

A FINALIDADE DA PÓS-GRADUAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA EDUCADORA

Ademar Heemann

1 A CRIATIVIDADE É ENSINADA?

O processo de formação do pesquisador bem como da identidade de um grupo de pesquisas passa também por um entendimento sobre a finalidade primordial da pós-graduação. Essa finalidade tem como substrato alguns pressupostos e/ou características da assim chamada atitude científica. Diz-se que a atitude científica se caracteriza pela inventividade, pela criatividade, entendida, principalmente, como "capacidade de fazer perguntas e não pelo arsenal de respostas que se tem à disposição".¹

Nesse sentido, há cientistas descobridores que chegam a revelar que acreditam terem elaborado suas teorias a partir de "sonhos ou estados semelhantes ao do sonho; por força de um lampejo de inspiração; e até mesmo em virtude de malentendidos, de enganos"² ou, ainda por acaso. Em outras palavras, já se disse que, para criar, é preciso a luz do coração.

POPPER, o mais notável filósofo da ciência em nossa época, entende que não há uma lógica da criação. Declara que "não existe algo que se possa denominar método lógico para ter novas idéias", como também não existe "uma reconstrução lógica desse processo. A descoberta encerra um 'elemento irracional', ou 'uma intuição criativa', e as grandes idéias e descobertas só podem ser alcançadas pela intuição, que se apóia em algo parecido com a paixão intelectual (Einfühlung) pelos objetos da experiência". EINSTEIN, em carta dirigida a Popper, manifesta a mesma conclusão quando afirma que "uma teoria não pode ser fabricada com os dados da observação; ela só pode ser inventada".³

¹ Baseado no depoimento de Rubem ALVES, apud BEIGUELMAN, Bernardo. Uma análise crítica da pós-graduação. *Ciência Hoje*, São Paulo, v.12, n.68, p.20, nov. 1990.

² Relato de POPPER, apud MAGEE, E. Bryan. *As idéias de Popper*. São Paulo: Cultrix, 1974. p..38

³ MAGEE, p..38.

Esses cientistas inventores enfatizam a interrogação, pois entendem, conforme afirma RUSSELL, que ela "diminui o nosso sentimento de certeza sobre como as coisas são e aumenta o nosso conhecimento de como elas podem ser". Assim, o mais importante não são as respostas aos problemas suscitados, mas sim os próprios problemas, pois eles "ampliam a concepção do possível, enriquecem a imaginação intelectual e diminuem a segurança dogmática que impede o espírito em busca investigatória".⁴

Se o que foi exposto merece credibilidade, o ensino não deveria ir mais devagar com as respostas? Os currículos escolares enaltecem e acenam com discursos sobre a consciência crítica, a problematização, etc.. Mas, na operacionalização desses currículos, o que se verifica, em geral, não é um tedioso desfile de respostas para perguntas que não foram feitas? De soluções para problemas que não foram formulados? Afinal, se perguntar é tão importante, por que é que a cultura circundante insiste nessa oferta obsessiva de soluções?

Paradoxalmente, os obstáculos à interrogação e à criatividade não se devem à escola, uma instituição burocratizada, mas necessária e, até agora, insubstituível?

Com essa breve incursão aos já citados distintivos da ciência e, de um modo geral, da educação, trata-se, agora, de retornar à indagação sobre a finalidade da pós-graduação.

2. HAVERÁ UMA FINALIDADE PRIMORDIAL PARA A PÓS-GRADUAÇÃO?

Destina-se o mestrado à aprendizagem de conteúdos como vem sendo feito na graduação? Tem as mesmas características dos cursos de aprendizagem e aprofundamento de conteúdo como ocorre na especialização e na reciclagem?

Renomados pesquisadores, a exemplo de Rubem Alves, Frotta-Pessoa e Beiguelman, investiram contra essa transferência de objetivos do 3º grau para a pós-graduação, contra esse modelo de "ensino de 4º grau", centrado nas disciplinas, na obsessão ensinadora e na acumulação de créditos desvinculados das necessidades e dos interesses do projeto de pesquisa do aluno. Para eles, tais

⁴ Baseado na afirmação de Russell, cf. RUSSELL, Bertrand. *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor, 1953. p. 183, 187.

