

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RICHÉLE TIMM DOS PASSOS DA SILVA**

**UNIVERSIDADE E ATIVIDADE DA PESQUISA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES NA POTENCIALIZAÇÃO DA  
RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA**

**Porto Alegre/RS**

**2013**

**RICHÉLE TIMM DOS PASSOS DA SILVA**

**UNIVERSIDADE E ATIVIDADE DA PESQUISA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES NA POTENCIALIZAÇÃO DA  
RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro

Linha de Pesquisa: Universidade Teoria e Prática

**Porto Alegre/RS**

**2013**

### CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Richéle Timm dos Passos da  
Universidade e atividade da pesquisa: limites e  
possibilidades na potencialização da responsabilidade  
social e política / Richéle Timm dos Passos da Silva.  
-- 2013.  
154 f.

Orientadora: Maria Elly Herz Genro.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Responsabilidade. 2. Pesquisa . 3.  
Universidade. I. Genro, Maria Elly Herz, orient. II.  
Título.

RICHÉLE TIMM DOS PASSOS DA SILVA

**UNIVERSIDADE E ATIVIDADE DA PESQUISA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES NA POTENCIALIZAÇÃO DA  
RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 10 jan. 2013.

---

Profª. Dra. Maria Elly Herz Genro – Orientadora

---

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski - UFRGS

---

Profª. Dra. Célia Elizabete Caregnato – UFRGS

---

Profª. Dra. Marília Costa Morosini – PUC/RS

Dedico este trabalho ao amor da minha vida!  
É por ti amado Márcio, pelo nosso futuro e  
pelos filhos que virão, que toda saudade, todo  
medo da novidade e todas as dificuldades  
foram enfrentadas e vencidas!

Ao concluir esse trabalho quero agradecer...

... A *Deus*... Força Divina, Luz Guia e Energia pulsante de todas as horas;

... Ao meu querido esposo, *Márcio*, por ser o maior responsável e incentivador desse momento de estudo, pela sua companhia, compreensão, palavras amorosas e estimuladoras, por dividir comigo a sua vida;

... Aos meus amados pais, *Solismar* e *Nilza*, por me ensinarem, pelo testemunho, a cuidar do outro e do mundo, por serem minhas referências de responsabilidade, honestidade, amorosidade e gratidão;

... A minha adorada irmã, *Karen*, pelas palavras sempre motivadoras, por sua presença amiga, pelo carinho e amor;

... Aos meus queridos sogros *Cleni* e *Manoel*, pela amizade, carinho e incentivo;

... Aos queridos *Cleiton* e *Vanessa*, pela escuta atenciosa, pela ternura e amor;

... As crianças da minha vida, *Ian*, *Isis*, *Mateus*, *Julia*, *Renan*, *Gabriel*, *Pedro*, *Isabeli* e todas as outras, pela alegria de viver e por me incentivarem a lutar por um outro mundo possível;

... Aos demais familiares, pelo carinho e amizade, em especial aqueles que estiveram presentes durante essa caminhada: *Vilma*, *Eliézer*, *Camila*, *Renata*, *Andreia*, *Adriana*, *Márcia*, *Cláudia*, entre outros;

... As minhas amigas *Teresa*, *Alexandra*, *Mara*, *Patrícia*, *Fernanda*, *Egeslaine*, entre outras, pela agradável companhia e auxílio de todas as horas;

... A minha querida orientadora, *Maria Elly*, pela incansável escuta, pelo cuidado comigo, por sua amizade e palavras inspiradoras;

... Aos demais professores, técnicos administrativos e funcionários da UFRGS, pelo apoio e atenção;

... Aos estimados professores avaliadores, *Marília*, *Célia* e *Jaime*, pelas orientações e por compartilharem seus saberes;

... Aos colegas da UNEMAT, em especial aos professores-pesquisadores que dividiram comigo seus momentos de estudos e conversaram sobre a temática colaborando para a realização dessa pesquisa;

... Ao CNPq, pelo apoio financeiro para a realização desse estudo.

