

PASSAPORTE PARA A COMUNIDADE ACADÊMICA E CIENTÍFICA

ROSANI SGARI SZILAGYI*

*O presente artigo resulta de um tema ora em reflexão: qual é o passaporte responsável pela inclusão ou exclusão na comunidade acadêmica científica no século XXI? O foco deste trabalho centra-se, assim, nas formas de excelência que a Pós-Graduação valoriza, bem como nos critérios adotados e conseqüentes e correspondentes privilégios; na classificação que enseja, na distribuição do espaço social, nas geografias reais e imaginárias que permeiam todo o contexto e, finalmente, na metodologia de conduta de projetos adotados a partir da interação entre os atores: uma modalidade comportamental obsessivo-compulsiva que os candidatos ao título de **doctor** costumeiramente desenvolvem em frente às exigências para o seu ingresso, na atualidade. Assumem, nesse sentido, um papel de fundamental importância as contribuições de Hargreaves e Boutinet, a partir das quais pretende-se estabelecer relações com a presente temática.*

* Professora na Universidade de Passo Fundo. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PASSAPORTE PARA A COMUNIDADE ACADÊMICA E CIENTÍFICA

O candidato deverá depor, no tempo requerido, entre as mãos do bedel, um número suficiente de luvas para os doutores do colégio (...) Essas luvas serão suficientemente compridas e amplas, para cobrirem a mão até o meio do braço. Serão de boa pele de camelo e largas bastante para que a mão entre com facilidade e bem-estar. Por boa pele de camelo deve entender-se que serão das que se compram, pelo menos, a vinte e três soldos à dúzia. (LE GOFF, apud ULLMANN E BOHNEN, 1994, p. 154-155)

Se é verdade que a ciência normal requer "homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados" ou se ela sugere um "comprometimento e o consenso aparente" (KUHN, 1998, p. 30), também é verdade que ela nos reserva, por vezes, posições patéticas de contemplação em frente ao seu quadro. É como sugere Foucault (1995, p. 25) "por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz".

Essas falas são para mim peculiares e, quando associadas à realidade da Pós-Graduação no Brasil e à citação de Le Goff, extraída de um texto bolonhês escrito em 1387, tornam-se ansiogênicas. Peculiares, porque, apesar de sua unicidade, se desenrolam dentro da moldura de um paradigma, o que pode pressupor modelos e repetições; ansiogênicas, porque parece não existir limite entre passado e presente, pois a forma em que se inscreve, em que "toma sentido", revela história. De onde eu falo, o que falo e mais precisamente para onde eu olho-eis o que me impacta: Herança ou construção? Passado ou presente?

Quais competências, quais características, qual projeto e qual passaporte, responsável pela inclusão ou exclusão na comunidade acadêmica e científica, no século XXI, demanda um vasto campo de investigação, discussão e reflexão que o meu pensamento filosófico não alcança, mas, não se omite do seu exercício e se anima a conjecturar filosoficamente, dada a ação questionadora em frente à experiência vivida e sentida através do projeto de vida profissional: ensino, extensão e pesquisa. Portanto, o foco deste trabalho centra-se nas formas de excelência que a Pós-Graduação valoriza; nos critérios adotados e nos conseqüentes e correspondentes privilegiados; na classificação que enseja, na distribuição do espaço social, nas geografias reais e imaginárias que permeiam todo o contexto e, finalmente, na metodologia de conduta de projetos adotados a partir da interação entre os atores: uma modalidade comportamental obsessivo-compulsiva que os candidatos ao título de *doctor* costumeiramente desenvolvem em frente às exigências para o seu ingresso, na atualidade.

Entendo por modalidade comportamental obsessivo-compulsiva não aquela que constitui um transtorno obsessivo-compulsivo de fato, mas a que apresenta um funcionamento pessoal, com padrões vitais, cujos traços, ao mesmo tempo em que são considerados altamente adaptativos para um candidato, são também estressantes. A dedicação constante ao trabalho e a atenção a detalhes têm às vezes um preço alto para essas pessoas. A extensa preocupação com regras, listas, ordem, organização, pode ser tão grande que “o ponto principal da atividade pode ser perdido”. Não me canso de refletir, nesse sentido, a respeito de uma citação de Walter Kerr, extraída do *The decline of pleasure* e citada por Alberto Guerreiro Ramos, na sua obra *A Nova Ciência das Organizações*, na página que segue aos agradecimentos:

Muitos, dentre nós, conhecem adolescentes dominados pela compulsão da comida. O comedor compulsivo, que se empanturra com tanta pressa e com tanta desatenção que mal repara naquilo que devora, aplica a si mesmo duas sérias penalidades. Embora seu corpo esteja sendo abarrotado de enormes quantidades de coisas realmente boas, o comedor vai-se tornando, ao mesmo tempo, cada vez menos capaz, fisicamente. E - que pena! - nem está apreciando aquilo que come; mal se lembra de procurar sentir o sabor da comida. Como adultos do século XX, nós nos tornamos usuários compulsivos - chegando aproximadamente aos mesmos resultados.

A formalização do *passaporte* para ingressar na comunidade acadêmica científica pode tornar-se tão obsessiva, em âmbito pessoal como em termos de processo, que o candidato e a instituição podem perder-se na arena e distanciar-se daquilo que realmente é imprescindível no desenvolvimento das competências para a transformação da sociedade. Excessiva conscienciosidade, relutância em delegar tarefas ou trabalhar em conjunto com outras pessoas, perfeccionismo e controle mental e interpessoal, às custas de flexibilidade, e adoção de um estilo pessoal miserável quanto a gastos pessoais e com outras pessoas, certamente se fazem presentes em uma variedade de contextos, indicados pelo menos por mim, na luta pela inclusão na comunidade acadêmica científica da Universidade atual e da Universidade no Medievo. Será que há muita diferença entre o *aqui e o agora e o lá e o então*? O que mudou e como mudou?

Os caminhos da exclusão e da inclusão sempre causaram em mim preocupação. O que estaria eu vendo que outros não vêem? E o que vêem os outros que eu não vejo?

Em ato contínuo, uma vez aconselhada por Santos (1995, p. 9), “teremos forçosamente de ser mais rousseauianos no perguntar do que no responder”. Então, cá estou a rodopiar sobre esta pergunta: comunidade acadêmica e científica - como dela fazer parte? Quais competências? Quais características? Qual projeto? Enfim: qual passaporte?

