

# PÓS-GRADUAÇÃO: ENCRUZILHADAS ATUAIS

*Pedro Paulo A. Funari\**

Departamento de História do IFCH/UNICAMP

## INTRODUÇÃO

A Pós-Graduação tem sido debatida, nos últimos tempos, de maneira freqüente, em particular por iniciativa das Associações de Pós-Graduandos. Apresentam-se, a seguir, duas palestras ministradas no ano de 1996 a respeito de aspectos da Pós-Graduação em João Pessoa (UFPB) e em São Paulo (FFLCH-USP) e que tratam de temas correlacionados.

---

\*Agradeço aos seguintes colegas, com os quais pude trocar idéias sobre alguns dos temas aqui tratados e dos quais obtive informações: Marta de Almeida, Júlia Falivene Alves, Célia Marinho Azevedo, Ciro Flamarion Santana Cardoso, Octavio Ianni, Rajagapolan Kanavilil, Renato Ortiz e Décio Saes. O apoio das seguintes instituições deve, também, ser mencionado: CEETEPS e VITAE. A responsabilidade pelos argumentos, contudo, recai apenas no autor.

E-Mail: funari@turing.unicamp.br

# 1. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA ORIENTAÇÃO E DA RELAÇÃO ENTRE ORIENTADOR E ORIENTANDO

Antes de mais nada, gostaria de agradecer à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, da Universidade Federal da Paraíba, na pessoa da amiga de longa data, Professora Rosa Maria Godoy Silveira e à Associação de Pós-Graduandos de João Pessoa pelo convite, que muito me honra, de participar desta Mesa-Redonda sobre “Orientação Orientador e Orientando” (24/7/96). Permitam-me começar citando o estudioso francês do sistema universitário, Pierre Bourdieu (1988: 777), que, há já quase uma década, chamava a atenção para algumas características da pesquisa acadêmica:

“Os estudos que, simplesmente, confirmam as construções do senso comum e do discurso quotidiano, ao transpor pressuposto corrente para definições acadêmicas, têm toda chance de serem aprovados pela comunidade e por suas audiências, em particular se respeitarem, com rigor, as regras mais superficiais da disciplina científica, enquanto a pesquisa que rompe com a falsa obviedade e a aparente neutralidade das construções do senso comum - incluindo-se aí o senso comum acadêmico (*sens commun savant*) - corre sempre o risco de parecer o resultado de um ato de imposição arbitrária, ou de viés ideológico, e ser denunciada como produtora deliberada de dados (o que toda construção científica faz)”.

É bom começar pelas armadilhas do senso comum, para poder repensar o sentido da orientação e nada mais enganoso do que o nosso uso inconsciente, irrefletido e natural das próprias palavras. A

compreensão depende, em última análise, de um conhecimento dos conceitos (cf. Koselleck 1985: 73-91). O que seria, pois, “orientação”? Na aparência, o sentido óbvio refere-se a “encontrar o oriente” e, no sentido figurado, “encontrar o rumo, o caminho a seguir”. No entanto, esses sentidos implicam em direções únicas, corretas, a serem trilhadas; não é esse, contudo, o sentido original do termo, pois “orientar” deriva do verbo latino *oriri*, “levantar-se”; o Oriente, naturalmente, é o local onde o sol se levanta (daí o outro nome do Oriente: Levante). “Levantar-se” em nada lembra a passividade inevitável da “busca do caminho”, mas é ativo e reflexivo: levantar a si próprio. Assim, “orientando” (e não “orientado”) é aquele aluno que se levanta e “orientador” aquele que ajuda a se levantar.

Esta primeira aproximação já nos conduziu para longe do senso comum e uma segunda aparece em seguida. Ora, como o aluno, “aquele que recebe instrução”, pode levantar-se? “Aluno” deriva de *alere*, “nutrir”, ou de *alescere*, “nutrir-se, crescer” e *alumnus* significa “aquele que se nutre e cresce”. Ora a nutrição e sua consequência, o crescimento, são processos internos, de dentro para fora (cf. Huxley 1927: 97). O senso comum da expressão “receber instrução” deve ser substituído pela retomada dos sentido da “Educação”, “conduzir para fora” aquilo que já se encontra no próprio estudante: sua capacidade de desejar saber (Funari & Alves 1995: 9) A Educação, a partir dessa noção de exteriorização, refere-se ao processo de formação da autonomia do cidadão responsável e esclarecido (Freitag 1986: 178). De fato, “estudante” é aquele que “deseja”, pois *studium* significa desejo e satisfação, “gostar de algo” e esse algo não deixa de ser significativo: o saber. Como bem lembra Rubem Alves (1995), “sábio

se prende, etimologicamente, a *sapio*, “eu saboreio”, e *sapientia* é conhecimento saboroso”. Creio que estes exemplos bastem para que todos, surpresos, comecem a questionar-se: estaríamos todos, loucos, iludidos, por nossos próprios sentidos, “em crescimento interior, saboreando” a pós-graduação, sem que se nos apercebamos? Ou louco estaria quem vos fala?

Ora, o senso comum não existe no vazio, nem as acepções corriqueiras das palavras se dissociam das práticas vigentes. Maurício Tragtenberg (1979: 76, 78), crítico acerbo da academia, lembra que “a Universidade é uma instituição dominante ligada à dominação que desenvolve uma ideologia do saber neutro, acima das contradições sociais. A Universidade reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas pelos *servos que ela forma*. Os valores de submissão e conformismo, a cada instante exibidos pelos comportamentos dos professores, já constituem um sistema ideológico” (grifo no original). Nesse sistema, o “aluno é visto como se tivesse uma essência inferior à do mestre, como o homem o é ante a figura de Deus” (Tragtenberg 1985: 44). A passividade de alunos e professores transformam-nos em apáticos, coniventes com a manutenção do *status quo* (Ianni 1986: 132, 195; Bourdieu 1985: 104). Portanto, o senso comum reflete uma prática autoritária, tanto no seio da sociedade como na Universidade (Queiroz 1985: 59). Não se pense, de imediato, que essas constatações limitem-se a nós, brasileiros, periféricos por definição, já que se trata de características de um sistema de educação que, em muito, transcende o nosso país. Segundo Bourdieu e Passeron (1969: 71), em seu célebre estudo da Universidade francesa:

“Produtos do sistema, estudante e professor são expressão de sua lógica: o estudante não contribui, em absoluto, para a orientação da ‘produção’ ou transmissão do saber; o professor não consulta o estudante sobre suas necessidades e, quando tenta fazê-lo, depara-se com a passividade e a indiferença, por parte do estudante, que espera, precisamente, que o professor lhe indique o mais importante e que decida o próprio professor a maneira de satisfazer as necessidades que criou”.