*Mesmo no nível mais radical e mais secreto  
de mim mesmo encontro outrem, como  
constitutivo do que sou (LOBO, 1996, p. 141).*

## RESUMO

Este estudo dedica-se a compreender a responsabilidade social e política da Universidade na contemporaneidade diante dos desafios que lhe são postos. O foco da investigação apreende a responsabilidade da Universidade na atividade da pesquisa. Trabalhamos a responsabilidade social e política entendida como o cuidado com o outro e com o mundo. Estudamos o caso dos professores-pesquisadores, líderes de grupos de pesquisa da área de Ciências Humanas/Educação da Universidade do Estado do Mato Grosso *Campus Sinop/MT*. Objetivamos conhecer e compreender as percepções destes sujeitos sobre a concepção de responsabilidade social e política da Universidade a fim de analisar como essa concepção perpassa nas suas atividades de pesquisa. Utilizamos como fontes de informação a entrevista semiestruturada e os documentos da Instituição. Nos procedimentos da análise trabalhamos com os dados na perspectiva metodológica da análise textual discursiva como um processo integrado composto pelas dimensões do aprender, comunicar e interferir no discurso. O movimento sugere, a partir da leitura do texto, a unitarização de informações, a categorização, a construção de metatextos e por fim, os textos interpretativos. Como categorias interpretativas foram discutidas: política de pesquisa, grupo de pesquisadores, socialização do conhecimento, crise, interesse público e pertencimento. A partir dessa pesquisa, podemos dizer que para os sujeitos da investigação, a responsabilidade social e política da Universidade e essa responsabilidade na atividade da pesquisa tem sido o compromisso com o local e com a realidade para conhecê-la, compreendê-la e provocar possibilidades. Esse procedimento se dá via pesquisa, que exerce nesse instante sua função social e política dando retorno à comunidade provocando mudança na qualidade de vida dos cidadãos. O papel da pesquisa é conhecer a realidade de maneira sistemática, organizada e planejada para poder conscientemente interferir nela como ciência edificante e socialmente relevante. Contudo, conforme evidenciado, inúmeras são as dificuldades do professor-pesquisador quanto aos aspectos operacionais da atividade da pesquisa. A instituição ainda não possui uma política de pesquisa clara e estável que inclua financiamento e garantias de estabilidade para a realização das atividades da pesquisa e tem privilegiado determinadas áreas do saber em detrimento de outras. Consideramos que os professores-pesquisadores podem contribuir com a potencialização da Universidade com responsabilidade social e política à medida que são valorizados, incentivados profissionalmente e na realização das suas pesquisas com condições concretas que garantam o custeio das necessidades básicas para a efetivação do seu trabalho. Também potencializam a construção de uma Universidade pautada no cuidado com o outro e com o mundo quando se inserem na sociedade através dos grupos de pesquisa, interdisciplinares, heterogêneos, formados pelos diferentes componentes, o que auxilia um olhar global sobre a realidade e possibilita articulações em setores da sociedade considerados instâncias democráticas do Estado.

