas e biológicas guardam similaridades. O primeiro ponto abordado pelos arguidores foi sempre a construção do texto. Havia uma grande preocupação com a clareza do texto, com os aspectos didáticos, com a facilidade para a sua leitura e compreensão. Isto indica que o texto é pensado tanto como um material a ser publicado e consultado como um material que possibilite a clara compreensão das condições do experimento, das metodologias empregadas e a forma como foram obtidos os resultados, possibilitando, inclusive, a

repetição do mesmo¹¹⁴. Outro ponto frequentemente abordado diz respeito às metodologias empregadas e às condições do experimento. Normalmente nas arguições não é feito um questionamento sobre a correção ou não dos resultados, mas sobre sua relevância para a área de pesquisa. O rigor do exame de qualificação, dos seminários de pré-requisito e das observações à época da pré-banca praticamente já resolveu problemas mais sérios que porventura fragilizassem o trabalho. Comumente são solicitados esclarecimentos sobre os procedimentos e é comum os membros da banca colocarem ao candidato outras possibilidades de condução do experimento e uma reflexão sobre como a alteração das condições poderia modificar os caminhos da pesquisa, seja abrindo outras possibilidades analíticas, seja produzindo resultados diferentes e quem sabe mais proveitosos. Seria como complexificar os dados, oferecer alternativas, colocando o candidato frente a elas. Essas constatações da observação de campo acabaram sendo reforçadas pelas entrevistas:

“Então... veja..., quando eu,... no meu caso, se eu participei de uma pré-banca de algum candidato e eu vou também participar da banca, da defesa pública, eu tento dirigir a minha, a minha arguição, a minha...contribuição, (...) diferentemente daquilo que eu fiz na análise prévia. Então, por exemplo, se na análise prévia eu me preocupei muito com aquele trabalho apresentado, até no sentido da forma, português e de...problemas ecológicos que foram apresentados bem ou mal, por exemplo...a discussão (...) enfim, eu vou discutir tudo sobre aquele trabalho na análise prévia; e eu vou tentar dirigir pra outras coisas essa minha discussão com o candidato. Por exemplo, eu vou querer saber como que ele...faria melhor esse trabalho, ...como que ele não faria determinadas coisas, ou o que ele pretende em termos de continuidade, ...qual vai ser, sei lá, a contribuição dele daqui pra frente....”

“...vamos supor que a metodologia dele tivesse algum furo, mas ela não é inválida, tá? no sentido de que os dados dele por ter tido esse furo não são confiáveis, não é isso; eles são confiáveis. Mas eles poderiam ser mais confiáveis se ele tivesse feito diferente um pouco..daquela metodologia. então, eu posso no dia da defesa..discutir com ele metodologias alternativas pra se chegar a resultados, por exemplo, não vou nem dizer mais confiáveis, mas a resultados mais talvez assim...menos controversos.”¹¹⁵

¹¹⁴ É comum a realização de trabalhos que refazem um experimento já realizado e publicado.

¹¹⁵ Entrevista com o professor da disciplina Ecologia Básica, no Instituto de Biologia.

Neste sentido, compreende-se que as arguições nesses locais ocorram muito mais em forma de diálogo porque na verdade os envolvidos praticam um exercício de interlocução no espaço da arguição. Assim, nas defesas assistidas nas exatas e biológicas, o evento teve uma ritualização mais branda em termos da formalidade e rebaixamento do candidato, sendo possível ainda a percepção da criação de um espaço que amplia as possibilidades de diálogo entre os integrantes da comunidade da área:

“Pra mim, a importância é ritual. Quer dizer, você está lá... Se você tivesse que ser brechado teria sido no seminário de pré-requisito...mas eu acho mesmo que é uma importância ritual, um rito de passagem, né? ...Todo mundo que eu converso sabe, quer dizer, você sabe que é quase impossível ser reprovado. Mas, você fica tão nervoso...de apresentar...de ser bombardeado...aquela insegurança de não saber responder...mesmo que você saiba, mas porque na hora você está nervoso...não saber responder, ficar travado. Quer dizer, é um ritual de passagem mesmo!”¹¹⁶

“Para mim, pessoalmente, era um reconhecimento de passar oficialmente, sabe? Era uma oficialização daquilo que eu tinha feito e uma conversa muito produtiva. Realmente, a gente não para muito para conversar sobre o nosso trabalho com outras pessoas. Então, eu achei isso muito importante, eu gostei muito por isso, porque é muito bom você fazer um trabalho, a pessoa elogiar ou discutir com você...de você poder discutir, né? Eu gostei muito por isso. Foi uma troca muito boa, né? Mas..., era necessário, não era uma coisa de formalidade não. Para mim aquilo era...eu não seria mestre sem aquilo, tá?”¹¹⁷

Entretanto, há ainda um outro ponto que chama a atenção nessas defesas em particular: o fato de que as respostas à arguição - a defesa a ser feita pelo candidato -, muitas, senão na maioria das vezes, acaba sendo feita pelo orientador. Ocorre, inclusive, dos membros da banca dirigirem as perguntas abertamente ao orientador, travando-se um diálogo entre banca e orientador e ficando o candidato numa posição quase de coadjuvante. Isto, ao que me parece, está fortemente relacionado ao processo de realização da pesquisa. Como praticamente a totalidade das pesquisas faz parte de um

¹¹⁶ Recém-doutor pelo Instituto de Física.

¹¹⁷ Recém- mestre pela Faculdade de Engenharia de Alimentos.

grande projeto sob a coordenação do orientador, normalmente o candidato teve pouca autonomia na escolha do tema e como a elaboração do trabalho foi acompanhada de perto pelo orientador, há uma proximidade e domínio dos dados por parte do orientador do que em outras áreas onde o trabalho é individual:

“Na maior parte das vezes é isso (vinculação a um grande projeto). E no meu caso também foi isso. Você tem uma visão...e cada um (...)...Tem o chefe do laboratório ou um professor que apresenta projeto no CNPQ e ele vai desenvolver aquilo lá, dentro daquele projeto, tem partes que servem vamos dizer assim, a nível de iniciação científica, a nível de mestrado, a nível de doutorado. Então, você vai conversar com ele, se você gosta do projeto dele, você entra, senão, não...Se você quiser iniciar uma linha de pesquisa, aí você está fora...Agora eu tenho autonomia pra isso. Até lá, você não tem autonomia pra isso.”¹¹⁸

“Quando eu cheguei eu ia trabalhar com açúcar, ou a tal de palatinose, que apareceu aí nos jornais. Mas aí, já tinha muita gente trabalhando com isso. Então, eu fui encaixada... ‘Não, vamos trabalhar com lipase porque eu preciso de alguém que continue o meu trabalho de tese, mas um pouquinho diferente, numa outra área’. Então, ela tinha em mente o que ela ia fazer mas precisava de alguém para fazer. Então eu comecei a fazer sob a orientação dela...”¹¹⁹

A participação do orientador na pesquisa, o acompanhamento do experimento e de seus resultados têm condições de efetividade. A utilização generalizada da primeira pessoa do plural também pode estar relacionada à consideração do trabalho como produto de uma experiência conjunta.

Estas posturas na defesa, o tipo de relação que se estabelece, o tipo de arguição, refletem o próprio processo da pesquisa enquanto aprendizado: a iniciação científica com um projeto que pode transformar-se na dissertação de mestrado, um projeto de doutorado às vezes continuidade desse trabalho e a autonomia em termos de poder propor algo diferente praticamente apenas à época do doutorado. Assim, a defesa revela aspectos do processo e certas limitações à autonomia do pesquisador na formulação, condução e

¹¹⁸ Recém-doutor pelo Instituto de Física.

¹¹⁹ Recém-mestre pela Faculdade de Engenharia de Alimentos.

elaboração do trabalho científico, principalmente no que diz respeito ao mestrado:

“Inicialmente(...) mesmo porque o problema da iniciação científica...ele te dá base para você começar a perceber o que é pesquisa, como é feita a pesquisa. Você não tem nenhuma base pra escolher...muito menos pra deliberar até onde eu vou ou não. essa prática que vai te direcionar com as dificuldades, com as facilidades ou com...não só com o espaço físico, mas o equipamento e pessoal. Aí que você vai vendo: tal coisa seria legal, mas é impossível, tal coisa dá pra fazer...Mais tarde isso vai acontecer; quando você domina mais técnicas de laboratório é mais fácil. No início eu não sabia nem o que era uma pipeta direito. Então, você vem muito cru pra cá; você começa do zero...”¹²⁰

“Porque eu acho que o candidato que tá lá ele tá crescendo, ele tá fazendo um curso de mestrado. Então, é pressuposto pelos menos que ele tá crescendo profissionalmente. Então, inclusive pra ver como ele se sairia, né, em pesquisas futuras, em que ele tivesse que repetir alguma coisa, o que ele repetiria, o que ele não repetiria, porque ele não repetiria. Por que ele faria diferente aquilo?”¹²¹

Entretanto, mesmo no doutorado, o pesquisador, embora com condições de assumir uma pesquisa praticamente sozinho, pode, ainda, enfrentar algumas resistências:

“...No curso de pós-graduação em Ecologia, esse mestrado foi uma coisa meio, ...meio estranha pra mim, porque eu queria trabalhar com,... com interação de insetos e plantas, mas o que o M... podia me oferecer era mais o lado de patologia de insetos, né? Então, eu comecei a trabalhar com o uso de bacilos...., que é uma bactéria, e usando essa bactéria pra controlar uma praga do milho, né? Então, eu aprendi um monte de técnicas, aprendi a fazer experimentos em laboratório, experimentos em campo, com isso daí, né, e fiz a minha tese....Em seguida, aí o M... topou me orientar depois de uma longa briga e discussão, porque ele queria que eu continuasse com bacilos...na minha tese de doutorado..e eu falei: não, eu assumo a responsabilidade da minha tese de doutorado, eu preciso de alguém que assine...e eu demorei só oito anos pra fazer a minha tese de doutorado. Foi rápido, bem rápido. Então, com esses oito anos, aprendi muito, aprendi bastante e, hoje eu acho que inclusive, a possibilidade de contato com o cara com quem eu fui trabalhar nos Estados Unidos depois..surtiu muito em cima

¹²⁰ Recém-mestre pela Faculdade de Engenharia de Alimentos.

¹²¹ Professor do Instituto de Biologia, da disciplina Ecologia Básica.

*da experiência que eu tive com a minha tese de doutorado...*¹²²

Já nas defesas assistidas na área de humanas, as arguições apresentaram características consideravelmente diferentes. A arguição normalmente tem uma estrutura discursiva: o arguidor fundamenta suas observações utilizando-se de referências bibliográficas, fazendo uma exposição que muitas vezes se assemelha a uma palestra - quando sua fala é expositiva e dirigida a todos, candidato, platéia e banca - ou semelhante a uma aula - quando a fala é mais pontual, explicativa e dirigida mais enfaticamente ao candidato -, para, enfim, chegar ao problema e formular a questão. Assim, para fazer uma crítica sobre alguns pontos, o tempo de arguição pode se tornar bastante extenso.

As respostas à arguição são feitas pelo candidato, com raríssimas interrupções ou estabelecimento de diálogos. Durante as arguições e a resposta do candidato, o orientador permanece sempre impassível só tomando da palavra quando finalizam as arguições, para falar então da posição de orientador.

Já que a construção argumentativa tanto da banca durante a arguição e do candidato quando da defesa se utilizam bastante da retórica, o resultado é uma postura mais formal de todos os envolvidos que se valem de recursos orais e gestuais para enfatizar os argumentos ou tecer as críticas. O acontecimento pode assim adquirir um caráter mais tenso e pesado conforme a dureza das críticas ou mais ameno se as observações se restringirem aos elogios e pedidos de esclarecimentos. Neste sentido, considero que esse caráter é reforçado por falas, gestos e olhares. Por exemplo, quando as críticas são pesadas normalmente há uma quebra a um certo momento da arguição: o arguidor mantém um ritmo constante de fala e o tom da voz durante a construção do argumento e os altera consideravelmente nos momentos em que aponta as falhas e coloca as questões. Os gestos, principalmente as mãos que faziam movimentos de “recolher” - quando as mãos giram levemente sobre si ou como se trouxessem algo para o centro de corpo -, “espalhar”, quando as mãos ou o braço se afastam do centro do corpo ou o “flutuar” - quando o movimento flui mas dá uma idéia de algo em suspenso - e que

¹²² Professora do Instituto de Biologia, da disciplina Ecologia Básica.

normalmente acompanham as explicações ou exposições enquanto se desenvolve a argumentação -, tornam-se pesadas e cortantes no momento em que a voz se altera; as mãos podem pontuar a mesa ou cortar o ar, marcando a intensidade da crítica; além disso, voz e gestos são acompanhados por movimentos dos olhos e do rosto - um sorriso pode dar um tom de cumplicidade ou ironia à fala, um olhar pode representar uma aceitação ou uma censura¹²³.

O fato de estar fazendo essas observações neste momento não significa que todo esse aparato de “performance” não estivesse presente nas defesas que comentei anteriormente, mas ficou claro das minhas observações que diferem consideravelmente em ênfase, recurso e grau de intensidade, sendo com certeza fortemente marcados quando acompanham esse desenvolvimento argumentativo próprio à área das humanas. E pode-se facilmente concluir pela maior formalidade, pelo desenvolvimento de uma maior dramaticidade nesse tipo de defesa.

Mas, o que as defesas assim dramatizadas podem estar revelando sobre concepções acerca do conhecimento, na área das humanas?

Primeiramente, notar que as questões colocadas pelos argüidores basicamente se referem a aspectos metodológicos, à análise dos dados empíricos ou à discussão teórica. No primeiro caso dizem respeito a procedimentos aceitos como passíveis de garantir a coerência e confiabilidade dos resultados, no segundo caso à interpretação e no último à compreensão da bibliografia e da argumentação que o texto empreende a partir de determinados autores, linhas de pensamento e paradigmas.

¹²³ Todas essas observações estão apoiadas em Laban (1978). O autor destaca algumas ações básicas, como: pressão, soco, torcer, talhar, deslizar, pontuar, sacudir e flutuar, como movimentos fundamentais à expressão mental e emocional. Além do mais, diz o autor que os sons e palavras originam-se das mesmas ações básicas, através dos movimentos das cordas vocais, sendo também acentos expressivos do estado de espírito da pessoa que fala (ou, poderíamos também pensar: das intenções, da performance, que ela pretende produzir). Assim, os movimentos de “recolher” e “espalhar” estariam mais próximos ao “deslizar” e ao “flutuar” caracterizando-se por ser leve, sustentado e direto, ou, leve, sustentado e flexível, portanto fazendo uma linha tênue, ondulante e dando a sensação de estar em toda parte (movimento abrangente e tranqüilo). Ao contrário, os movimentos de “pontuar” e “cortar” o ar (ou “talhar” como utiliza Laban), são movimentos com características de instantaneidade, de peso, de rapidez, podendo ser pesados e portanto bruscos.

A Antropologia já havia chamado a atenção para a importância da performance e do gestual quando Marcel Mauss tratou da noção de causalidade e eficácia mágicas. Mauss (1974) considerava o rito através do recurso aos sons e ao gestual como linguagem, tanto quanto a palavra: *“Faz-se um gesto, não somente para agir, mas ainda para que os outros homens e os espíritos o vejam e compreendam”* (Mauss, 1974:74)

Normalmente as críticas concentram-se nas questões empíricas e teóricas. Como a interpretação é sempre questionável, trata com as subjetividades envolvidas - do candidato e da banca - com conhecimentos e dados que podem sempre ser acionados para efeito comparativo por uma parte e outra, dificilmente as colocações parecem levar a um consenso. Observar, ainda, que normalmente na área das humanas os projetos têm características mais individualizadas, não estando vinculados a grande projetos. As pesquisas empíricas e o trabalho com os dados são feitas quase que exclusivamente pelo pesquisador. O orientador atua sempre no sentido de indicar os melhores caminhos e as possíveis falhas, mas não tem o controle desses dados. Assim, no momento da defesa, normalmente o argüidor recorre a dados sobre os quais tem domínio, como recurso explicativo ou comparativo, na formulação da sua crítica, já que sobre os dados do trabalho analisado quem tem domínio é o candidato. A estratégia de defesa mais comumente utilizada é a recuperação constante do trabalho: trazer os dados - não apenas os que constaram da dissertação -, mostrar domínio sobre eles, sobre as questões a que se propôs trabalhar e sobre a bibliografia pertinente. Quanto às questões teóricas, pode referir-se a uma interpretação errônea de um autor ou falhas na utilização de conceitos e nesse caso só resta ao candidato dispor-se a fazer as alterações. Mas, em muitos casos, as questões e as críticas indicam muito mais divergências de posições entre a linha de pensamento do candidato e/ou do orientador, de um lado, e da banca de outro.

Quem assiste a uma dessas defesas e não se convence dos argumentos utilizados pelo candidato pode indagar-se sobre porque a banca não recorre à tréplica e se diz satisfeita com a resposta, uma resposta totalmente em desacordo com a construção argumentativa do argüidor. Uma possível explicação seria que a tréplica levaria a controvérsias seguidas. Assim, a rigidez mais acentuada dos procedimentos, de forma a não se instalarem diálogos, evita exatamente o prosseguimento dessas discussões, já que as posições teóricas podem ser bastante divergentes sem invalidar o trabalho. Por outro lado, colocadas as posições de ambos os lados, a discussão não vai alterá-las. E, se houverem discordâncias substantivas quanto a aspectos do trabalho, isto terá que ser alterado depois, mas as negociações quanto a essas alterações serão feitas a portas

fechadas, entre banca e orientador; o que, embora o caráter sigiloso que tem essa fase, pois separa a banca do candidato que junta-se aos assistentes no aguardo do resultado, é possível, no momento do veredito, perceber que houve alguma negociação¹²⁴.

Esta dramaticidade mais acentuada compõe um quadro também diferenciado quanto às próprias concepções a respeito do acontecimento da defesa. Alguns candidatos espantam-se com o grau de formalidade:

“Assisti muito pouco defesas de tese antes. Aliás, eu senti falta disso quando eu fui defender a minha. Poderia ter assistido mais assim para perceber melhor o mecanismo, como é que funciona...essa coisa toda...”

Na hora eu fiquei nervosíssima com aquele formalismo todo, é muito formal tudo, né? E eu, de certa forma, tinha que estar esperando aquilo. Mas aquela situação me deixou extremamente nervosa.”¹²⁵

Outros, preparados para o formalismo da situação, surpreendem-se com as questões colocadas pela banca:

“Não, eu imaginei o que ia acontecer, mas não aconteceu, pelo contrário sabe? Eu tava preparada, falei ‘Ah!, eu vou defender isso assim...Mas nada! Eles, depois que eu expus, eles, sabe, me estimularam muito, me alentaram: ‘Ah! a gente está muito contente com seu trabalho...’

Eu imaginei que eles iam me atacar...eu estava preparada pra isso..Sabe, então eu estava muito tensa. Ai, depois que eles começaram a falar, assim...(elogios)...fiquei mais tranqüila ‘não vai acontecer nada, pode comemorar...’

“...os professores começaram aqui a estimular, né? eu me tranqüilizei. Só que eles fizeram crítica né, de: você não colocou isso, você deveria ter feito isso, aquilo.. Isso aí, com relação à minha outra defesa (Costa Rica) foi mais angustiante.”¹²⁶

A candidata, preparada para a formalidade e para o “ataque” na argüição surpreendeu-se pelo fato de um membro da banca colocar no momento da argüição a

¹²⁴ Para Carvalho (1989) esta é uma região dos bastidores, nos termos de Goffman (1983) e diz que nesse momento é evidente que se desenvolvem negociações. Embora não tenha sido possível transcender esse espaço, pode-se concluir que, como há necessidade de consenso, a negociação parece ser o provável.

¹²⁵ Recém-mestre em Sociologia.

¹²⁶ Recém-mestre em Política Científica e Tecnológica (Instituto de Geociências)

mesma questão que já havia sido discutida durante o exame de qualificação.

Não tendo sido apenas um fato isolado, considero de bastante importância a questão do exame de qualificação na área de humanas. Diferentemente do que presenciei nas defesas na área das Ciências Naturais, nas humanas parecia haver um hiato entre o exame de qualificação e a defesa. Parece que a defesa não é considerada como uma continuidade, uma verificação do crescimento do trabalho em termos do que já foi discutido na qualificação, da mesma forma que nas exatas e biológicas. Presenciei a uma defesa em que a banca concentrou-se em críticas de fundo teórico a um capítulo específico da dissertação. Acontece que, segundo a candidata, o mesmo capítulo havia sido apresentado no exame de qualificação à mesma banca, não tendo sido alvo de críticas o que a levou a mantê-lo sem alterações. No entanto, no momento da defesa foi levantada a crítica que, para a candidata, era inesperada.

Pode-se dizer que tudo isto cria uma certa insegurança sobre os rumos que pode tomar uma arguição. Evidentemente o autor prende-se ao argumento central de seu trabalho e aos fatos, quando se trata de um trabalho empírico, e também preocupa-se com as divergências que podem suscitar as discussões teóricas. Mas, de certa forma, a arguição pode tomar rumos completamente diferentes. Muitos comentários sobre as defesas da área de humanas referiram-se à pouca atenção dada ao conteúdo do trabalho, ao pouco aprofundamento nas questões centrais, ficando as discussões, muitas vezes, restritas a aspectos periféricos ou superficiais, quando não, colocam em evidência a existência de conflitos entre os membros da banca - intelectuais e pessoais.

Neste sentido, parece que se confirma a percepção sobre a maior ritualização e dramatização dos eventos nessas áreas e existência de uma certa insegurança quanto ao que nela pode ocorrer.

Isto, segundo minhas observações, intensifica-se em institutos mais sujeitos à ocorrência de exacerbação das posições, como ocorre por exemplo no Instituto de Economia, onde o acontecimento atinge muitas vezes a proximidade a um embate político. Há que se considerar evidentemente a atualidade dos temas tratados e as divergências teóricas e políticas, mas, de qualquer forma, o evento acadêmico mesclando

as posições intelectuais às políticas ocasiona esta dupla expressão na performance ritual das defesas. Inclusive, as falas tanto do candidato quanto da banca frequentemente guardam semelhanças com os debates políticos: a maneira de falar, o tom de voz e a utilização de alguns clichês próprios ao discurso jornalístico com a predominância da linguagem impessoal: “É lógico que aí, os **amigos do rei** foram beneficiados....”; “Toma-se como premissa que...”; “Fala-se que...”; “Você não pode concluir que...”. A construção do argumento também é feita recorrendo-se a perguntas que o próprio argumentador responde. Além do mais, a referência aos atores políticos é feita sem declinar cargos ou posições com uma conotação de familiaridade.

Mas, em qualquer das situações, há um fator importante contribuindo para a atmosfera dos eventos: a composição da banca.

“...Você precisa prestar uma atenção fundamental exatamente na coisa dos rituais, ...dos comportamentos que estão implícitos neles, entende? Isso tudo é primeiro uma grande mentira, é fundamentalmente uma farsa, essa defesa de tese. Você não reprova. Tenta fazer uma estatística aí - eu acho que seria fundamental para o seu trabalho. Quantas teses que foram reprovadas? Você tem que procurar com lanterna. E olhe, veja quantas foram aprovadas parcialmente...Ninguém reprova. Primeiro, que você tem um ritual prévio, composto de duas partes; primeiro, pouca gente escolhe uma banca pesada. Aí, os pontos que você tem que considerar são os seguintes: tem duas características contraditórias. A tendência de procurar o caminho mais seguro leva você a procurar uma banca que seja sabidamente compatível e de preferência pessoas que não sejam criadoras de caso. Então, se você não quer problemas, você faz uma banca de amigos, aqueles que...só falta chute na latinha preta, tá?...tem um dilema, por outro lado: se você quer prestígio, tem que chamar grandes pesos-pesados para a sua banca. Mas, grandes pesos pesados geralmente são caras complicados...”¹²⁷

Apesar da importância da escolha da banca, há algumas considerações a fazer. Primeiramente, o que vem a ser uma “banca leve” e/ou uma “banca de amigos”? Nem sempre uma banca de amigos vai ser tranqüila. Uma das candidatas entrevistadas assustou-se exatamente pela postura diferenciada que os membros da banca, pessoalmente

¹²⁷ Professor e recém-doutor pelo Instituto de Economia.

seus interlocutores e amigos, tiveram no transcorrer da defesa. Parece-me que a proximidade, tornando a defesa menos conflituosa, refere-se muito mais às convergências de linhas de pensamento. O prestígio pode também resultar muito mais da sustentação em um embate entre forças teóricas divergentes que aos atributos pessoais dos membros da banca. Porque um “peso-pesado”, pessoa conceituada na área, pode também ser pouco veemente em sua exposição ou críticas eliminando um suposto brilho adicional ao evento. E, inclusive, provavelmente o mais comum seja que o brilho do profissional conceituado sobrepuje o esforço do candidato:

“...Na minha experiência, é o seguinte: seja mestrado ou doutorado, você tem alguém que é ‘estrela’...Se você tiver alguém que é ‘estrela’, você entende? então, a questão não é a defesa de tese, nada, é o brilho dele. Ele, para brilhar, tem que ser incisivo, né? E, se possível, o ideal, acontece, é arrasar com a tese. É o tipo assim: ‘Oh! a sua tese é muito interessante, uma contribuição muito significativa, mas...- aí aparece o ‘mas’ - existem erros fundamentais, na minha concepção, que fogem totalmente ao que você está pensando, por exemplo, não estou querendo derrubar a tese, mas a gente tem que ver...’ ...Daí, ele puxa para um assunto...ele faz toda uma exposição do assunto que ele domina, que muitas vezes não tem nada com a tese, tá? Então, é um espaço para ele dar uma aula, como se ele estivesse numa classe, palestra...”¹²⁸

Neste sentido, chamo a atenção para a proximidade dos dois eventos estudados nesta dissertação: aula e defesa de tese. Quando na defesa o argüidor ocupa o espaço explicando como em uma aula as posições ficam muito mais marcadas: quem ensina a quem, quem detém maior conhecimento, quem tem o poder de avaliar.

Por outro lado, a composição da banca diz também sobre um outro aspecto presente nesses eventos: o conagraçamento entre os profissionais da área e o fortalecimento da disciplina e/ou da área de atuação. Muitas vezes nesses momentos os membros da banca conversam entre si, ratificam abertamente seus pressupostos e, nesse sentido, o trabalho levado à defesa confirma as posições e de certa forma as fortalece na medida em

¹²⁸ Professor de Sociologia do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), da disciplina *Sociologia do Conhecimento*, às vespéras de sua defesa de doutorado, à qual presenciei nas dependências da Faculdade de Educação da USP.

que cada trabalho concluído contribui para continuidade e sedimentação daquela vertente.

Neste sentido, é interessante notar que, no Instituto de Economia, onde posições teóricas caminham concomitantemente às posições políticas, o conagraçamento pode ser também duplo: teórico e político, embora possam ser excludentes. Assisti a três defesas que bem exemplificam esses aspectos. Duas teses tocavam em questões cruciais à política do atual governo e nas duas bancas havia membros que atuavam no cenário político nacional.

Uma banca era mais de centro-esquerda, contava com membros do antigo PMDB e do atual PSDB, não afinados com os rumos do governo, e havia sido convidado um membro do governo, o que, esperava-se, constituísse uma crítica mais contundente. Segundo o candidato, esta ausência tornou a defesa um pouco amena, já que os membros da banca representavam posições muito próximas, pertenciam ou haviam pertencido aos quadros do instituto, tinham a mesma formação, etc... Percebia-se pelas falas, pelo tom da arguição, a posição adotada por cada um, inclusive diferenciadas quanto às orientações partidárias. No entanto, excetuando-se uma arguição mais pontual, onde ficaram claras algumas divergências, as posições quanto ao tema foram brandas e convergentes, embora o assunto na esfera governamental seja bastante polêmico.

A segunda banca era composta por pessoas que tinham uma posição política mais à esquerda, composta por pessoas reconhecidamente partidárias do PT. Suas posições políticas também ficavam claras durante as arguições e comentários. A própria platéia participava do evento produzindo ruidosas gargalhadas conforme os comentários feitos pela banca. Nesse sentido havia uma confirmação das posições políticas em que todos se reconheciam, inclusive a platéia.

O terceiro evento refere-se a uma defesa de dissertação que analisava a atuação passada de uma área administrativa da esfera do Governo Estadual de São Paulo, cujo responsável à época é, atualmente, membro do Governo Federal, além de pertencer ao quadro docente daquele instituto. Aconteceram muitas distorções nos discursos da candidata, da orientadora e do co-orientador. Ficavam claras as posições políticas mas não foi esse fato que fragilizou o trabalho e sim o agravante de que essas posições políticas

produziram uma análise repleta de “vieses” e portanto questionáveis do ponto de vista do rigor científico. E, embora a posição política dos participantes não fosse conflitante, as críticas quanto à forma como os dados foram trabalhados e quanto aos resultados foram veementes, durante toda a arguição. A tese foi aprovada, mas foi apenas “aprovada” o que de certa forma pode ser considerado como um parâmetro da pouca receptividade do trabalho¹²⁹. Independente da posição da banca, a fala final dos orientadores deu ênfase aos aspectos positivos do período de gestão analisado e às preocupações do atual governo com o tema em questão, fala que colocava claramente o político suplantando o acadêmico. Mas ficou claro que, para a banca, acima do político estava o rigor científico.

Assim, malgrado as disputas e conflitos, o sentido de união é um aspecto presente em qualquer defesa. A maior ou menor formalidade, a maior ou menor ocorrência de divergências teóricas, a presença ou não do fator político não alteram o fato de que os membros da banca através de um trabalho colocado a julgamento ratificam seus pressupostos teóricos, confirmam sua atuação e sua posição acadêmica, solidarizam-se enquanto profissionais e cientistas e fazem daquele evento a certeza da continuidade e da solidez de um sistema ao qual pertencem e do qual dependem¹³⁰.

Inclusive, cabe ressaltar que as mesmas características que diferenciam as defesas de tese no Instituto de Economia, em relação às demais unidades, repetem-se no tocante à sala de aula. O político domina as ações, impõe limites, orienta estratégias:

“Sabe, os professores da Economia, é como se, ... toda vez que você levantasse uma questão, você tivesse uma dúvida, ele fosse só esclarecer (em oposição às aulas assistidas no IFCH onde ocorreriam debates).”

¹²⁹ Em alguns institutos, como no caso relatado, a aprovação pode ser acompanhada de “distinção” e/ou “distinção e louvor”. Em outros, como atualmente no Instituto de Física, as distinções foram abolidas e o candidato é simplesmente “aprovado”.

¹³⁰ Similar à referência de Kuhn (1975) aos compromissos grupais entre os membros da comunidade científica que partilham um paradigma, apenas que essa solidariedade estaria referida aos valores partilhados pela comunidade científica de uma forma mais ampla, ou seja, mesmo entre os que partilham diferentes paradigmas. Inclusive, não é fora do comum a presença de cientistas de diferentes áreas em uma mesma banca. Assisti a uma defesa no IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) que contava com um membro do IMECC (Instituto de Matemática e Ciências da Computação), uma defesa na FCM (Faculdade de Ciências Médicas) com a participação de um membro do IFCH; no IG (Instituto de Geociências) e no IMECC com presença de membro do IFCH; no Instituto de Artes com membro da FE (Faculdade de Educação Física). Além do mais, essa comunhão não se restringe à instituição. O convite a profissionais de outras instituições solidifica os laços como se nesse momento a comunidade da área fosse uma, acima das distâncias espacial e institucional.

Eles são assim, mas eu acho que isso também é...seguinte: é meio difícil ficar falando esse tipo de coisa, a maioria de nossos professores já estiveram envolvidos, em algum nível, por governos. Então, para eles, é pisar em cascas de ovos, certas discussões. Por exemplo: eu tenho um professor que vai entrar para a equipe do Fernando Henrique Cardoso, e ele dá uma disciplina que é sobre...que é delicadíssima! que é sobre o papel do estado, política e economia, que é uma coisa delicadíssima mesmo, que vai ser muito debatida no governo, aliás, em qualquer governo seria debatida. E, simplesmente, tem certas discussões que ele não pode se permitir fazer, especialmente porque tem alguns alunos esquerdistas ao extremo na minha sala”¹³¹.