A Universidade reproduz, portanto, formas de dominação e subordinação semelhantes às observadas na sociedade abrangente (Rosemberg, 1980: 91). Na estrutura de ensino tradicional, o professor ministra aulas teóricas como se fosse o único possuidor e transmissor do conhecimento e as aulas práticas limitam-se, muitas vezes, à execução de instruções (Eckstein 1982: 18-19). Esta postura passiva induz a uma avaliação da aprendizagem que valoriza a efêmera memorização de informações (Xavier, Sawaya, Mimura & Freitas 1986: 1672). Estas características estruturais, que explicam os conceitos corriqueiros em uso, podem e devem, contudo, ser desafiadas e, para tanto, basta retornar ao sentido primitivo e potencialmente libertário das noções de Educação, apresentadas no início. O verdadeiro conhecimento advém, segundo Antonio Gramsci (1979: 133, 154), de um esforço espontâneo e autônomo do discente, no qual o professor exercita apenas uma função de guia amigável e talvez quem melhor tenha expressado a função da Universidade tenha sido o professor Anísio Teixeira (1969: 235-6): ela deve ser um centro de consciência crítica e de pensamento criador. Mas, o que seriam “consciência crítica e pensamento criador”?

Não por acaso, “consciência”, de origem latina, e “crítica”, de raiz grega, retomam um único conceito: “cortar, separar” e, por derivação, “discernir, julgar”. De fato, *kritikós* é aquele que é capaz de separar, distinguir e ter julgamento próprio. Esse discernimento autônomo, contudo, não surge na solidão, mas da troca de experiências com os outros, sentido de *conscientia*, “decidir em comum acordo com os outros”. Estas reflexões críticas transformam-nos em sujeitos de criação (Luckesi et alii 1984: 43), criativos, e o criar nada mais é do que o “fazer crescer” – daí o nosso “procriar”, “fazer crescer para diante” (cf. Williams 1965: 19, sobre o uso do termo *creative* em inglês). Essa finalidade básica da Universidade, a promoção do pensamento crítico (Cerqueira Leite 1986), impõe o incentivo à autonomização de sujeitos, produtores de conhecimento. Auto-reflexão (Freire 1983: 18) e autonomia estão intimamente relacionadas, pois a “posse de si mesmo” – “possuir” parece ser o sentido original do verbo grego *nemo* – depende do auto-reconhecimento como sujeito independente. Esse também o sentido da *emanzipatorische Erziehung*, expressão usada na moderna Pedagogia alemã (Walter 1973), pois “traz-se para fora” (*erziehen*) e “põe-se nas nossas próprias mãos” (*manus*, “mão”) o destino. A passividade dos alunos e o autoritarismo do professor (Leite 1983:68) remetem não apenas à inação, sentido corrente da “passividade”, mas ao sofrimento implícito no original latino *pati* e na expressão derivada, em vernáculo, “paciente”; o aluno deveria ser paciente, suportar com abnegação as “patéticas” ordens do mestre – “patético” deriva do grego *paskho*, de sentido semelhante. Se buscamos a liberdade, por outro lado, alunos e professores não podem ser passivos, mas ativos, agentes donos de suas ações (cf. Masetto

1985: 91). Já os antigos gregos e romanos consideravam que o objetivo da Educação era a formação do homem livre, capaz de defender-se e de atuar de forma totalmente autônoma (Gadotti 1983: 163) e, embora se referissem apenas à elite, podemos reconhecer os mesmos princípios, ampliando-os para abarcar todos.

A partir da noção de auto-reflexão crítica (Adorno 1969: 87), podemos retornar à orientação. Os orientadores têm que ser professores da crítica e da autocrítica (Buarque 1985: 499) e os orientandos interlocutores (Fischman 1984: 245), verdadeiros agentes históricos (Nadai 1983: 86). Condição indispensável para isso é o pluralismo e a convivência que se baseia no pressuposto de que a verdade não é uma, mas múltipla (Lafer 1996: 9). Diálogo, no entanto, não implica em consenso, mas em diferenças reconhecidas (Ellsworth 1989: 316). Outra conseqüência epistemológica importante dessa pedagogia consiste na superação das barreiras disciplinares ou, em outros termos, a comunicação não se limita à relação professor/aluno mas deve atingir as diferentes disciplinas e áreas (Brandão 1995; Bourdieu 1996: 71 *et passim*).

Após estes prolegômenos metodológicos, caberia voltarmos-nos para a Pós-Graduação brasileira, cuja origem é ainda muito recente. De fato, até o golpe militar nosso incipiente sistema universitário fundava-se na instituição da cátedra, ou cadeira. As faculdades articulavam-se em torno dos professores catedráticos que possuíam autonomia similar à dos magistrados. Ora, essa independência incomodava à autoridades militares e, após um período inicial que se contentou em punir os espíritos não conformistas, o endurecimento do regime com o governo Costa e Silva levou à implantação de uma Comissão Especial para

estudar os assuntos estudantis, presidida pelo Coronel Carlos de Meira Matos, e que resultou na apresentação de um relatório, em maio de 1968. Esse relatório, conhecido como Meira Matos, forneceu as bases para a reforma universitária que instituiu o sistema acadêmico que, com modificações, continua até hoje. Um item do Relatório chama atenção: “Conceito equívoco e injustificável do que seja liberdade de cátedra” (item 2.5; Matos 1969: 219-221). Ali, lê-se:

“A liberdade de cátedra, porém, jamais implicou na “licença” ou no “privilégio”; “licença” para o abuso da cátedra (tão nefasto como a coação) ou “privilégio” que a isentasse do dever que a todos incumbe de respeitar outros princípios legais, cuja violação acarreta repressão penal...a liberdade de cátedra nunca constitui a possibilidade de transformá-la num *status* de exceção, que dê ao professor a condição singular de, impunemente, violar a lei perante a qual todos são iguais” (Matos 1969: 220).

As autoridades não hesitaram em punir os intelectuais e *a fortiori* os catedráticos; não seria o caso, nesta ocasião, de citar os nomes dos golpeados, alguns dos quais excluídos do novo sistema de maneira permanente (sobre o tema, veja-se Ianni 1978; Freire 1994). A abolição das cátedras, ainda que não dos catedráticos remanescentes, eliminou a perigosa “liberdade”, que tanto preocupava o Coronel Meira Matos. Em seu lugar, a americanização do sistema do sistema universitário incluiu a adoção dos créditos, na Graduação e na Pós e, no caso desta última, em uma certa uniformização dos requisitos para a obtenção de títulos análogos, agora, aos *master's degrees* e *PhDs*, traduzidos para mestrado e doutoramento (Funari 1996: 16). Esta última designação, ainda presente no Relatório Meira Matos, seria logo



suplantada por outra, Doutorado, substituindo a noção de formação contínua, presente em Doutoramento, pela finitude do participação passado, implícito “naquele que já está, definitivamente, doutorado”. No entanto, não nos iludamos com as aparências, pois a importação do modelo norte-americano não visava, de maneira neutra, reproduzir, em nosso meio, a competitividade intrínseca do original estadunidense, pois algumas das características essenciais daquele modelo não foram adotadas no Brasil. Em particular, enquanto a pós-graduação naquele país implica, em geral, que os alunos efetuem cursos de graduação e pós em instituições diferentes, aqui nenhuma medida foi adotada nesse sentido. Nos Estados Unidos, além disso, o pós-graduando, via de regra, não se torna professor na Universidade em que estudou. Os mecanismos que evitariam *inbreeding* não foram resguardados pela nossa reforma.