**Palavras-chave:** Universidade, Pesquisa, Responsabilidade.

## ABSTRACT

This study aims to comprehend the social and political responsibility of the contemporaneous university according to imposed challenges. The focus of this investigation is the research activity as well as its social and political responsibility considering it as a care for the other and for the world. It was studied a group of teachers-researchers, group leaders of research on Human/Education Science from the State University of Mato Grosso Campus Sinop/MT. It was aimed to know and understand the individuals' perceptions on the conception of social and political responsibility of the University to analyze how it crosses the research activity. It was used a semi structured interview and some institutional documents as search of information. The analyses procedure adopted textual discourse analyses methodology as an integrated process composed by the dimensions of learning, communicating and interfering on the discourse. It suggests since the text reading to join information, categorize, build metatexts and then make interpretations. The discussed categories were the following: research politics, researcher groups, knowledge socialization, crises, public interest and belonging. Since the research we may say that for the investigated subjects, the social and political responsibility of the university is being a compromise with the local and its reality to know, to understand and provoke possibilities. The role of the research is to know the reality in a systematic, organized and planned way to be able to interfere on it as a constructive and social relevant science. However, it was evidenced several teachers-researchers difficulties according to some operational aspects of the research activity. The institution does not have a clear and stable research politics that includes financials and guarantees to make research, besides it still privileges some fields of knowledge and not others. Therefore, this study considers that teachers-researchers may contribute to reinforce the university with social and political responsibilities as they are valorized, professionally recognized and with concrete conditions to guarantee their basic necessities to work. They also reinforce the construction of a university which cares for the other and the world, when inserted in the society through groups of interdisciplinary, heterogenic research, formed by different components, that provide a global look on the reality and articulates inside a society sector considered democratic.

**KEYWORD:** University, research, responsibility.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Atual Sede da UNEMAT em Cáceres/MT .....	23
FIGURA 2 – Mapa atual dos Pólos da UNEMAT .....	24
FIGURA 3 – UNEMAT <i>Campus Sinop</i> /MT .....	25
QUADRO 1 – Grupos de Pesquisa UNEMAT <i>Campus Sinop</i> /MT.....	27
QUADRO 2 – Grupos de Pesquisa área de Ciências Humanas/Educação UNEMAT <i>Campus Sinop</i> /MT.....	27
QUADRO 3 – Atos Legislativos da UNEMAT.....	30
QUADRO 4 – Constituições Federais e História da Educação Superior.....	48
QUADRO 5 – Conceito de Responsabilidade .....	72
QUADRO 6 – Conceito de Social.....	74
QUADRO 7 – Conceito de Política.....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

CAPES – Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI - Conselho Universitário

DGPB – Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil

DINTER – Doutorado Interinstitucional

ESEC-Portugal – Escola Superior de Educação de Coimbra

FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso

FAPs – Fundações de Amparo à Pesquisas Estaduais

FCESC – Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres

FESMAT – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FUCUC – Fundação Centro Universitário de Cáceres

FUNDEB -

IES – Instituição de Ensino superior

IESC – Instituto de Ensino Superior de Cáceres

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia

MCTI – Ministério de Ciência e Tecnologia e Inovação

MINTER – Mestrado Interinstitucional

MS – Ministério da Saúde

OECD – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

OMC/WTO – Organização Mundial de Comércio – World Trade Organization

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado

PL – Projeto de Lei

PPGEdu/UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEDUC/MT – Secretaria da Educação do Estado do Mato Grosso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNISINOS – Universidade do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	06
<b>ABSTRACT</b> .....	07
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	08
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	09
<b>CAMINHOS INTRODUTÓRIOS: COMPONDO A TEMÁTICA EM ESTUDO</b> .....	13
Da Trajetória à Temática em Questão .....	13
A Problemática Estudada e a Justificativa da Investigação.....	17
Os Objetivos da Investigação .....	19
<b>1 DA INTENÇÃO À INVESTIGAÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DO CAMINHO PERCORRIDO</b> .....	21
1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: do <i>locus</i> da investigação à escolha dos sujeitos..	22
1.2 DOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS .....	30
<b>2 DO CONHECIMENTO DA UNIVERSIDADE À UNIVERSIDADE DOS CONHECIMENTOS</b> .....	35
2.1 A UNIVERSIDADE NA HISTÓRIA E A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE: em busca de uma universidade instituinte .....	36
2.2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR AOS MARCOS LEGAIS CONTEMPORÂNEOS: indicativos da complexa relação Estado–sociedade–universidade.....	46
<b>3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE: EM BUSCA DE UMA DIMENSÃO UTÓPICA E LIBERTADORA</b> .....	56
3.1 A CRISE DA CIÊNCIA MODERNA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA: de que ciência e de quê conhecimento estamos falando? .....	58
3.2 A ATIVIDADE DA PESQUISA: elementos indicadores e indutores da pesquisa universitária .....	63