Porém, se a participação na vida política interfere no grau de discussão que um professor se permite em sala de aula devido às divergências de opinião que pode encontrar junto aos alunos, esta posição dos alunos não é generalizada, há um certo distanciamento, um menor envolvimento nas discussões políticas, situação que, segundo a mesma aluna, intensifica-se na pós-graduação, quando os alunos são ainda mais reticentes, o que mostra as estratégias de convivência num ambiente tenso e uma preparação para a possibilidade de continuidade na vida acadêmica:

“Os alunos da pós, em geral, eles não estão muito envolvidos com o movimento estudantil, para falar a verdade, eles fazem de tudo para ficar longe disso. Porque eles, mais do que a gente, estão muito mais próximos daquela coisa que eu te falei, eles estão muito mais próximos... do final da reta. Eles já estão chegando naquela época que eles vão precisar de pessoas para indicá-los. Então, para eles é mais crítico ainda chegar e ter um quebra-pau por causa de repasse de verbas, ou por causa de empréstimo de professor, ou por causa da qualidade de ensino”¹³²

Dessa forma, aula e tese não estão distanciados, não são acontecimentos distintos. Marcam um mesmo processo, falam sobre uma mesma linguagem, sobre um mesmo corpo de valores, presentes nas diversas fases que compõem esse caminhar e conviver com a academia.

O que essa análise da defesa de tese mostra, principalmente quando aborda as

¹³¹ Aluna do Instituto de Economia, matriculada na disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade, no Instituto de Geociências.

¹³² Idem.

diferenças dos eventos conforme as áreas do conhecimento e algumas particularidades dentro de uma mesma área, pode ser pensado na referência à forma como Kuhn (1975) relaciona o desenvolvimento científico às comunidades que o praticam segundo valores e paradigmas compartilhados. Mas como explicar que o “consenso” se expresse no momento da defesa diferentemente, conforme a área ou disciplina? Porque, evidentemente, em certas defesas, principalmente as observadas na área de humanas, ressaltam as “divergências”. O fato de não haver a tréplica não desfaz as colocações do argüidor e o “consenso” praticamente se manifesta apenas na aprovação.

Quando Kuhn (1975) se refere a “valores” constitutivos de uma matriz disciplinar, esclarece que se referem a valores mais amplamente partilhados por diferentes comunidades, mas sua referência é às Ciências da Natureza, que, como ele diz, podem assim ter um sentimento de pertencer a uma comunidade global. Esses valores podem referir-se às predições, que *“devem ser acuradas; predições quantitativas são preferíveis às qualitativas; qualquer que seja a margem de erro permissível, deve ser respeitada regularmente numa área dada; e assim por diante”*(Kuhn,1975:229), e aos critérios de julgamento para teorias completas -simplicidade, coerência interna, plausibilidade, compatibilidade com outras teorias vigentes. Mas ressalta que *“Os valores, num grau maior do que os outros elementos de uma matriz disciplinar, podem ser compartilhados por homens que divergem quanto a sua aplicação”*.(Kuhn,1975:230)

Esses valores que se referem muito mais à objetividade e a aspectos metodológicos e parâmetros de confiabilidade - aspectos considerados em todas as defesas como critério de julgamento - dão o tom das defesas nas Ciências da Natureza. No entanto, no caso das Ciências Humanas, apesar da a atenção a esses aspectos, as defesas desenvolvem-se ressaltando mais intensamente os próprios pressupostos teóricos e sua utilização para a interpretação da realidade - fonte de possíveis divergências, mas também de consensos -, explicativos das especificidades de seu desenvolvimento, principalmente o recurso intenso a uma forte construção argumentativa e a retórica.

Chaim Perelman (1970), propõe uma distinção entre “demonstração” e “argumentação”, pois a lógica moderna ao se consagrar ao estudo da demonstração -

partindo de premissas consideradas verdadeiras para chegar a conclusões verdadeiras ou de probabilidade calculada -, foge ao condicionamento social, à reflexão sobre as condições nas quais se apresenta toda argumentação. A argumentação enquanto técnica de persuasão, inspirada no modelo da ciência e instaurada a partir do séc XIX, para fortalecer-se abandonou a retórica. Assim, ela figura mais como informação, como difusão de conhecimentos, do que como veículo de aquisição de novos conhecimentos. Num diálogo com G. Gurvitch, este autor coloca como dificuldade para a Sociologia o fato de que, enquanto ciência, ela não tem mais a argumentação como algo essencial, concentrando-se na constatação dos fatos e na elaboração de uma conceitualização operatória. No entanto, será que não se vale ainda da argumentação para demonstração da confiabilidade dos fatos?

Um trabalho acadêmico que também analisa o ritual da defesa de tese (Carvalho, 1989), faz uma abordagem que resgata os momentos significativos da história da educação brasileira, procurando resgatar nessa história os condicionantes da prática da defesa atual. Conclui o autor que a fase atual da pós-graduação brasileira representa uma mudança do modelo europeu - mais próxima a um exame final "*quando o debate se transforma em combate*", para o modelo norte-americano - mais próximo a uma avaliação contínua. Haveria então esse duplo caráter da defesa de tese, como o fim de um processo de avaliação contínua e um exame final que diz sobre a aprovação ou reprovação do candidato. Isto é visto como uma ambiguidade, resultado da permanência do modelo europeu, como resquícios da prática anterior.

Ora, como vimos, essa duplicidade não é marcada da mesma forma nas diferentes áreas e as diferenças de ênfase referem-se muito mais às próprias especificidades das disciplinas ou áreas de conhecimento¹³³. O debate nem sempre se transforma em combate - dependendo, inclusive, da composição da banca - e as "performances", mais ou menos acentuadas, a exaltação, as divergências e os conflitos, devem-se tanto às discordâncias teóricas, pessoais e mesmo políticas, como ao valor que cabe à argumentação e à retórica

¹³³ Note-se também que as conclusões do autor foram feitas pela observação de defesas de tese exclusivamente na área das ciências humanas.

para auditórios ou comunidades específicas.

É bom, ainda, lembrar que o modelo europeu, como citado pelo autor, tem suas origens nas práticas institucionalizadas nas universidades medievais, principalmente devido ao papel desempenhado pelas “disputatio” na vida universitária daquela época¹³⁴. As “disputatio” e os debates de “quodlibet” foram debates públicos - comportavam alunos e bacharéis da classe do mestre e de outras classes - , característicos do desenvolvimento do método escolástico e marcaram o momento a partir do qual o mestre torna-se um pensador, um intelectual que reflete: apresenta questões e soluções, cria e convence. Era também parte da formação e da ascensão do futuro intelectual. A questão a debater era previamente colocada pelo mestre, mas quem a discutia e respondia, quem sustentava o debate era o estudante ou bacharel por ele indicado, que assim se exercitava para a obtenção dos graus de bacharel e doutor quando deveria enfrentar também um debate público, a “determinatio”. Este também era o nome dado à manifestação do mestre sobre as “disputatio”, a sentença por ele proferida, como se fora um juiz, em vista dos argumentos proferidos e da conclusão das provas.

Portanto, se o método escolástico, dando origem ao comentário e à discussão permitiu ultrapassar o texto no que se refere à compreensão de seu conteúdo, partindo-se para o questionamento desse conteúdo através do exercício da dialética, parece que em nada difere dos procedimentos de formação observados na maioria das disciplinas da área das ciências humanas: leitura do texto, comentário, formulação e resolução de questões através da argumentação. E, neste sentido, parece natural que o próprio texto acadêmico se construa valendo-se do mesmo exercício argumentativo e que, por conseguinte, esta também seja a forma da arguição e defesa na cerimônia pública, acrescido ainda do exercício da retórica.

E, da mesma forma, se, como observado nas ciências naturais, a formação, quase que como regra, se atem à leitura de livros-texto, de manuais e livros didáticos e do

¹³⁴ Vários autores consideram as “disputatio” e “quodlibet” e a cerimônia de disputa e debate chamada “determinatio” pela qual passavam os estudantes que completavam seus estudos e buscavam licenciar-se para a obtenção de licença “*ius ubique docendi*”, como origens das cerimônias de defesa de tese. Vide por ex. Zilles (1993:67), Bowen, (1992:171-173). Vide também sobre as “disputatio” e “debates de “quodlibet”: Le Goff (1984:94-97); Verger (1990:56-60) e Foucault (1983:86-87).

acúmulo de informações, com pouco espaço naquele estágio de formação para questionamentos ou controvérsias teóricas. Se os primeiros trabalhos na pesquisa científica constituem-se numa continuidade do aprendizado, ainda com pouca autonomia e forte vínculo do trabalho ao mestre e orientador. E, além do mais, se a própria natureza dessas ciências está apoiada na prova e na demonstração, como forma de argumentação, parece também perfeitamente explicável que o caráter da defesa pública seja diferenciado.

3.4 - A legitimação

Se, como eu disse anteriormente, o que se legitima num trabalho acadêmico levado à defesa pública é o seu estatuto de cientificidade - observância dos pressupostos que sustentam esse sistema de crenças que denominamos ciência -, quando e como se legitima o trabalho perante a comunidade científica? Que outro “valor” lhe é acrescentado conferindo ao trabalho credibilidade e aceitação diferenciadas?

Primeiramente, esse “valor” refere-se ao reconhecimento do trabalho como de real importância e contribuição para as discussões ou prioridades da área a que se refere. Neste sentido, nos termos de Kuhn (1975) teriam maior aceitação aquelas contribuições que estão de acordo com as prioridades estabelecidas no seio mesmo da comunidade científica, entre aqueles que compartilham determinados paradigmas. Embora sem pretender aceitar plenamente toda a construção do autor, até mesmo porque a questão da “unanimidade de julgamentos” e o “consenso” entre os membros da comunidade científica que compartilham paradigmas devem ser relativizados e compreendidos como a tensão entre as posições divergentes e a necessidade de legitimidade.

Kuhn (1977), trata da tensão existente entre o pensamento “convergente” e o “divergente”, dizendo que *“todo trabalho científico se caracteriza por ter alguma divergência e as divergências gigantescas estão no próprio cerne dos episódios mais significativos do desenvolvimento científico”*(kuhn,1977:276). Conclui pela necessidade

da coexistência entre os dois modos de pensamento: o conflito e a tensão como requisitos para a investigação científica. Apenas que, como a descoberta e o novo são pensados em termos de quebra, ruptura drástica dos paradigmas vigentes, a positividade do pensamento divergente é pensada em termos de revoluções. E, dessa forma, sendo raras as alterações revolucionárias, para o autor, prevalece o pensamento “convergente” como condição das próprias revoluções, já que elas só ocorrem após um extenso período de adesão a um paradigma, no transcurso da ciência normal.

Independentemente da concordância ou não com todas as colocações do autor, parece ser claro que o reconhecimento e a legitimidade são dados pela comunidade científica de acordo com seus julgamentos e prioridades, mas não exatamente ali, no momento da defesa:

*“...veja, o trabalho científico..., ele só vai ser, vamos dizer...conhecido, quando você publicar numa revista especializada. (...) veja bem,...se você faz uma tese, um trabalho científico, faz uma tese, defendeu sua tese, sua tese tá aí nas bibliotecas aqui da Unicamp à disposição. Agora, veja, você trabalhou, vamos supor, com uma ecologia alimentar de um lagarto. Um exemplo,... como que outras pessoas, fora da Unicamp, mesmo dentro, mas fora ainda mais, vão saber disso, desse trabalho? ... praticamente eles não vão saber.
 (...) mas, eu acho assim que, digamos, pra ele ser conhecido, pra ele ter realmente vamos dizer, ter aquela, aquele caráter de contribuição científica, ele tem que ser publicado, só assim.
 (...) Bom, você escolhe um periódico que você,...sei lá, você acha que...aquele trabalho se encaixa. (...) Aí então, você escolheu a revista que o teu trabalho, vamos dizer, se encaixa mais dentro....desses itens publicáveis pela revista. Aí o que você vai fazer? Você vai escrever a todas as revistas (...), você monta teu trabalho segundo as normas da revista; aí você submete à publicação. Só que nunca, dificilmente ela é aceita de cara...Não, aí a revista tem normalmente um corpo de árbitros (...) depende da revista, um ou dois vão ler o teu trabalho e vão sugerir modificações pra você ressubmeter pra ser publicado, ou até vão falar: ‘não, o trabalho não é publicável. (...) Ou, ele não se encaixa nas normas da revista ou nos assuntos primordiais. Então, mande pra outra revista. Mas aí,...a partir do momento que ele é publicado, então ele...passa a ser conhecido internacionalmente... e a circular. O caráter científico é desde o momento que você faz, né? não é esse o ponto. Mas isso daí (a publicação) é o reconhecimento daquilo, a contribuição pra comunidade*

científica, é isso.(...) Não só a comunidade científica, né? Eu estou falando a comunidade científica porque é a primeira que toma conhecimento daquilo que você fez; mas, a partir daí, o seu trabalho pode ser...depende da área e tal, ele pode ir muito além da comunidade científica, né? ”¹³⁵

Ou seja, é necessário um exercício argumentativo para o convencimento daqueles árbitros, membros da comunidade científica, no caso de não-aceitação preliminar do trabalho. E, nesse caso é viável pensar que a aceitação expressa um “consenso” sobre as relevâncias e pertinências dos assuntos considerados dignos de divulgação dado se tratar de textos submetidos à publicação em revistas especializadas, cada uma, portanto, com padrões próprios de julgamento e decisão acerca do que é ou não relevante.

Neste sentido, se poderia perguntar se a necessidade de legitimidade e reconhecimento, ao exigir um certo “consenso”, não coloca o pesquisador em uma situação semelhante a um “jogo de paciência” onde se pode aderir aparentemente às regras e aos parâmetros de julgamento, até que se alcance a legitimidade, a autonomia e uma relativa liberdade para produzir um conhecimento em direção a algo novo. E, dessa forma, não seria mais aceitável entender as mudanças em ciência muito mais como processo do que como revolução, como uma brusca ruptura?

O reconhecimento, a legitimidade, nos diz a fala acima, vêm após a publicação, mas a defesa de tese é parte imprescindível do processo, já que é a instância de legitimação institucional. E a observação das defesas de tese fornece também alguns indícios sobre a questão da legitimidade fornecida pela comunidade acadêmica. Note-se que há diferenças entre as defesas de mestrado e doutorado, principalmente dependendo da posição momentânea do candidato. Quando o candidato a um título de doutorado já é membro do corpo docente, ou seja, já tem uma posição firmada na área, principalmente se tem familiaridade com os membros da banca, o acontecimento da defesa tem características diferentes daqueles que estão ainda na posição de alunos. No primeiro caso, o candidato muitas vezes atua inclusive como professor na área de pós-graduação, tem trabalhos publicados, uma legitimidade antecipada, de forma que, nesses casos, a

¹³⁵ Entrevista com Professor- Doutor do Instituto de Biologia.

defesa pode adquirir o aspecto de uma conversa entre pares:

“Esta tese hoje, para mim, a defesa vai ser, eu imagino, eu espero, um diálogo com os meus colegas. Os caras vão comentar o meu trabalho e o comentário deles vai ser o pegar o que eu fiz e ele vai argumentar a partir da experiência dele como é que ele vê o meu trabalho, entende? E, com certeza, vão ver de jeitos diferentes, e que eu espero possa enriquecer.... É um momento de trocas. É como se fosse um seminário. Pelo menos este trabalho agora eu estou percebendo desse jeito, entende? Imagino inclusive assim o tipo de perguntas que podem ser colocadas que são...Porque, por exemplo, se quiser...eu até pensei em fazer uma introdução dizendo dos limites que eu achava do trabalho. Quando eu terminei a lista de coisas que eu escrevi, eu pensei: o pessoal da banca vai falar “pô neguinho, você deixou alguma coisa para nós?”¹³⁶

“O que você tem que ver é o seguinte: essa coisa institucional, ela tem...ela pode ter configurações muito, muito distintas. Por exemplo, um aluno do doutorado né, que não é professor universitário, que não tem experiência de pesquisa, vem e vai fazer uma tese, aquela tese é uma espécie de filho único, assim. O trabalho né, onde o cara vai mostrar se ele é ou não capaz de escrever uma coisa. Para quem é acadêmico profissional, professor universitário dedicado à pesquisa, acontece às vezes, como no meu caso, tá? A minha tese de mestrado foi defendida em 86, a minha tese de doutorado em 96. São dez anos. Eu demorei muito para fazer a tese. E nesse espaço de tempo, eu fiz muita pesquisa, tenho livros, tenho relatórios de pesquisa..todos sobre essa área. Então, existem muitos professores que são professores da universidade e que não têm uma trajetória desse tipo. Então, para esses caras, a tese acaba sendo uma questão de, mostrar que é capaz, mostrar a que veio. No meu caso, a tese é mais um trabalho...E que não dependo dela para o reconhecimento acadêmico...Então, ela tem..é um pouco uma situação, né, como eu já tenho trabalho, eu já sou reconhecido como um cara que entende desse assunto, mexe com isso e tudo...”¹³⁷

Assisti a ambas as defesas e realmente as expectativas se confirmaram e falam não só sobre a legitimidade dada à produção científica, mas também sobre a maior autonomia que se pode adquirir através da obtenção do título. Certamente no caso de candidatos já estabelecidos institucionalmente e já reconhecidos na área de atuação o título é muito

¹³⁶ Professor da disciplina Sociologia do Conhecimento, às vésperas de sua defesa de doutorado.

¹³⁷ Professor do Instituto de Economia, recém-doutor em Economia.

mais uma exigência institucional que, embora os pudesse estar prejudicando em termos de carreira ou obtenção de uma certa liberdade acadêmica, não seria essencial para o reconhecimento de seu trabalho:

“Eu hoje, como eu sou doutor, eu sou alforriado. Eu posso dar aula pelado aqui dentro, posso fazer o que quiser...É, então a carta de alforria agora vai ser de pós-doutorado, né? E para o doutorado é fácil, é a hora que eu quiser.

...Aí, existe um acordo entre as pessoas 'Ah!, o cara é doutor, então a gente se... a gente atura o que ele fala, a gente não fica contestando muito o que ele faz, deixa ele sossegado'. Não é tanto o conhecimento.

...É, passou pelos rituais, você tem independência acadêmica, né? Agora,...claro que para fazer doutorado você tem que estudar um pouquinho, né? Então, alguma coisa aprendeu.

É bonito quando uma pessoa sente que ganhou independência e aí fala: agora vou fazer o que sonhei, o que sempre desejei. E aí, manda tudo às favas.”¹³⁸

Nas falas dos docentes, fica claro que a defesa de mestrado, esta sim teve outra conotação em suas carreiras. Inclusive, dadas as mudanças nas exigências atuais dos Programas de pós-graduação - cumprimento de prazos mais curtos e redução das bolsas - percebe-se que se atenua o clima das defesas de mestrado. Na maioria dessas defesas, foram feitas colocações dos candidatos e orientadores sobre as deficiências dos trabalhos em virtude da necessidade de cumprimento de prazos com aceitação tácita por parte da banca. Percebe-se também que os elogios são feitos aos trabalhos que se aproximam das atuais exigências sem perda da qualidade e do rigor analítico. Mas, muitas vezes, permanece ainda um alto nível de exigência, quando as sugestões feitas ao candidato para a obtenção de um trabalho mais completo são incoerentes com as novas orientações dos Programas de Pós-Graduação. Naturalmente, dado o momento de transição, as diferentes posturas colocam em evidência as dificuldades de adaptação ao novo modelo.

Mas mesmo alunos de mestrado podem ter seus trabalhos reconhecidos antecipadamente pela divulgação pública do trabalho através da apresentação em

¹³⁸ Entrevista com professor da Faculdade de Educação Física, membro de banca examinadora em defesa assistida no Instituto de Artes.

congressos e seminários e pela publicação em revistas e periódicos. E, como visto anteriormente, publicações acadêmicas dizem sobre o reconhecimento da comunidade científica mais ampla, extrapolando os profissionais da área e a especificidade da instituição de que se faz parte:

“...A parte teórica, eles mesmo (refere-se aos membros da banca), enfim, acabaram provando que a parte teórica estava toda correta, né?”

....

(Perguntei sobre sua segurança a respeito do trabalho, a certeza de que tudo estava correto)

*Claro, porque inclusive, eu tenho publicações a respeito, né? em cima deste trabalho...é, já tenho um congresso nacional de matemática do ano passado, um encontro para esse ano...duas para o congresso nacional de matemática desse ano. Então, quer dizer, a coisa já está fechada, porque também tem reconhecimento público, né? Que é uma medida até da elétrica, né? Você publica parte do seu trabalho, ou o seu trabalho. Esse reconhecimento é da comunidade científica de um modo em geral..., em algum momento nacional e internacional...acaba legitimando mesmo, tá? Porque a coisa não passa só pela banca...esse é o detalhe importante ..., mas a defesa foi sensacional, uma sensação..., única mesmo.”*¹³⁹

Entretanto, um trabalho antecipadamente legitimado por instâncias alheias à instituição, como a imprensa, a mídia televisiva, entidades culturais e grupos sociais, não consegue fugir às exigências e regras institucionais, tendo que passar pelo mesmo ritual, pelo crivo da comunidade acadêmica, para ser legitimado.

Vou descrever a seguir uma defesa que pretendeu inovar fugindo às amarras institucionais, cujo trabalho já tinha uma consagração antecipada, mas onde ficou patente a força e o peso da academia. Se de forma positiva ou negativa, deixo ao leitor a conclusão na descrição que se segue:

“Às 13:30 h. o Centro de Convivência Cultural, teatro localizado em uma região nobre de Campinas, no Bairro do Cambuí, recebia o público que assistiria à primeira defesa de tese do Instituto de Dança da Unicamp, também a primeira defesa de tese a se realizar em um teatro e não nas dependências da academia.

¹³⁹ Entrevista com recém-mestre pela Faculdade de Engenharia Elétrica.

Naquela quarta feira, 24 de novembro de 1994, as pessoas adentravam o saguão das dependências do Centro de Convivência cultural e postavam-se próximo à entrada do teatro. Um aparelho de TV, colocado nas proximidades da entrada exibia um vídeo realizado em Congonhas do Campo e que levava o mesmo título do espetáculo-tese que ocorreria logo mais. Chegavam amigos, professores, funcionários do Instituto de Artes, da Biblioteca, do Departamento de Multimeios; chegavam pessoas que também haviam participado, direta ou indiretamente do espetáculo - responsáveis pelo áudio, pela trilha musical, pelo som, luz. Formavam-se grupos, comentava-se a reportagem que a imprensa local havia feito e que veiculara na edição daquele mesmo dia. Algumas pessoas trajavam roupas finas, como é próprio a uma apresentação teatral; outras, saídas das salas de aula ou do ambiente de trabalho, trajavam jeans, tênis, roupas comuns do dia a dia; outras, exóticas como acontece ao ambiente das artes, com saias compridas e coloridas, calças folgadas, camisetas alegres e não convencionais, cabelos amarrados, compridos, soltos, desgrenhados, de tudo um pouco.

Chegaram algumas pessoas com equipamento profissional de filmagem, repórteres com suas câmeras fotográficas a tiracolo, mais tarde duas emissoras de TV.

Às 14:10 h. muitas pessoas aglomeravam-se à entrada do teatro. Alguns fotógrafos faziam instantâneos das pessoas que assistiam ao vídeo: Soraia dançando em pleno dia nas escadarias de Congonhas, à frente da Igreja, das estátuas do Aleijadinho; os véus, muitos véus, adquirindo formas; a música ao fundo, muito brasileira; os movimentos muito rápidos, as cores tomando a tela.

À pouca distância da TV algumas pessoas observavam atentamente a exposição fotográfica sobre o mesmo tema: detalhes dos profetas em preto e branco, saídos da câmera fotográfica de Celso Palermo, também do Instituto de Artes. Pessoas encontravam-se e trocavam cumprimentos, beijos, sorrisos, como antes de espetáculos ou festas.

Por volta das 14:20 h. as portas foram abertas. Havia cerca de 150 pessoas sentadas mas o movimento de pessoas entrando e saindo era grande. A SBT se preparou, - câmera, luzes, fios - filmando a platéia antes do início do espetáculo. Chegaram funcionários de outra emissora, a EPTV da Globo, e filmaram um pouco apressadamente, aproveitando as luzes da SBT e os últimos minutos antes do início do espetáculo. A consagração acontecia no momento anterior à defesa.

É uma tarefa difícil tentar, como faço agora, transformar em texto aquela uma hora de espetáculo onde os movimentos de Soraia imperaram em meio às cores, música e luzes, e fazer com que o leitor possa ter alguma idéia em termos das sensações, percepções e racionalizações que o espetáculo em mim provocou. Primeiramente porque o que dele guardo é muito fragmentado; é um movimento contínuo, mas sem muita seqüência; são algumas cenas que em especial se fixaram em minha memória, alguns movimentos mais que outros; algumas roupas, cores, histórias. Mas, o que para mim ficou daquela miscelânea de imagens, impressões e surpresas? Com certeza, o movimento. E é esse movimento que vou tentar reconstruir.

O cenário era formado por doze cavaletes (como os de pintura, só que em tamanho maior) sobre os quais repousavam véus, fitas, adereços e roupas. Os cavaletes formavam um meio círculo que criava o espaço do espetáculo, o lugar da representação. Do ápice de cada cavalete saíam fitas coloridas que se juntavam num ponto central e criando uma idéia de teto, de toldo, de arena de circo, algo assim. Ao

mesmo tempo parecia haver alguma relação com o folclore brasileiro, porque lembrava as danças de maracatu, congada, ou algo similar, principalmente pela música de fundo de um caráter demais regional e brasileiro. Provavelmente fosse isso mesmo, profetas num cenário brasileiro, ali onde se erguiam as estátuas, no contexto de sua criação e existência, as pessoas sobre as quais reinavam inertes, misto de crenças e louvores. E aí já me dava conta de que a representação, em sendo dança, falava, por meio da música e dos movimentos, da história e das expressões culturais brasileiras.

O espetáculo iniciou-se com a entrada de um personagem vestido de branco, qual um monge, com uma túnica até os pés e um capuz que lhe escondia o rosto, deixando à platéia apenas a visão de sua silhueta curvada, que em passos lentos percorria o palco, atravessando-o de uma ponta a outra enquanto recitava falas dos profetas. Em poucas palavras ele fazia a síntese da vida, profecias e fatos marcantes que fizeram a história bíblica de cada profeta, e que nos momentos seguintes seriam representados, através da dança, por Soraia.

Àqueles minutos solenes, compassados e de certa forma sombrios, sucedia-se um turbilhão de movimentos. As luzes acendiam-se de chofre, a música adquiria outro ritmo e cor, ora com algumas características de música oriental, ora mostrando-se nitidamente brasileira.

Soraia ocupava rapidamente muitos espaços do palco, em um movimento incessante, o corpo volteando seguidamente, transmudando-se através também da transmutação das roupas. Em movimentos leves e harmoniosos ela conseguia despir-se uma capa, que lhe dava por exemplo, a aparência exata de um dos profetas, tal qual representado por Aleijadinho em suas esculturas, e transformar-se em um outro personagem ou em um objeto, ou fenômeno integrante da história, das profecias, ou da vida daquele profeta. Mudavam as roupas, mudava o movimento, a expressão, a música; vários personagens em uma só pessoa, em um só momento. Porque os momentos eram tão rápidos, os movimentos tão intensos e precisos; a mudança de um personagem a outro, de uma situação a outra, tão articulada, tão suave e harmônica que a um certo momento era como se estivessem todos presentes. Quando se transformava em uma estátua acontecia como se aquela estátua criasse vida, transformando aquele instante único, congelado na forma de estátua, em personagem vivo, dando-lhe um caráter, uma história, sentimentos, vida. Os movimentos seguidos davam forma aos muitos véus e tecidos de que ela se utilizava o tempo todo. Faziam esses movimentos com que os tecidos se convertessem de algo mole, disforme, pano no chão, depois em objeto, com forma precisa ou em fenômeno. Da mesma forma o corpo inerte e em agitação, o corpo encolhido, curvava-se sobre si mesmo; o corpo petrificava-se, tornava-se pequeno, tornava-se imenso no palco: ocupava um pequeno espaço, em seguida ocupava todos os espaços. Assim, por exemplo, ao representar o profeta Jonas, que havia ficado à mercê de uma tempestade no mar, tendo sido tragado por uma baleia e permanecido em seu ventre por três dias, Soraia conseguia dar aos tecidos o formato de um barco e, com os movimentos, representar a tempestade. Ao representar o profeta Oséias, que por ordem de Deus havia tomado como mulher uma adúltera, dela tendo filhos, ela surgia como o profeta; depois transformava-se na adúltera, depois na mãe, no pai e no profeta novamente. Na estátua, no movimento do profeta, no vento, no barco, na luta, na paisagem, em tudo ela se transformava. Assim um a um, os profetas foram apresentados pela figura encapuçada, e representados por Soraia.

Penso que não consegui transmitir uma idéia muito fiel do espetáculo; como já disse, tudo me vem à mente em fragmentos. O que permaneceu em mim foi a idéia de movimento, de preenchimento contínuo de espaço e tempo, de superposição, de negação aos contrários e afirmação da síntese: o estático e o movimento, o disforme e a forma, o rápido e o lento, o mole e o duro, o rígido e o fluido, todos coexistindo a um só tempo, a síntese dos contrários tornada possível.

Terminado o espetáculo, se fecharam as cortinas e pelo microfone avisaram que o palco seria preparado para a defesa. Dali a alguns minutos as cortinas se abriram e muitas pessoas encontravam-se ao redor de Soraia entre abraços, beijos, cumprimentos. Ela no palco, vestida com a roupa com a qual representou o último profeta, o cenário ao fundo agora sob as luzes brancas, naturais; emissoras de TV e repórteres, filmando, fotografando o cenário e fazendo entrevistas.

Alguns funcionários arrumaram as mesas no palco para a defesa. Colocadas à frente das cortinas, agora abertas, com o cenário ao fundo, três mesas pretas ficavam na diagonal e a de Soraia no outro canto do palco e em frente à mesa da banca, microfones estavam colocados sobre as mesas.

O palco ficou pronto quando ela ainda recebia cumprimentos e abraços no palco. A consagração foi anterior ao julgamento, a defesa propriamente dita, parecia ser, sobretudo, estética.

A defesa:

O público ainda tomado pelo prazer, pela beleza estética, técnica e conceitual do espetáculo certamente esperava que a defesa fosse uma continuação do espetáculo. Algo formal, mas algo novo em termos de defesa de tese, algo que embora teórico retivesse algo da beleza estética e que fosse o coroamento de toda aquela consagração à qual ela já estava exposta.

O palco preparado, Soraia entrou com uma cesta de flores que colocou defronte à mesa da banca. Outra cesta de flores ela colocou defronte à pequena mesa onde se sentaria. Sentou-se de lado e não defronte à banca. Usava a última roupa com a qual havia dançado: uma saia muito ampla, aberta na frente, sobre uma malha cinza, os pés descalços.

A orientadora fez a abertura dos trabalhos em pé, ao microfone, salientando ser aquela a primeira defesa de tese em dança do Departamento de Pós Graduação do Instituto de Artes. Apresentou os membros da Banca e, como manda a tradição, passou a fala primeiramente ao examinador convidado, não pertencente à instituição.

(notar que não foi dado um tempo para Soraia expor seu trabalho).

Argüidor 1 (Professora da UFMG)

“Gostaria de Comentar sobre a temática da dissertação, vários contextos e os elos entre eles, e de como contextos estáticos podem ser reproduzidos em movimento”.

Disse que o trabalho teórico estava excelente mas que não imaginava como seria o espetáculo.

"Fiquei emocionada... estou até agora...Percebi melhor o texto após o espetáculo e o vídeo..."

Fez alguns comentários sobre a metodologia, sugestões sobre a parte escrita, pediu um maior comentário no resumo sobre o espetáculo. Disse que gostaria que Soraia falasse sobre a atitude e compreensão da transformação de novos elementos.

Soraia respondeu que o trabalho foi permeado pelo olhar. De que forma transpor o observado para o movimento dançado?

(Notar que ela responde imediatamente à pergunta, não aguardando o final da arguição).

Naquele momento ela utilizou-se de gestos para mostrar e exemplificar o estático e o movimento. Disse que leu a Bíblia buscando perceber se o Aleijadinho havia buscado ali outras formas de expressão. Faz referência a algumas teses que trataram do assunto. Disse ter procurado observar e analisar o movimento que estava presente na estática (na forma da estátua) perguntando-se o que viria depois, partindo daquele gesto contido num momento. Soraia fez a pose de uma das estátuas e quando a reproduzia percebia-se perfeitamente a que profeta ela se referia. A estátua adquiria movimento; abrindo os braços desenvolviam-se alguns dos movimentos possíveis a partir daquela pose.