É possível tematizar e contextualizar a partir de dois pontos: o *passaporte* da promoção ao doutorado e o seu ingresso na comunidade acadêmica e científica nas universidades medievais e o *passaporte* da promoção ao doutorado na universidade atual. Para Perrenoud (2000, p. 19), “nas sociedades humanas, quase todas as desigualdades culturais que correspondem a uma forma ou outra de domínio do real proporcionam classificações, que os sociólogos chamam de hierarquias de excelência”.

Ainda que o meu olhar possa ser o de uma visitante longínqua sobre o cenário de outrora, quando se defronta com a infinita lista de critérios, exigências e privilégios concedidos na Idade Média aos professores e alunos, especialmente na questão da *promotio* dos professores e da aquisição do título de *doctor*, a ponto de ser merecedor do *collegium magistrorum* e ser incluído no mais alto escalão da comunidade acadêmica e científica de então, por mais que eu me esforce, este mesmo olhar não consegue evitar uma ligeira correlação e comparação com o aqui e agora no qual estou incluída e mergulhada.

Dimensionar as personalidades pessoais e coletivas que passaram a administrar tais privilégios, critérios e exigências na Universidade de estudantes de Bolonha e na Universidade dos professores de Paris, ambas consideradas mecas da intelectualidade e sementeiras da educação superior no mundo, mais que uma curiosidade é uma necessidade reflexiva imperiosa que se estabelece, diante do doutorado em realização e da dissertação de mestrado desenvolvida recentemente. Parece que como em todo o tempo e lugar, o déficit da personalidade do sujeito é, ao mesmo tempo, um déficit da aprendizagem desse sujeito em que o caráter excludente da Universidade sempre foi uma constante.

Se, por um lado, a formação de pessoas para a Educação Superior é entendida como uma missão permanente pela Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris de cinco a nove de outubro de 1988, principalmente porque todo o ensino, extensão e pesquisa necessita de “gente” para prestar seus serviços, por outro, essas mesmas instituições, centradas em pessoas, têm dificuldades de criar um clima e uma cultura para a apren-

dizagem de determinadas competências e para o desenvolvimento de um perfil de personalidade que atenda às suas exigências. Tornar-se um colaborador valioso para a docência não é tão simples assim. Muitas vezes a instituição perde uma excelente oportunidade no seu papel de formadora, porque ela, ao mesmo tempo em que confere identidade ao candidato, não lhe confere o visto.

Claro deve ficar que não está vedada à comunidade acadêmica e científica uma intervenção ativa e uma atuação profissional. Um Programa de Pós-Graduação, de referência nacional e internacional, que titula professores e pesquisadores para o local, o regional, o nacional e o internacional, deve realmente pautar sua organização e institucionalidade sobre critérios de excelência. O candidato não pode esperar neutralidade nem passividade, mas, sim, um enquadramento que lhe permita trabalhar e operar como cidadão candidato. Refiro-me ao trabalho não como uma abstração que não cura nem faz adoecer, pois, como diria Bleger (1980, p. 63), "o que cura, enriquece a personalidade ou faz adoecer, são as condições humanas e inumanas em que o trabalho é realizado, o tipo de vínculo ou relação interpessoal que se estabeleceu durante o trabalho". Sob essa ótica, é importante acrescentar que todo o processo de seleção para a inclusão na comunidade acadêmica e científica pode ser altamente terapêutico, tanto para a instituição como para o candidato, uma vez que o processo implica em aprendizagem e toda a aprendizagem implica em terapia. Segundo o autor ora mencionado, toda a aprendizagem bem realizada e toda educação é sempre, implicitamente, terapêutica; então, o que tememos? Qual o compasso ou descompasso existente entre o caminhar de um e de outro? Voltemos ao lá e então.

Observemos, por exemplo, os estatutos da Universidade de Bolonha. Esses entendiam que, para o ofício do reitorado, devia eleger-se um aluno de sua Universidade, com as seguintes características pessoais: honestidade, discrição, imparcialidade, senso de justiça, atitude prudente na vida e nos costumes. Não podia pertencer a alguma ordem religiosa, devia vestir a veste clerical (estudantil) e ter, no mínimo, vinte e cinco anos de idade. Cursar Direito pelo menos durante cinco anos e viver a expensas suas era igualmente uma exigência. Obviamente, em seu currículo pessoal deviam constar a idoneidade e, finalmente, dons intelectuais suficientes para suportar o ônus do seu ofício, comentam Ullmann & Bohnen (1994, p. 100). Em contrapartida, ao eleito era permitido impor penas e multa em dinheiro aos professores e alunos não cumpridores de ordens, assim como impediam-lhes de assistir às *lectiones* ou ser promovidos para lecionar. Todavia, pagando uma multa de vinte libras, o aluno poderia ser reintegrado na *universitas*.

PASSAPORTE PARA A COMUNIDADE ACADÊMICA E CIENTÍFICA

E, quando a vítima era um professor doutor, também com a soma de vinte ou cem liras, sua reintegração estava assegurada.

Na Universidade dos professores de Paris, o ensino era parcialmente gratuito. O pagamento dos professores dava-se com a quantia em dinheiro que era arrecadado com o pagamento das *promotiones*, isto é, dos que se submetiam a exames para obtenção de graus acadêmicos. A concessão de privilégios é surpreendente. Contam Ullmann & Bohnen (1994) que seus membros não podiam ser excomungados e estavam isentos de tributos, de impostos e do serviço militar. Alunos e professores não estavam sujeitos à jurisdição civil, salvo em caso de flagrante delito. Quem procedia ao julgamento era o tribunal da Universidade. A garantia de benefícios eclesiásticos crescia muito e os professores acabaram formando uma corporação coesa, incumbida de opinar sobre o aluno, por ocasião da *promotio*, ou seja, quando desejava obter a *licentia*. Muitos desses vínculos passaram a sedimentar verdadeiros estereótipos de conduta na universidade e nem mesmo o período tipicamente teocêntrico, assinalado pela fé, isentou professores e alunos de sua irresponsabilidade, ações irracionais e leviandade.

A promoção ao doutorado passou a exigir, dos pretensos estudantes ao título da Universidade de Bolonha, uma extensa e prodigiosa caminhada. A concessão dessa honraria cabia aos docentes, os quais julgavam previamente se o candidato era merecedor de ser incluído no número do *collegium magistrorum*. A lógica asfixiante para a obtenção do título exigia do candidato oito anos para a formação de doutor em direito romano e seis, para doutor em direito canônico. Para firmar o calvário, cabia ao candidato um juramento que visava a garantir o seu cumprimento e evitar a venda de diplomas. Tal era a realidade do século XII, uma época que marcou, no calendário da comunidade acadêmica e científica, o nascimento do título de *doctor*, na Universidade de Bolonha.