<b>4 A EMERGÊNCIA DE UMA RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA POR AMOR AO MUNDO E AO OUTRO .....</b>	<b>71</b>
4.1 A RESPONSABILIDADE COMO CUIDADO: significações sobre responsabilidade .....	71
4.2 A PERTENÇA AO MUNDO E A EXISTÊNCIA DO OUTRO: considerações sobre o “ <i>amor mundi</i> ” em Arendt .....	80
<b>5 A UNIVERSIDADE E A PESQUISA DIANTE DO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: QUESTÕES E INQUIETAÇÕES .....</b>	<b>84</b>
5.1 A VOZ E A VEZ DOS PROFESSORES-PESQUISADORES: o revelado .....	85
5.2 POLÍTICAS DE PESQUISA, GRUPO DE PESQUISADORES E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: elementos emergentes e inquietantes .....	95
<b>6 INDICATIVOS DE MOVIMENTOS INSTITUINTES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA DA UNIVERSIDADE NA ATIVIDADE DA PESQUISA.....</b>	<b>113</b>
6.1 OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS REVELAÇÕES DOS SUJEITOS ...	114
6.2 EMERGÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS SINALIZADORAS DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA DA UNEMAT E DOS PROFESSORES-PESQUISADORES .....	120
<b>RECUPERANDO ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DA CAMINHADA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PERCURSO .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE A – ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE D – QUADRO DAS ANÁLISES.....</b>	<b>153</b>

## **CAMINHOS INTRODUTÓRIOS: COMPONDO A TEMÁTICA EM ESTUDO**

Nesta introdução, apresentamos a composição da temática. Partimos de uma breve reflexão sobre minha trajetória de estudante e profissional e como essa aponta para a temática em questão. Além dessa reflexão, expomos a problemática a ser estudada bem como as questões de pesquisa. Justificamos a necessidade da investigação e expressamos seus objetivos. Anunciamos, por fim, os capítulos que compõe essa dissertação.

### **Da Trajetória à Temática em Questão**

Refletir uma vida é também um convite ao diálogo (FREIRE, 1998) em que o vivido de quem escreve por entre linhas é significado por quem lê. É nessa concepção que essa dissertação de mestrado é organizada, sublinhando além do acontecido e refletido, as relações que provocam as posições de mundo construídas e inquietude diante delas.

Como sujeito<sup>1</sup> inserido em uma sociedade complexa e no anseio por entender melhor este atual contexto histórico-político-social da realidade da Educação Superior brasileira, apresento meu interesse de estudo que nasce de minha formação humana, política e social e que, numa postura de sujeito em constante movimento de aprendizado, proponho-me a desenvolver acreditando sempre que o caminho se faz caminhando (FREIRE; HORTON, 2005).

A área de interesse a ser investigada diz respeito ao papel da Universidade no contexto contemporâneo, seus desafios, dilemas, esperanças, utopias e propositudes, vivenciadas ou pensadas neste momento histórico. Precisamente, interessa-me conhecer e compreender, através do relato dos professores-pesquisadores, as suas concepções e compreensões acerca da responsabilidade social e política da Universidade na contemporaneidade e como essas concepções perpassam ou podem perpassar a atividade de pesquisa.

As inquietações ora apresentadas têm se configurado de maneira a inter-relacionarem-se e interagirem numa perspectiva que me conduz a uma

---

<sup>1</sup> Não no sentido de “sujeitar-se a” como denota o termo, mas como ator/autor de sua práxis (FREIRE, 1998).

compreensão do educacional e suas diversas mediações sócio-educativas com a realidade social, política, econômica e cultural da qual também faço parte, problematizando constantemente as relações vivenciadas.

Devido a minha formação/atuação acadêmica e profissional, minhas experiências enquanto socialização política<sup>2</sup> nos seus mais diferentes tempos e espaços público/políticos, incluindo a Universidade, tal motivação em entender a educação como um processo social que é atravessado por significações políticas (no sentido de que não se trata de uma atividade politicamente neutra – FREIRE; SHOR, 1986) têm se feito presente a cada dia.