A examinadora voltou a insistir sobre alguns conceitos de movimento: espiralado, afunilado, expandido e pediu que Soraia os explicasse. Soraia imediatamente ficou em pé fazendo todos os movimentos. Abria os braços, girava em torno do corpo abarcando o espaço, encolhia braços e corpo comprimia-se no espaço. Este o sentido, a idéia de "todo" que havia tentado ali apresentar: a dança, o Instituto de Artes, a universidade e a comunidade local.

Soraia voltou ao seu lugar enquanto a arguidora prosseguia folheando o texto e apontando erros gramaticais e citações incorretas, página por página, mesmo aquelas para as quais Soraia já havia dado explicação. Estabelecia-se um diálogo. A examinadora fazia perguntas que Soraia em seguida ia respondendo. Mas não foi estabelecido um tempo para cada fala, uma ordem para os trabalhos; de forma que a arguição foi-se alongando, tornando-se uma repetição de comentários, observações e sugestões que poderiam ter sido resumidas em apenas uma fala. As pessoas foram se cansando e se desencantando, grande parte da platéia abandonou o teatro, os que ficaram olhavam uns para os outros profundamente irritados. Uma menina a meu lado dizia estar achando aquilo um absurdo, e que alguém deveria interrompê-la. Mas ela prosseguia: *"Na página tal há novamente um erro na citação,... na página tal você poderia ter feito assim....etc.."* Não parecia uma arguição mas um exercício de correções textuais para clareza do texto, visando a compreensão do leitor.

Soraia respondia a algumas das sugestões, às vezes interrompia a fala da examinadora, explicando o porque de tal atitude....A examinadora contestava, insistia em suas observações, sobre a necessidade de tal ou qual correção...

O ambiente foi ficando mais pesado. A candidata estava visivelmente cansada e aborrecida.

Era decorrida 1:30 h. desde o início da arguição. Soraia demonstrava inquietação e um aborrecimento crescente à medida que a arguidora prosseguia em suas colocações. Parou de responder, de interromper e passou apenas a acenar com a

cabeça concordando, enquanto fazia vigorosas anotações no seu exemplar da tese, com o rosto fechado.

Às 17:00 h., já completando duas horas da primeira intervenção, Soraia interrompeu a fala da examinadora comunicando a necessidade de acelerar os trabalhos para proceder à entrega do teatro.

Fecharam-se as cortinas, o fundo do palco ficou escuro; lá dentro se iniciava a retirada do cenário.

A argüidora concedeu um espaço à candidata para falar sobre o método aglutinador que esta propunha com o trabalho. Ela, então, falou rapidamente dizendo que pensava se a partir dessa realização de transposição de movimentos estáticos para o movimento em dança não seria possível pensar na possibilidade de transpor para o movimento outras formas de arte tal como a poesia por exemplo.

Encerrada a fala, iniciou-se a segunda argüição. Com o tempo reduzido o segundo membro da banca, um professor da Faculdade de Educação Física, procurou e conseguiu modificar o clima pesado e recuperar mesmo que minimamente a proposta daquela defesa. De forma sintética e objetiva expôs a importância daquele acontecimento. Falou sobre as polêmicas na universidade com respeito ao papel do Instituto de Artes na vida acadêmica, os questionamentos a sua produção científica.

Afirmou que as Artes, tanto quanto a Educação Física, podem referir-se não apenas ao espírito mas às idéias. Colocou uma questão: Por que um trabalho acadêmico não pode ser dançado? Elogiou naquele trabalho o esforço em unir, em articular o teórico e o campo.

Professor

“Suponho que seu trabalho nasceu assim: você observou, imaginou, pensou...Aí você começa a justificar o porquê da dança estar na universidade. Qualquer coisa pode ser científica se a metodologia for rigorosa.”

Soraia

“A Dança não é algo intuitivo. É possível mostrar que há um processo básico, metodológico, unido à reflexão.”

Professor

“Este trabalho mostra como é possível dar vida às coisas. Pela minha experiência universitária, pela participação em muitas bancas de defesa de tese, posso dizer que normalmente a gente, na academia, constrói um trabalho e retira dele toda a vida. Soraia veio mostrar exatamente o contrário, que é possível construir um trabalho acadêmico rigoroso dando-lhe vida.”

Finalizando, comentou o nascimento da teoria da relatividade, quando um rapaz de 16 anos (referia-se a Einstein), olhando as estrelas imaginou como seria interessante pensar a possibilidade de voar em um fecho de luz.... “*A teoria da relatividade nasceu assim..., de uma poesia....*”

E assim, concluiu a sua fala.”

Esta defesa fala sobre a legitimidade, sobre a força institucional, o peso das tradições acadêmicas, sobre a dificuldade em fazer rupturas, mas, especialmente, introduz e antecipa as questões que serão tratadas no próximo capítulo: a difícil correlação entre ciência e vida, sensibilidade e conceitos, objetividade e subjetividade, criatividade e descoberta, ciência e cultura, universidade e sociedade.

CAPÍTULO IV

O CONHECIMENTO ESTÁ NO MUNDO

4.1 - Sobre o texto científico

Nos capítulos anteriores procurei reconstruir o processo que envolve a elaboração do trabalho científico através da recuperação da trajetória do pesquisador na universidade.

Na análise da sala de aula, o universo pesquisado - professores e alunos de graduação - englobou também os estudantes que abandonarão a universidade após a conclusão do curso.

Quando tratei da defesa de tese, o ritual, procurando analisar aquilo que ele expressa, a análise concentrou-se sobre um universo mais específico: professores enquanto orientadores e membros de banca e os candidatos à defesa. Nesse evento procurei também recuperar a trajetória de professores enquanto alunos e candidatos e fiz referência muitas vezes ao período anterior, a graduação.

Mas, dessa perspectiva, se tratava de pensar as possibilidades e os limites que orientavam o caminho dos alunos -futuros pesquisadores ou não -, a compreensão da cultura própria aos participantes da academia e procurar entender em que medida tudo isso faz parte do processo de criação científica

Ao abordar a defesa de tese, as discussões em torno de conhecimento e ciência se fizeram mais presentes, como parte central da análise do ritual. É lógico que na sala de aula o conhecimento é um elemento fundamental, principalmente quanto à percepção acerca das diferentes concepções sobre a ciência, a atividade científica e de ensino/aprendizagem, e a forma como essas concepções orientam práticas diferenciadas. Já na defesa de tese, o trabalho científico é uma das partes atuantes no ritual e, portanto, tem relação direta com as questões centrais colocadas por esta etnografia. A análise

deteve-se, então, sobre o significado do próprio texto, naquele momento, e as características de sua avaliação pelos membros da comunidade acadêmica.

Chegando a este ponto abre-se então a possibilidade de abordar a construção do próprio trabalho científico. E, mesmo que a intenção não seja discutir os conteúdos - como, por exemplo, a distinção entre os argumentos e as características de sua formulação, ou pensar nos aspectos metodológicos e teóricos -, alguns elementos podem ser explorados nesta dissertação. A escolha do tema e do objeto, a abordagem feita pelo candidato, os limites e possibilidades que se apresentam à produção da pesquisa, a apresentação dos resultados, e mesmo as possibilidades de inovação, são pontos que merecem ser explorados para uma melhor compreensão das variantes presentes no processo.

O trabalho científico será pensado primeiramente no tocante a sua condição de resultado de pesquisa que se transforma em texto. Enquanto texto, será dada atenção aos cuidados que o pesquisador toma na sua elaboração, principalmente no que concerne ao seu caráter de cientificidade; caráter que implica a rejeição a tudo que possa desqualificá-lo, seja sob os aspectos técnicos e científicos, seja devido aos perigos da subjetividade. Estes cuidados colocam em evidência os parâmetros vigentes e os limites impostos, mas a etnografia mostrará também as tensões que podem suscitar e as dificuldades que colocam ao pesquisador.

Estarei afirmando, portanto, que a objetividade presente nos textos é resultado de um cuidadoso trabalho para o qual o pesquisador é orientado desde a graduação. Entendendo que este esforço contribui para diferenciar o produto da atividade científica, privilegiando-o frente a outras formas de conhecimento, pode-se sugerir que isto acaba por conferir ao conhecimento científico e à universidade um lugar privilegiado, sendo mesmo uma das formas pelas quais se reforça a afirmação de um distanciamento desta em relação à sociedade.

Neste sentido, e como negação dessas distâncias, mostrarei que concorrem para as atividades de pesquisa e produção dos textos toda a sorte de elementos oriundos da experiência, do cotidiano, de ordem institucional e burocrática, do contexto em que elas

são produzidas e da subjetividade do pesquisador.

Com o suporte dos dados etnográficos, procurarei recuperar, na atividade científica, alguns elementos que normalmente são excluídos, como a sensibilidade, a criatividade e as emoções, abordando num primeiro tópico a relação entre arte e ciência. Ao mesmo tempo em que essa discussão remete à epistemologia, revela, na presente etnografia, que a universidade, ao congregar áreas e cursos que lidam diferentemente com esses mesmos elementos, faz emergir as tensões entre o institucional e o científico e instaura um espaço de discussões, críticas e reivindicações. Revela, ainda, as dificuldades encontradas pelos participantes de algumas áreas em legitimar seu trabalho frente a um sistema que faz distinções quanto ao caráter de cientificidade, aplicabilidade e utilidade da produção de determinadas áreas e conseqüentemente divergem quanto ao estabelecimento de prioridades e distribuição de recursos entre elas.

Estarei ainda dedicando um tópico aos aspectos subjetivos que acompanham tanto o aprendizado quanto a produção do trabalho científico, independentemente da área, procurando desmistificar as distâncias.

Em seguida, procurarei articular os elementos trabalhados na etnografia e a forma como se fazem presentes na construção do trabalho científico, através da reconstrução das trajetórias de alguns pesquisadores e da análise do material etnográfico.

Por fim, como fechamento, estarei recuperando e discutindo algumas das principais questões colocadas no início da dissertação - a articulação entre a elaboração do trabalho, o processo de formação, a trajetória e experiência individual, a concorrência de elementos de ordem científica, institucional e pessoal - afirmando, principalmente, a permeabilidade existente entre as instâncias produtoras de conhecimento e cultura.

4.2 - Quando a ciência imita a arte...

Quando um dos membros da banca, na defesa relatada no capítulo anterior, principiou sua arguição dizendo que *"normalmente se constrói um trabalho científico*

retirando-se dele toda a vida”, sua fala veio de encontro às minhas preocupações naquele momento, não pela afirmação em si, mas porque ela expressava aquilo que mais me incomoda ao escrever qualquer texto acadêmico: o submeter-me a um policiamento constante no sentido da obtenção da coerência em cada frase, da articulação com a construção argumentativa, do cuidado em ater-me às questões centrais, da busca do rigor acadêmico, ou seja, da utilização do vocabulário aceito e da recusa a um estilo mais livre e descompromissado.

Mas, independentemente dos problemas de ordem pessoal, perguntei-me sobre o alcance da afirmação: o que significa enfim retirar de um trabalho científico toda a vida?

Se, como afirmei na análise da defesa de tese, o pré-requisito do texto científico que vai ser submetido à avaliação da comunidade acadêmica é a coerência, a objetividade e a clareza, haverá um esforço em torná-lo sistemático e convincente. Tarefa que procura atender aos parâmetros de cientificidade e assegurar a legitimidade do trabalho. Busca-se o linguajar padronizado, que a um só tempo delimita os interlocutores, confere aspectos de identificação e impede ao autor lançar-se a um estilo muito solto, leve e pouco afirmativo, que possa expô-lo aos perigos da subjetividade, do romanesco e da falta de seriedade, fatores que certamente retirarão do trabalho o caráter de cientificidade.

Torna-se então necessário depurar o conhecimento científico de todos os componentes subjetivos, quais sejam a sensibilidade, os sentimentos e emoções, pois, como diz Boaventura Santos (1989), a afirmação própria ao positivismo que marcou a ciência moderna é que *“a paixão é incompatível com o conhecimento científico, precisamente porque sua presença na natureza humana representa a exata medida da incapacidade do homem para agir e pensar racionalmente”*(Boaventura Santos, 1989:117-118).

Neste sentido, ao questionar as dicotomias que se formulam conferindo um caráter diferenciado ao conhecimento científico é necessário fazer, a princípio, uma distinção entre sensibilidade e criatividade por um lado, e emoções e sentimentos, por outro.

Criatividade e imaginação, componentes intrínsecas ao trabalho científico, seja no que se refere ao período de formulação do projeto de pesquisa, seja na execução de um

trabalho que é praticamente artesanal, conquanto demandem esforço intelectual, normalmente adentram o campo de discussão pela correlação entre imagens e sensações, estas últimas sim, o alvo maior de todas as críticas, principalmente em virtude das derivações que pode engendrar.

Dessa forma, criatividade e imaginação podem também ser consideradas como empecilhos à racionalidade. Segundo Marilena Chauí (1993), ao discorrer sobre o pensamento de Spinoza, razão e imaginação apresentam-se como antagônicas no pensamento filosófico ocidental, afigurando-se sempre como obstáculo para o exercício da razão, pois *“as imagens, produtos corporais da sensação e da percepção são vivências subjetivas, obscuras, parciais e abstratas, enquanto as idéias são objetivas, claras, distintas, evidentes e universais* (Chauí, 1993:57).

Essas relações e ambigüidades entre os pressupostos da ciência, a prática científica, os elementos dela constitutivos e as exigências de racionalidade são parte de uma ampla discussão no campo da filosofia. A tensão e muitas vezes as contradições permeiam as construções argumentativas.

Boaventura Santos (1989), por exemplo, se coloca como crítico aos pressupostos racionalistas da verdade absoluta, ao distanciamento entre discurso científico e aqueles do senso comum, da estética e da religião. Entretanto, embora se mostre partidário da desdogmatização da ciência e da emergência de um novo senso comum articulado ao conhecimento científico, sua argumentação revela alguma tensão no trato às relações entre objetividade e subjetividade. Define as emoções, paixões e desejos como elementos não cognitivos, acrescentando que, mesmo a tentativa de Michel Polanyi (1964) - filósofo e cientista contemporâneo a Thomas Kuhn¹⁴⁰ - de incluir as paixões intelectuais como componentes tácitas da ciência não permite afirmar que estas interfiram no conteúdo desse mesmo conhecimento.

¹⁴⁰ Conforme Lakatos (1975), ambos os autores foram os principais protagonistas do ideal da “verdade por consenso”. Para Boaventura Santos (1989) Polanyi (1964) antecipa algumas das idéias de Kuhn (1975) como o convencionalismo e a importância da comunidade científica. Do exame da obra de Polanyi (1964) se percebe também uma proximidade no que se refere aos aspectos sociológicos ou culturais da atividade científica, principalmente no tocante à noção de valores. A diferença entre ambos, no entanto, está na ênfase dada por Polanyi (1964) à criatividade, à sensibilidade, às paixões intelectuais e à individualidade.

E, então, a dificuldade parece estar em precisar o campo da subjetividade e o alcance das noções que nele se admite ou rejeita. Não me aventurando a entrar em tal discussão, gostaria apenas de frizar que muitas dessas noções apresentadas como da ordem meramente emocional serão aqui tratadas no âmbito da subjetividade e na relação com a prática científica.

Minha análise mostra o processo de construção do trabalho científico como repleto de subjetividades, o que leva a pensar que se constituam em parte integrante da criação científica. Por outro lado, se concordarmos que os aspectos subjetivos são sistematicamente omitidos dos textos e relatórios através de um esforço árduo e penoso, esse esforço não é ele parte do mesmo processo? Não tem esse esforço uma carga emocional? Mas, se mesmo quando se admite a ocorrência dos aspectos emocionais nega-se sua interferência sobre os produtos da atividade científica, por que a tendência em menosprezá-los e ao mesmo tempo o empenho em ocultá-los?

Um argumento possível é de que esta é, enfim, a especificidade do trabalho científico: o esforço em afastar seguidamente todas essas interferências como forma de atingir a objetividade necessária, não porque elas façam parte do processo, mas porque o prejudicam. Mas, desta forma, o processo apresenta-se como objetivo e a subjetividade, ao invés de componente intrínseca, reduz-se às interferências que ameaçam esse caráter.

Neste ponto, gostaria de me reportar novamente a Polanyi (1964) uma vez que dos autores contemporâneos na área da Filosofia da Ciência parece ser o que mais explorou a proximidade entre ciência e subjetividade. E, embora a proximidade a Kuhn (1975), no tocante às considerações sociais e culturais no estudo da prática científica, aquilo que os distingue torna-se interessante para as presentes discussões: o caráter pessoal do conhecimento científico. Esse caráter, como apresentado por Polanyi (1964) é amplo e as "paixões intelectuais" não se reduzem à emoções contingenciais, como pode-se ver pela afirmação que "*I want to show that scientific passions are no mere psychological by-product, but have a logical function which contributes an indispensable element to science.*" (Polanyi, 1964:134).

No entanto, Boaventura Santos (1989) embora assumindo parte da argumentação

de Polanyi (1964), observa que essa construção não permite concluir que as paixões intelectuais interfiram no conteúdo das ciências.

Da mesma forma, Chaim Perelman (s.d.) conquanto concorde com Polanyi (1964) em sua crítica ao positivismo, inclusive quanto ao fato de que o cientista tomado por paixões intelectuais inspira-se em considerações de beleza e racionalidade frente aos aspectos novos e desconhecidos da realidade - podendo assemelhar-se nesse ponto ao artista, ao místico ou ao filósofo -, questiona a relevância que o autor concede a essas semelhanças e clama por um melhor exame sobre aquilo que distingue a ciência das outras atividades do espírito. Neste sentido, postula um lugar específico para as ciências, já que a existência de técnicas de prova e controle, de previsão e experimentação e de um corpo de verdades admitidas lhes conferem um estatuto diferenciador, inacessível aos outros domínios.

Mas, ao que me parece, a intenção de Polanyi (1964) ao afirmar a existência das paixões intelectuais recorrendo à aproximação entre ciência e arte, religião e filosofia é, por um lado, romper a dicotomia entre saberes na medida que mostra como a música ou a pintura abstrata articulam, tanto quanto a ciência, o conteúdo sensível ao cognitivo. Por outro lado, tentar contrapor-se ao excessivo rigor do positivismo, aproximando as disciplinas que foram desqualificadas enquanto ciência exatamente por comportarem elementos que o colocavam em risco. E, para afirmar essa proximidade desmistificando as distâncias, buscou desvelar na atividade científica os elementos sensíveis: as emoções e sentimentos, enfim, as “paixões intelectuais”.

Assim, parece ser perceptível que a maioria das críticas admite a sensibilidade criadora seja do artista seja do cientista, e portanto a crítica ao formalismo positivista, mas não admite à arte ou à música um conteúdo cognitivo semelhante ao da ciência, o que demonstra a tensão e a dificuldade em lidar com a proximidade entre o sensível e o

cognitivo, o que acaba se apresentando como distinção entre formas de pensamento¹⁴¹.

Thomas Kuhn (1977), ao discutir as relações entre ciência e arte, as diferencia em primeiro lugar pela condição de produtos de empreendimentos com finalidades distintas: as pinturas como produtos finais da atividade artística, as ilustrações científicas como subprodutos da atividade científica. Enquanto no primeiro caso se trata de um artefato final, no segundo, se trata de uma ferramenta da ciência. Portanto, para Kuhn (1977) a estética é o objetivo último das artes enquanto para Polanyi (1964) as artes são mais que isso, são produtos intelectuais que se controem para serem compreendidos.

Estas colocações também deixam claro que se trata de diferentes concepções sobre a arte e sobre a ciência. As críticas de Perelman (s.d.), por exemplo, revelam uma concepção de ciência que pressupõe um progresso linear e contínuo pelo constante abandono às teorias passadas. Diz o autor que nas artes, bem como na filosofia, no direito ou na religião, pode haver a concorrência de vários pontos de vista sem o domínio de nenhum deles, e que, diferentemente das ciências, onde o conhecimento de um dado momento suplanta os anteriores, as artes são sempre atuais, bem como o passado filosófico ou religioso de nossa sociedade.

A relação entre ciência e arte mostra-se sempre como incitadora de tensões e discordâncias ao aproximar as categorias que a ciência por si só afasta. A arte incomoda, e parece que incomoda principalmente porque essa cisão acompanhou o estabelecimento de uma certa concepção de ciência que hoje vem sendo questionada sem, contudo, o estabelecimento consensual de novos princípios que a orientem.

¹⁴¹ A Antropologia, que muito lidou com a questão da racionalidade e da discriminação entre formas de pensamento torna-se útil para essa reflexão. Se concordamos com Lévi-Strauss (1970) em que a exigência de ordem e classificação está presente no pensamento primitivo porque está na base de qualquer pensamento; se é possível admitir que mesmo ciências duras fazem o apelo à sensibilidade e à intuição -como exemplifica o autor a respeito da Química, então, perdem sentido as distinções entre sensível e cognitivo. Inclusive, porque a exigência de organização é própria tanto à arte quanto à ciência de forma que ambas adquirem um valor estético.

No que se refere à necessidade de classificação, pode-se perceber por exemplo as distinções feitas por Mauss (1971) entre classificações primitivas e contemporâneas. Segundo o autor, nas sociedades ditas primitivas a atitude em relação às coisas que devem ser conhecidas é em primeiro lugar uma atitude sentimental, onde as diferenças e semelhanças que determinam o modo de agrupar são mais afetivas que intelectuais. Mas, se considerarmos a classificação como propriedade geral do intelecto, há que se indagar sobre o porquê de se fazer essas distinções. Distinção que se expressa na própria construção argumentativa de Mauss, onde a proeminência dos afetos sobre o intelecto é apresentada como restrita às sociedades primitivas.

Não por acaso o evento escolhido para uma descrição minuciosa, no capítulo anterior, pertence à área das Artes. Não apenas por suas possibilidades de articular o sensível ao cognitivo, como também pelo que revela acerca do ambiente acadêmico e do espaço que este lugar confere à criatividade e à sensibilidade. Pois, o que dizer destas áreas enquanto parte de um universo acadêmico que as sujeita às mesmas normas institucionais e que via de regra as rejeita enquanto ciência? As artes, como podem elas propor-se à produção de trabalhos científicos e a submeter-se a parâmetros de julgamento já estabelecidos?

A crítica feita pelo membro da banca naquela defesa, um professor da Faculdade de Educação Física, voltava-se exatamente a este ponto. Na entrevista realizada posteriormente, ele questionou a utilização de idênticos padrões de cientificidade para o julgamento de trabalhos de áreas diferentes já que cada área, segundo ele, tem concepções diferentes sobre o que é científico, sendo muito difícil pretender definições únicas ou que sigam um mesmo padrão:

“É, a gente precisa mudar muito vários conceitos, tem coisa que está muito embolorada, né? O conceito das coisas científicas, por exemplo. O científico é isso que os da comunidade da educação física julgam científico e não o que a comunidade da biologia julga científico, sabe? Eu não quero..., eu não quero que o trabalho do meu aluno seja defendido como científico pelo pessoal da biologia, mas pelo pessoal da comunidade da Educação Física. Mas, um trabalho desse vai para o CNPQ, cai na mão de gente da biologia, e aí eles acham que não é científico e não dão financiamento.”

Esta fala coloca claramente as implicações institucionais que podem pesar sobre algumas áreas sujeitas a padrões de julgamento diferenciados. Principalmente porque as divergências sobre o que é ou não científico podem interferir na concessão de recursos. E é bom observar que a escassez de recursos certamente dificulta o incremento de trabalhos nas áreas menos contempladas, podendo refletir negativamente na avaliação do curso, o que significa mais dificuldade para obtenção de recursos. A solução dada pelo entrevistado é isolar as comunidades de julgamento. No entanto, se tal solução por um

lado ameniza o problema dos recursos, por outro, só faz aumentar as distâncias entre áreas, reduzindo as possibilidades de interfaces e diálogos, o que parece em desacordo com o momento atual no qual a tendência é a interdisciplinaridade.

Mas, segundo aquele professor, as pessoas, na academia, comumente julgam do ponto de vista de suas áreas:

"Agora, o filósofo julga do seu ponto de vista de filósofo o cara da dança. Mas, espera aí! será que eles...e a sensibilidade do sujeito da dança, e as coisas corporais que ele sabe? ...Quando que isso vai entrar na universidade? Quando que o corpo vai entrar na universidade, por exemplo? É para ficar de fora como sempre ficou, no primeiro grau, ficou no segundo grau e também está do lado de fora na universidade? Aqui não tem lugar para o corpo, tem lugar para o espírito. O espírito é separado, é superior, não é?... Separa o espírito porque aqui ele é científico. Agora, ...vai ficar até quando lá fora?..."

O entrevistado discorria sobre o julgamento de uma tese - no caso, a de Soraia, do Departamento de dança- e defendia a necessidade de que os parâmetros de julgamento fossem diferenciados. Em sua concepção, *"um trabalho de dança deve ser dançado, um trabalho do Departamento de artes cênicas deve ser representado, na música deve ser tocado"*. É necessário, para tanto, romper com a idéia de que os trabalhos acadêmicos têm que ser padronizados. Ao diferenciar as áreas de conhecimento quanto à concepção de cientificidade, fez as indagações acima mostrando como a sensibilidade é destituída de valor no meio científico, resultando na dicotomia corpo/espírito. Notar ainda que, em sua fala, a não-aceitação do corpo pelos membros da comunidade científica segrega os espaços: o corpo, para o entrevistado, está fora da universidade. Mas o corpo estando fora da universidade e sendo o corpo a metáfora da vida, comporta em si a sensibilidade, os sentimentos, as percepções e as experiências.

Inclusive, o próprio conhecimento científico, aquele aceito pela comunidade acadêmica, segundo o mesmo entrevistado, na maior parte das vezes não é utilizado sequer nas atividades rotineiras, burocráticas que o cientista se vê obrigado a desempenhar na universidade, ou seja, afasta-se da experiência:

“Eu aqui, para coordenar isso aqui, eu uso o macete, eu uso experiência de vida, eu uso o que eu vejo na TV, nos jornais, o que eu converso com as pessoas, não o meu doutorado sabe? Esse meu conhecimento, ele serve para um pouquinho de nada de coisas, esse meu conhecimento de doutor. O resto é conhecimento de vida. E as pessoas vivem nessa ilusão aqui dentro. Agora, é porque a sociedade resolveu nos proteger com uma redoma de vidro. Se tirar isso, nós estamos pifados. Se a gente tiver que lidar com o mundo como o mundo é, a gente vai ter que mudar muito nossos conceitos.”

Sem pretender tomar essas afirmações como indicativas do exercício das atividades burocráticas pelos membros da comunidade acadêmica, importa reter que este entrevistado, na realização dessas atividades, aciona as suas experiências de vida, as relações interpessoais, os conhecimentos que adquire na prática cotidiana e as informações que são veiculadas pela mídia.

Finalmente, se observa que a dicotomia corpo/espírito, apresentada na fala anterior, é análoga à relação conhecimento científico/vida ou conhecimento científico/experiência, presente na segunda fala, pois em ambas as construções, essas dicotomias indicam o estabelecimento de um lugar privilegiado para um certo tipo de conhecimento.

Seguindo o raciocínio, diria que esse distanciamento sedimenta a dicotomia universidade/sociedade ao separar o conhecimento científico da experiência, do cotidiano e da subjetividade do pesquisador. Esta é uma construção semelhante à que estruturou minha crítica aos trabalhos que se pautam por uma análise da universidade a partir da dicotomia universidade/sociedade, reforçando a superioridade de um tipo específico de conhecimento. Apenas que, na fala do entrevistado, o lugar privilegiado só existe enquanto uma concessão da própria sociedade. Mas, diferentemente, afirmaria que este lugar pode ser construído e reforçado no âmbito da própria produção científica, quando teoriza sobre a universidade e sobre a prática científica.

As aproximações e distanciamentos entre o mundo da vida e o do espírito, expressos também pela relação corpo - lugar da sensibilidade, desejo, emoções e dimensão da natureza - e mente/espírito - dimensão da razão ou da superioridade divina -,

que sempre estiveram presentes no discurso filosófico¹⁴² balizam toda a produção acadêmica, embora as afirmações sobre o fim do positivismo.

Para o presente trabalho, principalmente porque trata também da formação do pesquisador, ressaltaria que, em conformidade com o material etnográfico, essas distinções acompanham a formação acadêmica. Poderia mesmo dizer que todo o aprendizado volta-se para o exercício da sistematização, para a busca da objetividade, da perfeição formal, da clareza - procedimentos que certamente permitem o correto trato dos dados e a obtenção de resultados aceitáveis - mas, omitindo aquilo que dessa mesma atividade faz parte intrínseca: seja o que Polanyi (1964) chama "paixão intelectual", sejam a sensibilidade e a criatividade, os aspectos sociais e culturais, as relações de poder, as implicações sócio-econômicas, as políticas governamentais, ou, ainda, aquilo que chamei "cultura acadêmica", e outros elementos, de ordem pessoal, que não se reduzem a uma paixão intelectual, ou desejo de conhecer. Tais elementos, dados na esfera emocional, nas histórias particulares, nas experiências de vida, na formação familiar e religiosa, no trabalho e na dimensão institucional, estão, não obstante, perpassados pelas exigências intelectuais. Ou seja, pelo esforço em atender ao que se espera de um profissional da ciência e do produto de sua atividade.

Esse esforço pode ser mais ou menos penoso, mais ou menos angustiante, dependendo da maneira como estudantes ou o pesquisadores se colocam frente às suas atividades e à maneira como concebem aquilo que fazem.

Estou sugerindo que o processo de aprendizado e formação comporta o exercício

¹⁴² Para Foucault (1978) a continuidade entre o desejo e o conhecer, o instinto e o saber, o corpo e a verdade é o que assegurava a unidade do sujeito humano até Descartes. A partir de então o princípio da harmonia entre conhecimento e coisas a conhecer estaria centrado na existência de Deus; harmonia que seria rompida com Nietzsche.

Para Bryan Turner (1984), a ruptura entre desejo e razão pode ser associada também ao papel desempenhado pela Igreja na Idade Média, quando o lugar privilegiado da razão era o monastério estando o desejo relegado ao mundo profano, secular. A postura ascética - controle do corpo, vida metódica - contrastava e opunha-se à irracionalidade da vida profana, principalmente a irracionalidade do ato sexual, onde prazer e desejo associavam-se aos instintos e à natureza. A transferência dessas oposições do monastério para a sociedade secular deram-se, segundo o autor, pela divisão do mundo secular entre as esferas pública e privada, ocorrendo a divisão do trabalho paralelamente à divisão social das emoções. Assim, as oposições engendradas pelo cristianismo e pela industrialização, polarizando pensamento e cultura, corpo e espírito, corpo e mente, matéria e espírito, desejo e razão, se constituíram em mecanismos classificatórios tanto para a sociedade como para as bases de pensamento da cultura ocidental.

constante do controle sobre si mesmo, suas práticas, a forma de expressar o pensamento e a apresentação dos resultados. Estar sempre atento à observância dos procedimentos requeridos, das metodologias, avaliar as opções e estratégias escolhidas, empreender um cuidadoso trabalho de apresentação dos resultados com argumentação lógica e convincente. E este exercício, pela própria natureza daquilo que pretende demonstrar, comporta também o cuidado constante em não deixar transparecer plenamente todo o processo de construção do trabalho. Deixar à mostra esse processo poria em suspeição as regras necessárias à legitimidade do próprio trabalho acadêmico.

4.3 - Do prazer e da angústia de aprender e criar

Ao resgatar a importância da subjetividade no exercício da atividade científica, busquei respaldo em Polanyi (1964), autor que a colocou no centro de suas discussões sobre ciência. Mas, a intenção desse resgate é atentar que ao afirmar o caráter pessoal do conhecimento, esbarra-se na questão da individualidade. Isto levou os críticos a se concentrarem numa discussão sobre a sua idéia de “paixões intelectuais” - e ao que indicam as críticas, num sentido mais restrito do que aquele empregado autor - à afirmação da incomensurabilidade entre emoções, sentimentos e o pensamento propriamente científico.

A importância de trazer essas discussões para um trabalho que pensa a atividade científica é mostrar como não se alteraram as bases nas quais ela é pensada, nem mesmo no âmbito do discurso antipositivista, com persistência das mesmas dicotomias que sempre marcaram a especificidade do conhecimento científico e uma visão positivista de ciência. E, como a intenção no presente trabalho é polemizar com essas contraposições, tentarei a partir do material etnográfico mostrar a inconsistência dessas distinções, uma vez que elas não se confirmam na prática, e procurar perceber o processo pelo qual elas se mantêm e são reforçadas.