Parafraçando Ullmann & Bohnen (1994), encerrado o "sacerdócio" do ensino nos séculos XIV e XV, implanta-se a ganância. Na Itália, começa-se a cobrar o pagamento das *lectiones* e chega-se até mesmo a definir os presentes que os candidatos às *promotiones* devem oferecer por ocasião dos exames. Em Bolonha, era tradicional o aluno ofertar roupas novas a muitas pessoas antes das provas. Os abusos foram tantos que, em 1311, o Papa teve de exigir um juramento especial de cada doutorando, no sentido de não pretender gastar mais de quinhentas liras nas despesas da promoção.

Nesse tempo, a crença compartilhada na ciência como fonte das maravilhas do conhecimento e da sujeição forçada ao econômico constituía fator irresistível "à inserção do candidato na comunidade científica". A

arguição do candidato, o seu desempenho em sucessivos e rigorosos exames, o seu pronunciamento em forma de discurso, eram critérios de inclusão ou exclusão às insígnias doutorais: o livro, o anel e o barrete de doutor. A personalidade passa a ser uma fonte de acesso ao poder da instituição, que, por sua vez, detém o poder de decidir e de escolher, mediante os atributos pessoais. A oratória, a firmeza moral e outras características, constituem-se em canais de acesso à universidade, instrumento de poder.

Uma vez conclamado doutor, cabia-lhe cumprir mais uma tarefa: oferecer, aos examinadores e convidados, um banquete e festas, que acarretavam enormes gastos. A marca de um poder compensatório se configura à medida em que assume formas de pagamento em espécie, o equivalente à submissão aos objetivos econômicos ou pessoais de outros. (GALBRAITH, 1989)

Exames e festejos compunham, grosso modo, a fórmula química para a obtenção do título. Talvez, ao final dessa árdua caminhada, o nobre *doctor* tivesse podido perguntar-se: seria eu um triunfo da comunidade acadêmica e científica para a humanidade ou seria eu um triunfo da comunidade acadêmica e científica sobre a humanidade? E que triunfo é esse, que ao confeccionar esse raro passaporte, arrebatava o império com uma produção levada a seu desempenho máximo, motivando a desistência de muitos estudantes em concorrer ao título, dado o endividamento que causava até mesmo para os estudantes ricos? Sim, pois banquetes, torneios e bailes representavam dívidas. A obrigatoriedade desses gastos era uma forma eficaz de segregação social. Era um *passaporte*, um documento econômico e quase racial. Expresso-me, assim, por entender que a inclusão na comunidade científica não poderia ser uma transformação dos candidatos em iguais. O projeto da construção do conhecimento esbarrava na contradição insolúvel de que não se poderia ser senhor e igual. A busca pelo título e o ingresso na comunidade científica, contudo, não se pode reduzir a um papel dominador.

Penso que o *passaporte* de outrora pode ser percebido nas formas mais sutis da Universidade contemporânea. O conjunto de exigências dos traços sucessivos, presentes no breve esboço histórico aqui pontuado, desenha uma imagem que se parece muito com o conhecido, com o aqui e agora: uma engrenagem que cria categorias e classifica competências, sonhos, projetos e desejos. Convém pontuar que, em se tratando de universidades públicas, o candidato não se submete especificamente ao poder compensatório como o fazia no medievo, mas, implicitamente, submete-se a um tipo de poder condicionado - a propriedade intelectual. Esclareço que, quando cito a expressão poder e com ela faço analogias, a sua essência não é alcançada; simplesmente o espírito questionador busca apoio na área das ciências sociais, por entender que ela não pode ser negligenciada nesta reflexão.

A formação do cientista em nosso país, segundo Velloso (2002, p. 87), deve começar pela iniciação científica na graduação, uma trajetória marcada pelo *passaporte* de um *sempre bolsista*. Inere o autor que os *sempre bolsistas* titulavam-se aos 29 anos, enquanto que os *nunca bolsistas* obtinham seus diplomas bem mais tarde, aos 37 anos. No seu estudo registra que os *sempre bolsistas* doutorandos ingressavam no doutorado até seis anos depois da graduação, enquanto que os *nunca bolsistas* tardavam quinze anos. Paralelamente, os *sempre bolsistas* costumam ingressar no doutorado aos 29 anos de idade e os *nunca bolsistas* aos 41 anos, mais de uma década depois. A bolsa é uma espécie de poder condicionado, é um extraordinário passaporte, porque privilegia, investe, constrói e desenvolve naturalmente talentos acadêmicos para a ciência. Complicado se torna o quadro quando detectamos que o número de bolsas no país não corresponde à demanda.

A propriedade intelectual, como característica pessoal, confere auto-riedade e institucionalidade ao candidato que deseja título de doutor, visto que o projeto, o sonho e o desejo não têm base territorial definida e estrita. O que é próprio desse universalismo é a concorrência dos indivíduos candidatos e a busca da performance. Isso impele à submissão consciente aos propósitos da instituição.

Entretanto, há um outro importante critério a ser problematizado: acredito que assim como a instituição não pode e nem deve aceitar todo candidato, nem o candidato pode e deve aceitar toda instituição. A aceitação por parte do candidato inclui a aceitação dos objetivos e dos meios que a instituição tem para levá-lo a cabo e vice-versa. É preciso analisar e avaliar os compromissos expressos no plano político e pedagógico de um programa de pós-graduação e, quando finalmente o aceitamos, devemos fazê-lo conscientemente, dado que se trata de uma ação deliberada. Não renunciamos a nossa própria vontade; ao contrário, nossa preferência se torna uma escolha, principalmente quando construímos objetivos e um diálogo produtivo e não estereotipado com o programa de pós-graduação. Penso que uma das tarefas mais difíceis, para um candidato e para a comunidade acadêmica e científica, consiste em aprender a trabalhar mais com essas variáveis, a partir de um auto-conhecimento.