Em minha inserção social e política, na realidade da qual faço parte há 6 anos, na cidade de Sinop<sup>3</sup>/Mato Grosso, atuei profissionalmente durante quase dois anos na Universidade Pública Estadual UNEMAT- Universidade do Estado do Mato Grosso. Nesta instituição trabalhei a dinâmica do contexto que perpassa as questões de professor-pesquisador-sociedade e com meus pares, estabeleci um diálogo reflexivo frente ao atual papel político e social da Universidade na sociedade, seus dilemas e desafios. Oportunidades se apresentaram e possibilidades de novos diálogos acerca da teoria e prática foram estabelecidos, através da minha participação nas variadas situações acadêmicas de docente e pesquisadora.

Como docente na UNEMAT, integrei o grupo de pesquisadores fazendo parte de dois projetos de pesquisa e extensão<sup>4</sup> os quais me oportunizaram refletir a realidade local e a função da atividade de pesquisa nesta instituição para a sociedade.

Devido a essas atuações, a responsabilidade social e política da Universidade, entendida como compromisso e cuidado com o outro e com o mundo,

---

<sup>2</sup> Bobbio (1998) imprime no significativo de socialização política a noção de aprendizagens políticas que remetem à identidade, formada a partir de fases bem definidas e experiências em períodos de tempos distintos.

<sup>3</sup> Explicações sobre a cidade de Sinop serão realizadas no capítulo seguinte, no item 1.1 intitulado O cenário da pesquisa: do *lôcus* da investigação a escolha dos sujeitos.

<sup>4</sup> O projeto de pesquisa “Formação docente em contexto interativo: processos cooperativos de aprendizagem potenciados pelas tecnologias digitais e telemáticas” foi coordenado pela profa. Doutoranda em Educação pela UFRGS, Albina Pereira de Pinho Silva. Essa pesquisa acontecia em quatro escolas da rede pública estadual de Sinop/MT, na qual buscamos analisar como a aprendizagem cooperativa vivenciada em contexto interativo produz efeitos nos movimentos de reflexão e mudança da prática docente. Teve início em outubro de 2009 e término em outubro de 2011. O Projeto de Extensão com interface na Pesquisa “A Educação com Estratégia para Ressocialização”, era coordenado pelo Prof. Mestre em Ciências Sociais pela UNISINOS, Roberto Alves Arruda, onde trabalhamos com servidores do sistema penitenciário de Sinop/MT e a Escola Estadual Nova Chance sendo que esta escola localizava-se no interior do presídio e trabalhava com os reeducandos do sistema prisional.

articulada aos princípios da liberdade e a nossa faculdade de pensar e agir potencializaram inquietações no sentido de pensar um “novo mundo possível” (SANTOS, 2001) a partir de uma educação humanizadora (FREIRE, 1998).

Passei a ler e estudar alguns escritos direcionados a complexa relação sociedade-educação para compreender a função da Universidade efetivada como mediadora no/do processo emancipatório<sup>5</sup> da sociedade, pensando sempre em práticas educativas que permitissem o exercício e o aprendizado da autonomia e liberdade do sujeito social/político.

Surgiu então a oportunidade de ingresso em curso de mestrado ao final de 2010, na Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) e, sob a orientação da professora Dra. Maria Elly Herz Genro, passei a realizar estudos e pesquisas referente a “*Responsabilidade social e política da Universidade*”.

As participações nas atividades como discente do PPGEdu/UFRGS oportunizaram diálogos com realidades diversas, as quais sempre convergiam à preocupação de (re) estabelecer no ambiente educacional (escola básica ou Educação Superior), uma educação que promovesse o humano e as relações sociais pensadas para além do econômico, a dignidade humana e a justiça social e cognitiva numa postura contra-hegemônica frente aos processos regulatórios do sistema educacional (SOUSA SANTOS, 2007).