Vou, então, neste tópico, concentrar-me naquela que tem sido a fonte primeira das

distinções entre o pensamento científico e outras formas de pensamento - emoções e sentimentos - para pensar a cultura acadêmica e a atividade científica que dela faz parte. Mas, mostrarei como esses elementos, no presente caso, não devem ser considerados apenas como componentes afetivos. Eles são, no meu entender, parte integrante dessa cultura acadêmica, no sentido amplo que venho conferindo ao termo, e, portanto, de toda a atividade científica. Mas não os considero como meros componentes acessórios e inevitáveis, embora indesejáveis para alguns, nem apenas como reveladores de algumas facetas dessa cultura. Eles são, no meu entender, os elementos que tanto esclarecem como participam de um outro processo intrínseco ao fazer científico e que acompanha a trajetória do pesquisador na universidade: o “processo de racionalização” sobre a própria prática científica. Dessa forma, é na trajetória do pesquisador, considerando a importância que têm para a análise do processo pelo qual ele mesmo se constrói e a seu trabalho, que vou pensar esses elementos.

Tentarei, portanto, mostrar como emoções e/ou sentimentos, ao participarem do processo pelo qual se faz o pesquisador, vão se alterando à medida que ele se desenvolve, que corresponde, ao mesmo tempo, à progressão na carreira acadêmica e ao amadurecimento intelectual.

Para tanto, voltemos à graduação, dado que o ingresso na universidade já é fortemente marcado por essa gama de sentimentos: sacrifício na preparação para os exames, tensão e angústia na espera dos resultados e alegria ou tristeza quando dos resultados.

Tentarei mostrar como essas seqüências se reproduzem por todo o período de formação, progressão na carreira acadêmica e na construção do próprio trabalho científico. No entanto, chamo a atenção para o fato de que é nas mudanças de intensidade com que elas vão se apresentando ao longo do tempo e da progressão na carreira que se poderá percebê-las como parte ativa na própria formação intelectual do pesquisador.

Percebe-se que, desde o princípio da graduação, coexistem e alternam-se na vida dos alunos a euforia e o desencanto, o que talvez esteja de certa forma relacionado à concomitância das críticas e da exaltação à universidade, pois, afinal, tudo isso faz parte

do processo.

Para que se tenha uma idéia mais clara sobre o que estou querendo afirmar, vou recuperar a trajetória de um aluno da graduação em Engenharia Elétrica, que cursava, na época da pesquisa, o último semestre do curso. Assim, será possível a apreensão do processo que acompanhou todo o período da sua graduação.

No início, a euforia, o impacto e a adaptação:

"Eu acho que a universidade para mim...você pode analisar a mudança que a universidade traz, ela é muito complexa. Então, o impacto da universidade...foi grande pelo curso em si, mas foi muito mais pela vida (...) Eu estudava, eu estudava bastante, mas eu tentava não reprimir o lado de sair, de passear (...) Primeiro ano é uma festa. O primeiro ano é festa no seguinte sentido: tudo é novo. No meu caso principalmente, que saí para morar fora, né? Então, vamos na esquina comer uma pizza. Vamos, é novo, é diferente, é ótimo, é beleza. vamos embora, entendeu? Então era assim "vamos fazer"? "vamos". Então, tudo muito diferente, tudo novidade..."

Como eu já vinha mostrando na análise da "sala de aula", as mudanças vão ocorrendo na vida dos estudantes concomitantemente à trajetória na universidade o que está relacionado ao próprio crescimento pessoal advindo das novas experiências pessoais e intelectuais:

"Praticamente, eu tive...todas as minhas expectativas e valores virados de perna para o ar na faculdade (...) Por exemplo, a idéia de ir para a faculdade era fazer farrá, então era formar turma, fazer aquela confusão e tal. Eu não me preocupava muito com as matérias, com o que viesse a acontecer. Então, você não tinha noção que se tomasse pau em Cálculo I no primeiro semestre ia me segurar aqui mais um ano (...)"

Mas, no caso desse entrevistado, a partir do momento em que a situação se equilibrou, que tudo deixou de ser novidade e que ele percebeu os perigos que se apresentavam ao andamento do curso, a euforia cedeu lugar à rotina, ao sacrifício e ao sofrimento:

"Mas a partir do momento em que eu senti o tamanho do problema em que eu tinha entrado..., e a partir do segundo semestre acabou o ano da novidade. Começou o ano da rotina no segundo, e começou outra coisa também, limitando tempo (...) A partir daquele momento eu comecei a ver que eu não tinha tempo. Mesmo que eu quisesse estudar e fazer, eu não tinha tempo. Então, foi uma frustração bastante grande porque eu não tinha tempo de fazer as coisas(...) Eu digo assim, eu comia mal mesmo, eu comi o pão que o diabo amassou, foi muito amargo...Porque aquela ilusão de que fosse abrir os meus horizontes eu já vi que não ia ser bem assim, e estava me amarrando(...) Porque, de repente, você vem aqui, eu vim aqui, na realidade de aprender as coisas. Você fala "Ah! como é que faz uma instalação elétrica?", eu não via isso, eu via matemática. Matemática, conta, teoria e não sei mais o quê e, ...aquela coisa assim e você "puxa! e aquele negócio que eu pensei que fosse ver? aquele detalhe assim, pô, legal? Não vê. Foi frustrante em relação ao ambiente novo que eu queria descobrir, eu vi que não era aquilo....Eu simplesmente me fechei em mim e falei assim "é uma hora de reavaliar os meus valores, o que estou passando"(...) Não cheguei a reavaliar o curso, a princípio, eu cheguei a reavaliar a minha vida como um todo. (...)"

Na fala acima o aluno refere-se ao momento de reavaliação que não se refere apenas à sua postura frente ao curso, mas a um questionamento de toda a sua experiência. A partir de então, o curso passou a ocupar um lugar central, o dia-a-dia do aluno resumindo-se, praticamente, à frequência as aulas e ao estudo, e, então, a partir desse momento, as aulas também passaram a ocupar um lugar de destaque:

"(Entrar no curso) Foi uma conquista! Eu acho que foi a primeira conquista realmente minha em toda a minha vida, entendeu? De ter entrado. Inclusive, para entrar aqui foi o maior sofrimento porque eu entrei na terceira lista de espera, entendeu? eu já entrei sofrendo. De vez em quando eu paro para pensar e falo: "puxa! aqui dentro foi o maior sofrimento, eu já entrei sofrendo..."

Na fase do meio do caminho você começa a se questionar quanto à validade de você assistir a aula, né? (devido ao fato de muitas aulas se constituírem em repetição do livro-texto). Porque aí você começa a questionar o modelo americano, o modelo brasileiro...Você começa a questionar, questionar, não, é melhor ir para casa, porque afinal de contas minha carga horária é pesada...é melhor ir para casa estudar as matérias que realmente necessitam dedicação de estudo e, outras que

não necessitam tanto, talvez eu tenha um lucro de horas aí, que eu possa tirar para fazer outra coisa. Porque chega no meio do curso, você não faz nada além de estudar. Quando você entra na faculdade você para um pouco, mas chega no meio do curso você não faz mais nada. Você sai...mas não é uma saída com prazer, né? Você faz esporte? se você faz esporte, você para; se você tinha algum hobbie, você para; se você tinha um...alguma coisa que te tornava um pouco mais humano, você para. Você só estuda..."

Sem pretender que essa narrativa seja o protótipo da trajetória do aluno da Unicamp, pode-se verificar como ela revela as fases que marcam as trajetórias e aponta alguns elementos que foram recorrentes na observação, nas conversas, nos questionários e nas entrevistas - elementos que foram trabalhados no capítulo sobre a sala de aula - e que se fazem acompanhar na narrativa acima pelos elementos emocionais que acabam fazendo parte dessa trajetória. Certamente não me aventuraria a fazer generalizações, até porque as situações são diferenciadas: o universo estudantil é heterogêneo, as histórias são particulares. Mas, de qualquer forma, sejam quais forem as diferenças, pode-se dizer que o ambiente universitário se desenvolve em meio a situações que mesclam nos indivíduos os sentimentos e angústia e prazer - principalmente porque as etapas a serem cumpridas são marcadas por mecanismos de avaliação e promoção que provocam a tensão e a ansiedade, tais como provas e exames¹⁴³.

Chamo a atenção, também, para a referência à sala de aula, como feita pelo entrevistado, porque esclarece as colocações feitas na etnografia da sala de aula, mostrando que as tensões existentes naquele espaço resultam da concorrência de diversos fatores: a impossibilidade de dedicar-se a outras atividades, o excesso de créditos, a

¹⁴³ Para Foucault (1977) o exame é uma forma de controle e vigilância, combinando essas formas à hierarquia pela propriedade de classificação, qualificação e punição, visto que "o exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um dos fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos." (Foucault, 1977:166). Além do mais, o exame torna o indivíduo objeto de análise e avaliação tomando como parâmetros características próprias quanto às qualificações, capacidades, aptidões permitindo a medida de características individuais, padrões coletivos e desvios.

Já para Weber (1971) os exames enquanto fenômenos da burocracia, parte de um sistema de educação e treinamento condizente com a necessidade de especialização indispensável à burocracia moderna, podem ter uma conotação ambígua frente à idéia de democracia, pois, ao mesmo tempo que constituem-se na possibilidade de seleção de indivíduos de todas as camadas sociais podem resultar na formação de uma casta de privilegiados devido ao prestígio social adquirido através de exames e títulos, quando não de vantagens econômicas.

dificuldade de relacionamento entre teoria e prática, a forma como são transmitidos os conteúdos e mesmo interferências pessoais.

Por outro lado, o fato que é importante notar, diz respeito à reavaliação que esse aluno, então no momento de conclusão do curso, fez sobre a sua trajetória: numa análise racional do processo, praticamente podendo falar dele de forma distanciada, ele se apresenta em sua positividade:

“Eu acho que o curso tem muitas facetas, assim, muitos ângulos que você pode encarar e só depois que você passa pelo processo inteiro você pode tirar uma conclusão sobre ele. Eu estou no final do processo, então eu posso tirar uma conclusão relativamente boa. O curso deveria mudar, deveria ter outro jeito de ser dado? Até pode ser, mas eu acho que o melhor é esse. Por quê? Porque tem muito dever de profissão, entendeu? A profissão de engenheiro (...) é uma profissão maçante, todo dia muito trabalho, e é uma profissão que você não tem que parar, ficar meditando ‘não, só vou fazer quando tiver inspiração’, não. Medicina o pessoal dá plantão (...) é porque é uma necessidade da profissão, ele vai ter que fazer plantão sendo médico. Então, engenheiro, porque eu acho que o curso (...) olhando de cima assim, tirando tudo fora, carga didática, tudo..Por que o curso com carga pesada, carga didática pesada, é bom? Porque você como engenheiro você vai cair no mercado de trabalho e você vai participar de seis ou sete trabalhos simultâneos em empresas, instituições; você vai participar de seis ou sete atividades diferentes..organização pessoal, raciocínio, você tem que aprender a viver com isso porque isso vai fazer parte da sua vida profissional.”

Enfim, a avaliação final foi positiva, embora essa positividade se dê pela aceitação do sacrifício como forma de aprendizado.

A trajetória acima mostrou como o processo de formação é atravessado por um gama de sentimentos, mas o mostrou no que se refere a um aprendizado de como articular a vida pessoal às exigências de curso.

O passo seguinte, no sentido de aclarar minha exposição e a compreensão das articulações que estou estabelecendo, diz respeito à compreensão desses aspectos na referência ao próprio trato da reflexão intelectual.

Analisando algumas entrevistas realizadas com alunos da graduação e o material

obtido na disciplina Sociologia do Conhecimento - trabalhos individuais onde alunos do curso de Ciências Sociais discorriam acerca do seu processo de aprendizado na universidade -, constatei um elevado grau de angústia, ansiedade e insegurança. Esses aspectos, dados na esfera emocional, mostram a dificuldade que os alunos encontram em tratar de forma apropriada conteúdos de aprendizado, em apropriar-se dos termos e conceitos próprios à área, em desenvolver a habilidade de se expressar por meio do discurso e do jargão aceitos pelos integrantes da área e, assim, em estabelecer com eles um diálogo intelectual e serem aceitos como parte integrante daquela comunidade.

A percepção confusa sobre o processo de aprendizado, devido à falta de definição de objetivos; a dificuldade do aluno em lidar com a quantidade de informações que recebe; a ausência de propostas práticas e a insegurança a respeito da própria capacidade tornavam o processo extremamente penoso, para a maioria daqueles alunos:

“Sinto muito a falta de propostas práticas durante os cursos. Há muita teoria, mas não sei em quê e onde aplicar. Sei que seria ótimo para mim uma bolsa de iniciação científica, mas não consigo idealizar um projeto meu. Interesso-me por muitos assuntos e não consigo definir um para trabalhar. Resumindo, sinceramente, eu não consigo perceber o meu processo de formação, e isso é muitas vezes angustiante.”

“É a minha motivação para esse processo de aprendizagem que, logo de início, chama-me a atenção. O que me faria persistir na busca de um conhecimento sem fins e utilidades evidentes à primeira vista e que traz mais angústia que alívio?”

“Gostaria de recuperar o gosto e o prazer de aproximar-me ao conhecimento, como tinha nos primeiros anos de faculdade. Vejo com saudades que o “encanto” se perdeu e ficou a árdua tarefa de procurar, apesar do desgosto.”

Verifica-se que se trata tanto das dificuldades individuais em lidar com as exigências intelectuais quanto à própria idealização do curso. Embora a última fala seja de uma aluna concluinte do curso de Ciências Sociais, gostaria de ressaltar que a maioria dos alunos que estão terminando o curso avaliam de forma mais positiva, percebendo-se melhor no processo. As situações mais conflituosas apresentam-se principalmente entre

alunos iniciantes e pelos mais variados motivos. Uma das queixas mais constantes, a falta de percepção da articulação entre teoria e prática, às vezes está ligada a uma noção do curso de Ciências Sociais como algo que permitiria “salvar o mundo” e “ajudar as pessoas”. Mas, sobretudo, gostaria de mostrar como o aluno sente-se em um processo onde tem que ocultar suas emoções, aprender a pensar e a se expressar de forma objetiva:

“A ciência tira muitas vezes a magia e a fantasia dos fatos e das pessoas, eu achava isso o cúmulo (...) O medo é um dos maiores problemas e, como aprendiz, fico sempre insegura demais para ousar e deixar as idéias fluírem. Medo de falar, de perguntar as coisas mais banais que estão te causando muita dor-de-cabeça. Eu tenho também muito medo de ser futuramente alguém que tenha um título que me dá o direito de pensar para uma comunidade intelectual e não consiga aplicar nenhuma das idéias na melhoria do social. Essa idéia de ficar atrás de uma escrivadinha construindo um pensamento que está tão longe da realidade (...) não é para mim. Mas será que eu vou mudar de idéia? Estudo para ter competência de saber, mas será que vou ser engolida pelas teorias?”

A fala acima permite perceber os conflitos vividos por alguns alunos. Por um lado, o medo e a insegurança, o receio de construir um pensamento. Por outro, o temor de se transformarem em pesquisadores imersos em teorias e afastados da realidade.

Outra dificuldade que fica evidente refere-se à capacidade de transposição das idéias de forma clara e coerente, seja na forma verbal, seja na forma textual. Fica claro, também, o esforço para enquadrar-se nos padrões aceitos - enfatizando como o processo é perpassado pelas emoções e pelo esforço em contê-las - e ao mesmo tempo a dificuldade em expressar, no texto, um bom nível de reflexão, dada também uma certa imaturidade intelectual:

“Essa arte de expressar é muito complicada. Sinto que muitas vezes tenho idéias e questões formuladas em minha cabeça, mas não consigo me expressar falando e é ainda mais difícil escrevendo. Escrever é registrar em papel uma idéia, uma interpretação, mas uma palavra pode mudar todo o sentido do que quis dizer, você pode não entender o que eu estou dizendo, mas eu escrevi, está escrito e pronto. Em um trabalho, por exemplo, contendo toda minha paixão, toda espontaneidade, toda

loucura que eu vejo no assunto. Acaba sempre saindo um trabalho superficial, vazio, uma descrição problemática, sem questões.”

Enquanto processo percebe-se, no entanto, que o fato de que essas dificuldades vão sendo superadas e reavaliadas revelam que os sentimentos e emoções vão sendo objetivados pelos alunos, tratados de forma distanciada e considerados como parte do processo de aprendizagem e formação. Logicamente que em muitos casos eles persistem até a conclusão do curso, em outros orientam a decisão sobre a continuidade do curso e a definição sobre o futuro profissional, mas, certamente aqueles que optam pela continuidade na academia e aqueles que efetivamente o conseguem, têm, de alguma forma, que racionalizar essa fase anterior do processo.

Entretanto, o esforço em cumprir as exigências intelectuais e acadêmicas se fará presente, de forma muito mais acentuada, durante a pós-graduação e a elaboração do trabalho científico. Já parcialmente aceitos pela comunidade da área, dominando os códigos de comunicação e interpretação, terão ainda esses alunos que se dedicar à tarefa de conseguir, através de seu trabalho, a legitimidade intelectual e científica e um espaço próprio de expressão. Assim, o esforço se dará no sentido de se firmar como pesquisador competente. A capacidade de formulação de uma proposta e a sua execução satisfatória serão, a partir de então, a preocupação central: o trato correto com o objeto de pesquisa, com os dados obtidos, a análise e finalmente a transposição de tudo isso para o texto.

O período de elaboração da dissertação ou da tese mescla a alternância entre a angústia e o prazer, o desânimo e a dedicação, o cansaço e o alívio. Do início ao fim de cada etapa, da confecção do projeto ao texto final. A dificuldade em conseguir dar um contorno real às idéias e traduzi-las em texto, a ansiedade em cumprir as etapas, a dificuldade em iniciar cada uma delas; em muitos casos a insegurança e o fato de se constituir em um trabalho muitas vezes solitário constituem o pano de fundo desse período.

Todavia, considerar que tudo se resume a aspectos circunstanciais ou periféricos me parece ser uma forma de simplificar a questão. Neste sentido, gostaria de explorar alguns aspectos desse processo procurando destacar um lugar apropriado a partir do qual

angústia e prazer - que com certeza dizem sobre a individualidade -, possam se revelar na atividade acadêmica como componentes de ordem cultural tanto quanto de ordem científica.

Basicamente concorrem na execução do trabalho, uma parte braçal, o envolvimento com a burocracia institucional e das agências de financiamento e a preocupação com o rigor científico.

O trabalho científico em si comporta um investimento para a sua consecução que compreende desde a disponibilidade de tempo e energia às condições físicas, materiais e intelectuais para a execução das tarefas. O primeiro ponto diz então sobre a atividade científica como um trabalho e uma profissão, algo que demanda esforço, habilidade, dedicação e apresentação de resultados dentro de certas regras e prazos. O segundo aspecto diz sobre a possibilidade de sua execução, ou seja, sobre as prioridades na concessão de recursos que o viabilizem. Mas, enquanto profissão, diferencia-se de outras atividades, por que implica também em um investimento para o futuro, estando o pesquisador, sujeito à execução de uma tarefa da mesma ordem do trabalho, mas que o faz muitas vezes sem remuneração.

A burocracia institucional e das agências de financiamento se apresenta como um fator intrínseco ao trabalho: prazos e exigências institucionais muitas vezes se incompatibilizam, demandando tempo e energia para sua resolução e interrompendo o fluxo normal do trabalho. Por exemplo, constituir a banca de qualificação ou da defesa, que aparentemente é um fato simples, pode tornar-se uma maratona para o pesquisador que se verá obrigado a seguir certos procedimentos e esbarrar a cada momento com dificuldades para segui-los. É necessário contactar os membros da banca escolhidos em comum acordo com o orientador e os procedimentos de praxe dizem que o orientador deverá comunicar-se com os convidados. Por seu turno, os profissionais acadêmicos são extremamente ocupados, exercem atividades diversas, mantêm compromissos seguidos, freqüentemente estão em viagens, de forma que agendar um compromisso entre três pessoas, no caso do mestrado, e cinco, no caso do doutorado, é uma tarefa não muito fácil. Há necessidade de entregar o texto com uma certa antecedência, mas para concluí-lo

é necessária a aprovação do orientador e este normalmente também tem inúmeros compromissos e dificuldades para agendar com o orientando dentro dos prazos que este julgaria convenientes. Assim, para marcar os eventos é necessário fazer cálculos com um período relativamente extenso de antecedência. Ao mesmo tempo, o pesquisador estará às voltas com a pesquisa, com eventuais relatórios aos órgãos de financiamento, com o acompanhamento de sua situação junto ao programa de pós-graduação, às vezes dependendo de assinaturas, cartas e ofícios, para atender às situações rotineiras ou tentar resolver problemas emergentes.

Todo esse aparato em torno da atividade científica, enquanto trabalho, de certa forma diz sobre o lugar a ele conferido e à atividade científica, mas diz, também, que para que ela se desenvolva e através dela o pesquisador possa adquirir legitimidade é necessário aceitar e seguir certas regras.

O terceiro ponto diz respeito à busca do rigor científico. Esta é uma preocupação que acompanha e mesmo se impõe em todo o processo: no momento da escolha do tema, do recorte empírico e discussão teórica. Durante a execução do trabalho, principalmente pelo cuidado com os procedimentos metodológicos e analíticos. Na elaboração do texto, pelos cuidados com clareza, objetividade e ausência de falhas técnicas - referentes ao próprio texto, como regras gramaticais e obediência às normas específicas para a redação acadêmica - e teóricas, principalmente no que se refere ao domínio dos conhecimentos específicos e da correção dos argumentos empregados.

Entretanto, se todas essas tarefas se apresentam como parte de um processo extremamente penoso - e, como constatado, a intensidade depende da posição do pesquisador na hierarquia universitária - revelam que a obtenção desses resultados faz parte de um esforço para se adequar àquilo que é aceito por um sistema que tem o poder de legitimar. Ao mesmo tempo reforçam o caráter de construção do trabalho, uma vez que a preocupação com a legitimidade orienta todos os procedimentos.

Apesar de tudo isso, e do fato de que a pesquisa científica se constitui sempre em um trabalho árduo, esse processo, para muitos pesquisadores, será absorvido com uma certa naturalidade, como parte do exercício de uma atividade profissional e assim é que

ele enfrentará cada etapa a ser cumprida.

Entretanto, em outros tantos casos, ocorrerão tensões entre os aspectos ressaltados. Por um lado, há a necessidade de execução das etapas, a premência na observação dos prazos e, por outro lado, podem ocorrer dificuldades para a obtenção de recursos. Normalmente há a interferência de fatores de ordem pessoal, como a necessidade de sustento e investimento na carreira e outros como a insegurança e a necessidade de aprovação e reconhecimento, além, é claro, do desejo de realização e satisfação pessoal. Há ainda um outro ponto que se refere à tensão entre a necessidade de rigor científico e a não-aceitação de alguns parâmetros de cientificidade, ou o desejo de propor novos caminhos, novas abordagens e parâmetros e os limites colocados a essa tentativa.

A maioria dessas ocorrências estará atravessada pela figura do orientador: como parte ativa dos acontecimentos, como interlocutor nas várias etapas e dificuldades pelas quais passa o pesquisador, mas, às vezes, como a própria fonte ou motivo das tensões, ou ainda como a pessoa para a qual o pesquisador canaliza expectativas e emoções.

A figura do orientador às vezes é ambígua, pois ele pode ser ao mesmo tempo quem censura, julga e apóia, quem fornece estímulo ou provoca desânimo. Inclusive, como a relação tende a ser de maior proximidade ao longo do tempo, devido à constância dos contatos, entram em jogo aspectos subjetivos, já que normalmente o pesquisador busca do orientador a atenção e a aprovação e sente-se extremamente angustiado quando não recebe o retorno desejado - principalmente levando-se em conta que a atividade de pesquisa é um tanto solitária e acaba restringindo o número de interlocutores.

Em alguns casos, a ausência do orientador - o distanciamento, a falta de atenção, a leitura pouco atenta do trabalho - se constitui em fonte de queixas e decepção para o pesquisador. Além de, em muitos casos, prejudicar o desenvolvimento do trabalho pela falta de interlocução e aumento da insegurança. Pode também interferir nos

relacionamentos pessoais¹⁴⁴.

Uma das entrevistas, realizada com um professor da Unicamp que leciona na universidade há cerca de dez anos, e a cuja defesa de tese de doutoramento assisti no ano de 1995, exemplifica bem o quanto essa ausência marca o pesquisador. Dizia-me o professor que um dos membros da banca de doutorado havia sido seu orientador na elaboração da dissertação de mestrado e que à época esse orientador praticamente não havia orientado o trabalho, tendo, segundo ele, levado a dissertação à defesa sem ter lido a versão final. Por este motivo, o havia colocado na banca da defesa de doutorado, praticamente dez anos após o episódio do mestrado. Disse: *“eu fiquei puto, eu falei, cheguei pra ele e falei: olhe! você vai ler um trabalho meu, eu vou pôr você na minha banca de doutorado!... Mas não leu! Me jantou sumariamente!”*.

De outra perspectiva, num relacionamento constante e produtivo, o orientador é aquele que conhece os segredos do processo de construção do trabalho - que é ao mesmo tempo parte do processo de formação do pesquisador. Conhece as fragilidades e as limitações do candidato, observou seus erros e muitas vezes o censurou por falhas inadmissíveis. Neste sentido é que se pode dizer que há uma certa cumplicidade nessa relação, pois, mesmo que ela tenha sido tensa por outros motivos, o normal é que se preserve algo dessa convivência, desse conhecimento que adquirem ambas as partes, um sobre o outro.

Além do mais a presença do orientador e as tensões existentes, em alguns casos, também diz sobre a dinâmica da academia com vistas à preservação do sistema que sustenta os princípios que balizam a própria atividade científica. O orientador não existe apenas como alguém que acompanha o trabalho do orientando no sentido de auxiliar a sua efetivação, mas, principalmente, como alguém que ao verificar o correto trato da pesquisa

¹⁴⁴ Em um artigo sobre orientação coletiva no mestrado, Santos Filho e Ccarvalho (1991), os autores argumentam que uma orientação inadequada, o pouco contato do estudante com o orientador ou a ineficácia desses encontros poderão levar ao fracasso do empreendimento e gerar no aluno o sentimento de que esse fracasso é resultado de sua incompetência. Outros fatores considerados dizem respeito ao isolamento intelectual e à insegurança quanto aos padrões de exigência e sobre sua confiança na capacidade de cumprir aquilo a que se propôs. Esses fatores, segundo os mesmos autores, podem estar relacionados ao baixo rendimento da grande maioria dos programas de pós-graduação no país, bem como aos níveis de evasão. O artigo relata uma experiência desenvolvida na Faculdade de Educação da Unicamp, a partir de 1985, com o intuito de superar os problemas do modelo de orientação existente para a pós-graduação, procurando implementar um modelo de orientação integrada e coletiva.

em todos os seus aspectos propicia a sua legitimação. É nesse lugar, que se encontra a possibilidade ou não de abertura de caminhos para o rompimento com alguns pressupostos ou parâmetros. No entanto, como o orientador é parte de uma comunidade com a qual dialoga e, por outro lado, necessita também preservar-se enquanto profissional e intelectual reconhecido por essa comunidade, a orientação é, também, uma das maneiras de limitar rupturas mais bruscas que ponham em risco a credibilidade do sistema e a competência do orientador.

Em alguns casos analisados, estas divergências e limites, se apresentaram como fonte de conflitos durante todo o processo de execução do trabalho, interferindo, inclusive, no seu prosseguimento ou nos seus resultados. Mas, constatei também, que passada a tensão da defesa, ocorre que normalmente - de forma similar aos alunos que estando ao final do curso reavaliam sua experiência - o período de elaboração do trabalho é avaliado especialmente na referência a seus resultados.

Neste sentido há também algo de interessante nessa alternância de sentimentos, que diz menos sobre o emocional e muito mais sobre a forma de racionalizar os acontecimentos. Pois, se há angústia durante o esforço e posteriormente, como constatado, há satisfação com os resultados, é também porque através desse processo, o pesquisador, ao final, reconhece e aceita os limites colocados a seu trabalho. O que é compreensível, na medida em que, a cada etapa cumprida, ele se torna mais integrado ao meio do qual torna-se parte. Racionaliza, então, seguidamente, os acontecimentos passados, e se tornam estes apenas o fim de uma etapa da qual ele se afasta rapidamente, dirigindo suas atenções a novos objetivos.

Mas, eu ainda me perguntava: Será esta vida universitária assim constantemente marcada por uma cultura da sofrimento e do sacrifício? Será o processo de construção de conhecimento uma sucessão sem fim de etapas que alternam a angústia e o prazer?

A fala que transcrevo abaixo, extraída da entrevista realizada com um dos professores das disciplinas pesquisadas, servirá para refletir sobre as questões acima colocadas. Segundo este professor, o processo torna-se sofrido porque faz-se uma confusão entre dificuldade e sofrimento, sendo que, segundo ele, em nossa cultura o

difícil é sempre entendido de forma negativa, porque nossa cultura é uma cultura do sofrimento, marcada por uma concepção judaico-cristã do mundo:

"Aqui você veio para pagar os seus pecados (...) As pessoas são sempre ressentidas, acham que o mundo lhes persegue o tempo todo, porque tudo e qualquer dificuldade é colocada como a negação de si, ou seja, vale produzir um sofrimento. Ele passa então a ser um sofredor: 'Ah! eu tenho que fazer uma tese...', 'Ah! eu tenho que fazer um trabalho...', . Percebe? Ai, para mim, na minha interpretação, sabe, não é uma associação vamos dizer, natural. Quer dizer, que não é necessariamente da natureza do fenômeno estar provocando dor. Uma coisa é você ter dificuldade de enfrentar, sabe, do tipo que eu tinha de fazer a tese. Não! tinha que sentar e fazer a tese. E eu me senti mal por isso, me senti vítima por isso, mas não me ajudava nada absolutamente, entende?(...) No fundo...eu tenho é que lutar, eu tenho que estar bem para enfrentar as dificuldades, porque estando mal...acaba virando um círculo dialético, né, vai sempre tudo ser negativo..."¹⁴⁵

Atentando para a diferença entre as colocações feitas pelos alunos, pelos relatos que fiz sobre a situação de alunos da pós-graduação e por fim estas últimas reflexões, feitas por um professor já estabelecido na universidade há anos e que já dispunha de legitimidade e reconhecimento na área, apreende-se o desenrolar do processo.

Percebe-se, então, que ao final de cada etapa há uma racionalização sobre os acontecimentos passados. Ao fazer isso, ao mesmo tempo, vão-se firmando paulatinamente as distâncias entre o processo de formação ou de construção do trabalho e os sentimentos que deles fizeram parte¹⁴⁶. Ou seja, os fatos pessoais, portanto subjetivos, serão analisados com o mesmo rigor que se analisa, por exemplo, um fato empírico colocado à investigação científica¹⁴⁷. Ao isolar esses elementos, no entanto, perde-se

¹⁴⁵ De entrevista com o professor da disciplina *Sociologia do Conhecimento*.

¹⁴⁶ Embora eu esteja considerando emoções e sentimentos como da ordem da subjetividade, Elkana (1981) critica até mesmo a rejeição a fatores psicológicos nas considerações acerca dos processos de mudança em conhecimentos. Diz ainda que é a confiança na razão epistêmica que cria a rejeição aos fatores sociais e psicológicos gerando uma distinção artificial entre fatores "internos" e fatores "externos" nas considerações sobre a produção de conhecimentos.

¹⁴⁷ Ainda segundo Elkana (1981) como as disciplinas científicas são formuladas em termos da razão epistêmica a subjetividade é considerada como irrelevante, como obstáculo ao exercício da razão. Os componentes subjetivos vistos como engano, ilusão, suborno ou manipulação são, então, sistematicamente afastados do processo. O triunfo da razão epistêmica, por outro lado, introduz a distinção entre "contexto da descoberta" e "contexto da justificação".

exatamente a noção do processo pelo qual os integrantes da academia, através da formação e do aprendizado, buscam atingir aquilo que se espera de um profissional da ciência. E à medida em que as etapas vão se sucedendo e a legitimidade vai sendo alcançada, a relação do pesquisador com a atividade científica se torna mais tranqüila e segura e os próprios parâmetros e pressupostos de cientificidade passam a ser incorporados ao seu discurso.

Comparando entre si os discursos dos alunos ingressantes e dos concluintes, dos mestrandos e dos doutorandos e dos profissionais já estabelecidos, nota-se que há diferenças entre eles dentro de uma mesma categoria, e que, quanto mais elevadas as posições, mais se assemelham em sua construção analítica e argumentativa, mesmo que as posições teóricas e as concepções sobre ciência sejam divergentes.