Um certo grau de *insight* a respeito da sua estrutura, funcionamento e dinâmica é recomendado tanto ao candidato quanto à instituição universitária. A vida de um programa de pós-graduação se faz através da mediação das pessoas que dela fazem parte. Ainda que ele seja independente, seu funcionamento acha-se regulado não só pelas leis objetivas de sua própria realidade social, como também pelo que as pessoas projetam nela, através

das leis da sua dinâmica e estrutura da personalidade. Logo, um candidato pode desejar encontrar, na comunidade acadêmica e científica, apoio, segurança, identidade, inserção social e um profundo sentimento de pertença. Do ponto de vista psicológico, a universidade e todo o seu contexto passam a fazer parte da vida de um candidato, manifestando-se desta maneira: quanto mais dosada, integrada e adequada à personalidade do candidato, menor é o grau de dependência a essa instituição, e quanto mais imaturo, maior a sua dependência com a instituição. Destarte, como lembra Bleger (1984, p. 55), " toda a instituição não é só um instrumento de organização, regulação e controle social, mas também, ao mesmo tempo, é um instrumento de regulação e de equilíbrio da personalidade".

Porém, os pretensos candidatos ao título de doutor e as instituições universitárias vivem em uma sociedade empenhada em adquirir propriedade, obter lucro e, raramente, dão-se conta do significado, alcance e limite das suas relações, pois tal competência reside no seu auto-conhecimento, o qual está diretamente relacionado ao seu modo de existência. Gostaria de inferir que a forma como nos relacionamos com o mundo, com as pessoas e com o conhecimento, inclui os modos ter e ser, na perspectiva de Fromm (1976, p. 52). Para ele "A escola tem em vista dar a cada estudante certa quantidade de 'propriedade cultural' e no fim do curso os estudantes recebem um certificado de terem pelo menos o mínimo exigido".

Essa afirmação estimula um avanço na investigação. Qual será a diferença entre o modo ter e o modo ser na esfera do conhecimento? Expressa-se, segundo o autor ora mencionado, em duas formulações: "tenho conhecimento" e "conheço". Fazer parte da comunidade acadêmica e científica significa **ter mais conhecimento** ou **conhecer mais profundamente**? Qual será a diferença entre o modo ter e o modo ser na esfera das características pessoais? E qual será a diferença entre o modo ter e o modo ser na esfera das competências e do projeto? Então, qual o *passaporte*?

É real a afirmativa de Fromm quando ele infere que, no processo educativo, em geral, tenta-se adestrar as pessoas a terem conhecimento como uma posse, algo comensurável com a quantidade de propriedade ou prestígio social que ele deve proporcionar mais tarde:

O mínimo que recebem é a quantidade necessária a fim de funcionar adequadamente em seu trabalho. Além disso, dá-se-lhes uma "embalagem de conhecimento de luxo" para fortalecer seu sentimento de valor, sendo o tamanho da embalagem de acordo com o provável prestígio social da pessoa. As escolas são as fábricas em que a embalagem desse conhecimento completo é

produzida – embora as escolas em geral aleguem que pretendem levar os estudantes ao encontro dos mais elevados feitos do espírito humano. Muitas instituições do ensino superior são hábeis em nutrir essas ilusões. Desde o pensamento e artes hindus ao existencialismo e surrealismo, um vasto amontoado de conhecimento é oferecido, do qual os estudantes colhem um pouco aqui, um pouco ali, e em nome da espontaneidade e liberdade não se insiste em que se concentrem num assunto, nem mesmo que acabem a leitura de um livro inteiro (1976, p. 57).

Essa citação instiga um confronto com minha própria experiência nos bancos escolares. Muitas vezes os conteúdos desenvolvidos permaneceram estranhos um ao outro; tornei-me proprietária de um acervo de enunciados feitos por outros; contemplei o que aprendi, fui aluna exemplar e desfrutei de um provável prestígio social então valorizado nas escolas. Simultaneamente ao entusiasmo de outrora, a reflexão atual evocou fortes críticas pessoais. O então empobrecido repertório escolar sofreu profundas modificações. Tive que *reaprender a aprender*, a aprender a recordar ativamente, a congelar ligações mecânicas, a interligar conceitos mediante atos produtivos do pensar e do sentir. Nesse contexto, havia um único instrumento disponível: eu. Sem sufocar-me por minha própria ansiedade, conheci e desfrutei mais do diálogo. Aprendi a argumentar mais e melhor e esforço-me para não perceber no outro apenas um adversário e despedir-me, como diria Fromm (1976), com triunfo ou com derrota. Entretanto, permanece um importante embate interno: como me aproximar ou afastar-me da comunidade acadêmica e científica sem adversários, triunfo ou derrota, se também ela assim se apresenta?

Talvez devêssemos refletir um pouco mais sobre o exposto, no sentido de analisar a reciprocidade de suas ações e relações. Na história da psicologia encontramos muitos dados que enriquecem essa análise. O estilo pessoal (características) de Charles Darwin (1809-1882), por exemplo, é um bom motivo para se pensar. Tido como um antecedente do funcionalismo (primeiro sistema de psicologia genuinamente americano), segundo Marx & Hillix (1976), gerou uma das maiores controvérsias na história intelectual da humanidade. Relatam os autores que,

ironicamente, Darwin era um cientista tão prudente, para não chamarmos um recluso tímido e ensimesmado, que talvez nunca tivesse divulgado seus trabalhos

e iniciado a controvérsia se Alfred Russell Wallace (1823-1913) não lhe enviasse um relatório que, em linhas gerais, traçava exatamente a mesma teoria da evolução em que Darwin estivera trabalhando durante vinte anos. Caracteristicamente, Darwin foi incapaz de resolver o dilema apresentado pelo recebimento do estudo de Wallace. Dois amigos seus, Lyelle e Hooker, resolveram-no por ele, fazendo a leitura do relatório de Wallace e de um esboço das idéias de Darwin durante a mesma reunião da Royal Society. E para crédito dos dois homens que permaneceram amigos a vida inteira, saindo o seu respeito mútuo sem uma beliscadura de uma situação que poderia ter-se tornado extremamente acriminosa (p.188).