Esse diálogo reflexivo ocorreu, também pelas atuações e publicações de trabalhos em eventos nacionais e internacionais na área da educação, incluindo o evento internacional ocorrido na cidade de Porto em Portugal. As importantes participações me fizeram pensar nas questões educacionais que estão a emergir.

Evidenciei indagações quanto ao papel da Universidade na sociedade tanto aqui no Brasil como na Europa, a qual particularmente vivencia um momento de “*corte exorbitante no investimento educacional*” resultado da austeridade econômica que implica em mudanças na motivação e trabalho dos professores e pesquisadores.

---

<sup>5</sup> O sentido de emancipatório será considerado a partir dos escritos de Sousa Santos (2007) que carrega em si o bojo da tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas. Contempla assim, reconstruir a emancipação social como a que tem de ter um elemento construtivista e realista, um elemento de desconstrução e um elemento de reconstrução pautando-se nos conceitos de dignidade e respeito. Emancipatório é, assim, no sentido social, político e subjetivo do sujeito.

Percebi que o “*produtivismo acadêmico*”, fruto das desenfreadas buscas por quantidade de produções acadêmico-científicas em detrimento da função e valor social do conhecimento produzido através das pesquisas, faz parte também da realidade europeia e igualmente tem sido incômodo para os pesquisadores desses países<sup>6</sup>.

Atuar junto a linha de pesquisa Universidade: teoria e prática, através do grupo de pesquisa InovAval<sup>7</sup> participando das reuniões, encontros e debates com os pesquisadores, fez parte do significativo aprendizado da atividade de pesquisadora. Adentrar o complexo e desafiador “espaço da pesquisa” através das aprendizagens oriundas dessas participações no grupo auxiliaram meu processo formativo.

Neste contexto participativo vivenciado nos diferentes ambientes, entendo que é necessário “aproveitar” o espaço universitário para refletirmos e interagirmos de modo a repensar nosso agir educacional e o quão importante é nossa prática educativa na vida dos alunos com os quais convivemos e conseqüentemente para toda sociedade da qual fazemos parte.

Genro, Leite e Braga (2002, p.31) colocam que “refletir sempre, eis o pressuposto humano! Pressuposto humano que se expande do nível individual para o social”. E, assim, acredito que a Universidade é um dos espaços propícios para essas reflexões acontecerem visto que participam diferentes grupos sociais que se colocam na situação de aprendizes e de diálogo, frente às questões sociais/educacionais.

Portanto, aprofundar estudos e reflexões sobre a temática da responsabilidade social e política da Universidade “é, assim, demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer, por entender nosso mundo e nele e sobre ele agir de maneira lúcida e conseqüente” (MARQUES, 2006, p, 94). Mais que

---

<sup>6</sup> Destaco a atividade de entrevista com três professores pesquisadores da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC-Portugal), realizada nessa Instituição, no mês de junho de 2012, os quais dialogaram comigo sobre a temática da responsabilidade social e política da Universidade e a atividade da pesquisa. Na oportunidade, relataram-me as dificuldades encontradas no processo educativo e nas atividades de pesquisa, resultado da difícil realidade a qual os países europeus enfrentam. Agradeço a participação desses sujeitos e suas contribuições no processo dialógico e dialético da pesquisa. A partir de novos olhares, impulsionaram-me a pensar a realidade brasileira e a complexa inserção internacional a qual o país vem buscando inserir-se pela realização de pesquisas.

<sup>7</sup> O Grupo de Pesquisa Inovação & Avaliação na Universidade foi formado em 1989 e teve sob sua coordenação a profa. Dra. Denise Leite. Desde o primeiro semestre de 2012, coordena o grupo de pesquisa, a profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato com a vice-coordenação da profa. Dra. Maria Elly Herz Genro. Este grupo reúne pesquisadores e estudantes de diferentes instituições de Educação Superior, os quais se organizam livremente em torno das ações de pesquisar, ensinar e fazer extensão na Universidade e nas comunidades. Demais informações podem ser encontradas na página do grupo <http://paginas.ufrgs.br/inov>.

desafio, é compromisso ético-político que tenho como educadora, cidadã e ser humano.