Assim, no discurso dos alunos dos primeiros anos da graduação aparece quase que apenas a manifestação dos sentimentos acerca das situações que vivem. No discurso dos alunos mais avançados no curso, as mesmas situações relatadas, mesmo que vivenciadas naquele momento, são apresentadas em seus aspectos emocionais, mas com a exposição do assunto a uma análise, onde são feitas algumas comparações e relativizações.

Já os candidatos às defesas recuperaram de forma muito sucinta esses episódios anteriores e quando o fizeram foi também avaliando ou reinterpretando aquela etapa precedente.

No entanto, entre aqueles de posição hierárquica mais elevada, os fatos foram tratados como objetos analíticos, seja a situação dos alunos, a avaliação sobre a defesa de tese, seja a análise da sua própria situação enquanto professor ou candidato. Ou seja, estou chamando a atenção para o fato de que, chegado a esse ponto, não só os sentimentos distanciam-se dos fatos, como o passado do presente e, mesmo aquele presente, passa a ser objetivado e analisado segundo os mesmos parâmetros que orientam a prática científica.

4.4 - O discurso sobre a prática científica

Eu me perguntava por que os trabalhos que falam sobre a universidade e a atividade científica mostram uma instituição tão diferente daquilo que ela é, e uma prática tão destituída de realidade. Pensei que uma explicação possível seja o fato de que aqueles que falam sobre ela são os mesmos que ali foram socializados e formados. Tendo passado por todas as etapas que acima descrevi, acabam se dedicando a essa tarefa, normalmente, quando já atingiram aquele ponto em que o distanciamento do processo é tal que faz com que a universidade e a atividade científica percam, nessas abordagens, boa parte daquilo que as caracterizam. Tornam-se objetos coerentes sob os quais se produzem análises quase sempre parciais e onde, normalmente, perde-se o entendimento da atividade científica como um processo e a compreensão da universidade enquanto um contexto onde ocorre essa mesma atividade.

Mesmo com respeito a trabalhos que procuram conferir uma nova dimensão - sociológica e cultural - aos estudos sobre a prática científica (Bourdieu, 1983,1984; Kuhn,1975) há que se questionar uma certa idéia de homogeneidade presente nessas construções. Valores partilhados por comunidades específicas, consensos, contraposição entre dominantes e dominados, interesses e negociações como processos de grupo obscurecem o fato de que é exatamente devido à heterogeneidade do meio acadêmico - a existência de uma diversidade de posições mesmo dentro de cada área, subárea ou especialidade - que se abrem as possibilidades de novos caminhos, novas linhas e abordagens empíricas e teóricas.

Para exemplificar essa diversidade de concepções e posições quanto ao trato dos objetos e da prática científica, bem como sugerir o questionamento de uma certa idéia de consenso ou homogeneidade que generalize procedimentos, objetivos, interesses, interpretações e valores, vou valer-me de uma observação feita por Latour (1988) em sua etnografia do laboratório.

Quando Latour(1988:40-42) faz a descrição de uma experiência realizada no laboratório, tenta mostrar como o objeto de interesse do pesquisador vai-se

transformando: a amostra tirada de animais é introduzida em aparelhos e ali sofre transformações radicais gerando por fim uma série de dados impressos que depois de examinados são introduzidos no computador gerando listagens que, por sua vez, resultam num simples gráfico. Latour, de forma um tanto irônica, mostra como esses gráficos tornam-se objeto de atenção dos pesquisadores que exaltam a beleza da curva ou de um ponto de intersecção e afirma que, ao olhar esse gráfico, que posteriormente será publicado e utilizado por outros cientistas, o pesquisador perdeu a referência ao processo pelo qual se chegou a essa curva que agora passa a ser a referência à nova substância.

Sobre o fato acima há uma observação preliminar a fazer. Contrariamente às análises que desconsideravam as interações no espaço acadêmico e as interferências sobre a atividade científica, este autor empreendeu um estudo detalhado sobre a experiência científica no laboratório. Considerou os interesses e negociações que orientam a formulação ou desconstrução de argumentos no exercício da prática científica e tratou o resultado final dessa atividade como uma construção, uma “inscrição literária”. Mas, talvez de forma um pouco apressada, utilizou o fato acima para explicar a forma como o conjunto de transformações por que passa uma substância desaparece dos resultados.

Eu venho concordando com as afirmações de que o texto é construído e de que omite várias fases de seu processo. No entanto, as omissões a que venho me referindo dizem respeito às modificações, aos erros e falhas, enfim a tudo que possa colocar em risco a objetividade do trabalho. Mas, afirmar que um gráfico omite um processo é, no meu entender, desconsiderar seu poder de representação. Além do mais, como sugiro mais adiante, a perda da referência ao processo na leitura de um gráfico, pode estar relacionada muito mais a um problema de formação do pesquisador.

Pois, se um gráfico for considerado como uma abstração que contém em si o referente, me parece impróprio generalizar a perda do processo que o gerou. Pois um gráfico, enquanto representação simbólica, poderia, a meu ver, ser comparado a um quadro que busca realizar na interação com o observador uma intenção de entendimento - compreensão e cognição. Mas, para tal interpretação, seria necessário ultrapassar a idéia de arte como estética e a de gráfico como ilustração, como por exemplo em Kuhn (1977).

Busquei, ainda, informações e opiniões junto a outros pesquisadores. Uma pesquisadora da área da Biologia disse-me que o gráfico, para ela, é uma representação, e que a capacidade de fazer a referência ao processo depende de quem olha, vê e interpreta:

*"Depende da formação, de ser alguém que teve uma orientação para o questionamento, a reflexão, um raciocínio abrangente, contextualizado, capaz de estabelecer relações(...) A questão é que, muitas vezes, dependendo de ser um projeto muito grande, as tarefas são muito especializadas e aí realmente pode perder essa referência mais ampla, inclusive do processo todo do experimento (...) porque, por exemplo, aquele que fica incumbido de um aparelho, por exemplo o espectrofotômetro, acha isso o máximo! Porque isso dá um "status", um poder de controle daqueles dados. Mas eu vejo sempre todo o processo num contexto mais amplo. Se vejo um gráfico sobre um produto vindo de uma planta...faço a referência...a planta, o lugar de onde ela foi tirada, as implicações ecológicas e mesmo...extrapolando para um contexto maior, considerando as implicações sócio-econômicas e políticas."*¹⁴⁸

Um pensamento questionador, reflexivo e capaz de estabelecer relações, nos diz a entrevistada, será capaz de atingir essa percepção do processo. Ela nos chama a atenção, nesse ponto, para a consideração da formação, do aprendizado, na avaliação sobre as diferentes leituras de um mesmo objeto, no caso o gráfico. Se transpostas essas observações para o entendimento da diversidade sobre a própria percepção da realidade e a forma de sua objetivação, isto implicaria, no âmbito da atividade científica, o estabelecimento de uma relação entre formação, posição frente à atividade científica e amplitude das realizações em ciência. Inclusive, como conteúdos de aprendizado também podem ser recebidos de forma diferenciada, pode-se concluir que isto não significa uma homogeneidade no trato das mesmas questões e percepção sobre os mesmos fatos.

Quando alguns alunos do curso de Ciências Biológicas me relataram uma experiência de aula desenvolvida por um professor da área ficou claro que o tipo de raciocínio solicitado não era aceito da mesma maneira pela totalidade dos alunos.

O professor desenvolvia um trabalho teórico abordando assuntos mais atuais às discussões na área, colocando problemas para os quais não apresentava respostas prontas,

¹⁴⁸ Relato obtido junto à uma docente e pesquisadora do Instituto de Biologia.

mas convidava os alunos a participarem de uma reflexão conjunta.

Para acompanhar esse tipo de discussão, segundo parte desses alunos, era necessário um entendimento de um modelo estrutural que exigia transcender a esquematização possível realizada no quadro-negro, era necessário recorrer à imaginação para ser capaz de visualizar o modelo em funcionamento, em movimento e em escala tridimensional. Essa transposição da figura chapada do quadro-negro para a visualização do objeto em movimento e a apreensão total do processo e da lógica do modelo eram, segundo esses alunos, conseguidas por uma minoria da classe.

Os alunos que conseguiam apreender a totalidade do raciocínio, segundo minha percepção¹⁴⁹, foram exatamente aqueles que não se enquadravam nos esquemas de aula mais tradicionais, com acompanhamento de livros-texto e conteúdos de memorização; alunos que questionavam esses modelos de aula e a avaliação por testes, que desenvolviam estratégias diferenciadas de formação no sentido de uma inter-relação entre áreas e disciplinas, achavam, por exemplo, fundamental a existência de uma disciplina básica sobre epistemologia, história da ciência e da evolução e eram os mesmos alunos que freqüentavam aulas nos Institutos da área de humanas, educação e artes, alguns buscando mesmo uma complementação em matérias da área das exatas. Esses alunos vinham de uma formação em escolas não convencionais, durante o segundo grau, e a maioria demonstrava também ter um bom domínio do processo que envolvia as experiências em laboratório.

Em contraposição a esses alunos temos aqueles que enquadram-se mais facilmente aos modelos tradicionais, reclamam de aulas que fogem aos padrões convencionais - abertura de espaço para discussões e incitamento à dúvida e ao questionamento.

Parece ser possível concluir que alunos que se apresentam como receptores passivos de um conhecimento que acumulam e recebem como verdade estariam mais propensos a um pensamento e uma prática mais técnica e repetitiva, atuando dentro dos

¹⁴⁹ Embora eu esteja tecendo minha argumentação a partir da fala dos alunos entrevistados, observo que o faço com base no confronto de várias entrevistas, pela recorrência de algumas explicações e observações. Fiz essas considerações a partir das explicações detalhadas que eles me forneceram sobre procedimentos fora do meu domínio, das observações e acompanhamento das aulas e de alguns esclarecimentos presentes nas entrevistas com os professores desses alunos.

padrões aceitos, de conformidade com os ensinamentos absorvidos, mas limitados quanto ao conhecimento dos processos que envolvem os materiais sob transformação com os quais trabalham. Este tipo de visão, esse desconhecimento dos processos, por sua vez, impediriam ao aluno a compreensão dos resultados decorrentes de transformações operadas sobre o material e cristalizadas na forma de uma figura geométrica, por exemplo.

Um aluno explicou que determinadas etapas da experiência de laboratório, no projeto de pesquisa que vem trabalhando, são realizadas por pesquisadores da Universidade de São Carlos:

“As pessoas mandam as coisas para lá e volta uma foto, basicamente, ou um disquete com uma imagem fluida, ou o que for. E...se você não sabe como aquilo foi feito (...) como aquela molécula está dentro do ser vivo, qual foi a alteração que ela sofreu... Por exemplo, só de cristalizar uma coisa...aquilo que você faz, uma imagem pra raio X, você já alterou completamente a molécula: um cristal, virou uma figura geométrica, regular e tal, que não corresponde de forma alguma ao que ela é no ser vivo. Se ele (pesquisador) não acompanhou o desenvolvimento do projeto que ele mandou pra lá...da coisa que ele pediu pra ser margeada... que o dado que ele deu é uma coisa modificada, obrigatoriamente...até porque é impreciso...(relata todo o processo de transformação dos dados em imagem, via computador)...Mas, quando você não sabe o básico mesmo do que você está fazendo, aí não tem jeito (...) Ele (pesquisador) não entende o que está acontecendo com a manipulação, porque ele não sabe, por exemplo, o que rege aquelas interações químicas ou o que rege aquele princípio físico que ele está usando. Ele...sabe..., ele lê uma descrição técnica que ele copiou...que é o que mais ocorre: você pega o material e o método de trabalho de alguém e você faz igual se você quiser ter o resultado daquele tipo.”¹⁵⁰

Para esse entrevistado, o desconhecimento do processo implica uma postura técnica e não científica sobre os objetos de pesquisa. Para ele, esses praticantes não estariam realizando ciência porque não buscariam a inovação, mas a cópia, a repetição e a colagem.

Esse tipo de avaliação sobre o que é ou não científico a partir de um

¹⁵⁰ Da entrevista com aluno da disciplina Ecologia Básica.

questionamento sobre a prática científica remete novamente a algumas formulações do pensamento de Kuhn (1975), às controvérsias geradas e às críticas feitas por outros pensadores. Em primeiro lugar, parece haver uma similaridade entre uma prática técnica e repetitiva - que pode ter relação com o tipo de formação - e os procedimentos que o autor atribui ao período de predomínio da ciência normal.

Num artigo de 1975, Karl Popper teceu críticas à conceituação de ciência normal, chamando a atenção exatamente para o problema da formação. Considerou o autor que um cientista para ser enquadrado como praticante de uma ciência normal teria tido uma formação precária, aprendendo uma técnica e sua utilização sem perguntar-se sobre o porquê de aplicá-la. Faz uma distinção entre o que poderia ser denominado um “cientista aplicado” e um “cientista puro” e critica não tanto a constatação dos problemas de formação, mas o fato de Kuhn (1975) ter-lhes conferido um grau de normalidade.

Quanto aos acréscimos significativos em ciência, Kuhn (1975) considerou que o exercício da ciência normal levaria por fim ao esgotamento do paradigma e provocaria pesquisas extraordinárias que desembocariam nas revoluções. Neste ponto, portanto, surgem divergências sobre o que pode ser considerado como ciência e os caminhos pelos quais se dá a inovação - que foi a diferenciação feita pelo aluno anteriormente citado.

Essa contraposição entre períodos em que impera a ciência normal e períodos revolucionários foi o ponto mais criticado em Kuhn. A crítica de Watkins (1975) centra-se na diferença entre a concepção de ciência em Kuhn e em Popper, afirmando este autor que aquilo que é ciência para Kuhn - ciência normal - não o é para Popper - para quem a ciência está em revolução permanente. Diz ainda que esta visão de normalidade científica em Kuhn cria uma idéia da comunidade científica como uma sociedade fechada e de mentes cerradas, onde imperaria o dogmatismo - a crença inabalável no paradigma - e a ausência de um pensamento crítico. Conclui que, para que se consiga o sucesso no enfrentamento a um paradigma solidamente estabelecido é necessário que tenha havido um pensamento herético durante um longo período de tempo.

Neste sentido, parece ser mais plausível considerar que “pensamento convergente” e “pensamento divergente”, caminham paralelamente e se expressam nas posturas

diferenciadas frente à atividade científica.

A partir dos diálogos empreendidos em campo e da avaliação das discussões no âmbito da Filosofia da Ciência, parece-me clara a pertinência da noção de processo. Ao que tudo indica, o pensamento divergente tende a se firmar à medida que o pesquisador progride na carreira, adquire maior legitimidade e abre o caminho para que outros pesquisadores, sob sua possível orientação, ampliem o campo de argumentação. Mas, como vim mostrando no item anterior, a progressão na carreira e a legitimidade favorecem uma aproximação com os parâmetros que orientam cada área, o que talvez explique que boa parte dos pesquisadores atenha-se à prática daquilo que Kuhn (1975) denomina “ciência normal”.

Neste sentido ainda, os dados obtidos chamam a atenção para a importância tanto do processo de formação como do entendimento das variáveis presentes no processo de elaboração do trabalho científico. Principalmente porque há, ao mesmo tempo, a percepção das dificuldades que se colocam às tentativas de novos empreendimentos e a constatação de que essas dificuldades podem ser enfrentadas uma vez que coexistem diferentes linhas de pensamento, abordagens e concepções sobre a ciência e a prática científica.

Seria também necessário fazer ressalvas à abordagem de Bourdieu (1983) sobre as estratégias de conservação e subversão que enfim se referem à mesma questão da inovação através de outra roupagem conceitual. A tendência à homogeneidade entre os concorrentes situados numa mesma posição, à medida que os pesquisadores atingem as posições mais elevadas na carreira, leva, segundo o autor, a um arrefecimento da competição pela diminuição na luta por interesses.

O problema é que tal idéia parece operar uma relação direta e generalizante entre a posição na estrutura - pela nivelção de títulos - e a posição intelectual. Pois, não considera o autor, que por intermédio desses pesquisadores titulados a produção inovadora encontra possibilidades de realização e continuidade - através dos trabalhos dos pesquisadores em progressão na carreira que se vinculam àqueles primeiros.

E, neste sentido, parece que a excessiva segmentação que Bourdieu (1983) confere

ao campo, opondo os detentores de diferentes posições na hierarquia pela classificação entre dominantes e dominados, precisaria também ser reavaliada. Pois, parece ser mais viável considerar que, embora o sistema seja hierarquizado, as relações entre os detentores de diferentes posições comportam tanto enfrentamentos quanto coalizões, na medida em que cada pesquisador em progressão na carreira representa continuidade ou possibilidade de ruptura com determinadas linhas de pensamento, aproximando-se daqueles com os quais compartilha o modo de pensar e afastando-se daqueles com os quais não se identifica.

Assim, a lógica do próprio sistema, sua manutenção e continuidade, não se assentariam na imposição de uma definição de ciência, na idéia de reprodução pela subjugação do pensamento aos que detêm posições dominantes, mas na articulação entre os princípios que sustentam um sistema diferenciado e as possibilidades de inovação através dos jogos de interações e interesses que atravessam essa estrutura. E interesses aqui não se referem apenas à busca por reconhecimento, legitimidade e aumento de capital científico ou social com vistas à progressão na carreira e à aquisição de “status”, como enfatizado por Bourdieu, mas a objetivos que transcendem os anteriormente mencionados, podendo referir-se também à busca de realização pessoal, de resolução de conflitos interiores e mesmo a visões particulares sobre a ciência.

4.5 - A reflexividade e a interação entre conhecimentos

Ao abordar o processo de construção do trabalho científico de uma perspectiva mais ampla, não me debruçando sobre conteúdos específicos, experiências e resultados, mas tendo como pressuposto as omissões que lhe são próprias - o ocultamento dos erros, falhas e dificuldades técnicas; ou ainda, a desconsideração das experiências individuais, dos conhecimentos adquiridos de outras fontes, das implicações de ordem institucional e cultural - considerarei o processo como intimamente ligado à trajetória do pesquisador. Nesta perspectiva, portanto, falar sobre o que circunscreve o processo de formulação e

execução do trabalho científico é também levar em consideração a possibilidade de sua existência como resultado das condições materiais, institucionais e científicas, de um processo de aprendizado e de seleção acadêmica e de uma história particular.

A partir dessas afirmações, a questão que se coloca a este trabalho, no que se refere à busca de articulação entre o processo de construção do trabalho científico e as mediações científicas, institucionais e culturais, dadas na trajetória do pesquisador, dizem respeito à individualidade.

A questão da individualidade, no entanto, é um ponto que vem sendo abordado de formas diferentes por estudiosos da História, Filosofia e Sociologia da Ciência. Polanyi (1964) chama a atenção para o caráter pessoal do conhecimento, dando ênfase às “paixões intelectuais”. Kuhn (1975) refere-se aos “valores” compartilhados pelos praticantes da ciência, valores que podem ser afetados pela personalidade e pela biografia individuais. Bourdieu (1983) embora conceitue o “campo científico” como um lugar de lutas pelo monopólio da autoridade e da competência científica - o que de certa forma resgata a ação individual num jogo de estratégias e interesses -, procura não reduzir as relações constitutivas do campo às interações, já que essa capacidade de ação individual estaria limitada pela posição ocupada na hierarquia do sistema¹⁵¹.

No entanto, eu me permitiria afirmar, a partir do material de campo, que os objetivos individuais podem se converter em estratégias de enfrentamento aos limites colocados, e que desse embate algo sempre pode resultar em termos de acréscimos ou mudanças. Enfatizo ainda que, desde que se apresente a possibilidade, o pesquisador buscará incorporar em seu trabalho algo relacionado à sua própria história, deixando as marcas de sua individualidade.

Assim, para pensar essas questões e ao mesmo tempo mostrar a pertinência de uma análise que considere todos os elementos acima citados, apresentarei uma descrição da trajetória de três candidatos, a cujas defesas de dissertação e tese assisti durante o trabalho

¹⁵¹ Segundo Ortiz (1983) Bourdieu reintroduz o agente social negligenciado pelo positivismo, recuperando a ação individual. Mas, uma ação socialmente estruturada, de forma que *“Toda eficácia da ação se encontra assim prefigurada, o que implica dizer que o autor só realiza aquelas ações que ele pode realmente efetivar”* (Ortiz, 1983:19).

de campo e com os quais realizei entrevistas posteriores aos eventos.

A escolha contempla os seguintes pesquisadores: um doutor em ciências pelo Instituto de Física, cuja trajetória e área de atuação permitem uma reflexão sobre paradigmas, formação do pesquisador e inovações em ciência; um mestre em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas, privilegiando nessa descrição a emergência do pensamento novo e o afloramento de conflitos; e uma mestre em Dança, pelo Instituto de Artes, cuja defesa de dissertação descrevi ao final do capítulo 3 e que permitirá uma reflexão sobre a desconstrução das dicotomias.

Há um fator comum a esses três trabalhos: todos procuraram uma articulação entre áreas do conhecimento, se constituíram em trabalhos não convencionais e apresentaram algo de novo em sua área de atuação. Por este motivo, pelo fato de pertencerem a diferentes áreas do conhecimento - exatas, biológicas e artes -, fazerem todos eles articulação com a área das ciências humanas e abordarem temas que orientaram a condução desta dissertação, tornaram-se fundamentais para as presentes discussões.

Da vida e da morte das teorias

A narrativa que faço a seguir procura resgatar os pontos principais da trajetória e da elaboração do trabalho de tese de doutorado de João, pesquisador do Instituto de Física, que atua em uma área que se pode considerar como periférica no âmbito das ciências exatas: a recuperação de teorias consideradas ultrapassadas e dos fundamentos que a orientaram, a partir de uma perspectiva histórica. Portanto, será fundamental para refletir acerca das questões discutidas no item anterior, sobre a correlação entre formação do pesquisador, desenvolvimento de um pensamento articulado e reflexivo e possibilidades de inovação.

João ingressou no curso de Física em 1984 trazendo para a universidade uma experiência diversificada de estudo e trabalho: formação no Senai e atuação no mercado de trabalho como ferramenteiro na Bendix e como balconista em uma loja comercial.

Desde o início do curso já se interessava pela interface entre filosofia, ciência e história. Teve a oportunidade de frequentar uma disciplina de fundamentos sobre relatividade, ao final do segundo ano de curso. Dos contatos mantidos com o professor dessa disciplina iniciou um projeto de iniciação científica sobre sua orientação. Ao todo, fez duas iniciações científicas voltadas para temas e abordagens históricas no âmbito das teorias da área da Física.

Fez a pós-graduação também na Unicamp. Trabalhou tanto no mestrado quanto no doutorado com teorias mortas. No mestrado, retomando uma teoria antiga e modificando-a. No doutorado, buscando discutir o argumento de uma crítica que um pesquisador do século passado fez a uma teoria eletromagnética confrontando-o com os conhecimentos atuais na área.

No início do doutorado, principiou o curso de graduação em Ciências Sociais, que não chegou a concluir devido à escassez de tempo. Pode, então, comparar o processo de aprendizagem nas duas áreas, o que vai de encontro aos indicativos apresentados na análise da sala de aula:

“Olha, uma coisa impressionante! Uma diferença básica gritante, que eu senti quando eu estava no doutorado e fui fazer Ciências Sociais. Eu entrei no primeiro ano, quer dizer, uma turma de iniciantes, e o nível de participação do pessoal iniciante em ciências humanas é muito maior que o pessoal de ciências exatas, onde o cara fica falando lá na frente e você fica absorvendo aqui”.

Na graduação em Física, segundo o entrevistado, as relações não são feitas em classe, onde basicamente o curso se atém ao fornecimento dos conhecimentos clássicos, através de livros didáticos. É na iniciação científica que o aluno começa a ler artigos que concentram as discussões mais atuais e tem, então, a possibilidade de relacionar fatos e teorias e teorias entre si. No entanto, isto também depende da formação anterior, das experiências vivenciadas pelo aluno, bem como de sua concepção sobre a ciência e a atividade científica:

“Para mim, o que é Física? Pra mim, Física é a concepção que você faz da natureza. Muitas vezes você pergunta pro cara ‘o que significa isso?’ e muitas vezes o cara não sabe. Outro dia eu estava lá no Espírito Santo assistindo uma defesa de tese; o cara tava defendendo uma tese...um modelo cosmológico, pegava um negócio chamado lagranjeana e falava: Ah! eu coloquei dois potenciais escalares aqui...daí o cara da banca perguntou: mas por quê você pôs esses dois potenciais?...e ele não soube responder, viu? Ele simplesmente botava o potencial escalar e tinha uma...era como se fosse uma receita pra calcular as coisas. Quer dizer, na hora de você relacionar o que faz aquele potencial com alguma teoria fora da natureza...ele não sabe...”

A fala acima indica a convivência, a um só tempo, de pesquisadores da mesma área com diferentes posturas frente à ciência e à atividade científica, o que problematiza uma certa idéia de homogeneidade. Mas, também, pede uma reflexão sobre a própria formação do pesquisador:

O desconhecimento do processo, na referência acima, problematiza o próprio processo de formação do pesquisador:

“A maior parte dos alunos entra no esquema. Eu nunca vi o pessoal digamos questionar...os malditos livros didáticos. Na Antropologia você iria ler os livros originais. Aqui não...o cara pega, escreve um livro didático...e normalmente os livros didáticos apresentam as coisas de forma linear. Você, acho que perde a perspectiva crítica. Você pega os livros didáticos...você vai ler...parece que o conhecimento é uma coisa linear, uma coisa atrás da outra. Tudo bonitinho, progressivo. Pra você ter uma visão mais crítica, você tem que sair fora do esquema. Na teoria, por exemplo, eletromagnética, você pega um livro ...dá a impressão assim que é uma coisa linear, mas a hora que você volta ...você começa a estudar desde quando começa o eletromagnetismo, em 1920, você vê que o negócio não é linear. Por exemplo, tinha época que tinha três teorias debatendo pra uma prevalecer sobre a outra, entendeu? Ai, finalmente a de Maxwel surge e as outras duas são descartadas. Mas, ao mesmo tempo, Maxwel inclui alguma parte das teorias que foram descartadas, entendeu? Daí, você tá na frente, de repente recupera o que está lá atrás, mas nos livros você não tem essa visão crítica. Só te apresentam uma visão das coisas, não te apresentam várias...”

“...eu peguei uma coisa que tava lá atrás, que era o que você vê...mas, porque descartaram essa teoria? você vê os argumentos...você pensa: Mas porque descartaram não é válido? Ela tem tanta coisa

interessante! Por quê você não recupera? Você tem mais informação, pode ser que chegue a um resultado novo, entendeu?"

Esta última observação - sobre possibilidades e limitações à emergência do pensamento novo - retoma as questões colocadas no item anterior através das discussões em torno do conceito de ciência normal formulado por Kuhn (1975) e a refutação do mesmo conceito por Popper (1975).

Como venho desenvolvendo ao longo da dissertação, fica evidente que a formação, quando estreita a visão de ciência pode limitar a emergência do pensamento novo.

Em sentido inverso, uma visão de ciência mais ampla, principalmente quando articula o pensamento e as concepções de diferentes áreas do conhecimento, podem estimular uma reflexão mais abrangente:

"Uma vez, eu estava fazendo uma matéria, acho que Antropologia II, eu fiz uma pergunta pra professora. Eu tinha lido um negócio no livro do Kuhn... nem lembro direito...ele falava das teorias científicas como mito...daí eu falei: 'será que nossas teorias também não são mitos, só que digamos assim, um mito contado com fórmulas matemáticas?...ela me enrolou e tal...também acho que não tem diferença...acho que um dia vou fazer um trabalho nesse sentido...como um mito..."

Das inovações e dos conflitos

A descrição que faço a seguir refere-se ao processo de construção de uma dissertação de mestrado defendida na área de Saúde Pública, na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.

O entrevistado, Fernando, fez o curso de medicina na faculdade de Ciências Médicas da Unicamp no período de 1982 a 1987. À época em que fazia residência em pediatria social, no último ano de curso, entrou em contato com aquela que seria sua futura orientadora da dissertação de mestrado. Trabalharam juntos em um grupo dedicado à discussão de questões ligadas à Saúde Pública, onde desenvolviam discussões teóricas,

leitura de artigos e participação em apresentações, paralelamente às atividades práticas cotidianas.

As reuniões de grupo e o trato das questões próprias à área de interesse forneceram subsídios para que Fernando formulasse um projeto que buscava articular a questão escolar a uma outra, relativa às necessidades de saúde da população, questões em pauta naquele momento (1986,1987) com a criação do SUS - Sistema Único de Saúde, e objeto de discussão em conferências ligadas à área.

Em 1988, elaborado o projeto, Fernando ingressou no mestrado na área de saúde coletiva. Tinha uma questão inicial: *“Quais são as necessidades de saúde, em específico, de atendimento médico, comunicação com o ensino, que essas crianças estão tendo? Crianças em idade escolar.”*

A partir desta questão, disse: *“a primeira idéia que veio, que vem na cabeça de todo médico, é ‘vamos levantar os diagnósticos que a gente faz, que ali vai aparecer quais são as necessidades’.”*

Fez um levantamento dos prontuários, durante o período de um ano, anotando os dados das consultas e dos diagnósticos. O acompanhamento constante do atendimento começou a revelar problemas, pela constatação de divergências entre os sintomas anotados e os diagnósticos produzidos:

“Então, eu comecei a perceber que o diagnóstico não era uma coisa tão simples, fácil e direta... de que era o que estava acontecendo.”

Percebeu que se tratava de um processo sujeito a mudanças à medida que os sintomas eram percebidos pelo paciente - a partir de sua percepção sobre o próprio corpo - e que o médico também ia repensando o diagnóstico ao longo do tempo.

Procurou bibliografia mais adequada ao trato das questões junto a uma amiga, também médica, que havia feito graduação em Filosofia, na USP. Dessa interlocução, ocorreu a abertura para um outro tipo de abordagem do objeto:

“Então ela me abriu muito assim...o campo, a visão mesmo pras outras áreas, principalmente pra Filosofia, né? Daí que eu fui - na

época, o grupo de pediatria social também estava muito empenhado em se constituir como grupo pensante -,... a gente começou a estudar epistemologia, saber o que de fato a gente estava querendo fazer na universidade...então, a gente tinha várias...pelo menos, a gente chamava de simpósio...na casa de alguém, tá? Ficava discutindo Proust, sabe..., chamava as pessoas pra discutir. Então, era, foi um momento efervescente do grupo..."

É importante notar que o amadurecimento desse projeto e seu redirecionamento ocorreu devido às questões que surgiram no trato com os dados de pesquisa, às discussões que se desenvolveram no grupo de estudos e ao questionamento da própria prática cotidiana do pesquisador. Nesse sentido é que minha proposta procura ampliar o conceito de reflexividade¹⁵² para pensá-lo não apenas na referência a uma prática, a um saber específico, mas na articulação entre instâncias que vão-se impondo durante o processo: o momento de criação do SUS e o contexto daquele momento no setor de saúde; a escolha do objeto e o contato com uma orientadora que trabalhava com o tema; o redimensionamento do projeto devido às informações do campo e da prática cotidiana, que provocavam no entrevistado um repensar sobre a sua própria formação, o seu processo na universidade e, inclusive, as suas opções:

"Era uma busca, né? bem fora mesmo do que no momento a gente estava acostumado e que a maioria dos médicos e pediatras fazem, né? (...) daí, eu resolvi prestar Filosofia (...) Já tinha acabado os créditos, eu acabei rápido, e...de certa forma, foi um momento que eu estava meio...me questionando muito...o meu trabalho, o meu cotidiano, não sabia se era bem aquilo. A prática mesmo, não sabia se era, e se eu gostaria de continuar como médico..."

A partir de uma reflexão epistemológica sobre quem é esse sujeito do

¹⁵² A noção de reflexividade está sendo utilizada aqui de uma forma diferenciada da de Giddens(1991) que a pensa enquanto um processo pelo qual as práticas sociais constantemente examinadas e reformuladas, mas que trabalha com uma idéia de "rotinização da vida cotidiana" e "fé em sistemas abstratos" o que limita a ação do indivíduo. A forma como penso reflexividade se aproxima um pouco mais àquela de Morin (1986) que recupera o indivíduo, mas não um indivíduo que reflete sobre si apartado do mundo; ao contrário, uma reflexividade que pressupõe a atividade consciente de pensamento e de comunicação. Neste sentido, ampliar essa noção significa admitir um pensar que articula conhecimentos sem estabelecer relações de oposição. Ao superar as dicotomias, essas perspectivas operam uma proximidade, por exemplo, com as afirmações de Geertz (1983) de que os recursos culturais são ingredientes e não acessórios do pensamento humano.

conhecimento e o que pode ser considerado científico, questionando o positivismo, a visão fragmentada e a objetividade, o pesquisador levou essa reflexão para a prática médica, repensando a relação médico/paciente, bem como a relação entre sintomas e diagnósticos.