Mas, quando ocorre o contrário, quanto de beliscadura permanece num relacionamento interpessoal e permeia a comunidade científica? Seria ingenuidade de nossa parte pensar que a inclusão ou exclusão em comunidade acadêmica e científica se faz através de movimento humanos suaves, nada agressivos e contundentes. O que sabemos nós, irreverentes em nossos questionamentos, mas limitados ao nosso mundo, do que se passa pelos bastidores de uma comunidade científica? Não há como negar que estamos todos afetos a paradigmas de cunho ideológico, político e econômico. Ironicamente, os bastidores de uma comunidade científica vivem a dialética do poder e da vontade, por vezes, de forma refletida e responsável e, por vezes, de forma irrefletida e irresponsável. "De onde nascem esses abusos senão da funesta desigualdade, introduzida entre os homens pela distinção dos talentos e pelo aviltamento das virtudes?" (ROUSSEAU, 1993, p. 31)

Ao pousar o olhar sobre Darwin, damo-nos conta de que as características pessoais e/ou o estilo pessoal facilitam ou dificultam a inserção na condição de cientista, na aquisição de uma identidade de pesquisador, na comunidade acadêmica e científica. Descrevem ainda os autores que, em função do seu estilo pessoal, Darwin sequer reagiu pessoalmente ao furor que se levantou em torno de sua publicação, *A Origem das Espécies*, em 1859. Foi preciso que Thomas Henry Huxley (1825/1895), "brilhante e arrebatoado amigo de Darwin e seu colega biólogo", arcasse com o peso da batalha em seus ombros. Huxley acabou ganhando a batalha, em favor da evolução, pelo menos dentro da comunidade científica. "Darwin, quando se sentia desagradavelmente ameaçado, achou sempre necessário retirar-se para uma estância de águas termais, a fim de cuidar de sua combalida saúde (MARX & HILLIX, 1976, p. 188-9).

Quando se toma ciência de determinadas particularidades como essa que acabo de registrar, passa-se a pensar com maior seriedade sobre as vicissitudes da caminhada científica ou sobre a construção de uma identidade de pesquisador, ou sobre a forma de inclusão na comunidade acadêmica científica.

Evidente está que a efetividade do argumento de Darwin e, sua inserção definitiva na comunidade científica, foi realizada com a ajuda de seus amigos. Por si só, apoiado tão somente no seu estilo pessoal, provavelmente dela não faria parte. Determinar um perfil não é simples. Percebe-se que, na reciprocidade das ações e relações de um candidato e de uma comunidade acadêmica e científica, ambos podem enriquecer-se ou empobrecer-se, adaptar-se ou submeter-se, integrar-se ou aglutinar-se, inovar ou estancar, evoluir ou regredir, ser mais propenso às mudanças ou resistente às mudanças.

E como determinar competências? Certamente, se o candidato a cientista enfrenta desafios no que diz respeito às competências que deve possuir, também as Instituições de Ensino Superior enfrentam sérios desafios no que se refere às competências que devem possuir. Então caberia perguntar: quais as estratégias de desenvolvimento para os recursos humanos? A Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998) refere que, no cenário das competências, a complexidade das funções exige que as instituições sejam mais profissionais. Especifica e descreve, a rigor, competências que nós psicólogos denominamos como comportamentais e/ou interpessoais: receptividade às mudanças políticas dos governos; capacidade de adaptação às pressões sociais em perpétua evolução; maior consciência com relação às perspectivas internacionais, com relação a sua função na sociedade e à consciência da sua contribuição para o desenvolvimento local, regional e nacional.

Posto isso, penso que uma das maiores virtudes do candidato à comunidade acadêmica e científica também se consubstancia sobre essas competências: um candidato receptivo às mudanças políticas da própria instituição, com capacidade de adaptação às pressões sociais em perpétua evolução, com maior consciência em relação às perspectivas nacionais, maior consciência com relação à sua função na sociedade e à sua contribuição para o desenvolvimento local, regional e nacional. Ao que tudo indica, todas essas complexas funções pertinentes ao mundo das competências implicam em questões de auto-conhecimento e auto-cuidado para ambos os envolvidos. Confrontar-se com o *passaporte*, para ingressar na comunidade acadêmica e científica significa confrontar-se com as inexoráveis contingências da existência que, muitas vezes, força um diálogo, um comprometimento

que nem sempre pode ser racionalmente defendido. Reconhecer e afirmar a sua própria necessidade, o significado, o propósito e a identidade pessoal são de fundamental importância ao candidato, bem como verificar o quão saudáveis nos sentimos nesse momento, quais são os nossos medos, como nos sentimos em relação ao trabalho, o que confere significado ou propósito à nossa vida. Apreciar a complexidade e as idiossincrasias, tanto suas quanto da comunidade acadêmica e científica e, ao longo do processo, aprender a conduzir e a ser conduzido, eis um belo desafio.

Creio que, à medida que dialogamos com as inexoráveis contingências do *passaporte*, para uma possível inclusão na comunidade acadêmica e científica, sob o olhar dos autores supracitados, somos motivados a aceitar recomendações e incluir as contribuições de Hargreaves (1999) e Boutinet (2002).

O primeiro autor direciona um enfoque sociogeográfico capaz de pensar também o espaço físico como um meio e um resultado da interação entre o candidato e a instituição. Como ambos os envolvidos estruturam a experiência humana, as percepções e representações da espacialidade do *passaporte*? Se o tempo se constitui numa variável insubordinável na vida de todo candidato desejoso ao título de *doctor*, igual ou maior valor assume o espaço, pois este, mais do que o título, é quem vai lhe conceder o sentimento de pertença/inclusão e/ou não pertença/exclusão na comunidade científica.

Examinar as relações espaciais que se estabelecem, enquanto fenômeno social, físico e geográfico, entre o candidato e a instituição, implica em verificar quais interações ocorrem e qual a qualidade humana dessa interação. Como vimos anteriormente, se o que faz adoecer são as condições humanas e inumanas em que o trabalho é realizado, é de vital importância avaliar a geografia social onde agem e interagem os atores. Qual metodologia de conduta de projeto desenvolvem? Como enriquecem ou empobrecem a si próprios?

Assume, nesse sentido, um papel de fundamental importância as contribuições de Hargreaves, principalmente se associadas às reflexões do segundo autor para o presente tema, ao levantarem as seguintes questões: Quais são os elementos essenciais para uma metodologia da conduta de projeto? Como ajustar o possível e o desejável? Como determinar opções estratégicas? Como construir um projeto e conferir-lhe materialidade? Como possibilitar-lhe âncora no espaço institucional e na comunidade científica?

Um imperativo desejo se antepõe a todo candidato confesso: construir um projeto que encontre âncora na instituição elegida e na comunidade acadêmica científica. Sabedor de que essa mesma instituição, ao mesmo

tempo em que limita, também oferece oportunidades espaço-temporais, cabe a ele estruturar essa experiência humana e criar o seu próprio espaço. Ampliar os contornos de sua própria geografia ou mesmo mudar os contornos existentes, implica uma ação deliberada, um exame minucioso de supostos *espaços imaginários* e socialmente secretos, bem como de possíveis patologias na conduta do projeto.