Ora, nossas autoridades militares não queriam alterar o *status quo*, nem afetar privilégios, ainda menos diminuir as desigualdades, todos possíveis resultados da adoção de critérios baseados no mérito e estabelecidos pela competição em um mercado de intelectuais. Poucos anos após a adoção da reforma, Luís Antônio C.R. Cunha (1975:45) relacionava a nova universidade com o aumento de demanda de ensino superior como canal de ascensão para as camadas médias. As desigualdades regionais não seriam atenuadas, mas acentuadas e a formação de “panelinhas” seriam justificadas pela falsa noção de “centros de excelência”. Quando da introdução do novo sistema universitário, Alfred C. Stepan (1969: 266) já alertava que “a raiz da presente ameaça à integração social e econômica do Brasil não está nas diferenças entre as regiões; está em relação com o próprio processo de

desenvolvimento nacional". Para que se tenha uma idéia das distorções do sistema de pós-graduação, que acentua em vez de diminuir as disparidades regionais, observemos como os 412 cursos que obtiveram conceito A da CAPES distribuem-se na última avaliação, recém-divulgada (dados retirados de *O Estado de São Paulo*, 7/7/96, H-1/2):

### QUADRO 1

TOTAL DE CURSOS DE PÓS COM CONCEITO A:	412	
SÃO PAULO	208	50,4%
USP	118	28,6%
UNESP	26	6,3%
UFSP	25	6%
UNICAMP	22	5,3%
PUCSP	7	1,6%
OUTRAS	10	2,4%
RIO DE JANEIRO	77	18,6%
MINAS GERAIS	41	9,9%
RIO GRANDE DO SUL	31	7,5%
PERNAMBUCO	13	3,1%
DISTRITO FEDERAL	11	2,6%
BAHIA	8	1,9%
PARANÁ	8	1,9%
SANTA CATARINA	7	1,6%
CEARÁ	3	0,7%
AMAZONAS	2	0,4%
ESPÍRITO SANTO	1	0,2%
GOIÁS	1	0,2%
RIO GRANDE DO NORTE	1	0,2%
SUL, SUDESTE E DF	383	92,9%

A ausência de preocupações em restringir a formação de laços de clientela acabou gerando a concentração de recursos, naturalmente,

nos cursos de pós das regiões de renda mais elevada. Uma queixa constante dos cursos de pós situados fora do eixo São Paulo, Rio de Janeiro e um ou outro centro no sudeste ou sul, consiste em constatar que as verbas vão para os melhores cursos, sempre localizados nas instituições mais ricas (cf. Torino 1982: 58). Outras muitas distorções poderiam, também, ser assinaladas, como o restrito acesso de diversos grupos às pós; segundo o censo de 1991 do IBGE, por exemplo, de 1910 estudantes de pós no Rio de Janeiro, apenas 311 (3,1%) eram negros (Veja, 24/7/96: 33). Assim, como o sistema baseia-se na 'promoção interna', mantém-se as desigualdades, cabendo aos alunos de graduação das melhores universidades a continuidade na Pós da mesma instituição e, se possível, sua posterior inclusão no quadro docente. Aos alunos de instituições periféricas cabe fazer carreira na sua universidade de origem, recorrendo aos cursos prestigiosos, ainda que, aí, sejam encarados, na melhor das hipóteses, como metecos e, na pior, como alunos inferiores, deficientes, de formação inadequada... Como não há mecanismos que impeçam o *inbreeding* e há a tradição secular, reforçada pelo novo sistema universitário, do compadrio, assistimos à formação de centros por cooptação. Nas palavras de Ciro Flamarion Santana Cardoso (1995: 5):

“Não é infreqüente, neste país, assistir a tentativas de algum docente no sentido de torcer o que deveria ser o resultado de uma banca de seleção com o fito de favorecer a contratação de um orientando ou ex-orientando seu, por exemplo”.

Quadro semelhante é apresentado por Jaime Pinsky (1988: 20):

“Hoje, o pragmatismo é o fio condutor das escolhas, e uma vez dentro do curso, os alunos rapidamente se aliam aos professores que detêm mais poder político com vistas a uma pós-graduação, a uma carreira”.

Os efeitos deletérios das “promoções internas” (cf. Lopes 1995) não se explicam pela desonestidade de professores e alunos, pois não se pode esperar avaliações isentas de pessoas que fazem ou fizeram parte de uma relação de orientação. Por isso mesmo, não se pode simplesmente predicar a favor da “honestidade”, pois a sinceridade no julgamento não garante a isenção. A formação de relações de clientela depende, no fundo, de um sistema de ensino que favorece a concentração e a manutenção de relações de amizade, sistema esse que transcende, em muito, as vontades individuais, por mais bem intencionadas que sejam, dos próprios agentes sociais. Maria Alice Bozola Grou e Sueli Costa (1995) propuseram, há pouco, que:

“O que todos nós queremos como docentes, não são alunos amedrontados... e sim alunos entusiasmados, que se acreditem, produzam muito e se sintam desafiados pelos problemas de sua área específica e os relacionados com o desenvolvimento do país”.

Este *desideratum* coaduna-se com aquilo que havia dissertado, há alguns instantes, sobre a função crítica da Educação (cf. Fernandes 1989: 2). Em outra ocasião, havia proposto que três seriam os processos básicos para uma escola crítica (Funari 1990: 2): “a alteração das relações de poder na sala de aula, substituindo-se o mando pela práxis dialógica e co-gestionária; a transformação do conjunto dos alunos em produtores de conhecimento; e a transformação dos alunos

em agentes sociais conscientes” (cf. Funari 1994; cf. Giroux & McLaren 1986: 237). Esses objetivos não são utópicos, como poderia parecer, nem deslocados da realidade, pois a integração econômica do país ao mercado internacional está a exigir modificações radicais nos meios de gestão da sociedade. Se aceitarmos que “ter uma população educada hoje é condição essencial para que se possa adotar novas técnicas de produção”, para citar as palavras do atual Ministro da Educação (Renato 1996), então impõe-se romper com as amarras clientelísticas de nossa estrutura de pós-graduação. De fato, analistas como Rudiger Dornbush (1996) são os primeiros a reconhecer que “a Educação, no Brasil, foi negligenciada de forma desastrosa” e que o país “não irá pertencer ao mundo moderno enquanto aceitar conviver com o baixo grau de escolarização” (Giannetti 1995). Apenas investimentos em pesquisa tecnológica e na Educação (Sayad 1996) poderão fazer com que venhamos a seguir trajetória semelhante a países em rápido crescimento econômico (Zini 1994). A porcentagem de universitários, em relação à população em geral, continua muito inferior àquela de outros países:

## QUADRO 2

**Universitários em proporção à faixa etária de 20 a 24 anos de idade, dados de 1991 (Mendonça 1991:39):**

Brasil:	11%
Argentina:	39%
Uruguai:	42%
Japão:	28%

Além do aspecto econômico, que seguramente está por trás dos reclamos de mais e melhor Educação, por parte de empresários e economistas, há a dimensão social: “seremos um povo educado, ou não seremos uma nação” (Costa 1995). Como quer que seja, para superarmos as aporias resultantes da reforma universitária da lei 5540, de 1968, carecemos não somente de infraestrutura e apoio institucional, mas também de critérios e métodos de avaliação e progressão acadêmicas que nos afastem do compadrio (Abdalla & Bertolami 1995). Para tanto, não bastam as forças do livre-mercado, pois a própria estrutura da pós-graduação, aqui como em todos os países, é regulamentada e financiada, principalmente, pelo Estado (cf. Halsey 1994: 792).

Se o objetivo consiste em formar pesquisadores independentes, os cursos de pós devem privilegiar a diversidade do corpo docente e do cursos a serem oferecidos, em detrimento de uma suposta “coerência” que viria a reforçar as tendências centrípetas imperantes. Aos alunos deveria ser facultada e incentivada a matrícula em disciplinas de outros programas, seja de outras disciplinas, seja da mesma disciplina mas em diferentes universidades. Muitas vezes, a segmentação do conhecimento em disciplinas é um artifício de abstração que torna múltiplo algo que resiste ao rompimento de sua unicidade (Martins 1982: 26). Os contatos internacionais deveriam, igualmente, figurar entre os mais facilitados, tanto no que se refere a estágios de alunos brasileiros no exterior, quanto a recepção de alunos e, com ainda mais ênfase, professores estrangeiros. Não se trata, de maneira alguma, de importar conhecimentos, à maneira típica dos periféricos, mas de permitir que os pós-graduandos tenham experiências, de primeira mão,

com outros ambientes intelectuais. A vinda de professores da Europa ou dos Estados Unidos é salutar, mas também o é aquela de professores de outros ambientes, pois dessa forma os alunos podem verificar que os modos de pesquisar variam em diferentes contextos acadêmicos.

A relação entre o orientador e o orientando implica em grande responsabilidade, em particular para o orientador que parta do princípio que “será sempre um estudante”, como dizia Florestan Fernandes (1981/4:190), e cujo orientando seja um interlocutor autônomo (Funari 1987/88: 261). A orientação não é um meio de cercar, mas de promover a autonomia do trabalho intelectual, como lembrava Amélia de Castro (1963: 162) e, como os orientandos não são vasos a serem preenchidos com dados fornecidos pelo orientador (Shor 1986: 422), trata-se de dialogar e interagir. Talvez uma primeira responsabilidade do orientador consista em enfatizar, devidamente, a importância da dedicação ao estudo. Paulo Freire (Freire & Macedo 1987: 34), para não ser mal interpretado, quando ressaltava a necessidade de se valorizar a cultura popular, não erudita, disse algo muito a propósito daquilo que tratamos:

“Para evitar uma interpretação errada do que estou dizendo, é importante enfatizar que minha crítica da visão mágica da palavra escrita não significa que tome a posição irresponsável a respeito da obrigação que todos temos – professores e alunos – de ler a literatura clássica em determinada área, de maneira séria, para que possamos fazer nossos próprios textos e criar a disciplina intelectual sem a qual nossa prática como professores e alunos não seria viável” (cf. McLaren 1988).

A carreira acadêmica exige, em qualquer área do conhecimento, grande dedicação e, muitas vezes, um grau de abnegação financeira também notável, pelo que a orientação será uma relação tanto mais fértil quanto, ambos, orientando e orientador, estejam empenhados em estudar como um plano de vida (Pistrak 1981: 101). A cooperação entre ambos (Lins 1985: 141), a amizade que naturalmente deve caracterizar a longa convivência, não há que desembocar em compromissos outros que não aqueles que devem ter estado presentes desde o primeiro momento: a busca da satisfação intelectual. Deve reconhecer-se os muitos méritos da Pós-Graduação brasileira, que foi capaz de produzir centros de pesquisa de destaque, colocando-nos em posição privilegiada em relação a países vizinhos e de maior tradição universitária que a nossa (Castro 1981: 51). No entanto, as muitas distorções acumuladas ao longo dos anos somente serão superadas se, orientandos e orientadores, juntos, lutarem por transformações estruturais que ponham em primeiro lugar, sempre, estudo, conhecimento e cidadania. Se assim for, tudo o mais decorrerá, cedo ou tarde.



## 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS

Gostaria de começar esta breve exposição agradecendo ao convite, formulado pela Associação de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, para participar da Mesa-Redonda “Para onde vai a Pós?” (19/11/96), sobre a Pós-Graduação em Ciências Humanas, no contexto das discussões, ora em curso, sobre o IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Havia, anteriormente, tido a ocasião de dissertar sobre a pós-graduação, em termos mais genéricos, em Londrina (Funari 1996) e em João Pessoa (neste volume) e, agora, se me apresenta a oportunidade de refletir sobre aspectos mais específicos da área das humanidades, em um encontro nesta Faculdade de Filosofia que pode ser considerada, a justo título, a *alma mater* das Ciências Humanas no Brasil. Talvez fosse o caso de iniciar com um tema suscitado pelos textos escritos pelos relatores, indicados pela CAPES, para a implementação do IV PNPG. Começemos com o ufanismo, com o orgulho do legado de anos de planejamento, iniciado na Ditadura:

“Em 1993, a CAPES realizou, na UFRGS o I Seminário Sobre a Cooperação Acadêmico-Científica no Mercosul; ficou patente, na ocasião, a enorme distância que separava o caminho já trilhado pelo Brasil, de seus vizinhos, mesmo em relação à Argentina. Esta última, embora ainda detendo núcleos isolados de saber, não tinha mais estrutura, nem pessoal qualificado em número expressivo e, muito menos, qualquer entidade nacional ou regional que efetuassem

uma *avaliação* da qualidade da produção” (grifo acrescentado, Lopes 1996: 1)<sup>1</sup>.

Especificamente, sobre nossa área de Ciências Humanas, vale a pena citar Yvonne Maggie (1996: 7, nota 21):

“A produção científica brasileira <em ciências sociais> concorre em pé de igualdade com a produção internacional”.