Quando perguntei ao Fernando sobre como sentiu-se durante a defesa da dissertação, disse-me que para ele a defesa aconteceu em momento anterior, ao lidar com a própria capacidade de terminar o trabalho e ao fato de ter enfrentado e superado as muitas dificuldades que surgiram no transcorrer da pesquisa. Muitos dos problemas referidos pelo entrevistado eram atribuídos aos conflitos gerados na relação com a orientadora. Num primeiro momento, abriu-se a possibilidade de defender a dissertação como tese de doutorado, o que facilitaria o futuro profissional do entrevistado. Mas, por motivos afetos ao Departamento essa possibilidade acabou não se viabilizando, o que tornou a relação entre orientadora e orientando um pouco tensa. No entanto, esses conflitos, que deviam-se a razões de ordem pessoal e institucional acabaram transferindo-se para o próprio escopo do trabalho:

“Eu acho que era muito mais nesse sentido, que... ela ia ter dificuldade de bancar aquela tese, tá, do jeito que estava (...) Daí, ela me sugeriu nomes de coisas, de pessoas que eu estava lendo, se eu poderia procurar,...algumas ela abriu, assim ‘vai procurar’, outras ‘não, não vai procurar’. Então, isso acabou gerando, sabe, uma coisa assim ‘o que é a tal liberdade da busca de conhecimento?’. Faltou um pouco disso, embora ela tenha... mas mexe com uma série de coisas que não é só... mexe com o próprio ego da pessoa...Eu acho que a orientação, houve uma interlocução, não só a nível de conhecimento como também uma abertura mesmo: ‘olha, não sei, vamos procurar outros lugares, né?’. Então, ‘eu acho que você pode procurar em determinado lugar’. Às vezes, ele (orientador) se sente mal em admitir que alguém, por exemplo, que diverge dele em alguma coisa, possa contribuir. Às vezes, a divergência nem é do ponto de vista do conhecimento, sabe, no meu caso,...foi muito mais divergência assim em questões pessoais que ela tinha com determinados docentes: ‘não, esse cara eu não quero que você procure’...Você tem que ter um cuidado muito grande em lidar com essas relações, né?’...”

Ao início da fala, as tensões na relação orientador/orientando aparecem na referência ao enfoque dado à pesquisa e, mais à frente, revela componentes de ordem burocrática e institucional. A situação relatada evidencia ainda, o jogo das relações de poder, que podem, inclusive, influir na relação entre orientador e orientando e na condução do próprio trabalho:

Mas, as divergências surgiram, também, devido ao redirecionamento dos objetivos iniciais da pesquisa e à opção por uma discussão descolada dos parâmetros da área:

“Olha, eu escrevi muito mais do que saiu, né? Cortaram muita coisa, porque realmente, em parte é porque havia dados insuficientes... não dava pra... mas, eu aho que no fim, foi aprendizado, sabe? Eu achei que a tese ficou boa do jeito que está. Não era o que eu tinha na cabeça, tá? mas a orientação foi importante nesse sentido. Sem eu perceber, eu fiquei com raiva, sabe? ‘Não, não é isso que eu quero... quero fazer diferente, sabe? Essa coisa do trabalho, por exemplo, eu comecei essa pesquisa dos diagnósticos, essa pesquisa mais quantitativa, no começo, depois eu abandonei, fui pra Filosofia, daí... a orientadora me fez buscar aqueles números, aqueles dados, e incluir, tá? Que é uma coisa que eu já estava querendo não utilizar, nem ver aquilo. Então, essa volta, esse retorno, foi importante, porque deu pra retomar tudo, sabe?”

Esta fala de Fernando revela os limites colocados ao trabalho e a necessidade de adequação às exigências acadêmicas como possíveis geradores de discórdia. Não obstante os conflitos, ele queria uma discussão filosófica e efetivamente a fez. Em contrapartida, foi obrigado a incluir dados quantitativos, o que, naquele momento anterior à defesa, acirrou as divergências com a orientadora. De certa forma a tentativa de inovação de Fernando, embora não aceita em sua totalidade, foi negociada. No entanto, naquele momento, o processo era penoso:

(...) Nós começamos com uma relação de amizade muito grande..., mas depois não, em decorrência da tese, mas muito mais de trabalho cotidiano ..., e minha tese era muito ligada ao trabalho, então, acabou muitas vezes refletindo na tese também. Então a gente foi-se distanciando um pouco, depois a gente voltou a se aproximar. . Então, teve momentos de proximidades e teve momentos de raiva mesmo...”

Este trecho mostra, também, como a gama de tensões que envolve as pessoas nessas situações acaba, muitas vezes, repercutindo nos resultados do trabalho. Mas, na fala final do entrevistado - ao reavaliar o acontecido -, fica claro que a elaboração do trabalho também comporta um aprendizado das regras subjacentes à cultura acadêmica e também das limitações que são colocadas à atividade científica. Por outro lado, revela que essas tensões dizem sobre o processo de inovação no discurso ou no fazer científico, e sobre sua aceitação no âmbito da academia, figurando esta como legitimadora, mas também como preservadora desse fazer científico:

“A orientação dela foi ótima, tá? Porque ela me deu essa abertura, tá ... poderia ter-me cortado de cara ‘olha, você vai fazer uma coisa quantitativa e pronto’. Ela quis que eu utilizasse o quantitativo para retomar e também pra...pra dar um caráter mais de medicina....de uma tese dentro da medicina, tá? Mas, ela sempre me falou ‘o último capítulo é seu, você vai, faz, procura quem ...mas sempre me fala quem você está procurando. Então, algumas pessoas ela vetou ...não é que eu não gostei que ela tenha vetado....mas de qualquer forma não houve intromissão (...) Quer dizer, no saldo, no geral, foi positiva a orientação dela. Acho que ocorreu o que tinha que ocorrer mesmo, eu sei que...como hoje eu já reelaborei, isso pra mim está muito claro...foi bom assim...”

E, é nesse sentido, também, que o trabalho científico não pode ser compreendido apenas pelo seu conteúdo final, mas como resultado de um processo mais amplo do que a realização da pesquisa.

A reavaliação que Fernando fez sobre todo o ocorrido, vai de encontro à abordagem que fiz sobre o distanciamento que se dá no momento posterior à defesa, ao qual me referi como um processo de racionalização sobre as etapas anteriores.

A dança dos contrários

Vou-me deter na trajetória de Soraia, cuja defesa de dissertação descrevi no final do capítulo III. Seu trabalho articula, através da dança, várias categorias que comumente

são contrapostas e a autora procurou fazer deste trabalho algo que congregasse em si a idéia de totalidade. O objetivo, portanto, ao descrevê-la é fixar-me sobre as possibilidades de articulação entre elementos de várias ordens, inclusive, porque se tratando de um trabalho dançado envolve aquelas categorias que normalmente são acionadas para estabelecer parâmetros de cientificidade: sensibilidade, criatividade e emoção.

Soraia ingressou na vida universitária cursando Educação Física em uma universidade do interior do estado de Minas Gerais. Paralelamente fazia aulas de dança tendo, durante a graduação em Educação Física, monitorado um curso de dança naquela faculdade.

Em 1985, ingressou na primeira turma do curso de Dança da Unicamp. Curso ainda em fase de estruturação, ambiente excessivamente competitivo entre alunos, professores e entre alunos e professores. Em 1986 elaborou um projeto de iniciação científica, financiado pela FAPESP, sob a orientação de uma professora que futuramente viria a acompanhar grande parte de sua dissertação de mestrado. Em 1989, terminada a graduação, iniciou um trabalho profissional junto a um grupo de dança, em São Paulo. Após um ano regressou à Unicamp para fazer um aperfeiçoamento com a mesma orientadora. Começou então a frequentar aulas no curso de Mestrado em Multimeios, como aluna especial, onde amadureceu idéias para a elaboração de um projeto de mestrado.

A idéia, o tema da dissertação, surgiu do contato com as disciplinas frequentadas no Departamento de multimeios, principalmente devido ao acesso a uma literatura antropológica relativa a corpo e religião. Soraia afirmou ter tido influências de formação, já que pertence a uma família mineira para a qual a religiosidade ocupa um lugar especial. Mas foi o interesse pela Antropologia que possibilitou direcionar o trabalho para um tema religioso. Do trabalho de pesquisa em iniciação científica, incorporou o interesse pela metodologia, exercícios técnicos, preparação corporal; da experiência junto ao grupo de danças paulistano junto ao qual havia desenvolvido um espetáculo sobre Isadora Duncan, encontrou a orientação do trabalho em seu processo de criação; o movimento do estático para o dinâmico, foi a inspiração.

A escolha do objeto resultou da observação, da busca do exercício e de uma metodologia que permitisse uma educação estética global. Buscou primeiro fazer a leitura de obras barrocas através da dança, principalmente quadros.

Para tanto, empreendeu uma pesquisa histórica sobre o período barroco, já que, segundo afirma, *“o barroco permite essa coisa global”*. Barroco, Minas Gerais, religiosidade familiar, tudo encaminhou Soraia para Congonhas do Campo e as obras do Aleijadinho.

O trabalho dançado falava sobre questões teóricas importantes, uma vez que, na tentativa de atingir um método global ele acabou trabalhando o tempo todo com as oposições. Eu, por exemplo, enquanto parte da comunidade das ciências humanas, traduzia o trabalho como uma possibilidade de articulação entre parte e todo e entre estrutura e ação, tanto ao observar o espetáculo, quanto ao efetuar a leitura do material da entrevista. A minha interpretação e leitura não correspondiam aos mesmos objetivos conceituais da autora, que se fixavam sobre uma proposta metodológica, mas sem que ela o soubesse, as articulações que se produziam caberiam às discussões de outras áreas.

Estas observações tornam-se mais claras, com a reprodução que faço abaixo de um momento da entrevista, quando observávamos uma foto do ádrio dos profetas em Congonhas do Campo, e Soraia o analisava para mim:

“Visualmente, você tem uma relação de oposições, ...que é essa questão que eu brinquei o tempo todo. Olha, se você traçar uma reta, olha, ele (o profeta) aponta pra cima, e ele aponta pra baixo, tá vendo? Enquanto ele aponta pra cima, esse está olhando pra cima, pra onde ele está apontando....e aí, quando você põe em movimento, aí você vai lidar com a ação (...) tem toda uma ânsia de oposição: do pesado e do leve,...essa tensão, o tempo todo eu lidei com isso no gesto. (...) Por exemplo, a linha mestra...assim, porque você pode sempre seguir um princípio, ou trabalhar os movimentos geométricos; ou, no caso de Isadora, os movimentos naturais; ou, no caso do balé clássico, os ‘pliés’, aquela postura, o pé sempre assim, né? Tem aquelas formas básicas. Então, a linha básica minha era a oposição: sempre que eu fizesse um movimento tinha que ter uma oposição assim (fazia o gesto)...E, o tempo todo, os opostos estão trabalhando juntos, né?”

E os opostos trabalhavam juntos não apenas na transposição da forma estática ao movimento dançado, mas na representação das emoções que eles expressavam e que ela procurou apreender através da análise dos textos bíblicos, da história de cada profeta e das profecias.

Outro ponto a considerar, agora não mais teórico, mas pensando em como o teórico pode relacionar-se ao institucional, refere-se ao acontecimento da defesa fora do recinto da universidade. Uma proposta que tinha intenções também claras:

“Por que, o que eu estava querendo, levando pra fora da universidade? Justamente, primeiro, pra começar a abrir um caminho profissional...mostrar a produção acadêmica, a produção artística acadêmica da Unicamp, pra comunidade, né? Mostrar que pode ser um trabalho bonito, que se sustenta artisticamente, mas um trabalho pensado...pra comunidade refletir em cima dessa profissão, pra abrir caminhos mesmo (...) Mas ela (a argüidora) não percebeu o caráter do evento, que era justamente questionar de uma forma mais ampla os processos formativos, os processos de criação, que eram, eram muito mais ricos para o público saber como tinha sido meu processo e que as pessoas que estavam lá iam se enriquecer também. Mesmo os profissionais da área iam poder (...) começar a pensar, refletir certas coisas, enfim, ia ser rico pra comunidade...”

Há nesta fala dois propósitos para o deslocamento da defesa para um teatro público: primeiro um diálogo com a comunidade local através da divulgação do trabalho executado na universidade na área da dança; segundo um diálogo com a comunidade acadêmica mostrando que o trabalho artístico pode ser objeto de reflexão:

“Eu não sei, (...) eu acho que...vem de encontro com uma ansiedade de várias pessoas, de vários pesquisadores dentro da Unicamp, essa questão de levar o resultado das pesquisas pra fora do recinto acadêmico, pra discussão dentro da comunidade (...) E eu pude, felizmente...fazer isso. Mas você vê..., não com tanta facilidade, entendeu? (...) Agora, eu acho que as pessoas deveriam parar pra pensar e discutir, sobre o que aconteceu dentro dessa defesa. Porque é o seguinte Lea: o Instituto de Artes vem reclamando que ele não tem as verbas, como, por exemplo um Departamento de Física ou de Engenharia, né? Mas por que?Porque o Instituto de Artes não sabe

vender o seu produto. Quer dizer, enquanto a engenharia vende um projeto que pode fazer um avião, uma máquina, assim, assado, pra uma determinada empresa que tem dinheiro e patrocina, o Instituto de Artes, o que faz? E é isso que eu queria. Eu queria que a discussão fosse pra dentro da Unicamp, que a universidade se tornasse um mecenas mesmo das artes, sabe? Que a universidade trouxesse os recursos, que o Instituto de Artes trouxesse os recursos financeiros de empresas e da comunidade e que enriquecesse a universidade. Uma produção vinculada à comunidade, entendeu, e que tivesse uma discussão científica também, né?

Vejamos, então, o que nos aponta essa fala. Primeiramente a necessidade de proximidade com a comunidade foi interpretada como o “sair”, levar para fora da universidade. Em segundo lugar a divulgação do fato propiciando a divulgação dos resultados e a obtenção de recursos para a área e, em terceiro lugar, a possibilidade de discussão científica.

A intenção de Soraia era essa, mas os resultados não corresponderam às suas expectativas. A formalidade da defesa foi semelhante a qualquer defesa assistida nos recintos da universidade. Também não se viabilizou a intenção de que a platéia pudesse participar das discussões, uma vez que a arguição tornou-se cansativa e o público foi-se retirando aos poucos. O acontecido sugere que não se trata de uma questão de espaço. Onde fosse realizada aquela defesa provavelmente ela teria tido o mesmo desenvolvimento porque, enfim, mais do que o lugar importava o significado do ritual e o comprometimento dos profissionais da área.

Com efeito foi difícil à arguidora entender que aquele era um espetáculo do qual a comunidade acadêmica também deveria fazer parte. Que a proposta era fazer da própria defesa o mesmo exercício reflexivo que orientara o trabalho e a partir dos mesmos conceitos que a ajudaram a refletir. Por isso, Soraia irritou-se quando a arguidora não compreendeu totalmente o sentido que dera aos conceitos de “afunilar” e “expandir” que utilizara no movimento da dança dos profetas:

“Quer dizer, ‘afunilar’ vem de funil, né? a imagem de um funil, qualquer funil...e o que acontece num funil? Se você jogar qualquer coisa dentro de um funil, ele faz assim (gesto de cima para baixo de uma

extremidade mais larga para uma mais estreita) pra afinilar. Então, pra mim, afinilar sempre foi a espiral que fecha (...) Então, quer dizer, o meu processo foi afinilar e expandir. Quer dizer, quando ele passa o funil, ele se expande (...) Quando eu fui procurar a coisa ...da empatia com a forma estática, quando eu comecei por Isadora, o barroco de Minas Gerais..., pintura, depois a escultura, depois o Aleijadinho, os profetas, entendeu? Eu afinilei. Mas eu expando de novo, quando eu abro a questão pro Instituto de Artes, levar a tese pra fora da academia é uma expansão da espiral de novo, entendeu? Quer dizer, pra mim está tudo ligado...

A fala acima permite perceber como os conceitos “afinilar” e “expandir” possibilitam a articulação entre o rígido e o flexível, e eu diria que também entre estrutura e ação, bem como entre parte e todo. Pode-se transpor os conceitos para outras situações que eles permitirão fazer as mesmas relações.

Quando uma substância é despejada em um funil, ocorre que este provoca uma retenção, onde aprisiona e amolda a substância para, em seguida, deixá-la fluir com a possibilidade, então, de adquirir inúmeras outras formas.

Pensando nessa proposta e nas analogias, afinilar teria ocorrido no momento da escolha do tema e do recorte empírico e expandir ao dançar as questões que colocara. o que revela dois momentos do processo de construção do trabalho. Mas, seria ainda possível pensar no movimento de afinilar, quando os movimentos da dança tiveram que se enquadrar num texto, e expandir, quando o movimento foi do texto à dança. De acordo com os objetivos iniciais, o movimento iria ainda da dança à universidade e da universidade à comunidade, revelando a possibilidade de expansão do processo reflexivo.

4.6 - O não dito sobre o trabalho científico

Como enfatizei algumas vezes no decorrer deste trabalho, o esforço na construção do trabalho científico visa à elaboração de um texto que expresse de forma clara e coerente os objetivos, as hipóteses, os procedimentos metodológicos e uma argumentação convincente com vistas à apresentação de seus resultados e a

obtenção de legitimidade. Mas, há que se pensar, também, naquilo que possibilita a existência de um determinado trabalho e o que isto representa em termos científicos.

Estes aspectos ficaram evidentes na reconstrução do trabalho de João, na área da Física, fica evidente a importância da existência de subáreas que permitem a prática de abordagens marginais à área, mas que fornecem um contraponto às tendências dominantes. A existência de pesquisadores comprometidos com uma reflexão acerca da História da Ciência e dispostos a orientar pesquisas na área - pela recuperação de teorias rejeitadas no passado - foi o que possibilitou a existência do trabalho de mestrado e doutorado daquele pesquisador.

A reconstrução da trajetória do trabalho de Fernando, da Faculdade de Ciências Médicas, mostrou, também, como esse esforço implica muitas vezes um jogo de enfrentamentos - persistência nos objetivos de inovar frente aos parâmetros estabelecidos - e, ao mesmo tempo, a necessidade de fazer concessões, pelo reconhecimento dos limites colocados à aceitação dos referenciais adotados.

Na elaboração da dissertação de Soraia, na sua apresentação e na condução da defesa, foi possível notar os entraves enfrentados pela candidata na tentativa de rompimento com os procedimentos institucionalizados. Por outro lado, a situação mostrou a dificuldade do próprio meio acadêmico em fugir aos padrões de avaliação estabelecidos e enfrentar situações com as quais não estão habituados e para as quais precisam dar legitimidade. Seu trabalho, no entanto, ao ser legitimado pela academia, abre espaço para a área de Artes, incentiva a realização de outros trabalhos e coloca em discussão a questão dos parâmetros de cientificidade. Além do mais, ao propor uma metodologia científica para a Dança, buscava dar uma legitimidade à própria área no universo acadêmico e, ao trabalhar com a idéia de totalidade, onde as oposições trabalhavam em conjunto, colocava questões de ordem epistemológica.

Mas, ocorre que, muitas vezes, o trabalho científico em sua forma final é fruto de uma primeira proposta que foi sujeita a reformulações em vista das próprias circunstâncias decorrentes da pesquisa. Novos caminhos podem ter sido traçados, quem sabe pelo abandono de uma primeira hipótese ou um redirecionamento dos objetivos iniciais, quem

sabe pela constatação de impossibilidades práticas ou teóricas, ou mesmo pela ocorrência de fatores inesperados.

Contava-me uma pesquisadora da área da Física sobre um trabalho que orientava. Haviam, ela e a orientanda, formulado uma primeira proposta de trabalho. Seguiram-se os experimentos que a todo momento contradiziam as hipóteses iniciais aparentemente inviabilizando o projeto inicial. Por fim, as experiências seguidas através de seus resultados permitiram a formulação de outras hipóteses, contrárias àquela inicial, e esse foi o redirecionamento que deram à pesquisa. Mas, o resultado final, o trabalho enquanto texto, apresentava as novas hipóteses como se tivessem sido elaboradas num primeiro momento e não como resultado dos fracassos na comprovação de uma hipótese agora descartada. Ou seja, o processo pelo qual chegaram à formulação das hipóteses que orientavam esse resultado final simplesmente era omitido.

Este exemplo fala sobre o processo de formulação e reformulação de uma hipótese e a sua omissão na apresentação dos resultados. Mas podem ocorrer omissões também quanto a erros, falhas e dificuldades técnicas. No entanto, não é minha intenção aprofundar-me em questões dessa ordem, apenas anunciá-las.

Na perspectiva aqui adotada, falar sobre o trabalho científico é pensar naquilo que concorre para a sua existência: as condições materiais, institucionais e científicas, um processo de aprendizado e de seleção acadêmica e uma história particular.

Das defesas que acompanhei e mesmo das entrevistas com alunos de graduação que iniciavam seus projetos, pude verificar essa relação entre escolha do objeto de estudo e a biografia individual. Soraia construiu seu objeto, delimitou seu tema, resgatando valores familiares ligados à religiosidade e à sua própria origem. Duas dissertações, uma na Sociologia e outra na Economia, versavam sobre o trabalho bancário e sobre uma instituição bancária, sendo que os candidatos haviam trabalhado anteriormente em instituições bancárias e ambos colocaram, um no próprio momento da defesa e outro no decorrer da entrevista, que isto representava de certa forma um acerto de contas com o passado.

Pode-se argumentar que essas articulações são mais comuns na área das ciências

humanas porque, enfim, seus temas operam uma proximidade com a vida cotidiana; no entanto, mesmo nas demais áreas percebe-se, em alguns casos estudados, a busca de articulação entre interesses diversificados.

João, doutor pelo Instituto de Física, atuou em uma área de pesquisa que permitia a articulação com a Filosofia e História da Ciência, desenvolvendo, de certa forma, um diálogo com a área de humanas pela qual tinha forte interesse, tendo inclusive iniciado o curso de Ciências Sociais.

Fernando, que defendeu sua dissertação na Faculdade de Ciências Médicas, redirecionou seu trabalho com vistas a resolver questões que se colocavam no seu dia-a-dia, devido à observação crítica da prática médica e de sua insatisfação com a mesma, optando por uma abordagem filosófica. A relação médico/paciente foi discutida em termos de uma discussão sobre o corpo como objeto e sujeito de conhecimento, expressão de desejo e ação. Considerou seu trabalho um *“exercício de subjetividade do autor”*, através de um esforço reflexivo sobre *“o território do desejo”* e o *“território da cotidianidade”*. Buscou, ainda a articulação dessa subjetividade individual, do autor, com outros movimentos que ele caracteriza como *“de produção de subjetividade individuais, coletivas e institucionais”*. Tudo isso, enfim, resumia-se a um exercício reflexivo sobre a sua prática cotidiana e a de seus pares e, ao mesmo tempo, sobre os pressupostos de cientificidade.

Uma professora do Instituto de Biologia explicou sua posição frente à prática docente e de pesquisa - que empreende um constante questionamento das posições estabelecidas, a articulação entre áreas e uma perspectiva sociológica no trato das questões ecológicas -, por sua história familiar, pelo exercício constante, no meio familiar, da reflexão sobre as questões sociais e comprometimento com a ação política. Sua pesquisa atual, no meio rural, alia preocupações ecológicas -controle de pragas - a uma abordagem sociológica e uma intenção prática - tornar o agricultor mais auto-suficiente pelo desenvolvimento de técnicas de controle naturais e independência da utilização de insumos industriais. Observo, ainda, que essa pesquisadora vem de uma família originária do meio rural.

Como este, outros casos indicam uma forte presença de elementos ligados à família. Uma das entrevistadas, da área de Ciências Sociais, resgatava a todo momento a figura paterna, sua história e seus valores, como orientadores de toda a sua trajetória acadêmica e profissional. O pai, funcionário aposentado de uma instituição bancária, foi militante comunista, presidente da CGT no estado de origem, tendo sofrido perseguição política e enfrentado a prisão durante o regime militar. Ela trabalhou na mesma instituição bancária, optou por Ciências Sociais, participou da militância estudantil na universidade e acabou por desenvolver um trabalho de mestrado a respeito do trabalho bancário no contexto atual de crescente informatização, com uma abordagem marxista.

Mesmo as entrevistas com alunos de graduação permitiram perceber, em muitos casos, que nas escolhas de projetos, ainda na iniciação científica, havia uma busca de diálogo com temas e questões próximos às histórias, interesses e valores individuais.

Uma aluna da Engenharia Elétrica dividia-se entre a inclinação por Engenharia e Medicina. Optou por Engenharia devido ao conhecimento sobre as perspectivas na área - o pai e o irmão são engenheiros - e ter uma clara noção das possibilidades de direcionar a pesquisa para outras áreas. Desenvolve atualmente projeto na Engenharia aplicada à Medicina, unindo as duas áreas de seu interesse. Ressalte-se, ainda, que sua participação em grupos de apoio e recuperação de drogados, atuação no CVV, Centro de Valorização da Vida, indicam uma preocupação com a dimensão humana e uma atuação prática no sentido de “prestar apoio e ajuda”- características que se mostraram recorrentes entre muitos alunos de medicina e enfermagem, quando da minha participação em outras pesquisas no meio universitário. Isto tudo se articula ao direcionamento dado a sua carreira universitária, com opção por uma modalidade ligada à Medicina e um tema de pesquisa cujos resultados, no futuro, poderão beneficiar a movimentação de paraplégicos.

De tudo exposto, parece evidente que tratar o processo de construção do trabalho científico dessa perspectiva fornece uma outra dimensão às questões próprias aos avanços em ciência, pois considera objetivos individuais atrelados às exigências e limitações institucionais e científicas.

Além do mais, mostra como os estudantes e pesquisadores utilizam-se de outros

conhecimentos, obtidos da experiência e de outras fontes de informação. Muitas outras falas, muitas outras observações de campo poderiam ser colocadas na medida em que mostravam as referências que a todo momento eram feitas ao contexto vivido. E, considerando que a formação faz parte desse processo de construção de conhecimento, os dados também têm mostrado que o abandono da prática questionadora dificulta o desenvolvimento de um pensamento crítico. Assim é que, diferentemente, estudantes e pesquisadores articulam aquele conhecimento que adquirem na universidade, e que colocam em prática na atividade científica, com o contexto no qual eles se desenvolvem.

Pelo que pude constatar, também, muita da insatisfação com relação à universidade, à determinado curso ou disciplina, refere-se exatamente à ausência de articulação do conteúdo aprendido com aqueles de outras disciplinas e áreas, ao contexto vivido, a outras formas de pensamento. Dos casos que acompanhei, o fato levou ao abandono da disciplina, num caso, e ao abandono de uma proposta de mestrado, no outro. Inclusive, porque muitas vezes são questionadas essas oposições que se apresentam entre o conhecimento científico e outras formas de percepção da realidade. Alguns entrevistados a partir de uma perspectiva holista aliam sua vivência profissional, sua concepção de ciência, convicção religiosa e política, a todas as atividades que se dedicam. Normalmente, dessa perspectiva, a atividade científica é vista como pragmática, a ciência enquanto possibilidade de aplicação aos problemas cotidianos e a universidade como um lugar propício à essas realizações.

A partir destas constatações, cabe ressaltar que a busca de uma formação mais generalista, com a articulação entre teoria e prática e inserção em vários campos do conhecimento, parece ser o objetivo de boa parte dos alunos da graduação - estou me referindo tanto aos dados obtidos das entrevistas, quanto dos questionários e colocações feitas em aula. E esta articulação tem se mostrado possível -embora não da forma como muitos gostariam e quase sempre com o sacrifício do término do curso no tempo normal. Esta possibilidade se dá graças à ao sistema de créditos e à circulação dos alunos dentro da universidade, principalmente através da frequência a disciplinas eletivas em diferentes áreas.

Embora no que se refira à graduação eu tenha observado que a necessidade de articulação entre áreas, a busca à interdisciplinaridade, tenha sido colocada quase que exclusivamente pelos alunos, a Unicamp, através do NPCT (Núcleo de Política Científica e Tecnológica) localizado no Instituto de Geociências, tem contribuído para pensar essa questão e procurado efetivar ações de incentivo à instauração do debate nos vários Institutos e Departamentos.

Mas, se por um lado existe uma demanda crescente entre os alunos, por outro, percebe-se que é uma questão ausente dos cursos, a menos que um Instituto ou Departamento se interesse e procure atender essas demandas com cursos extras ou palestras. As questões do dia-a-dia e a articulação entre os conteúdos de ensino e as atividades práticas parecem estar ausentes da grande parte dos cursos de graduação.

E foi interessante notar que a ausência de relação entre teoria e prática na sala de aula é apontada por muitos entrevistados juntamente com a afirmação do distanciamento entre universidade e sociedade. O que implica que, para esses entrevistados, a distância entre universidade e sociedade se dá na formação que ela propicia.

Foi neste sentido que empreendi um caminho um pouco tortuoso para desconstruir essa dicotomia. E desse caminho faz parte toda a construção que fiz do presente trabalho. Quando realizava levantamentos de dados pude perceber que esse distanciamento se dava muito mais nas próprias formulações que o meio intelectual tece sobre a universidade. Decompondo essa relação de oposição fui percebendo que ela encobria outra oposição que se referia à relação entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Pois, ao confirmar através de sua produção científica os pressupostos de um sistema que confere ao conhecimento científico um lugar privilegiado, a comunidade acadêmica acaba por reforçar outras dicotomias, próprias ao pensamento positivista.

Assim, imaginei que para desconstruir essa dicotomia o mais produtivo seria mostrar como o próprio processo de formação, bem como o de produção e legitimação de conhecimentos, na universidade, operava no sentido de reforçar esse tipo de

pensamento. Percebi, também, que ele deveria ser apreendido enquanto processo, do qual considerei como parte fundamental, a trajetória do pesquisador na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse maior nesta dissertação foi mostrar como concorrem para o processo de elaboração do trabalho científico as experiências vividas pelo pesquisador, os conhecimentos adquiridos de outras fontes, as implicações de ordem institucional e cultural, o seu processo de aprendizagem, formação e socialização na universidade.

O que enfatizei em todo o trabalho e procurei esclarecer no item anterior foi, portanto, a noção de “cultura acadêmica” e de “processo”. Por entender que o domínio das relações que conformam a estrutura acadêmica é entrecruzado por elementos de várias ordens, essas noções conferem ao espaço acadêmico e à atividade científica um caráter de permeabilidade. Esta permeabilidade abarca as relações entre posições estruturais e intelectuais, entre áreas e especialidades, entre a dimensão individual e grupal e a referência às inter-relações com o contexto sócio-econômico, político e cultural.

Neste sentido, a etnografia da sala de aula permitiu abordar esse espaço chamando a atenção para sua importância decisiva em termos de formação, socialização e aprendizado da “cultura acadêmica”.

Quanto ao interesse desta pesquisa por uma abordagem a respeito das condições de elaboração do trabalho científico, a sala de aula também adquiriu relevância por se apresentar como primeira possibilidade para a iniciação dos alunos nas atividades de pesquisa. Além do mais a formação adquirida nesse espaço orienta a postura do aluno no seu futuro profissional, seja no mercado de trabalho, seja na prática da atividade científica.

A forma como uma aula é conduzida e a postura adotada por professores e alunos

dizem sobre o comprometimento acadêmico e sobre o grau de envolvimento com as atividades de ensino e aprendizagem, sobre concepções particulares acerca da importância da sala de aula enquanto lugar de aprendizado, sobre o papel e o sentido da universidade, sobre o papel e a posição do intelectual, do pesquisador, do docente e do aluno. Ademais, o que ocorre em uma sala de aula influi no tipo de relacionamento que se dará entre professores e alunos, no relacionamento do aluno com a disciplina e, futuramente, no trato com as atividades de pesquisa, quando for o caso.

Quando os conhecimentos são transmitidos de forma unilateral, restringindo-se à exposição de conteúdos ou leitura de livro-texto, a atividade de conhecimento é apresentada ao aluno como reprodução de um pensamento pela leitura, absorção de conteúdos e memorização. Quando, de outra forma, é feita uma interpretação dos conhecimentos transmitidos mas não é aberto um espaço para o questionamento, sobressai do conteúdo transmitido a afirmação de uma verdade implícita. Por outro lado, quando se privilegia o debate e a participação, o conhecimento exposto é considerado como passível de ser questionado e colocado em permanente risco. Isto tudo nos mostra como a produção de conhecimentos na universidade se dá a partir de uma diversidade de concepções e posturas frente à atividade científica.