⁵ Confira HEEMANN, Ademar. *Natureza e ética: dilemas e perspectivas educacionais*. Curitiba: UFPR, 1998.

curros "ensinadores" não exigem inteligência criativa, mas receptividade e muita paciência, inclusive para trabalhar com temas em geral definidos sem a adequada participação do aluno, prejudicando, dessa forma, o desenvolvimento das potencialidades dos pós-graduandos.⁶

O mestrado deveria ser, então, o locus para o pensamento crítico, para o comportamento inquiridor e não para "a transmissão de soluções técnicas prontas ou para o oferecimento de resoluções rápidas" às inquietações dos alunos que, às vezes, equivocados, chegam a esse curso "entendendo ser a ciência um conhecimento acabado" e, por isso, se sentem desorientados, porque vieram ampliar o número de receitas que julgavam estar ao seu dispor.⁷

Se merece crédito o argumento de que o mestrado deve ser um gerador de pesquisas e que o aluno deverá trabalhar como pesquisador desde o início, cabe, agora, uma breve consideração sobre trabalho dissertativo.

3. O ESPECTRO DA DISSERTAÇÃO

Perplexidade, desorientação e, em alguns casos, pânico, que paralisa. É o que acontece com o mestrando quando acorda e se dá conta de que quase já não há mais tempo hábil para o tão badalado trabalho dissertativo de conclusão de curso. Convém esclarecer, desde o início, que as disciplinas do curso não resolvem nem tratam da pormenorização que é exigida no projeto individual. Assim, é temerária a recomendação para o aluno de que ele deve se concentrar primeiro nas disciplinas, depois no trabalho de pesquisa ou elaboração do trabalho monográfico, como se fosse possível marcar a data para a gênese das idéias criativas, como se houvesse muito tempo disponível para o longo e tortuoso caminho da construção de um problema de pesquisa.

Ora, as disciplinas abordam os conteúdos gerais que não conseguem dar conta do multifacetado caminho que leva à dissertação. Esse caminho é construído pelo mestrando. Envolve diferentes etapas e momentos que ele terá que vivenciar para construir uma problemática que se identifique com sua vida, com os seus interesses, sua experiência e suas competências. Daí é que serão delineados os procedimentos metodológicos para dar conta daquela problemática que ele

⁶ Cf. BEIGUELMAN, Bernardo. Uma análise crítica da pós-graduação. *Ciência Hoje*, v. 12, n. 68, p.18-21, nov. 1990.

⁷ Baseado em Rubem Alves, apud BEIGUELMANN, p.20.

construiu. Sua especificidade emerge da maneira como o pesquisador consegue ver o problema e colocá-lo na sua experiência, no caso de um trabalho genuíno. É algo que ele tem que fazer, que somente ele poderá executar e que o atrai como se fosse uma atividade lúdica.

Neste texto, pretende-se convidar o mestrando para que, em tempo hábil, reflita sobre essas questões da pesquisa, constate as dificuldades, acertos e equívocos cometidos por outros, preencha as lacunas do seu próprio conhecimento e, dessa forma, participe de uma aventura intelectual menos traumática e mais prazerosa.

4. PESQUISA E REDAÇÃO: OS PESADELOS

Além da pesquisa⁸, são consideráveis os problemas que grande parte dos mestrandos enfrentam na redação do texto de pesquisa, arte para a qual não foram preparados. Assim é que muitos programas de pós-graduação estão à procura de candidatos capazes de escrever um texto legível, fluente e correto. Se não estão preparados, é de se perguntar como foi que passaram incólumes pelo ensino fundamental, médio e superior. Como é que se perpetua o círculo vicioso?

Sabe-se que a escrita é o ponto forte das culturas gutenberguianas e que as tradições tropicalistas, como a nossa, são mais afeitas à transmissão oral. Ora, o tropicalismo importou, faz tempo, essa invenção gutenberguiana do trabalho escrito e, agora, não tem outra saída. Tem que dar conta dele, ainda mais nestes tempos pós-modernos e globalizantes, que disseminaram a poderosa ferramenta da informática. Sem a escrita e o "pontocom", o indivíduo não estará sendo excluído? Digo, logo existo! Não é esse o distintivo para os dias de hoje?