Nenhum dos relatores tocou na origem autoritária da reforma universitária, nem preocupou-se em demonstrar, com números de citações e publicações internacionais, a excelência resultante de nossa pós. Sem nenhuma pretensão à exaustividade, resolvi investigar, se nas revistas científicas de Humanas, estrangeiras e de publicação recente, encontra-se registrada essa **enorme** superioridade brasileira, em relação aos nossos vizinhos argentinos e latino-americanos, em geral, e nossa **igualdade**, com relação a países centrais, como França, Inglaterra ou Itália. Em uma amostra aleatória de revistas, selecionei duas revistas sobre a América Latina e duas outras sobre temas de interesse geral, não diretamente relacionados ao nosso continente, e obtive o seguinte quadro:

---

<sup>1</sup> O texto acima recebeu pontuação e acentuação, embora algumas frases ainda continuem de difícil compreensão; note-se, contudo, que o autor não é da área de Humanas (Escola Paulista de Medicina).

*Hispanic American Historical Review*, anos 1993 e 1994

(nacionalidade de autores<sup>2</sup>):

Argentina:	3
México	2
Peru:	2
Brasil:	0

*Diogenes*, n. 159, *Le Nouveau Monde, terre et mythes*:

França:	2
México:	2
Bélgica:	1
Brasil:	0

*Diogenes*, n. 168, *La responsabilité de l'Historien*:

França:	2
Argentina:	1
México:	1
Inglaterra;	1
Rússia:	1
Itália:	1
Brasil:	0

*Semiotica*, n. 110, 1996:

Brasil	1
Argentina	1 <sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Citam-se apenas os autores latino-americanos.

<sup>3</sup> De um total de 22 artigos.

Lembre-mo-nos que a população do Brasil é bem maior do que a mexicana, argentina ou peruana<sup>4</sup> O perigo da apologia da nossa própria excelência é a auto-contemplação e a ignorância, até mesmo do sentido das palavras. Assim, “a importância **universalmente** reconhecida da avaliação da CAPES”, segundo um dos relatores (Krieger 1996:4), nada tem de universal, pois nem o universo a reconhece (quem sabe, no “mundo civilizado”, o que seja CAPES? Qual pesquisador britânico, francês ou americano já ouviu falar na CAPES e na sua avaliação?), nem, no Brasil, falta quem discorde, parcial ou totalmente, dessa avaliação. Um dos resultados desse ensimesmar-se é a proposta de *telecursos* (*sic*) de Pós-Graduação! (Gazolla 1996:3), ou a utilização de um vocabulário absolutamente infenso à ciência, quando se definem os participantes da pós como “clientes” (Salej 1996:3). O mesmo se aplica à idéia que se deva concentrar recursos no ensino fundamental, tornando os cursos universitários e *a fortiori* a Pós-Graduação pagos, o que “levaria a uma melhor distribuição de renda” (*sic!*) (Schwartzman 1996:10). Assim, para uma melhor pós-graduação, teríamos “clientes” (alunos de pós) pagantes de telecursos, tudo isso em nome “da ciência e da distribuição de renda”!

---

<sup>4</sup> Deixei de lado publicações mais antigas, que não refletiriam o avanço recente da pós no Brasil. Assim, a *Cambridge History of Latin America*, publicada em 1984, e que espelha uma produção, em parte, independente da Pós no Brasil, apresenta os seguintes dados, quanto à nacionalidade dos autores: brasileiros: 5; mexicanos: 2; argentino: 1; outros: 7. Embora o organizador, Leslie Bethel, seja um especialista na História do Brasil, o que pode representar um viés que explicaria parte deste predomínio brasileiro, entre os autores, ele não deixa de ser significativo. De toda forma, os autores não são, via de regra, oriundos dos programas de pós brasileiros e, portanto, isso demonstra que a repercussão internacional de nossa produção em Humanas precede e transcende a moderna pós-graduação implantada pela Ditadura.

Na verdade, confunde-se estrutura burocrática, com órgãos como CAPES e CNPq, e excelência acadêmica. Ressalta-se, demasiadamente, a grandeza da Pós brasileira, mas muito dinheiro não significa relevância intelectual e o desdém, em relação à Argentina, que não possui CAPES, não deixa enxergar a qualidade da produção acadêmica argentina, refletida não em relatórios e notas da CAPES, mas na sua repercussão internacional. Qual a causa dessa disparidade entre discurso ufanista e reconhecimento externo? Em primeiro lugar, o compadrio e a amizade servem, justamente, para adaptar as regras públicas e supostamente isonômicas ao benefício privado. Segundo Roberto Romano (1996: 3), “os docentes participam de bancas públicas. Eles devem avaliar os trabalhos. Bancas, muitas vezes, são coalções de negócio: ‘eu aprovo teu aluno e tu aprovas o meu, com notas excelentes’. É o famoso ‘do ut des’, ou ‘é dando que se recebe’”. Em uma sociedade hierárquica (Velho 1996: 10), patriarcal e patrimonialista (Andrade 1996: 161), como a nossa, as instituições não servem à competição, mas ao acordo. Uma das conseqüências, evitada em outras partes por proibição legal, é o nepotismo (Andrade 1996: 161).

Em segundo lugar, e como resultado desse caráter clientelístico de nossas relações sociais em geral, o intelectual brasileiro tem uma vocação inata para o poder. Evaldo Cabral de Melo (1996: 5), bom conhecedor de nossas elites, lembra que os nossos governantes reúnem, ao seu redor, “a inevitável mediocridade e acanhamento mental dos áulicos”. No entanto, Marilena Chauí (1982: 13) alertava, há tempos, que:

“Há uma incompatibilidade de essência entre o burocrata, o professor e o intelectual. Por um motivo muito simples. É que os afazeres do burocrata são de tal natureza, que são afazeres cujo pressuposto é que ele deve abandonar o ato de pensar”.

Na mesma linha, Milton Santos (1996) propunha que:

“Você não pode ser, ao mesmo tempo, *establishment* e intelectual. Uma das doenças da intelectualidade brasileira é esse gosto por ser *establishment*. O intelectual é a classe que está criticando, de alto a baixo, a sociedade. O intelectual não bajula os poderosos do dinheiro, os poderosos do poder e também não bajula os pobres. O intelectual está disposto a criticar o intelectual, coisa que no Brasil é muito raro”.

Ora, esta oposição entre independência intelectual e *establishment* explica, naturalmente, porque temos a melhor burocracia do mundo, mas os argentinos, com sua **enorme** inferioridade burocrática, publicam mais do que nós!<sup>5</sup> Nas Ciências Humanas, ademais, a erudição é imprescindível, o **cosmopolitismo** indispensável, se não quisermos permanecer, para sempre, como “os melhores especialistas *brasileiros*, em tal assunto, do mundo!”. Em nossos centros de excelência, há quem se vanglorie de ser especialista e publicar sobre a Alemanha...sem saber alemão! Ou quem, sendo pesquisador nível máximo do CNPq, possa descobrir a invenção da escrita, no Brasil, há 300.000 anos! Não seria o caso de continuar a

---

<sup>5</sup> Para citar apenas um caso, segundo dados que publiquei em outro trabalho (Funari 1994:30), os arqueólogos argentinos publicaram seis vezes mais artigos, por quilômetro quadrado, e 8,4 vezes mais *papers* por habitante do que os brasileiros.

desfiar um elenco de pérolas de nossos deões, mas tampouco se pode fingir ignorar sua existência.