E porque trata-se de uma situação não desvinculada de todo o contexto vivido pelo corpo discente entende-se porque alguns estudantes estejam, hoje, acelerando o ingresso nas atividades de pesquisa, transitando por cursos variados no intuito de obter uma formação mais abrangente e desenvolvendo estratégias diferenciadas no que se refere ao futuro profissional. Os discursos a respeito das mudanças estão nos jornais, na televisão e informam a vida de cada um, para compreensão dos fatos presenciados e das situações vivenciadas. A inquietação dos estudantes reflete a precariedade do presente.

Já na situação da “defesa de tese” foi possível observar e analisar o momento em que o trabalho acadêmico é avaliado e legitimado no âmbito da academia. Além da análise ritual procurei reconstruir a trajetória acadêmica dos candidatos recuperando o período de formação, a graduação, e verificando os caminhos que levaram o aluno à continuidade na carreira e a maneira como se iniciou o seu processo de formação em pesquisa. Sobretudo,

foi possível recuperar o processo de construção do trabalho científico, do ponto de vista de quem o produziu, o que é diferente de efetuar uma análise do trabalho apenas em sua forma final, enquanto produto daquele processo.

Analisei a defesa de tese sobre dois aspectos: a avaliação do trabalho e as ocorrências durante o evento. Quando os membros da banca apontam as falhas de um trabalho, mostram suas fragilidades e afirmam sua permanente incompletude e provisoriedade, o que se refere às próprias condições do avanço científico. Qualquer trabalho que seja submetido a uma banca examinadora será avaliado quanto a sua coerência, ao trato objetivo dos dados, à clareza do texto, ao uso adequado de metodologias, tudo em acordo com a observância aos pressupostos de cientificidade. Isto possibilita, inclusive, que outros possam utilizá-la como suporte empírico e teórico. Além do mais, o rigor no julgamento reforça um sistema que tem por condição permitir o questionamento do trabalho no futuro. Portanto, ao analisar a defesa de tese estamos lidando com um evento em que se afirma o estatuto específico de uma modalidade de saber: o conhecimento científico. Quando candidato e banca procuram cumprir todas as exigências de cientificidade, professam sua confiança no sistema, em seus métodos e pressupostos.

Recuperei, ainda, a individualidade do pesquisador, por considerar como relevante a sua história particular para uma melhor compreensão da atividade científica. Portanto, o processo a que me refiro, o da construção do trabalho científico, é, ao mesmo tempo, aquele pelo qual constrói-se também o pesquisador a partir de uma trajetória individual. Mas, o faz agindo sempre dentro de limites institucionais e culturais, o que não o impede de fornecer acréscimos às realizações em ciência. Tudo isto, enfim, permite que a própria universidade se revele através desse processo que principia com o ingresso do estudante no curso de graduação.

Entende-se também que, no campo da pesquisa, certos temas sejam privilegiados, novos campos de discussão se abram e se sustentem, articulados, ainda, às experiências e histórias individuais. E que, por isso mesmo, o ambiente acadêmico e a atividade científica sejam experimentados como um processo repleto de tensões.

Feitas essas constatações efetuei uma abordagem acerca da construção do próprio trabalho científico considerando a sua condição de resultado de uma pesquisa que se transforma em texto. Procurei mostrar todo o esforço empregado pelo pesquisador no sentido de cuidar para que o texto final cumpra as exigências de cientificidade necessárias a sua legitimação. Afirmo, assim, que a objetividade presente nos textos é resultado de um trabalho cuidadoso para o qual o pesquisador é orientado desde a graduação. Assim, embora concorram para os resultados de um trabalho científico toda a sorte de elementos oriundos da experiência, do cotidiano, da ordem institucional e burocrática, do contexto em que elas são produzidas e da subjetividade do pesquisador, normalmente tudo isto é ocultado na apresentação dos resultados.

Por fim, mostrei como todo esse esforço pode ser gerador de conflitos e tensões. Considerei, então, as emoções e os sentimentos que se apresentam durante todo o processo de construção do trabalho científico como elementos subjetivos e como componentes fundamentais à compreensão da cultura acadêmica.

Por outro lado, tendo em conta o esforço empreendido para que esses elementos não transpareçam no texto concluí pela necessidade de compreender o porquê e a maneira pela qual eles são sistematicamente omitidas. Os dados de pesquisa e sua análise me fazem acreditar que o processo de construção do trabalho científico que se constitui, também, numa constante apreensão acerca da cultura acadêmica revela, também, uma outra face do mesmo processo: o de racionalização da própria prática científica. Todo esse trabalho de ocultamento, enfim, acaba fazendo parte da atividade científica como exercício da objetividade. E, ao final, ao que tudo sugere, é a racionalização do processo que acaba orientando muitas das formulações que se constrói sobre a prática científica e sobre a universidade.

Assim, procurei tratar de forma articulada a variedade de elementos que participam da atividade científica refutando a alusão à universidade como um lugar distanciado da sociedade, forma como normalmente ela é analisada nos trabalhos efetuados pela própria comunidade científica, nos quais a universidade é apresentada como distanciado do

contexto do qual faz parte¹⁵³ ao mesmo tempo que ao conhecimento científico é reservado um lugar privilegiado¹⁵⁴.

Pois, se o que ocorre na universidade é parte de um amplo contexto que com ela interage, é também porque a universidade participa e colabora com a reflexão que se constrói sobre esse mesmo contexto. O que é veiculado pela mídia, enquanto informação e interpretação dos processos que se desenrolam, pode orientar e muitas vezes redirecionar as prioridades de formação e pesquisa. Mas não é um caminho unidirecional, pois esta interação é também uma forma pela qual pode ganhar expressão a diversidade constitutiva da comunidade acadêmica. Cientistas e intelectuais, membros da comunidade acadêmica, são presença constante nos meios de comunicação, participam e contribuem na reflexão sobre os temas colocados em pauta por diversas instâncias da sociedade. E é bom salientar que os debates não são restritos a áreas específicas, podendo abranger qualquer dos setores da universidade na qualidade de produtores de conhecimento. Muitas áreas participam, através de alguns de seus representantes, das discussões colocadas pelas agências formadoras de opinião, pelos setores com maior poder de expressão e visibilidade, pelas medidas tomadas pelos centros de poder e decisão e pelos fatos que se impõem como objetos relevantes.

O campo de discussão é, portanto, abrangente. Veja-se, por exemplo, como a universidade é chamada a participar de decisões sobre temas para os quais a opinião pública pede solução, como, por exemplo, no esclarecimento de fatos de interesse nacional ou de acusações sobre fraude e corrupção envolvendo a classe política, o setor público e a esfera governamental. Ou, ainda, como ela pode alertar e incitar a discussão sobre questões nem sempre apresentadas em profundidade para a opinião pública - um exemplo recente foi o debate que se instalou com respeito à viabilidade do projeto SIVAM, o que acabou por revelar interesses até então omitidos.

Enfim, a universidade, através de seus membros, não só elabora políticas de governo, como participa esclarecendo, alertando, cobrando determinadas ações,

¹⁵³ Como discutido no capítulo 1, veja notas 5, 9 e 10.

¹⁵⁴ Considerar, entretanto, a crítica de Elkana (1981) à criação de uma distinção artificial entre “contexto da descoberta” e “contexto da justificação” no âmbito da produção de conhecimentos.

condenando outras, se posicionando com respeito aos mais diversos temas de interesse da sociedade, inclusive, a discussão a respeito da própria universidade. Esses debates expressam as diferentes posições de membros da academia bem como o confronto entre essas posições e aquelas colocadas por interlocutores de outros setores.

É bom também notar que cada vez mais o que é produzido na universidade é incorporado pela sociedade. Suas conquistas científicas, principalmente de caráter tecnológico, constituem a contribuição mais evidente conquanto sejam apenas parte de seus resultados e de sua atuação. Sua importância se revela também através dos temas que torna relevantes, dos esclarecimentos que apresenta para questões colocadas pela própria sociedade, da confiança que desperta enquanto instância legítima de produção de conhecimentos, inovações e discursos.

Por gerar conhecimentos que podem ser aplicados, a universidade mantém intercâmbio com setores que usufruem os resultados de sua produção. As estratégias de desenvolvimento tecnológico para o país, as políticas adotadas e as necessidades decorrentes constituíram, em muitas áreas, um ponto de intersecção com o setor estatal, orientando as prioridades no estabelecimento da agenda de pesquisas da universidade. A contenção dos investimentos no setor estatal devido ao novo modelo econômico e político, certamente pesará sobre a atividade de pesquisa. Como já anunciei no capítulo um, percebe-se, a partir do atual governo, a tentativa de adequação da universidade ao modelo adotado para o país. As cobranças por resultados, com o privilégio do quantitativo e do pragmático, têm sido a tônica dos discursos¹⁵⁵. Na medida em que da universidade tem sido cobrada postura similar à das empresas, parece óbvio que o setor produtivo privado consiga maior destaque na relação com a universidade. Cursos de extensão e convênios de parceria são prática comum e ganham um maior espaço.

Hoje, não apenas as grandes indústrias e os setores de tecnologia de ponta procuram a universidade. O SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas

¹⁵⁵ O problema do quantitativismo na avaliação da qualidade e da eficácia da universidade, segundo Sousa Santos (1995), pode provocar algumas distorções: quanto à avaliação da produção por número de publicações em detrimento da formação dos estudantes; quanto às prioridades científicas dos docentes e investigadores; quanto à redução do produto universitário ao produto industrial e à concepção da universidade como uma organização empresarial.

Empresas, também está atento para as vantagens e a importância desse contato com a universidade. Assisti a uma palestra, ministrada por um instrutor daquela entidade, que colocava as vantagens da criação de uma rede de comunicação entre o SEBRAE e as universidades, de forma a permitir que qualquer pessoa disposta a entrar em algum ramo de atividade possa acionar um sistema de informações que aponte as últimas descobertas na área desejada, os trabalhos existentes e os pesquisadores atuantes.

Alguns pesquisadores consideram que essa é uma forma de interação entre universidade e sociedade¹⁵⁶, outros a repudiam por julgar o aumento dessa interação como perigoso à autonomia da universidade, principalmente pela possível tendência ao direcionamento das prioridades em pesquisa. Esta última posição coloca em evidência a intenção de preservar na universidade um espaço independente para a reflexão¹⁵⁷.

Note-se, no entanto, que tudo que é produzido na universidade pode ser apropriado para as mais diversas finalidades e com os mais variados sentidos. Se observarmos, por exemplo, os discursos acionados para legitimar as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, percebe-se que se apóiam em construções teóricas provenientes dos meios intelectuais e científicos¹⁵⁸. Muitas vezes os argumentos são reinterpretados e utilizados para apoiar as práticas desejadas; muitas vezes procuram afirmar-se como única opção e único discurso aceitável tentando tornar-se na teoria e na prática as bases de um

¹⁵⁶ Essa foi a colocação de uma das entrevistadas - pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Científica e Tecnológica, do Instituto de Geociências -, quando se colocou contrária às afirmações sobre a existência de uma distância entre universidade e sociedade.

¹⁵⁷ Esta discussão sobre autonomia e dependência, sobre inovação em pesquisa e limites colocados pelo controle burocrático, principalmente pelas agências de financiamento, é explorada em texto de Norbert Elias (1982). O autor aponta para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas comparadas sobre instituições científicas, nas diferentes áreas, e sugere a busca de articulação entre a instituição produtora de conhecimentos - um lugar de disputas de *status* e poder - e o conhecimento ali produzido.

Discussões mais recentes, por exemplo Sousa Santos (1995), apontam "a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial" como criadores de pontos de tensão nas relações das universidades com o Estado e a sociedade (Sousa Santos, 1995:190).

¹⁵⁸ Principalmente no que se refere à reestruturação produtiva e à substituição do modelo taylorista-fordista de produção, vê-se que fundamentos teóricos para pensar essas mudanças foram buscados na epistemologia contemporânea, notadamente no que se refere a uma analogia com as mudanças paradigmáticas em ciência. Também ao repensar as relações entre estrutura organizacional e "valores" nas relações de trabalho e no processo produtivo, a ênfase à cultura organizacional se apóia em noções desenvolvidas na Antropologia e apropriadas diferentemente pela Administração. No espectro mais amplo das mudanças, essas formulações teóricas que balizam a atividade de produção acabam sendo acionadas para orientar os discursos a respeito das transformações mais gerais pelas quais vem passando a sociedade contemporânea.

pensamento hegemônico¹⁵⁹.

Assim, em conformidade com características que lhe são próprias, a universidade, através de seus membros, abre constantemente novos espaços de discussão, permitindo a concomitância e a tensão entre diferentes posturas e linhas de pensamento. Esse movimento é salutar na medida em que se constitui em entrave aos discursos que anseiam por posições hegemônicas - sejam aqueles formulados para orientar e sustentar ações em sociedade, sejam aqueles que conformam o embate entre disciplinas ou linhas teóricas divergentes no meio científico. Ao mesmo tempo é essa tensão permanente o que permite e impulsiona a análise, a avaliação e a crítica dos discursos e práticas sociais.

Esta, segundo penso, a principal característica que torna a universidade uma entidade especial para a vida social: a possibilidade de manutenção de um espaço crítico. Característica que, a meu ver, se coloca acima dos seus vícios e deficiências e justifica os esforços por sua preservação, fortalecimento e autonomia.

Este trabalho, pela natureza dos temas que se propôs enfrentar e pela forma como realizou o recorte empírico, faz emergirem a todo instante novas questões e possibilidades de discussão. Mas, como se trata de uma dissertação, preocupei-me muito mais em apontar elementos à reflexão e discuti-los, sem, no entanto, exauri-los.

Minha expectativa, enfim, é de que a etnografia tenha contribuído para esclarecer a dinâmica da academia e das atividades que congrega e, ao mesmo tempo, que os temas e questões que levanta possibilitem ampliar o campo de discussões sobre a prática científica e sobre a universidade.

De tudo que fiz e expus, pode ser que o texto em sua totalidade tenha deixado a impressão de uma certa dureza no trato à universidade. Talvez devido àquele cuidado constante que deve ter o pesquisador no sentido da objetividade e da coerência do texto, o que, no presente caso, se torna mais necessário, dada a minha situação de integrante da

¹⁵⁹ Colocações sobre o caráter do discurso atual e sua tendência a se apresentar como fruto de um “consenso” ou como produto da inevitabilidade dos fatos têm sido apresentadas principalmente em artigos veiculados pela imprensa escrita. Veja-se por ex. os artigos: “Globalização: mito e realidade” de Wolfgang Leo Maar, Folha de S. Paulo de 07.08.95; “Um conto de inverno francês”, por Jacques Rancière, Folha de S. Paulo de 14.01.96; “Ruídos na canção neoliberal” por Antonio Negri, Folha de S. Paulo de 28.01.96. No entanto, estou chamando a atenção para a apropriação de construções teóricas formuladas no meio universitário como forma de fundamentar os argumentos desse discurso.

academia e de estar, através de um trabalho científico, falando de outros trabalhos e processos da mesma natureza. Talvez, quem sabe, pelo receio de que o texto revelasse, nas suas entrelinhas, a minha grande paixão pela universidade.

ANEXO I

Quadro I - Disciplinas selecionadas, ementas e público alvo

Quadro II - Relação das defesas assistidas até fevereiro/1996

**QUADRO I - DISCIPLINAS SELECIONADAS,
EMENTAS E PÚBLICO ALVO**

CURSO	INSTITUTO	EMENTA	OFERECIDO/A
PARTICIPAÇÃO CULTURAL	BIOLOGIA	Discussão de aspectos sócio-culturais e políticos ligados ao dia-a-dia da comunidade.	Obrigatória aos alunos do curso de Biologia (1ºsem.) e optativa nos semestres pares.
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE	GEOCIÊNCIAS	Análise das implicações sociais e políticas do desenvolvimento tecnológico nas sociedades contemporâneas.	Alunos de graduação dos vários cursos da UNICAMP.
METODOLOGIA, CIÊNCIA E SOCIEDADE	FACULDADE DE EDUCAÇÃO	Relações entre concepções e práticas de ciência c/o contexto sócio-econômico-político e suas perspectivas epistemológicas.	Alunos do curso de Educação com matéria eletiva.
TÓPICOS ESPECIAIS DE HUMANIDADES	FILOS. E CIÊNCIAS HUMANAS	Introdução das relações entre Ciência, Tecnologia e a sociedade contemporânea.	Obrigatória a vários cursos da área de exatas.
INTRODUÇÃO À FILOS. DA CIÊNCIA	FILOS. E CIÊNCIAS HUMANAS	Discussão dos probl. e conceitos fundamentais da filosofia contemporânea.	Todos os alunos de graduação da UNICAMP.
SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO	FILOS. E CIÊNCIAS HUMANAS	Sociedade e Conhecimento: A sociologia das Ciências.	Obrigatória aos alunos do curso de Sociologia.
ECOLOGIA BÁSICA	BIOLOGIA	A ecologia e seu domínio. Populações: dinâmica e interações. Comunidades: organização espacial, temporal e funcional. Ecossistemas.	Alunos dos cursos de Biologia.

**QUADRO II - RELAÇÃO DAS DEFESAS DE TESE ASSISTIDAS ATÉ
FEVEREIRO/1996**

Nº de Defesas	Instituto	Nível da Tese/Área
01	Inst. de Artes - IA	Mestrado em Multimeios
02	Inst. de Artes - IA	Mestrado em Artes Cênicas
03	Inst. de Biologia - IB	Mestrado
04	Inst. de Geociências - IG	Mestrado Pol. Cient. Tecn.
05	Inst. Fil. Cien.Hum - IFCH	Mestrado Sociologia
06	Inst. Fil.Cien.Hum - IFCH	Mestrado Antropologia
07	Inst.Fil.Cien.Hum - IFCH	Doutorado C. Sociais
08	Inst.Fil.Cien.Hum - IFCH	Mestrado Sociologia
09	Faculdade Eng. Elétrica	Mestrado
10	Inst. Matem. C. Apl. - IMECC	Mestrado Estatística
11	Instituto de Física - IFGW	Qualificação
12	Instituto de Física- IFGW	Doutorado
13	Fac Eng. Alimentos - FEA	Mestrado
14	Instituto de Economia	Mestrado
15	Instituto de Economia	Mestrado
16	Instituto de Economia	Doutorado
17	Instituto de Economia	Doutorado
18	Instituto de Economia	Doutorado
19	Fac. Cienc. Medicas - FCM	Mestrado Medicina
20	Fac. Educação	Doutorado
21	Fac. Educação - USP	Doutorado

ANEXO II

A) TABELAS FEITAS A PARTIR DAS LISTAS DE PRESENÇA (Nº DE ALUNOS POR CURSO, RA, SEXO P/DISCIPLINA)

QUADRO I -	TOPICOS ESPECIAIS DE HUMANIDADES II
QUADRO Ia -	TÓPICOS ESPECIAIS HUMANIDADES II - (Nº ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)
QUADRO II -	TÓPICOS ESPECIAIS DE HUMANIDADE I
QUADRO IIa -	TÓPICOS ESPECIAIS HUMANIDADES I - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)
QUADRO III -	SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO
QUADRO IIIa -	SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)
QUADRO IV -	INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA CIÊNCIA
QUADRO IVa -	INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA CIÊNCIA - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)
QUADRO V -	ECOLOGIA BÁSICA
QUADRO Va -	ECOLOGIA BÁSICA - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)
QUADRO VI -	PARTICIPAÇÃO CULTURAL
QUADRO VIa -	PARTICIPAÇÃO CULTURAL - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)
QUADRO VII -	CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE
QUADRO VIIa -	CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)

QUADRO I - TÓPICOS ESPECIAIS DE HUMANIDADES II

CURSO	Nº DE ALUNOS	%
ENGENHARIA AGRÍCOLA	15	13,8
ENGENHARIA QUÍMICA	50	46,0
ENGENHARIA MECÂNICA	10	9,2
ENG. ELÉTRICA (DIURNO)	8	7,3
ENGENHARIA CIVIL	1	0,9
ENG. DA COMPUTAÇÃO	11	10,4
ENG. QUÍMICA (noturno)	4	3,7
ENG. ELÉTRICA (noturno)	3	2,7
FÍSICA	1	0,9
FÍSICA (noturno)	1	0,9
CIÊNCIAS SOCIAIS	3	2,7
FILOSOFIA	2	1,8
TOTAL	109	100,0
HOMENS	69	63,3
MULHERES	40	36,7

QUADRO Ia - TÓPICOS ESPECIAIS HUMANIDADES II - (Nº ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)

ANO DE INGRESSO	Nº DE ALUNOS	%
1987	1	0,9
1988	3	2,7
1989	5	4,5
1990	11	10,4
1991	11	10,4
1992	9	6,3
1993	9	6,3
1994	60	58,5
TOTAL	109	100,00

QUADRO II - TÓPICOS ESPECIAIS DE HUMANIDADE I

CURSO	Nº DE ALUNOS	%
ENGENHARIA AGRÍCOLA	1	0,83
ENGENHARIA QUÍMICA	4	3,33
ENGENHARIA MECÂNICA	62	51,66
ENGENHARIA ELÉTRICA	26	21,66
ENG. DE ALIMENTOS	1	0,83
ENG. DA COMPUTAÇÃO	6	5,0
ENG. QUÍMICA (noturno)	6	5,0
ENG. ELÉTRICA (noturno)	8	6,7
ENFERMAGEM	3	2,5
FILOSOFIA	1	0,83
PEDAGOGIA	1	0,83
ALUNO ESPECIAL	1	0,83
TOTAL	120	100,0
HOMENS	106	88,3
MULHERES	14	11,7

QUADRO IIa - TÓPICOS ESPECIAIS HUMANIDADES I - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)

ANO DE INGRESSO	Nº DE ALUNOS	%
1985	1	0,83
1987	1	0,83
1988	1	0,83
1989	3	2,50
1990	9	7,50
1991	12	10,00
1992	15	12,50
1993	12	10,00
1994	65	55,01
TOTAL	120	100,00

QUADRO III - SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO

CURSO	N° DE ALUNOS	%
CIÊNCIAS SOCIAIS	28	93,30
CIÊNCIAS SOCIAIS (noturno)	1	3,35
ALUNO ESPECIAL	1	3,35
TOTAL	30	100,0
HOMENS	10	33,3
MULHERES	20	66,7

QUADRO IIIa - SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO - (N° DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)

ANO DE INGRESSO	N° DE ALUNOS	%
1987	1	3,30
1988	1	3,30
1989	1	3,30
1990	1	3,30
1991	4	13,40
1992	18	60,00
1993	3	10,01
1994	1	3,30
TOTAL	30	100,00

QUADRO IV - INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA CIÊNCIA

CURSO	Nº DE ALUNOS	%
FILOSOFIA	7	87,5
ALUNO ESPECIAL	1	12,5
TOTAL	8	100,0
HOMENS	5	62,5
MULHERES	3	37,5

QUADRO IV_a - INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA CIÊNCIA - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)

ANO DE INGRESSO	Nº DE ALUNOS	%
1978	1	12,5
1991	4	50,0
1992	2	25,0
1994	1	12,5
TOTAL	8	100,0

QUADRO V - ECOLOGIA BÁSICA

CURSO	Nº DE ALUNOS	%
BIOLOGIA	35	92
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	5
ALUNO ESPECIAL	1	3
TOTAL	38	100
HOMENS	16	42
MULHERES	22	58

QUADRO Va - ECOLOGIA BÁSICA - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)

ANO DE INGRESSO	Nº DE ALUNOS	%
1988	1	3
1991	4	10
1992	2	5
1993	30	79
1994 (especial)	1	3
TOTAL	38	100

QUADRO VI - PARTICIPAÇÃO CULTURAL

CURSO	Nº DE ALUNOS	%
BIOLOGIA	32	88
ENFERMAGEM	1	3
ENG. DA COMPUTAÇÃO	1	3
BIOLOGIA (noturno)	1	3
ALUNO ESPECIAL	1	3
TOTAL	36	100
HOMENS	13	36
MULHERES	23	64

QUADRO VIa - PARTICIPAÇÃO CULTURAL - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)

ANO DE INGRESSO	Nº DE ALUNOS	%
1992	2	6
1993	5	14
1994	29	80
TOTAL	36	100

QUADRO VII - CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

CURSO	Nº DE ALUNOS	%
ECONOMIA	1	14,3
QUÍMICA	1	14,3
ENG.MECÂNICA	1	14,3
PEDAGOGIA	1	14,3
CIÊNCIAS SOCIAIS	1	14,3
ENG. DE ALIMENTOS	2	28,5
TOTAL	7	100,00
HOMENS	3	43,00
MULHERES	4	57,00

QUADRO VIIa - CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE - (Nº DE ALUNOS POR ANO DE INGRESSO)

ANO DE INGRESSO	Nº DE ALUNOS	%
1990	1	14,5
1991	2	28,5
1993	2	28,5
1994	2	28,5
TOTAL	07	100,00

ANEXO III

A) MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

B) TABELAS BASEADAS NOS RESULTADOS PRELIMINARES DE ANÁLISE: AMOSTRA = 139 QUESTIONÁRIOS

QUADRO I -	TOTAL DE ALUNOS DA AMOSTRA POR ÁREA E POR SEXO
QUADRO II -	RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE ALUNOS, POR CURSO CONTEMPLADO NA AMOSTRA (QUESTIONÁRIOS)
QUADRO III -	RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS INTEGRANTES DA AMOSTRA
QUADRO IIIa -	SITUAÇÃO PROFISSIONAL HOJE E ANTES DOS ALUNOS INTEGRANTES DA AMOSTRA
QUADRO IV -	QUESTÃO 14 - PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA
QUADRO V -	QUESTÃO 16 - PERCENTUAL DE ALUNOS QUE JÁ PENSARAM EM DESISTIR DO CURSO
QUADRO VI -	QUESTÃO 18 - SE O CURSO E A UNIVERSIDADE TÊM ATENDIDO ÀS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS
QUADRO VII -	ALUNOS QUE FAZEM DISCIPLINAS ELETIVAS EM INSTITUTOS DIFERENTES DAQUELE EM QUE ESTÃO MATRICULADOS
QUADRO VIII -	NÚMERO DE ALUNOS E ATIVIDADES INDICADAS

Questionário nr. _____

Disciplina: _____

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Curso de Graduação no qual está matriculado: _____

Se aluno especial/ouvinte, qual o curso/universidade em que se graduou:

Sexo: 1. Fem 2. Masc.

Idade: _____

Religião: _____

Cidade de origem: _____

Cidades onde já morou: _____

Residência atual (família, namorado(a), moradia, etc.): _____

Estado Civil: 1. Solteiro 2. Casado 3. Outro

1. Já fez outro curso superior? 1) sim 2) não

Qual? _____ Onde? _____

Concluiu? _____

2. Fez o segundo grau em : 1) escola particular

2) escola pública

3) curso técnico. Qual? _____

4) outro. Especificar:

3. Trabalha? 1) sim 2) não

Empresa: _____

Cargo: _____ Salário: R\$ _____

4. Trabalhou anteriormente? 1) sim 2) não

Onde?

5. Outros Rendimentos: 1) mesada: R\$ _____
 2) bolsa : R\$ _____
 3) Outro: R\$ _____

6. Renda Familiar mensal (em quantidades de salários mínimos) SM = R\$ 70,00
1. menos de 5
 2. de 5 a 10
 3. de 10 a 15
 4. de 15 a 20
 5. mais de 20

7. Ocupação do pai:
 Ocupação da mãe:
 Nível de escolaridade do pai:
 Nível de escolaridade da mãe:

8. Relacione abaixo todas as atividades de que você participa atualmente.
 Considerar como atividades: a universidade, o trabalho, cursos de línguas, música, artes, etc.; participação em grupos políticos, religiosos, sociais, etc. atividades esportivas, culturais, lazer, etc...

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

9. Indique outras atividades a que já se dedicou de forma sistemática:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

10. Além dos conhecimentos adquiridos na universidade que outros meios informativos você considera que contribuem para seu processo de formação universitária? Assinale dentre as alternativas abaixo aquelas que correspondem à sua situação:

1. Programas de TV em geral
Quais?

2. Jornal (indique quais os jornais e as seções que você lê regularmente):

3. Livros e Revistas técnicas/especializadas não constantes da bibliografia do curso (cite aqueles que você utiliza com mais frequência):

4. Programas de TV / filmes específicos (documentários), Cite alguns:

5. Cursos e palestras frequentados no seu Instituto.
Assunto:

6. Cursos e palestras frequentados em outros Institutos da UNICAMP
Institutos _____

Assunto: _____

7. Cursos, palestras frequentados em outras Instituições e/ou Universidades.
Cite alguns:

8. Atividades culturais diversas: teatro, cinema, exposições, viagens, etc...
Cite aquelas que mais realiza:

9. Minha formação universitária restringe-se aos conhecimentos adquiridos no curso.

10. Outros:

11. Como você definiria seu curso quanto ao conteúdo?

1. predominantemente teórico
2. predominantemente prático
3. equilibrado quanto aos ensinamentos teóricos e práticos
4. Outras considerações quanto ao conteúdo:

12. Como você definiria seu curso quanto à formação?

1. formação profissionalizante para o mercado de trabalho
2. formação para a pesquisa científica
3. formação tanto para o mercado de trabalho como para a pesquisa
4. Outras considerações quanto à formação:

13. Você julga que ao término do curso estará apto a exercer a profissão?

1. Sim
2. Não

Por quê?

14. Você já participou ou teve alguma experiência com atividades de pesquisa?
1. sim, através de Bolsa de Iniciação Científica
 2. sim, através de elaboração de monografia de fim de curso
 3. sim, outro tipo de experiência na área científica
 4. não, mas pretendo participar
 5. não, e não pretendo participar de atividades de pesquisa

15. Você já frequentou disciplinas **não obrigatórias** em outros Institutos?

1. sim
2. não

Quais e onde ?

Em que medida esses ensinamentos contribuíram para a sua formação?

16. Já pensou em desistir do curso que frequenta?

1. sim
2. não

Porque?

17. Quanto ao currículo de seu curso de graduação:

1. Atende plenamente às necessidades de aprendizado para a carreira escolhida
2. Precisa ser reformulado com a extinção de algumas matérias e inclusão de outras
3. Precisa ser reformulado com a eliminação de algumas matérias
4. Precisa ser reformulado com a inclusão de algumas matérias

Matérias a serem incluídas:

Matérias a serem eliminadas:

18. A UNICAMP e o curso de graduação no qual você está matriculado têm atendido às suas expectativas?

1. sim 2. não

Por que?

QUADRO I**TOTAL DE ALUNOS DA AMOSTRA POR ÁREA
E POR SEXO**

ÁREA	HOMENS	MULHERES	TOTAL	(%)
BIOLÓGIA	12	27	39	28,05
EXATAS	48	15	63	45,32
HUMANAS	10	27	37	26,62
TOTAL	70	69	139	100,00

QUADRO II

RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE ALUNOS, POR CURSO CONTEMPLADO NA AMOSTRA (QUESTIONÁRIOS)

CURSOS	Nº de ALUNOS
C. BIOLÓGICAS	36
ENFERMAGEM	03
ENG. AGRÍCOLA	04
ENG. ALIMENTOS	02
ENG. CIVIL	01
ENG. COMPUTAÇÃO	03
ENG. ELÉTRICA	17
ENG. MECÂNICA	24
ENG. QUÍMICA	10
QUÍMICA	01
C. ECONOMICAS	01
FILOSOFIA	04
PEDAGOGIA	10
C. SOCIAIS	20
ALUNO ESPECIAL	03
TOTAL = 15 cursos	139

QUADRO III

RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS INTEGRANTES DA AMOSTRA

(*) total de alunos que respondeu à questão

RENDA	N° ALUNOS E % POR ÁREA						% P/ TOTAL DA AMOSTRA	
	Biológicas	%	Exatas	%	Humanas	%	N° aluno	%
- 5 sm	01	3,0	01	1,6	03	12,5	05	4,3
5/10 sm	07	21,0	10	16,7	07	29,1	24	20,5
10/15 sm	10	30,0	10	16,7	05	20,8	25	21,4
15/20 sm	04	12,0	12	20,0	07	29,1	23	19,7
+ 20 sm	11	33,0	27	45,0	02	8,5	40	34,1
TOTAIS	33	100,0	60	100,0	24	100,0	117	100,0

QUADRO IIIa

SITUAÇÃO PROFISSIONAL HOJE E ANTES DOS ALUNOS INTEGRANTES DA AMOSTRA

Situação Profissional	N° DE ALUNOS	(%)
TRABALHAM HOJE	34	24,46
NÃO TRABALHAM	105	75,54
TOTAL	139	100,00

Situação Profissional	N° DE ALUNOS	(%)
TRABALHAVAM ANTES	22	15,82
NÃO TRABALHAVAM ANTES	117	84,18
TOTAL	139	100,00

QUADRO IV

QUESTÃO 14 - PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA (nº alunos por área e pelo total da amostra)

PESQUISA	BIOL.	EXATAS	HUM.	TOTAL	(%)
Bolsa Iniciação	05	09	18	32	23,0
Monografia	02	01	04	07	5,1
Bolsa Inic.+ Outros	-	02	03	05	3,5
Outros	17	04	02	23	16,5
Não, mas pretende	14	39	10	63	45,3
Não pretende	01	06	-	07	5,1
Sem Resposta	-	02	-	02	1,5
TOTAL	39	63	37	139	100,0

A tabela acima mostra que a grande maioria dos alunos ou participa de atividades de pesquisa, já participou, ou pretende participar. Apenas 5,1% dos alunos afirmou que não pretende participar de atividades de pesquisa. Notar também que a maioria dos alunos estava em início de curso à época da pesquisa de campo (RA 93 e 94) o que torna relevante o percentual de alunos com experiência em pesquisa (48,17%).