Parece que o ensino formal tropicalista não sabe lidar muito bem com essa dificuldade da pesquisa e da escrita. Daí porque esses aprendizados causam tanto impacto na pós-graduação. A elaboração do trabalho dissertativo é, por esse motivo, "uma experiência transformadora cujo valor dificilmente pode ser exagerado".⁹

⁸ Segundo MEZAN, pesquisa significa identificar um tema, construir um problema, "armá-lo com instrumentos conceituais adequados, trabalhar com literatura pertinente e procurar resolvê-los, ou, pelo menos, avançar na sua formulação e solução". Cf. MEZAN, Renato. A universidade minimalista: as propostas de simplificação da pós-graduação ignoram as condições do aprendizado no país. Folha de São Paulo, 16 jul. 1995. Caderno Mais!, p.5-3

⁹ Segundo MEZAN, pesquisa significa identificar um tema, construir um problema, "armá-lo com instrumentos conceituais adequados, trabalhar com literatura pertinente e procurar resolvê-los, ou, pelo menos, avançar na sua formulação e solução".

Então, se o ritual acadêmico exige um trabalho tão preocupante, é tempo de examinar as relações do mestrando com o seu parceiro nesse rito de passagem

5. O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO

A orientação não pode ser confundida com ensinamento instrucional. O orientador não é instrutor, feitor ou tutor. A orientação pode ser uma relação educativa, de diálogo, onde existe espaço para as personalidades de cada um dos participantes. Não precisa se caracterizar pela opressão, nem pela submissão, mas pela autonomia e criação. Assim, cabe ao orientando construir o seu projeto, redigir pessoalmente o seu texto para ser discutido com o orientador, que exercerá o papel de interlocutor crítico, discutindo a consistência e a viabilidade para se descobrirem os pontos fracos da proposta.¹⁰

Essa relação pode ser danosa quando o mestre se encontra intelectualmente satisfeito. Nessa condição, já não existem desafios e indagações. Possuidor de uma fonte do saber, muitas vezes obcecado e até mesmo com a melhor das intenções, entende como um dever a persuasão e a transferência de certezas acumuladas em sua caminhada. Insiste em ofertar aquelas coisas que só o indivíduo poderá encontrar.¹¹

Para sair desse equívoco instrucional, que confunde o iluminar com o resplandecer, é necessária uma certa humildade intelectual; pois, conforme GADAMER, “para poder indagar, precisamos querer saber, e isso significa saber que não sabemos”.¹² Nessa via de duas mãos, o facilitador do diálogo, sob o engajamento do seu próprio discurso, não deixa de participar com o orientando de uma aventura intelectual e existencial em que, nas palavras de LADRIÈRE, o “homem se arrisca, se experimenta e se constrói”.¹³

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1983.

¹⁰ Cf. SEVERINO, A. Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez. p.154.

¹¹ HEEMANN, A. *Natureza e ética: dilemas e perspectivas educacionais*. Curitiba: UFPR. p. 210.

¹² Id.

¹³ Id. *Ibid.* p.215.

- BEIGUELMAN, Bernardo. **Uma análise crítica da pós-graduação.** Ciência Hoje, v. 12, n. 68, p. 18-21, nov. 1990.
- HEEMANN, Ademar. **Natureza e ética: dilemas e perspectivas educacionais.** 2. ed. Curitiba: UFPR, 1998.
- _____. **O corpo que pensa: ensaio sobre o nascimento e a legitimação dos valores.** Joinville: UNIVILLE, 2001.
- _____. **A roupagem do texto científico: estrutura, citações e fontes bibliográficas.** Curitiba: IBPEX 1999.
- MAGEE, E. Bryan. **As idéias de Popper.** São Paulo: Cultrix, 1974. p.38
- MEZAN, Renato. **A universidade minimalista.** Folha de São Paulo, 16 jul. 1995. Caderno Mais!, p. 5-3.
- POPPER, Karl Raimund. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária.** São Paulo: EDUSP, 1975.
- SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2000.
- RUSSELL, Bertrand. **Los problemas de la filosofía.** Barcelona: Labor, 1953.