Sob o olhar de Hargreaves (1999), creio que determinar o alcance das geografias imaginárias é tarefa de todo candidato na construção do seu projeto pois isso lhe possibilitará a localização quase exata de espaços isolados e distanciados da realidade; outrossim, sob o olhar de Boutinet (2002), essa atitude remeterá a uma análise de uma possível patologia da conduta de idealização:

Essas condutas por não se deixarem guiar por uma grande inspiração suscetível de transcender a multiplicidade dos empreendimentos que surgem aqui e acolá, transformaram-se freqüentemente apenas na bricolagem de pequenos ideais locais individualizados e portáteis; para fazê-lo, os atores se põem avidamente à procura de um modo de usar apropriado à confecção desses ideais (p.14).

Ambos os olhares impelem o ator a gerir elementos para uma metodologia da conduta de projeto, a qual também requer âncora na personalidade do sujeito e uma capacidade para ver problemas onde outros não vêem. Trata-se de uma orientação cognitivo-afetiva com ênfase no caráter reflexo do psíquico e em seu determinismo externo (numa perspectiva de uma psicologia de orientação marxista).

Não obstante, na medida em que um candidato se esforça para determinar as suas geografias imaginárias, defronta-se não apenas com os seus elementos inconciliáveis, senão também com os elementos inconciliáveis do imaginário geográfico da comunidade acadêmica e científica. São "culturas de projeto" que traduzem, na visão de Boutinet, a mentalidade de nossa sociedade pós-industrial, preocupada em fundar sua legitimidade no esboço de suas próprias iniciativas.

O espaço e o entorno da instituição/comunidade acadêmica e científica igualmente limitam e condicionam a ação dos candidatos. Sua metodologia de conduta de projeto certamente é influenciada pelas circunstâncias transmitidas, por geografias históricas elaboradas no passado. Estará a comunidade acadêmica e científica recriando constantemente a sua geografia?

Estarão os esforços do candidato encontrando eco nos esforços deliberados da comunidade científica no sentido de reconfigurar os seus espaços?

Uma metodologia da conduta de projeto implica um desafio geográfico. Um desafio comportamental e psicológico, no qual tempo e lugar se unem para montar o cenário das histórias e geografias pessoais e comunais. O candidato passa a reconhecer as estruturas e funções tanto suas quanto da instituição. Aprende que a instituição é um mundo privado poderoso, completo, com sua própria linguagem, símbolos e regras. Compreende que uma geografia social envolve também a comunidade científica e que também ela se debate entre o limite de geografias imaginárias e reais.

Percebe, então, que ingressar na comunidade científica requer percepções mentais e ações comportamentais mais apuradas, uma vez que não há uma única realidade sócio-espacial no processo senão realidades múltiplas, dinâmicas e flexíveis. Um conjunto de ações, de condutas de projeto que tanto podem ser patológicas ou não patológicas ao longo de sua caminhada.

É importante enfatizar na análise, como faz Boutinet (2002), os modos de expressão de um projeto: a unicidade da elaboração e da realização, a sua singularidade e os complexos ambientes atuais em que os mesmos são construídos, os espaços a serem geridos, administrados, elaborados. Que espécie de procedimento é instaurado pelo candidato para alcançar o seu fim? E que espécie de procedimento é instaurado pela comunidade acadêmica e científica para a sua aceitação e realização? Como ele e a instituição podem e devem ordenar, nesse mesmo movimento, construção e realização? Como distribuem o espaço? Quais desvios de conduta de projeto podem surgir na atualidade e negar, ao pretendo candidato, o seu *passaporte*? Serão esses desvios novos, inusitados, atípicos ou não passa, como diria Von Glasersfeld (1994, p. 26), de "uma reaglutinação de velhos materiais já conhecidos ou de um deslocamento do ponto de partida, ou ainda de uma divisão de um conceito em voga?"

Diversificaram-se e complexificaram-se os modos, os meios, os comportamentos e valer-se dessa perspectiva de Boutinet (2002) é oportuno. Se, no início deste texto, usei fazer uma pequena reflexão sobre a modalidade comportamental obsessivo-compulsiva que os candidatos ao título de *doctor* assumem e desenvolvem, ao longo de suas interações, Boutinet, além de ousar, aprofunda, sistematiza, disciplina e objetiva comportamentos subjetivos que, não raro, estão mascarados. Assume um espaço, materializa nesse espaço comportamentos, confere-lhes grau e classificação: os *desvios patológicos de conduta de projeto*. Ora, o grande *filão* da obra de Boutinet não são os desvios patológicos em si e por si só, mas a sua semen-

teira - o **contexto cultural**, um espaço sociogeográfico que vale a pena *filas, espreitar, vigiar*.

Ensimesmar-se sobre os desvios de conduta de projeto significa pensar sobre os possíveis deslocamentos que realiza o candidato, desejoso ao título de *doctor*, do seu mundo de vida para outro. Espreitar a cultura de um projeto implica dar-se conta de uma boa ou má utilização dos processos de idealização dos atores envolvidos. As necessidades que impulsionam um candidato a *povoar* a comunidade acadêmica e científica e a quem ela permite tornar-se um *povoador*, certamente encontram território no contexto cultural. O investimento nessa “empreitada” também tem base cultural territorial definida. Resenhando Bosi (1993), seria como perguntar-se: nossos ideais irão, por meio da metodologia de conduta de projeto adotada ou desenvolvida, exercer a capacidade de lavrar o solo alheio? Quais desvios ocorrem quando o candidato se depara com o desejo iminente de romper fronteiras e imigrar para a comunidade acadêmica e científica a qualquer custo?

Boutinet (2000, p.15-18) sugere sete desvios de condutas de projeto. O primeiro desvio apresentado pelo autor, o da *desilusão*, no qual o candidato é capaz de arquitetar para si mesmo um projeto que, na maior parte do tempo, não poderá realizar, é frequentemente detectado pela comunidade científica. Trata-se de uma lacuna impossível de ser preenchida e a certeza de resultados decepcionantes.

Nesse sentido, tem-se um projeto incapaz de constituir a sua própria geografia e que tanto pode ter sido edificado por circunstâncias elegidas pelo próprio candidato, ao longo de sua vida, quanto por circunstâncias elegidas e transmitidas por geografias sociais e históricas do passado. São compostas exageradas imagens que, ao longo de sua formação, lhe foram transmitidas e que se converteram em geografias imaginárias, ou seja, uma idealização sem teto, sem abrigo, sem contorno, sem espaço, resultando em um projeto que dificilmente constituir-se-á em *passaporte*.