QUADRO V

QUESTÃO 16 - PERCENTUAL DE ALUNOS QUE JÁ PENSARAM EM DESISTIR DO CURSO

ÁREA	P/TOTAL ALUNOS DA AMOSTRA	Nº ALUN /RESP. AFIRMATIVA	(%)
BIOLÓGICAS	39	21	53,84
EXATAS	63	28	44,44
HUMANAS	37	17	45,94
TOTAL	139	66	47,48

Confrontando as respostas à esta questão com as dadas à questão 18 - sobre se o curso e universidade têm atendido às expectativas -, temos que: destes 66 alunos que já pensaram em desistir do curso, 29 responderam que não estão satisfeitos com o curso e com a universidade; 10 alunos disseram que “em termos” encontram-se satisfeitos - no geral insatisfeitos com o curso mas não com a universidade - e 27 alunos declararam-se hoje satisfeitos.

QUADRO VI**QUESTÃO 18 - SE O CURSO E A UNIVERSIDADE TÊM ATENDIDO ÀS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS**

	Nº ALUNOS P/TOTAL AMOSTRA	PERCENTUAL (%)
ATENDE	77	55,4
NÃO ATENDE	48	34,5
EM TERMOS	14	10,1
TOTAL	139	100,0

QUADRO VII

ALUNOS QUE FAZEM DISCIPLINAS ELETIVAS EM INSTITUTOS DIFERENTES DAQUELE EM QUE ESTÃO MATRICULADOS (Por total de alunos da amostra e por área)

ÁREA	TOTAL ALUNOS POR ÁREA	ALUNOS QUE FREQUENTAM OUTROS INSTITUTOS	(%)
BIOLÓGICAS	39	08	20,5
EXATAS	63	19	30,1
HUMANAS	37	34	91,9
TOTAL	139	61	43,8

Do total de alunos da amostra 43,8% frequentam matérias eletivas em outros institutos, sendo que mais da metade é representada por alunos da área de humanas. 91,9% dos alunos da área de humanas, 30,1 % dos alunos da área de exatas e 20,5 % dos alunos da área de biológicas, estão nessa situação.

QUADRO VIII

NÚMERO DE ALUNOS E ATIVIDADES INDICADAS (Pelo total de alunos da amostra)

ATIVIDADES	PERÍODO ANTERIOR		PERÍODO ATUAL	
	Nº ALUNOS	%	Nº ALUNOS	%
ARTISTICAS	50	36,0	24	17,2
CULTURAS	08	5,7	35	25,1
ESPORTIVAS	78	56,0	68	48,9
POLITICAS	07	5,0	12	8,6
RELIGIOSAS	23	16,5	23	16,5
SOCIAIS	09	6,4	09	6,4
LINGUAS	64	46,0	37	26,6

BIBLIOGRAFIA

- ASHMORE, Malcolm. The life and opinions of a replication claim: reflexivity and symmetry in the sociology of scientific knowledge. in: **Knowledge and Reflexivity**. New frontiers in the sociology of knowledge. London: Sage, 1988.
- BALZAN, Newton C. **Unicamp: Qualidade de ensino e vida universitária - visão dos concluintes de 1990**. Campinas, SP, 1993 (mimeo).
- BALZAN, Newton C. & DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional - teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BERGER, Peter L. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BAYART, Arnould. "Quelques Réflexions sur le Traité de L'Argumentation de M. Ch. Perelman et Mme. L. Obrechts", in **La Théorie de L'Argumentation - perspectives et applications**. Louvain: Éditions Nauwelaerts.
- BLOOM, Allan. **O Declínio da Cultura Ocidental - Da Crise da Universidade à Crise da Sociedade**. São Paulo: Best Seller, 1989.
- BONELLI, Maria da Gloria. **"Identidade Profissional e Mercado de Trabalho dos Cientistas Sociais - As Ciências Sociais no Sistema das Profissões"** - Tese de doutorado - IFCH - UNICAMP, 1993.
- _____. "O Mundo das Ciências Sociais - A Interação entre o Palco e a Audiência da Profissão", paper apresentado no XVII Encontro Anual da ANPOCS, outubro/1993.
- BOSCO, Nynfa. "La Logique de L'Argumentation", in **La Théorie de L'Argumentation - perspectives et applications**. Louvain: Éditions Nauwelaerts.

- BOURDIEU Pierre & Passeron J.C. **Los Estudiantes y La Cultura**. Buenos Aires: Editorial Labor, 1973.
- _____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *O Campo Científico*, in: ORTIZ, Renato (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. **Homo Academicus**. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.
- BOWEN, James. **Historia de la Educación Occidental**. Vol. II La civilización de Europa. Barcelona: Herder, 1992.
- BRANNIGAN, Augustine. **A Base Social das Descobertas Científicas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- BUARQUE, Cristovam. **A Aventura da Universidade**, São Paulo: Ed. UNESP, 1993.
- CAMPOS, A. P. de Souza. **O Aluno na Universidade**. Niterói: Ed. UFF, 1984.
- CANDOTTI, Ennio. "O sistema federal de ensino superior: problemas das alternativas." in: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 23, ANPOCS, São Paulo, 1994.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Sobre o Pensamento Antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.
- CARDOSO, Ruth e SAMPAIO, Helena. "Estudantes universitários e o trabalho", in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 26, ANPOCS, São Paulo, 1994.
- CARVALHO, Sérgio W. **Análise do Discurso e a Defesa de Tese - Pesquisa qualitativa sobre o ritual da defesa**. Tese de doutorado, Depto. Letras, PUC, Rio de Janeiro, 1989.
- CASINI, Paolo. **Newton e a Consciência Européia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.
- CASTRO, Cláudio Moura. **Ciência e Universidade**, Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CHACRA, Fernando César. **Necessidades de saúde e diagnósticos médicos: crianças em idade escolar, seus incômodos e o desejo de comunicação com a medicina**. Tese de Mestrado, Fac. de Ciências Médicas, 1995.
- CHALMERS, Alan. **A Fabricação da Ciência**, São Paulo: Ed. UNESP, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Laços do Desejo**. In: **O Desejo**. São Paulo: Schwarcz, 1990.
- CHRÉTIEN, Claude. **A Ciência em Ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

- CLIFFORD, James and MARCUS, George. **Writing Culture, the poetics and politics of ethnography**. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press, 1986.
- CONNOR, Steven. **Cultura Pós-Moderna** - São Paulo: Loyola, 1992.
- DA MATTA, Roberto. "O Ofício do Etnólogo, ou como ter *Anthropological Blues*." in: NUNES, Edson Oliveira (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Apresentação*. in VAN GENNEP. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- _____. **Carnavais, Malandros e Heróis - para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. "O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas", in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol 23, ANPOCS, São Paulo, 1993.
- ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- ELIAS, Norbert. "Scientific Establishments and Hierarchies". in: **Sciences and Cultures**, vol. VI, Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1982.
- ELKANA, Yehuda. "The Problem of Knowledge", in: **Studium Generale**, 24 (1426-1439), by Springer Verlag, 1971.
- _____. "A Programatic attempt at an Anthropology of Knowledge", in **Sciences and Cultures**, vol. V, Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1981.
- EVANS-PRITCHARD E.E. **Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FELDMAN-BIANCO, Bela. (Org.) "Introdução", in **Antropologia das Sociedades Contemporâneas - Métodos**, São Paulo: Global., 1987.
- FERNANDES, Ana Maria. **A Construção da Ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília, DF: Ed. UNB, 1990.
- _____. **Sociologia da Ciência e da Tecnologia no Brasil; um balanço crítico**, paper apresentado no XVII Encontro Anual da ANPOCS, outubro/1993.
- _____. **A Comunidade acadêmica no Brasil: problemas atuais da gestão democrática da pesquisa e do ensino**, apresentado ao XVIII Encontro Anual da ANPOCS, novembro/1994.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**, Petropolis, RJ: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. In: MACHADO, Roberto (Org.). Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **La verdad y las formas jurídicas**. Mexico: Gedisa, 1983.
- FOUREZ, Gérard. **A Construção das Ciências**. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **El antropólogo como autor**. Barcelona: Paidós, 1989.
- _____. **Local Knowledge - Further Essays in Interpretive Anthropology**. New York: Basic Books, 1983.
- GIANNOTTI, J. Arthur. **A Universidade em ritmo de Barbárie**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986.
- GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- GLUCKMAN, Max. Análise de uma situação social na Zululândia moderna (227-344). in: FELDMAN-BIANCO, Bela. (Org.) **Antropologia das Sociedades contemporâneas - Métodos**. São Paulo: Global, 1987.
- GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- GOFFMAN, Erving. **Les Rites D'Interaction**. Paris: Les Editions de Minuit, 1974.
- _____. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GOMES, Antonio Cyrillo. **Da Defesa de Tese na Universidade**, Folha Médica, vol.84, nr.1-2, jan-fev/82, RJ.
- GOODY, Jack. **A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade**, Lisboa: Ed. 70, 1986.
- GUIMARÃES, Jorge A. "Perspectivas para as instituições federais de ensino superior", in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 23, SP, 1994.
- GUREVITCH, Aron F. **As categorias da cultura medieval**. Lisboa: Caminho, 1990.
- HECKMAN, Susan J. **Hermenêutica e Sociologia do Conhecimento**. Lisboa: Ed. 70, 1986.

- KANT DE LIMA, R. "Quando os índios somos nós", in: **A Antropologia da Academia**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KNELLER, G.F. **A Ciência como Atividade Humana**. São Paulo: Zahar/EDUSP, 1978.
- KOURGANOFF, Wladimir. **A Face Oculta de Universidade**, São Paulo: Ed. UNESP, 1990.
- KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- _____. **A Tensão Essencial**, Lisboa: Ed. 70, 1977.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**, ULLMANN, Lisa (Orgs.). São Paulo: Summus, 1978.
- LAKATOS Imre & MUSGRAVE Alan. **La Crítica y el Desarrollo del Conocimiento**. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- LATOUR, Bruno & WOOLGAR, Steve. **La Vie de Laboratoire - La production des faits scientifiques**. Paris: La Découverte, 1988.
- LE GOFF, Jacques. Cap.II - Trabalho e Sistemas de Valores, in **Para um Novo Conceito de Idade Média**. Lisboa: Estampa, 1979.
- _____. **Os intelectuais na Idade Média.**, Lisboa: Gradiva, 1984.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1970.
- _____. "O Feiticeiro e sua Magia" e "A Eficácia Simbólica", in **Antropologia Estrutural**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- LIMA, Eloi José da Silva. **A criação da UNICAMP**. Administração e Relações de Poder em uma perspectiva histórica. Dissertação de Mestrado - UNICAMP (FE) Campinas, SP, 1989.
- LOUREIRO, Maria Amélia S. **História das Universidades**. São Paulo: Estrela Alfa, s/d.
- LUCAS, Philippe. **L'Université Captive - L'avenir de l'enseignement supérieur**. Paris: Publisud, 1987.
- LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**, Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MARCUS, George. "Identidades Passadas, Presentes e Emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do sec XX, a nível mundial", **Revista de Antropologia**, vol. 34, FFLCH/USP, 1991.

_____. "What comes after 'post'?: the case of ethnography", mimeo, Department of Anthropology, Rice University, Houston, Texas, 1993. .

MARCUS, G. & FISCHER, M. **Anthropology as cultural critique**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

_____. Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias. in: **Revista de Antropologia**, USP, nº 34, 1991, pp. 197-221.

_____. Sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. in: **Revista de Antropologia**, USP, nº 34, 1991, pp. 197-221.

MARINHO, Maria Gabriela. O papel da Fundação Rockefeller na organização do ensino e da pesquisa na Faculdade de Medicina de São Paulo (1916-1931). Dissertação de Mestrado, IG, UNICAMP, Campinas, SP, 1993.

MARTINS, Carlos Benedito. "Caminhos e descaminhos das universidades federais", in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 23, ANPOCS, SP, 1994.

MAUSS, Marcel. **Obras**. vol.I. Barcelona: Barral, 1971.

MAUSS, Marcel e DURKHEIM, Emile. De ciertas formas de clasificación. in: MAUSS, Marcel. **Institución y culto**. **Obras**. vol.II. Barcelona: Barral, 1971.

_____. **Sociologia e Antropologia**, vol. I, São Paulo: EDUSP, 1974.

MENDELSON E. & ELKANA Y. **Sciences and cultures, Anthropological and Historical Studies of the Sciences**. Vol. V, London: D. Reidel Publishing Company, 1981.

MENEGHEL, Stela Maria. **Zeferino Vaz e a Unicamp - Uma trajetória e um modelo de universidade**. Dissertação Mestrado - FE - Unicamp, Campinas, SP, 1994.

MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de Aula - Que espaço é esse?** Ed.Papirus, Campinas, SP, 1994.

MORELLI, Rita de C. Lahoz. "Os Calouros de Economia de 1991: fatores externos e internos na determinação das trajetórias individuais." UNICAMP, 1991.

_____. "Estudo e Namoro: trajetórias universitárias", apresentado na XVIII Reunião da Associação Brasileira de Antropologia - ABA, 1992.

- MORIN, Edgar. **O Método III - O Conhecimento do Conhecimento**. Portugal: Europa-América, 1986.
- MOROSINI, Marília C. **A Produção da Pesquisa Frente à Produção do Ensino na Universidade**, paper apresentado no XVII Encontro Anual da ANPOCS, outubro/1993.
- NEVES, Clarissa E. B. **Universidade e o Processo de Institucionalização da Pesquisa: reflexões sobre uma experiência**, paper apresentado no XVII Encontro Anual da ANPOCS, outubro/1993.
- OROZCO, Elena Maritza Leon. **Estudo de uma comunidade científica na área de Ciências Sociais: o caso do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH da Unicamp**. Dissertação de Mestrado, IG, Campinas, SP, 1994.
- ORTIZ, Renato. *Introdução*. in: ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu, Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- PAOLI, Niuvenius J. "Pesquisa e extensão: Notas Sobre a Questão da "Indissociabilidade" e Uma Proposta Para a Relação do Ensino Com a Pesquisa, apresentado no Painel "Ensino, indissociabilidade e interdisciplinaridade" ao Forum de Ensino Superior Brasileiro, Teresópolis (RJ), 1994.
- PAIXÃO, Antonio Luis & VEIGA, Laura da. "Career Patterns and Research Organization: the case of four disciplines in a Brazilian university", paper apresentado na XVIII Reunião Anual da ANPOCS, novembro/1994.
- PAULA E SILVA, Joyce M.A. **O Ciclo Básico da Unicamp: Projeto, Realidade e Perspectivas**. Tese mestrado, Fac.Educação, Unicamp, 1989.
- PEIRANO, Mariza. **A favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PENIN, Sonia T. de Sousa. **A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- PERELMAN, Chaim. La conception de la recherche scientifique de M. Polanyi. In: **Le Champ de l'Argumentation**. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1970.
- _____. Les cadres sociaux de l'argumentation. In: **Le Champ de l'Argumentation**. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1970.
- PINHEIRO, LUIZ U. **Crises e Dilemas da Universidade Pública no Brasil**. Centro Editorial e Didático, UFBA.
- PINTO, Álvaro Vieira. **A Questão da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

- POLANYI, Michael. **Personal Knowledge - Towards a Post-Critical Philosophy**. New York: Harper & Row, 1964.
- POPPER, Karl. La Ciencia normal y sus peligros. In: **La crítica y el desarrollo del conocimiento**. Barcelona: Ediciones Grigalbo, 1975.
- REIS, Fábio Wanderley. "Avaliação das Ciências Sociais", parte do Projeto sobre Avaliação do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia". Manuscrito. 1993
- ROBERTS, Royston M. **Descobertas Acidentais em Ciências**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ROCHA PINTO, Gabriel H. **O Cotidiano do Saber: um estudo antropológico das práticas acadêmicas**, Niterói, RJ: Cadernos do ICHF, UFF, 1993.
- _____. Dos Mandamentos ao Estatuto: Transformações na educação moral dos estudantes de direito, trabalho apresentado XX ABA, Salvador, BA, abril/96.
- RODRIGUES, Lea C. Universidade e Passagem: A dinâmica da passagem estudada através da elaboração e reelaboração das opções de carreira. Monografia, Unicamp, Campinas, SP, mimeo, 1991.
- RODRIGUES, Lea C. Crônica intitulada "Mil Anos Atrás", **Diário do Povo**, Campinas, SP, 28.12.1975.
- ROSSI, Paolo. **A Ciência e a Filosofia dos Modernos**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
- SAMPAIO, Helena e KLEIN, Lucia. "Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada", in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.24, ANPOCS, 1994.
- SANTOS FILHO, José Camilo & CARVALHO, Maria Lucia R. D. Orientação coletiva de Mestrado na Faculdade de Educação da UNICAMP. Cadernos de Pesquisa, (78):73-79, São Paulo, 1991.
- SOBRAL, Fernanda A. F. "As Condições Sociais da Produção de Conhecimento em Economia", paper apresentado na XVIII Reunião Anual da ANPOCS, novembro/1994.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. **O Discurso e o Poder - Ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica**. Coimbra, 1980.
- _____. "Um discurso sobre as ciências, na transição para uma ciência pós-moderna", in **Estudos Avançados**, SP, USP, 1988.
- _____. **Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna**. Ed. Graal, 1989.

- _____. **Pela Mão de Alice**. Cortez Editora, 1995.
- TAMBIAH, S. J. "A Performative Approach to Ritual", in **Culture, Thought and Social Action**, Harvard, Cambridge, 1995.
- TURNER, Victor W. **O Processo Ritual**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- _____. **From Ritual to Theatre - The Human seriousness of Play**, Performing Arts Journal Publications, New York City, 1982.
- _____. **By Means of Performance: intercultural studies of theatre and ritual**, ed. by Richard Schechner and Willa Appel, Cambridge University Press, 1990.
- _____. **The body and society. Explorations in Social Theory**. New York, USA: Basil Blackwell, 1989.
- VAN VELSEN, J. "A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado", in **Antropologia das Sociedades Contemporâneas, Métodos**. São Paulo: Global Universitária, 1987.
- VEIGA, Laura da. *A Interação entre contexto, atividades e características organizacionais no mundo acadêmico*, in **Análise & Conjuntura**, v.7, nr. 2 e 3, Belo Horizonte, maio/dez 1992.
- _____. "Ambiente, organização acadêmica e carreira científica", trabalho apresentado na XVIII reunião anual da ANPOCS, novembro/1994.
- VELHO, Lea. "Fontes de Influência na Construção da Agenda de Pesquisa Acadêmica", paper apresentado no XVII Encontro Anual da ANPOCS, outubro/1993.
- VERGER, Jacques. **As universidades na idade média**. São Paulo: Ed. UNESP, 1990.
- VOGT, Carlos. **A Solidez do Sonho, universidade, ciência e desenvolvimento tecnológico** - Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- VIAL & MIALARET. **Histórias Mundial da Educação**. Porto, Portugal: Rés-Editora, s/d.
- WATKINS, John. **Contra la Ciencia Normal**. In: **La crítica y el desarrollo de conocimiento**. Barcelona: Grigalbo, 1975.
- WEBER, M. Ciência e Política, Burocracia e O Sinificado da Disciplina, in **Ensaio de Sociologia**, Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- WOLFF, Robert Paul. **O Ideal da Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

WOOLGAR, Steve. *Knowledge and Reflexivity - New Frontiers in the Sociology of Knowledge*. London: SAGE Publications, 1988.

ZARUR, George C.L. *A Arena Científica* - Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

ZILLES, Urbano. *Fé e razão no pensamento medieval*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA SOBRE A UNICAMP

COMVEST - **Perfil do Vestibulando UNICAMP**. Publ. Coord. Executiva dos Vestibulares da UNICAMP. Coord. Prof. Dr. Newton Cesar Balzan, 1994.

_____ . **O Vestibular da UNICAMP 93 em dados.**

_____ . **O Vestibular da UNICAMP 94 em dados.**

DIAS SOBRINHO, José (org.) **UNICAMP - Avaliação Institucional da UNICAMP - Processo, Discussão e Resultados**. Campinas, SP, 1994.

Revista **AVALIAÇÃO**, ano I, nr. 1, julho/96, editada com apoio da Unicamp e UFSC, 1996.

- Estatutos da Universidade Estadual de Campinas
- Regimento Geral da Universidade Estadual de Campinas
- Regimento Interno do Conselho Universitário
- Regimento, Normas e Resoluções dos Cursos de Pós-Graduação
- Catálogo dos Cursos de Graduação
- Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação
- Manual do Aluno - Unicamp

FAGGLIANI, Antonio. **O comportamento acadêmico nos cursos de graduação na UNICAMP**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1994.

OUTRAS FONTES BIBLIOGRÁFICAS

NUPES/USP - Documentos de Trabalho:

3/89 - "Situação e Perspectivas do Ensino Superior no Brasil: Os Resultados de um Seminário" - Eunice Ribeiro Durham e Simon Schwartzman.

5/89 - "Acesso ao Ensino Superior: Uma Visão" - Sérgio Costa Ribeiro.

8/89 - "Algumas Reflexões Sobre as Relações Entre o Ensino Superior e o Mercado de Trabalho no Brasil" - Jean-Jacques Paul.

10/89 - "Qualidade e Eficiência do Modelo de Ensino Superior Brasileiro: Uma Reflexão Crítica" - Ronald Braga.

2/91 - "A Trajetória Acadêmica e Profissional dos Alunos da USP"

8/91 - "Evolução do Ensino Superior Brasileiro 1808-1990" - Helena Sampaio.

2/92 - "O Momento da Formatura" - Maria Helena M. Castro e Simon Schwartzman.

AP3/92 - "Posição Social da Família e Experiência Universitária" - Simon Schwartzman.

AP4/92 - "As Atividades Profissionais dos Ex-Alunos da USP".

AP5/92 - "Os Estudantes de Ciências Sociais" - Simon Schwartzman.

ARTIGOS DE JORNAIS

- AVANCINI, Marta. Unicamp une 1. e 3. mundo no campus. **Folha de São Paulo**, Folha Sudeste, 02.04.1995.
- AZEVEDO, Eliane S. Bioética é tão importante quanto aptidão científica. **Folha de São Paulo**, Ciência, 08.01.1995.
- BARAVELLI, José Eduardo. Candidato da FUVEST fez escola particular e quer viver de renda. **Folha de São Paulo**, Fovest 94, 31.10.1993.
- BIAS, Antônio; GUILLON, Bueno. Anos 80 - Década perdida para Educação. **Folha de São Paulo**, Negócios, Opinião Econômico, 13.06.1994.
- BONALUME NETO, Ricardo. Brasil se especializou na tecnologia de fachada. **Folha de São Paulo**, Ciência, 23.04.1995.
- BONALUME NETO, Ricardo. Cientista ganha mais do que Pesquisa. **Folha de São Paulo**, Ciência, 11.07.1995.
- BONALUME NETO, Ricardo. Falta qualidade para a ciência feita no Brasil. **Folha de São Paulo**, Ciência, 01.01.1995.
- BONALUME NETO, Ricardo. Gibbons redefine prioridade da Ciência. **Folha de São Paulo**, Brasil, Entrevista da Segunda, 02.05.1994.
- BONALUME NETO, Ricardo. Seminário revela corporativismo científico. **Folha de São Paulo**, Ciência, 09.05.1994.
- CANTO, Odilon A. Marcuzzo do. O financiamento da educação superior. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 26.07.1995.
- CARDINALLI, Roberto. Unicamp integra o primeiro escalão da Prefeitura. **Folha de São Paulo**, Folha Sudeste (Reportagem Local), 29.05.1994.

- CASTRO, Claudio de Moura. As babás dos cientistas. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 10.08.1994.
- CHAUÍ, Marilena. Do direito ao privilégio. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 29.06.1994.
- CHAUÍ, Marilena. Universidade e Iniciativa Privada. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 29.07.1994.
- COELHO, Marcelo. Educação despreza a vida elementar. **Folha de São Paulo**, Ilustrada, 10.03.1995.
- COUTINHO, Luciano. O Brasil face à globalização. **Folha de São Paulo**, 13.08.1995.
- CSILLAG, Claudio. Editor da "Science" quer mais artigos de brasileiros. **Folha de São Paulo**, Ciência/Mais, 07.05.1995.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Crítica sem crime. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 22.08.1994.
- DURHAM, Eunice. A MP das Universidades apresentada pelo governo FHC beneficiará o ensino superior? **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 25.03.1995.
- FERNANDES, Florestan. O senado e a educação. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 12.04.1995.
- Folha de São Paulo**. Caderno Especial sobre os 100 anos da Poli, 15.08.1993.
- FREIRE, Vinícius Torres. Aulas ruins 'expulsam' estudantes da USP. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, 31.10.1993.
- GARCIA, Mauro Aurélio. Porque conservadorismo? **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 21.07.1995.
- GIANNETTI, Eduardo. Saiba porque a economia não é física. **Folha de São Paulo**, Finanças, Economia Ilustrada, 06.11.1994.
- GIANOTTI, José Arthur. O momento da reforma universitária. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 30.03.1995.
- GOLDEMBERG, José; SCHWARTZMAN, Simon & SAYAD, João. Os recursos estaduais destinados às Universidades públicas paulistas devem aumentar? **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 04.06.1994.

- GUROVITZ, Helio. 47% dos pesquisadores do Brasil não publicam. **Folha de São Paulo**, Ciência, 31.07.1994.
- GUROVITZ, Hélio. As teorias que saem do sério - Rede internacional de computadores distribui resumo de publicações de besteiro científico. **Folha de São Paulo**, Ciência, 16.01.1994.
- JATENE, Adib. Greve na USP - Negociação ou imposição? **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 12.06.1994.
- LAHOZ, André. Químico atuou em outras áreas. **Folha de São Paulo**, Ciência, 08.05.1994.
- MAAR, Wolfgang Leo. Globalização: mito e realidade. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 07.08.1995.
- MARI, Jair & WILLMS, Dennis. Medicina e Antropologia fecham cerco às doenças. **Folha de São Paulo**, Ciência, 21.11.1993.
- MARIN, Denise Chrispim. Empresa cria 'Universidade' própria. **Folha de São Paulo**, Empregos, 31.07.94.
- MARQUES, Gil da Costa. Reflexões sobre a Universidade pública. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 15.07.94
- MARTINS FILHO, José. Reengenharia do Estado e autonomia universitária. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 12.07.1995.
- MATOSO, Jorge. Tecnologia e Trabalho. **Folha de São Paulo**, Mais, 03.03.1996.
- MENEGHINI, Roberto. Universidade, Ciência e Avaliação. **Folha de São Paulo**, Opinião-Tendências/Debates, 11.08.1994.
- MENEGHINI, Rogério. Indicadores e Rankings em Ciência. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 08.06.1995.
- MENEGHINI, Rogério. Um exame necessário? **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 12.04.1995.
- MEZAN, Renato. A Universidade minimalista. **Folha de São Paulo**, Ponto Crítico/Mais, 16.07.1995.
- MORAES, Flávio Fava de & ARMELIN, Hugo A. A Universidade brasileira e a pesquisa. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 28.05.1995.
- NASSIF, Luis. Greve na USP. **Folha de São Paulo**, Negócios, 13.06.1994.

- NATALI, João Batista. Censo do CNPq tem meta política. **Folha de São Paulo**, Ciência, 11.12.1994.
- NEGUI, Antônio. Ruídos na canção neoliberal. **Folha de São Paulo**, Mais, 28.01.1996.
- NESTROVSKI, Arthur. A Universidade em xeque. **Folha de São Paulo**, Ponto Crítico/Mais, 16.04.1995.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Universidade competitiva. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 29.03.1995.
- PEREZ, Luíz. Artes Cênicas não ensina só a atuar. **Folha de São Paulo**, Fovest 94, 01.11.1993.
- PINTO, Paulo Silva. MP cria teste para conceder diploma. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, 15.03.1995.
- PINTO, Paulo Silva. Universidade pode ter verba por eficiência. **Folha de São Paulo**, 28.07.1995.
- RANCIÈRE, Jacques. A França em chamas - Um conto de inverno francês. **Folha de São Paulo**, Mais, 14.01.1996
- RAW, Isaias. A Universidade precisa criar riqueza. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 09.08.1994.
- RAW, Isaias. Justiça para cientistas. **Folha de São Paulo**, Ciência, 04.12.1994.
- RIBEIRO, Darcy. Florestan educador. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 13.04.1995.
- RIBEIRO, Renato Janine. O desafio maior da Academia. **Folha de São Paulo**, Ponto Crítico/Mais, 14.05.
- SANTOS, Milton. Só Geografia reconstrói país, diz professor. **Folha de São Paulo**, Brasil, Entrevista da 2ª, 05.09.1994.
- SCHWARCZ, Lilia. Utopias do Modernismo científico. **Folha de São Paulo**, Livros, sd.
- SCHWARTZMAN, Simon e BALBACHEVSKY, Elizabeth. Privilégio e dignidade. **O Estado de São Paulo**, Geral/Ensino Superior, 26.07.1994.
- SILVA, Antônio Carlos. MEC dá nota baixa a 34 Universidades no País. **O Estado de São Paulo**, Geral/Educação, 25.07.1994.

- SILVA, Carlos Eduardo Lins da. Estudo avalia professores universitários de 14 países. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, 22.06.1994.
- SOUZA, Paulo Renato. Um exame necessário. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 26.03.1995.
- VELHO, Otávio. Desagrado a Gregos e Troianos. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates, 03.07.94.
- "A lista dos produtivos." **Folha de São Paulo**, Mais, Reportagem local, 21.05.1995.
- "A sorte necessária para um aspirante a cientista." **Folha de São Paulo**, Ciência, da Redação, 06.11.1994.
- "Associação de cientistas quer manter EUA em primeiro lugar." **Folha de São Paulo**, Ciência, 27.02.1994.
- "Currículos devem revelar criatividade." **Folha de São Paulo**, Empregos - Tudo sobre Estágios, Reportagem local, 13.08.1995.
- "Elite Científica Brasileira - Reitores aprovam 'Lista dos Produtivos'." **Folha de São Paulo**, Cotidiano, Reportagem local, 22.05.1995.
- "Escolas abusam do status de Universidade e perdem qualidade." **Folha de São Paulo**, Fovest 94, da Redação, 09.02.1994.
- "Especialistas elogiam estudo sobre Universidades." **O Estado de São Paulo**, Geral/Ensino Superior, sem autor, 26.07.1994.
- "Estaduais fazem exames mais difíceis de São Paulo." **Folha de São Paulo**, Fovest 94, Reportagem local, 30.08.1993.
- "O mapa da excelência." **Folha de São Paulo**, Mais, da Redação, 21.05.1995.
- "Os filhos da crise." **Folha de São Paulo**, Folhateen, Reportagem local, 21.06.93.
- "Polo de US-\$ 10 mil une IBM e UNICAMP." **Folha de São Paulo**, Folha Sudeste, Free-Lance para a Folha de São Paulo, 11.08.1993.
- "Quando os estudantes foram para a rua tentar mudar a cara do mundo (25 anos de maio/68)." **Folha de São Paulo**, Folhateen, da Redação, 03.05.1993.
- "Reitores criticam teste pós-faculdade." **Folha de São Paulo**, Cotidiano, Reportagem local, 16.03.1995.

"USP, UNESP e UNICAMP se unem em projeto para socorrer municípios." **Folha de São Paulo**, Folha Sudeste, Reportagem local, s/d, 1993.