A crescente quantificação da nossa pós, com a ênfase nos prazos exíguos e nos aspectos meramente formais, tem tido efeitos particularmente deletérios para as Humanidades. Dissertações de cem páginas, feitas “dentro do prazo” de 24 meses são *eo ipso* melhores do que trabalhos volumosos e gestados por muitos anos. Do lado do orientador, quanto mais orientandos, melhor a qualificação do orientador. Distorções graves, pois toma-se a forma pelo conteúdo, a aparência pela essência. Todos, alunos e professores, somos afetados por essa ilusória busca do produto efêmero. Como lembrou, há pouco, Frederico Neiburg (1996), “à confusão entre a produção rápida de *best sellers* e a pesquisa de longo prazo, à valorização da figura do ‘tuttólogo’ ou do jornalista, os intelectuais devem responder com a organização de condições que permitam a realização independente de sua própria atividade”. Além disso, o sistema induz à burla e à falta de ética. Alunos bolsistas, que não podem ter vínculo empregatício, recebem um apoio paternalista do orientador, pois “o pobre coitado” não pode deixar de trabalhar e estudar ao mesmo tempo! Às vezes, o discurso toma conotações aparentemente de cunho social, quando se afirma que “necessitam do dinheiro” ou que se deve forjar a aprovação, inexistente, em prova de língua “pois é um aluno de extração popular e o exame de língua é um elemento de marginalização social”.

O discurso até aqui pode ser encarado como muito descompromissado, no sentido mezinho de “pouco afeito ao compromisso”, com o sistema, com a *Realpolitik* que os tempos

estariam a exigir de todos<sup>6</sup>. No entanto, os compromissos têm seu preço e as vantagens imediatas da aceitação da realidade tal como ela é podem se revelar ilusórias. Quando nos batemos para estarmos dentro das regras, podemos ter como recompensa recebermos os benefícios delas decorrentes. Mas podemos, igualmente, ser vítimas, pois, a médio e longo prazo, a desvalorização da erudição e da independência intelectual do acadêmico pode vir a tornar insustentável a própria estrutura burocrática e suas benesses. Quando defendemos a dedicação exclusiva à pesquisa e a burlamos, contribuimos para seu questionamento. Quando admitimos que as bolsas de produtividade do CNPq sejam atribuídas por critérios políticos, esvaziamos seu conteúdo acadêmico e contribuimos para sua extinção. Quando apoiamos pedidos de financiamento a pós-doutorados de solicitantes que nunca publicaram em revista arbitrada, colocamos em cheque a própria noção de uso do dinheiro público. Desta forma, cabe ao intelectual, aluno ou professor de pós, não importa, lutar não para adequar-se aos ditames da CAPES, do CNPq ou de qualquer outra instância burocrática, mas para alterar o *status quo*, na sociedade em geral e na academia, em particular. Há que se emular a independência (e excelência!) de Florestan Fernandes ou Octavio Ianni, mais do que dar ouvidos e enquadrar-se aos “grupos de trabalho” oficiais. Não bastam as boas intenções, pois os problemas da pós-graduação e da pesquisa acadêmica são sistêmicos, estruturais, transcendem, em

---

<sup>6</sup> Note-se, contudo, que dois relatórios, apresentados para discussão em Brasília (IV PNPQ), defendem o caráter crítico (Bevilacqua, Gutierrez, Bevilacqua 1996: 15) da pesquisa e propõem a adoção do mérito acadêmico para a remuneração dos professores (UFPA 1996). Propostas concretas podem ser encontradas, ainda, em Funari (1996).



muito, a vontade individual de contestação. Assim, se o estudo e a erudição são indispensáveis e insubstituíveis, não bastam para transformar o contexto no qual todos atuamos. Impõe-se, também, questionar, coletivamente, nossa própria academia e suas instituições. Se quisermos ser livres, pensadores autônomos, críticos e descompromissados, seremos todos beneficiados, como todos pagamos, ainda hoje, o preço da submissão. Livres ou escravos, a escolha é nossa.

## REFERÊNCIAS

- Abdalla, E. & Bertolami, O. 1995 Uma cultura democrática em oposição aos valores do poder, *O Estado de São Paulo*, 11/6/95, D-5.
- Adorno, T.W. 1969 *Stichworte*. Frankfurt, Surhkamp.
- Alves, R. 1995 Sobre os professores e as cozinheiras, *O Estado de São Paulo*, 11/6/95, D-2.
- Andrade, M.C. 1996 A colonização e seus impactos sobre o meio-ambiente, in F. Azevedo & J. Monteiro (orgs), *Raízes da América Latina*, São Paulo, Edusp, 155-168.
- Bevilacqua, L., Gutierrez, R.H., Bevilacqua, H. 1996 *Formação de pessoal pós-graduado e pesquisa no Brasil*. Manuscrito inédito.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. 1969 *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- Bourdieu, P. 1985 Universidade: os reis estão nus, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66, 497-501.

- \_\_\_\_\_. 1988 Vive la crise! For heterodoxy in social sciences, *Theory and Society*, 17, 773-787.
- \_\_\_\_\_. 1996 Über die Beziehungen zwischen Geschichte und Soziologie in Frankreich und Deutschland, *Geschichte und Gesellschaft*, 22, 1, 62-89.
- Brandão, C.R. 1995 Entrevista a Ivana Moreira, *O Estado de São Paulo*, 9/5/95, A-14.
- Buarque, C. 1985 Universidade: crise como criação, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66, 497-501.
- Cardoso, C.F.S. 1995 *A orientação de pesquisa na Pós-Graduação*. Niterói, manuscrito inédito, 5/4/95, 5 pp.
- Castro, A.A.D.D. 1963 *Didática do Estudo*. São Paulo, USP, tese de livre-docência inédita.
- Castro, C.M. 1981 A Pós-Graduação Brasileira: seu grande salto e os seus sobressaltos, *Educação*, 35, 50-92.
- Cerqueira Leite, R. 1986 A discussão sobre a Universidade e a semântica, *Folha de São Paulo*, 15/3/86, p.3.
- Chauí, M. 1982 Entrevista, *Transformação*, São Paulo, 4, 5-34.
- Costa, L.M. 1995 Educação, encruzilhada da cidadania, *O Estado de São Paulo*, 11/6/95, D-1.
- Cunha, L.A.C.R. 1975 A expansão do ensino superior: causas e conseqüências, *Debate e Crítica*, 5, 27-58.
- Dornbusch, R. 1996 Dornbusch receita inflação e crescimento, *Folha de São Paulo*, 31/3/96, 1-10.
- Eckstein, B. 1982 *Ensino Superior: uma introdução prática*. São Paulo, EPU.