Destarte, ao pensarmos o segundo desvio, o da *hipomania* ou da obsolescência do tempo (em que um ativismo sem fim mobiliza o candidato a empreender vários projetos), confrontamo-nos com os diversos graus de ansiedade e incerteza por ele vividos. Trata-se de uma construção compulsiva de projetos que pode muito bem mascarar um medo quase mórbido da ausência deles.

Nesse caso, trata-se de um motor psicológico cuja motivação é patológica; um motor psicológico fragilizado e incapaz de peneirar estímulos externos por sentir-se constantemente instigado pelo desafio geográfico interno e externo. Um lugar onde espaço e tempo se unem para alojar o

futuro candidato e apresentar-lhe um aparente critério de pseudo competência: a idéia transmitida, involuntária ou voluntariamente, de que o não ativismo poderia significar que ele está fora de sintonia com o momento atual, com uma conduta de metodologia de projeto que implica na redefinição dos espaços místicos da geografia imaginária do candidato e da comunidade acadêmica e científica. Se ambos os envolvidos souberem redesenhar os espaços isolados de suas geografias físicas, poderão dispor de *passaportes novos e de passaportes renovados*, o que se constitui em um desafio geográfico de ordem psicológica, pessoal e coletiva.

O terceiro desvio, o do *mimetismo* ou da cópia exata, parece caracterizar um grande número de projetos na universidade nacional desde o seu nascimento.

Deparamo-nos com uma realidade sócio-educacional brasileira absorvida por uma ideologia forjada nos Estados Unidos da América do Norte, uma vez que as tendências européias já viviam a sua decadência quando, no Brasil, surgiam as primeiras universidades. Criou-se, então, um sistema escolar, que se adaptou às exigências e unificou ações e movimentos em torno delas, e uma sociedade acadêmica e científica que, aos poucos, se construiu e incorporou os contornos geográficos desse modelo. Advém daí uma herança cultural que não se omite em criar condições para que uma patologia de metodologia de conduta de projeto desta magnitude se desenvolva. Daí, também, um desvio que não se cansa de promover candidatos, cujas personalidades pobres e empobrecidas alegram-se com o introduzido e contentam-se com os remendos em face à multiplicidade de variáveis individuais e coletivas, que não pretendo discutir e resolver aqui.

Esse terceiro desvio é versátil. Despertou-me ainda para um entrelaçamento com as idéias trabalhadas e desenvolvidas por Glasersfeld (1994, p. 27):

a maior parte dos cientistas da atualidade ainda se sentem como descobridores que lançam luz sobre os mistérios da natureza e alargam, lenta mas seguramente, os domínios do conhecimento humano - enquanto inúmeros filósofos procuram hoje atribuir a esse saber laboriosamente adquirido a imprescindível segurança que se espera da verdade autêntica. Tal como antigamente, predomina hoje a concepção de que só o saber propicia conhecer o mundo como ele é.

Nessa perspectiva, é possível inferir a possibilidade de que, ao construir o seu projeto e colocá-lo à apreciação, o candidato descobre que tam-

bém a instituição e/ou comunidade acadêmica e científica podem relativizar o seu espaço, dependendo do lugar em que observam o seu projeto.

O quarto desvio, o do *narcisismo* ou da auto-suficiência pela negação do laço social, pode, além de amputar literalmente qualquer espaço ao candidato (caçando-lhe o *passaporte*), causar-lhe prejuízos referentes a sua auto-identidade. Tal situação compromete igualmente a instituição, pois o desejo de construir um projeto voltado somente para o seu umbigo e o umbigo dos critérios de avaliação previstos e exigidos pela instituição, assume o risco de fechar-se, promovendo duplamente uma marginalidade física, social e geográfica sem precedentes. Cria-se, assim, um espaço que, na concepção de Hargreaves (1999, p. 131), nos oculta conseqüências sociogeográficas em termos de marginalização espacial, desinstitucionalização e encapsulação simbólica.

Ainda que advogar um pouco a respeito da encapsulação simbólica e do narcisismo seja um escopo distante dessa reflexão, quero expressar a idéia de que ambos revelam um tempo e lugar, onde o amor pela própria imagem não permite a delimitação de múltiplos espaços geográficos, físicos e sociais. Encontramos um candidato que, como um fantasma, está à procura de si mesmo, pois baixos índices de flexibilidade e uma visão distorcida e empobrecida da realidade são praticamente marcas registradas da sua patologia de metodologia de conduta de projeto.

No quinto desvio, Boutinet deflagra um território geográfico que, muitas vezes, absorve todas as energias do candidato desejoso à obtenção do título de *doctor* e desejoso da sua inclusão na comunidade acadêmica e científica: a *obsessão tecnicista*, cujas técnicas de elaboração aprisionam a criação, a inovação, em um tempo operacional capaz de aniquilar o espaço, o movimento humano. Desenvolvem-se, então, projetos, cujas fronteiras se definem por parâmetros exclusivamente operacionais e uma metodologia de conduta de projeto sedimentada na tentativa de controlar e imobilizar o próprio projeto - objeto de conhecimento; um controle ritualizado, estereotipado e inclusive assim institucionalizado. Embora tenhamos conhecimentos técnicos para a construção de projetos, carecemos de estratégias para a utilização dessas técnicas e conhecimento. Quase sempre, o *passaporte* para a comunidade acadêmica e científica centra-se exatamente na organização dessas estratégias e não no efeito burocrático e iatrogênico do projeto. Resta saber quais geografias sociais e espaços temporais dispõe a instituição para a realização dessas estratégias.

Na seqüência, o sexto desvio: o totalitário ou o *assujeitamento tecnológico*, quando, em nome da eficácia imediata do projeto, o candidato acomoda a complexidade da realidade, sujeitando a realização desta à sua

concepção. Por conseguinte, o candidato pressupõe um processo primário de pensamento que o impede de avaliar e analisar com maior propriedade a complexidade do real, resultando na construção de um projeto que não atende às exigências da comunidade acadêmica e científica.

O quinto e sexto desvios merecem uma pergunta: que sociedade é essa que impinge a brutal supremacia do princípio técnico sobre o princípio humano, mas que, ao mesmo tempo, se fundamenta na veiledade de que todos são livres para realizar as suas escolhas? Na resposta a essa questão, apresenta-se a urgência de uma análise histórica da formação cultural que promove, alimenta e estimula tais desvios.