### **A Problemática Estudada e a Justificativa da Investigação**

Diante dos desafios colocados à Universidade do século XXI oriundos das transformações científicas, tecnológicas, econômicas, políticas e sociais, novas exigências e demandas são feitas à Universidade, incumbindo-lhe uma nova postura e um constante pensar-se. Cabe a Universidade rever sobre e com a sociedade as questões sociais que emergem neste tempo-espço pensando sobre esta nova configuração da sociedade que vem se estabelecendo. Há um anseio por encontrarmos propostas, alternativas e possibilidades de uma Universidade mais democrática, autônoma, crítica, inventiva e humana.

Por isso, é necessário repensar suas funções de ensino-pesquisa-extensão, seu papel social e político e seu compromisso com a sociedade, objetivando a emancipação do sujeito e a promoção da cidadania<sup>8</sup> utilizando dos avanços científicos e tecnológicos com o propósito de promover a inclusão social dos sujeitos, capacitando-os como cidadãos conscientes neste mundo globalizado.

Dessa maneira, pensar a Universidade nestes tempos hipermodernos que, conforme Lipovetsky (2004) caracterizam-se pelo alto consumo, hiper valorização da imagem, individualismo acentuado, entre outros fatores tão presentes, requer uma reflexão ampla acerca de quê Universidade estamos incentivando a ser construída e quê papel essa desempenha neste contexto. Por isso, não estamos alheios, como sujeitos inseridos nesta sociedade, à dicotomia do mercado x humano e constantemente é posto o desafio de pensar sobre como entendemos e lidamos com a responsabilidade social e política da Universidade na atualidade.

A relação da Universidade com a sociedade, portanto, conforme Goergen (2003) exige o envolvimento da mesma como um todo. Dito de outra forma, espera-se que nas suas funções legítimas, a Universidade atenda igualmente um sentido social, onde a perspectiva da responsabilidade implica repensá-la no horizonte de

---

<sup>8</sup> A ideia de cidadania será retomada no capítulo 4, no item 4.1, quando nos propomos a articular a cidadania nas suas dimensões social e política com a compreensão para uma responsabilidade social (GENRO, 2000).

seu sentido igualitário como uma instituição aberta que promova o acesso a todos que desejarem frequentá-la e que não seja uma Universidade seletiva e elitista.

A Universidade não pode permanecer a margem do que acontece na sociedade, visto que tem o dever de se envolver na resolução de problemas, ou na tentativa disto, fazer cabíveis reflexões e proposições. Deste modo, é na Universidade, uma das instituições educativas que possui a finalidade de educar acadêmicos/profissionais e produzir e divulgar conhecimento, que há a possibilidade de ocorrer a interação e o diálogo reflexivo e complexo sobre os fenômenos ocorridos nesta sociedade.

Diante deste contexto, espera-se da Universidade o compromisso com novas formas de educar e uma postura crítico-reflexiva<sup>9</sup> a respeito de sua responsabilidade política e social, pois, assim, esta será capaz de promover a formação humana e integral do ser humano, proporcionando-lhe condições de busca da sua dignidade estimando respeito e cuidado com o outro e com o mundo. Com isso, à Universidade cabe a responsabilidade social e política que considere a formação humana e acadêmica/profissional voltada aos valores éticos, sendo a ela solicitada uma responsabilidade ético-política para com a sociedade.

Com estas reflexões e nestas intenções a respeito da responsabilidade social e política da Universidade e a atividade da pesquisa como uma das possibilidades de efetivação dessa responsabilidade, como questão investigadora macro desta pesquisa, a partir das considerações colocadas, buscamos refletir através das percepções dos professores-pesquisadores, qual a concepção de responsabilidade social e política da Universidade para esses sujeitos e como essa concepção perpassa nas suas atividades de pesquisa?