- Ellsworth, E. 1989 Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy, *Harvard Educational Review*, 59, 3, 297-324.
- Fernandes, F. 1981/4 Depoimento, *Língua e Literatura*, 10/13, 75-114.
- \_\_\_\_\_. 1986 *Florestan Fernandes*. São Paulo, Ática (compilação de Octávio Ianni).
- \_\_\_\_\_. 1989 A escola e a sala de aula, *Jornal de Brasília*, 23/3/89, p.2.
- Fischman, R. 1984 Escola e trabalho: em busca da dignidade perdida, *Revista da Faculdade de Educação, USP*, 10, 225-55.
- Freire, P. & Macedo, D. 1987 *Literacy: reading the word and the world*. South Hadley, Bengin & Garvey.
- Freire, P. 1983 *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. 1994 É preciso dizer que tudo isso aconteceu, *Folha de São Paulo, Mais!*, 29/5/94, 6-8/9.
- Freitag, B. 1986 Exposição, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67, 172-187.
- Funari, P.P.A. & Alves, J.F. 1995 *O ensino de História no segundo grau: uma experiência*. Campinas, IFCH-UNICAMP, coleção Primeira Versão, número 62.
- Funari, P.P.A. 1987/88 Poder, posição, imposição no ensino de História Antiga: da passividade forçada à produção de conhecimento, *Revista Brasileira de História*, 8, 15, 257-264.
- \_\_\_\_\_. 1990 *O papel da cultura material clássica no ensino de História*. Belo Horizonte, SBEC ("textos de cultura clássica", número 9, maio de 1990).

- \_\_\_\_\_. 1994 Arqueologia Brasileira – visão geral e reavaliação, *Revista de História da Arte e Arqueologia*, Campinas, 1, 23-42.
- \_\_\_\_\_. 1994 Rescuing ordinary people's culture: museums, material culture and education in Brazil, in Peter G. Stone & Brian L. Molineaux (eds), *The Presented Past, Heritage, museum and education*. Londres, Routledge, 120-136.
- \_\_\_\_\_. 1996 Cidadania e compadrio: relações de poder e atividade acadêmica em questão, in C. DeNipoti & G. Arruda (orgs) *Cultura e Cidadania*, coletânea, vol.1, ANPUH-PR, 11-23.
- \_\_\_\_\_. 1996 Cidadania e compadrio: relações de poder e atividade acadêmica em questão, in Cláudio DeNipoti & Gilmar Arruda (orgs), *Cultura e Cidadania, coletânea, v.1*, Londrina, ANPUH-PR, 11-23.
- Gadotti, M. 1983 *Educação e poder. Introdução à Pedagogia do conflito*. São Paulo, Cortez.
- Gazolla, A.L. 1996 *Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira*. Manuscrito inédito.
- Giannetti, E. 1995 O efeito São Mateus, *Folha de São Paulo*, 28/5/95, 2-5.
- Giroux, H.A. & McLaren, P. 1986 Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling, *Harvard Educational Review*, 56, 3, 213-238.
- Gramsci, A. 1979 *Gli intellettuali*. Roma, Editori Riuniti.
- Grou, M.A.B. & Costa, S. 1995 Uma questão de estímulo e envolvimento, *Jornal da Adunicamp*, 15, dezembro de 1995, p. 4.
- Halsey, A.H. 1994 Review, *Journal of Latin American Studies*, 26, 3 792-3.

- Huxley, A. 1927 *Proper Studies*. Londres, Chatto & Windus.
- Ianni, O. 1978 O Estado e a organização da cultura, *Encontros com a Civilização Brasileira*, 1, 216-241.
- Koselleck, H. 1985 *Futures Past. On the Semantics of Historical Time*. Cambridge, MIT Press (traduzido por Keith Tribe).
- Krieger, E.M. 1996 *Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas*. Manuscrito inédito.
- Lafer, C. 1996 A informação e o saber, *Folha de São Paulo, Mais!*, 11/2/96, 5-9/10.
- Leite, L.C.M. 1983 *Invasão da Catedral*. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- Lins, J.J. 1985 Sistema da escola aberta, crise do ensino, autoritarismo e democracia, *Educação Brasileira*, 7, 15, 139-151.
- Lopes, J. L. 1995 Universidade e ensino básico, *O Estado de São Paulo*, 11/6/95, D-2.
- Lopes, O.U. 1996 *Expansão de pós-graduação, crescimento das áreas e desequilíbrio regional*. Manuscrito inédito.
- Luckesi, C. et alii 1984 *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo, Cortez.
- Maggie, Y. 1996 *Graduação e a pós-graduação nas ciências humanas no Brasil: desafios e perspectivas*. Manuscrito inédito.
- Martins, J.S. 1982 *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo, Hucitec.
- Masetto, M.T. 1985 O processo ensino-aprendizagem no curso de Medicina, *Revista da Faculdade de Educação, USP*, 11, 85-91.
- Matos, M. 1969 Relatório Meira Matos, *Paz e Terra*, 9, 199-241.