Submetido ao processo de mercantilização da própria cultura o candidato constrói projetos sob uma racionalidade instrumental que ele acredita ser emancipatória. Trata-se de um limiar difícil de ser percebido pela própria comunidade acadêmica e científica, pois esse não é um reflexo de autocompreensão automática, uma vez que também ela está inserida no interior dessa cultura predatória. Como infere McLaren (1997, p. 92) "as subjetividades e identidades das educadoras e estudantes são sempre artefatos de formações discursivas; isto é, são sempre produtos de contextos históricos e de jogos de linguagem". Aprender, desse modo, a reconhecer os discursos internalizados e não somente aqueles que orientam a ritualização de suas práticas, parece ser uma tarefa inadiável ao candidato e comunidade científica para resistir ao assujeitamento tecnológico.

Dentre todos os possíveis desvios e/ou patologias de metodologia de conduta de projeto, a sétima e última, apontada pelo autor, também inspira cuidados nesse contexto: o *desvio utópico* ou o discurso autojustificativo. Tem-se, nesse caso, um projeto que deixa de se apoiar em uma utopia concreta reguladora da ação e torna-se ele mesmo pura abstração, uma espécie de projeto-promessa, um projeto que constrói uma geografia comum e contaminada: um discurso vazio, em busca de legitimidade. Esse desvio emerge de um momento histórico repleto de memórias marginalizadas, desinstitucionalizadas e encapsuladas simbolicamente. Como diria McLaren (1997, p. 156), "espaços descolonizados que estão se formando nas fronteiras - lingüísticas, epistemológicas, intersubjetivas - e afetarão as salas de aula do futuro". Na sua concepção, uma identidade é também criticamente utópica e deve ser capaz de transformar o peso do conhecimento em um escândalo de esperança.

Claro está que, em alguma medida, tanto o candidato quanto a comunidade acadêmica e científica, se persistirem, modificar-se-ão.

Acredito que o tema deste texto, em processo de reflexão, requer uma visão integradora. O *passaporte* é, ao fim das contas, o impacto do ser

humano sobre outro ser humano. As relações humanas estão permeadas pelo afeto, mola propulsora do movimento psicológico. Se é adequado dizer que os seres humanos podem ajudar e atrapalhar um ao outro, em seus esforços de mudança e desenvolvimento, é pertinente perguntar qual a incidência de ajuda humana capaz de estabelecer-se entre o candidato e a comunidade acadêmica e científica. Então, é como infere Mahoney:

a questão mais premente, então, não é a de se nós podemos ajudar uns aos outros em nossas respectivas jornadas de vida, mas, sim, se podemos aprender a avaliar e desenvolver mais profundamente os tipos e as qualidades de relacionamentos que levam a tal ajuda. Está claro, por exemplo, que os relacionamentos efetivamente íntimos são os mais poderosos em sua influência no desenvolvimento do indivíduo.(...) a intimidade (do latim *intimare*, que significa o mais interno ou o mais profundo) não é apenas sexual; ela caracteriza uma ampla gama de interações humanas (1998, p. 245).

Aos olhos de Bosi (1993, p. 17), a cultura, como “vetor da consciência de um presente minado por graves desequilíbrios é o momento que preside à criação de alternativas para um futuro de algum modo novo”. Se o projeto do candidato não se constitui num *passaporte* para inclusão na comunidade acadêmica e científica, não lhe pode ser omitida ou negada a oportunidade de verificar o seu grau de contaminação e desequilíbrio na metodologia de conduta de seu projeto.

Se o respeito pela *alteridade*, pelo *lugar do outro*, implica uma atitude de culto e pureza, despojamento e oblação, então, sejamos capazes de cultivar em espírito também nossa *afetividade*, propiciando que ela seja capaz de mediar o *passaporte*, sem desprover-lhe cientificidade. A consciência do Eu e a consciência do Nós chegam ao seu apogeu justamente quando reduzimos a distância entre ambas, momento em que se apreende o universal, porque o horizonte se mostra mais amplo.

Penso que todo estudante tem especial responsabilidade na construção da ciência e fazer parte da comunidade acadêmica científica é também estar alerta a respeito de como a história é inscrita através da sua experiência e da experiência do outro. O candidato e a instituição poderão tanto legitimar a difusão do processo de legitimação da cultura hegemônica ou contestá-la e transformá-la. Gosto especialmente de McLaren (1997, p. 212) quando nos diz que “na análise final, precisamos lembrar que as narrativas que contamos e encontramos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem nós somos e de quem nos tornaremos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLEGER, José. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Trad. de Emilia de Oliveira Diehl. Porto Alegre: Artmed, 1984.

_____, José. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. Trad. de Ita Maria M. de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BOUTINET, Jean Pierre. *Antropologia do Projeto*. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FROMM, Erich. *Ter ou Ser?* Trad. de Nathanael C. Caixeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1976.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. de Salma Tannua Michail. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GALBRAITH, John Kenneth. Trad. de Hilário Torloni. *Anatomia do Poder*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

HARGREAVES, A. Hacia una geografía social de la formación docente. In: RASCO, J. F.; BARQUIN, Luiz J.; PERES GOMÉS, A. I. *Desarrollo Profesional del Docente: política, investigación e práctica*. Madrid, Ediciones Akol, 1999.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MCLAREN Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MAHONEY, Michael J. Trad. de Fábio Appolinário. *Processos Humanos de mudança*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARX, H. Melvin & HILLIX, A. William. *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1976.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada das intenções à ação*. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*. Trad. de Mary Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

PASSAPORTE PARA A COMUNIDADE ACADÊMICA E CIENTÍFICA

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da desigualdade entre os Homens*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso Sobre as Ciências*. 6. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 1995.

ULLMANN, Reinhold Aloysio & BOHNEN, Aloysio. *A Universidade - das origens à renascença*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

ULRICH, Teichler. *A Educação Superior em Siglo XXI - Visión e acción: Las Exigencias del Mundo del Trabajo*. Conferência Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, Paris 5-9 de octubre, 1998.

_____. *Declaração Mundial sobre la Educacion Superior en el Siglo XXI: Vision y Accion*. Conferência Mundial sobre la Educacion Superior, UNESCO, 9 de outubro, 1998.

VELLOSO, Jacques. Aspectos da Formação de cientistas no país: evidências, êxitos e desafios. In: *Anais do Seminário Internacional: A Universidade, o Ensino Superior, a Ciência e a Tecnologia no Brasil e na América Latina: Problemas, Soluções e Perspectivas*. ANDES-SN, NESUB/UnB e CEPPAC/UnB, Brasília, 2000.

WATZLAWICK, Paul. (Org.). *A Realidade inventada*. Trad. de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Workshopsy, 1994.