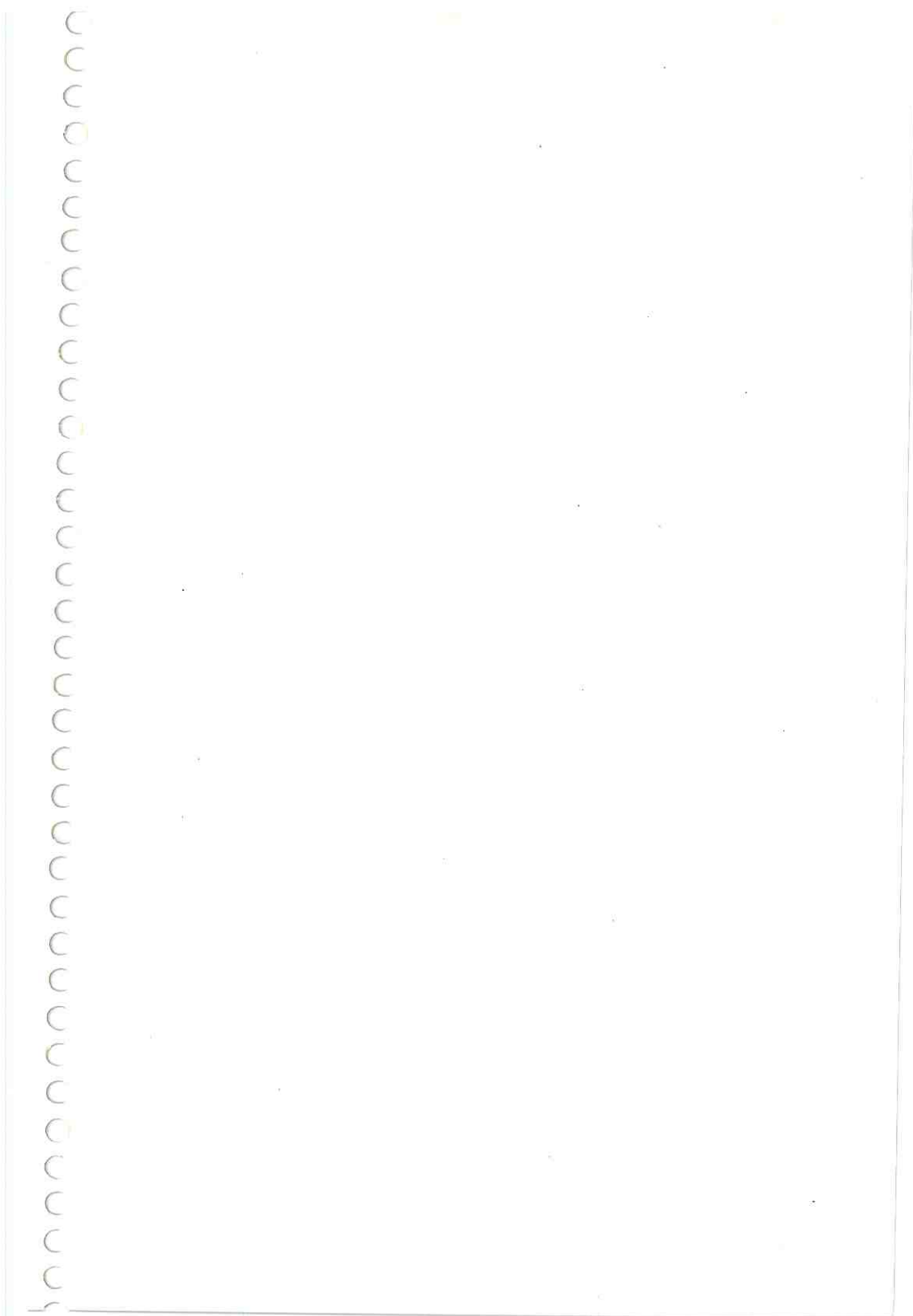
- McLaren, P.L. 1988 Culture or canon? Cultural pedagogy and the politics of literacy, *Harvard Educational Review*, 58,2, 213-234.
- Melo, E.C. 1996 A interiorização da metrópole, *Folha de São Paulo, Jornal de Resenhas*, 13/9/96, p.5.
- Mendonça, G.M. 1991 Crônica da escola abandonada, in Gremilda Medina (org.), *A Escola no Outono*, São Paulo, USP, 29-34.
- Nadai, E. 1983 O ensino de História no segundo grau: problemas de deformações e perspectivas, *Revista da Faculdade de Educação USP*, 9, 70-91.
- Neiburg, F. 1996 A política de uma razão sociológica, *Folha de São Paulo, Jornal de Resenhas*, 10/5/96, p.2.
- Pinsky, J. 1988 Nação e ensino de História no Brasil, in J. Pinsky (org.), *O ensino de História e a criação do fato*, São Paulo, Contexto, 11-22.
- Pistrak, 1981 *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Brasiliense.
- Queiroz, M.A. 1985 Desacertos da educação – o professor e o ensino rural, *Educação e Sociedade*, 20, 46-74.
- Renato, P. 1999 Entrevista a Sônia Cristina Silva, *O Estado de São Paulo*, 15/2/96, A-18.
- Romano, R. 1996 Uma cura ao tumor universitário, *Folha de São Paulo, Mais!*, 13/10/96, p.3.
- Rosemberg, F. 1980 A pesquisa e a democratização do conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 90-92.
- Salej, S.B. 1996 *Formação de recursos humanos, pesquisa desenvolvimento e o mercado de trabalho*. Manuscrito inédito.

- Santos, M. 1996 Entrevista à Folha, Um lugar para o homem no mundo, *Folha de São Paulo, Mais!*, 13/10/96, p.11.
- Sayad, J. 1996 Pingos nos "is", *Folha de São Paulo*, 3/6/96, 2-2.
- Schwartzman, J. 1996 *O financiamento da pós-graduação no Brasil: algumas questões*. Manuscrito inédito.
- Shor, I. 1986 Equality is excellence: transforming teacher education and the learning process, *Harvard Educational Review*, 56, 4, 406-426.
- Stepan, A. 1969 The continuing problem of Brazilian integration: the monarchical and republican periods, in Frederick B. Pike (ed.), *Latin American History: Select Problems*, Nova Iorque, Harcourt, 259-296.
- Teixeira, A. 1969 *Educação no Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Torino, N.T. 1982 *Educação e estrutura de produção*. São Paulo, Cortez.
- Fragtenberg, M. 1979 A delinquência acadêmica, *Educação e Sociedade*, 3, 76-81.
- \_\_\_\_\_. 1985 Relações de poder na escola, *Educação e Sociedade*, 20, 40-45.
- UFPA, 1996 *Expansão da Pós-Graduação: crescimento das áreas e desequilíbrios regionais*. Manuscrito inédito.
- Velho, G. 1996 Felicidade à brasileira, *Folha de São Paulo, Mais!*, 3/11/96, p.10.
- Walter, H. 1973 Emanzipatorische Erziehung: Versuch einer allgemeinen Begriffserklärung, in *Handbuch zum Unterricht, Modelle emanzipatorischer Praxis*, Starnberg, Hauptschule, 18-35.
- Williams, R. 1965 *The long Revolution*. Harmondsworth, Penguin.

Xavier, G.F., Sawaya, M.I., Mimura, O.M. & Freitas, J.C. 1986 Uma abordagem de ensino visando a participação ativa do aluno, *Ciência e Cultura*, 38, 10, 1671-1674.

Zini, A. 1994 1994 Eleição e desafio das reformas no Brasil, *Folha de São Paulo*, 2/10/94, 2-5.







NOME: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

Address: \_\_\_\_\_

RECEBEMOS: \_\_\_\_\_

We have received: \_\_\_\_\_

FALTA-NOS: \_\_\_\_\_

We are lacking: \_\_\_\_\_

ENVIAMOS EM PERMUTA: \_\_\_\_\_

We are sending in exchange: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

**A NÃO DEVOLUÇÃO DESTE IMPLICARÁ NA SUSPENSÃO DA REMESSA**  
Non-acknowledgement of receipt will indicate that further publications are not wanted.

À  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - IFCH  
**SETOR DE PUBLICAÇÕES**  
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"  
Caixa Postal 6.110  
13081-970 - Campinas - São Paulo - Brasil

Tel.: (019) 239.8342  
Telex: (019) 1150 - Telefax (019) 239.3327