Portanto, neste intento, para uma maior compreensão da temática e, também, para reconstituir a ideia de responsabilidade social e política da Universidade evidenciada pelos professores-pesquisadores, foram construídas as seguintes questões de pesquisa:

- Quais as compreensões dos professores-pesquisadores sobre o papel da pesquisa na Universidade?

---

<sup>9</sup> Postura crítico-reflexiva será considerada neste estudo como o sentido de crítica, a capacidade do ser humano de análise e de interpretação, ou seja, de reflexão crítica. Assim também, como crítica social de desconstrução dos processos de exploração e dominação do mundo no sentido de pensar a sociedade, ou seja, como uma tarefa intelectual, que perpassa a capacidade de análise, síntese e interpretação, compreendida do ponto de vista da crítica social e política a partir dos pressupostos da teoria crítica que almeja repensar a sociedade pela razão crítica (CHAUI, 2000).

- Quais os elementos que constituem as percepções dos sujeitos professores-pesquisadores sobre a responsabilidade social e política da Universidade na contemporaneidade?
- Como os professores-pesquisadores entendem a responsabilidade social e política da Universidade na atividade da pesquisa?
- Como os professores-pesquisadores, através das suas atividades de pesquisa, contribuem e podem potencializar a responsabilidade social e política da Universidade?

Essas questões suleadoras (FREIRE, 1992; SOUSA SANTOS & MENESES, 2009) serão o horizonte para uma reflexão frente a temática responsabilidade social e política da Universidade perpassada na atividade da pesquisa dos professores-pesquisadores, a fim de auxiliar no direcionamento deste estudo, que reconhece a importância da formação política do sujeito no seu processo constitutivo de professor-pesquisador e no seu fazer na Universidade.

## **Os Objetivos da Investigação**

A fim de orientarmos as reflexões e as ações que constituíram o processo de investigação, tivemos como objetivo geral a intenção de conhecer e compreender as percepções dos professores-pesquisadores sobre a concepção de responsabilidade social e política da Universidade a fim de analisar como essa concepção perpassa nas suas atividades de pesquisa. Para realizarmos esse objetivo, estudamos o caso<sup>10</sup> dos professores-pesquisadores, líderes de grupos de pesquisa da área de Ciências Humanas/Educação da UNEMAT *Campus Sinop/MT*.

Na intenção de desenvolvermos os caminhos para a constituição da pesquisa, o objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e compreender as percepções dos pesquisadores sobre o papel da pesquisa na Universidade;
- Analisar os elementos que indicam as concepções dos pesquisadores sobre o que seja a responsabilidade social e política da Universidade;

---

<sup>10</sup> O estudo de caso será desenvolvido em detalhes no contexto metodológico apresentado no capítulo seguinte no item 1.1 O cenário da pesquisa: do lócus da investigação a escolha dos sujeitos.

- Identificar e analisar a concepção de responsabilidade social e política da Universidade que perpassa na atividade de pesquisa dos professores-pesquisadores;
- Elucidar as atividades de pesquisa que auxiliam ou potencializam a construção de uma Universidade com responsabilidade social e política.

Para respondermos aos objetivos propostos frente a problemática explicitada, organizamos esta dissertação em partes distintas que buscam refletir nossa intelectualidade e demonstrar a construção desse estudo diante do processo investigativo (APÊNDICE A).

O primeiro capítulo dedica-se a apresentar a metodologia que compõe essa pesquisa, como foram organizados os procedimentos teóricos e empíricos desta investigação realizada com os professores-pesquisadores da UNEMAT *Campus Sinop/MT* e, também demonstrar a construção da análise diante dos dados obtidos. Do segundo ao quarto capítulo, discutimos os aspectos teóricos entendidos como as categorias *a priori*, suscitadas como elementares diante da temática em questão: Universidade (capítulo 2), produção do conhecimento e pesquisa (capítulo 3) e responsabilidade social e política (capítulo 4), com a finalidade de posicionarmos nossas compreensões, inquietações e definições diante desses termos, esclarecendo a postura e os conceitos iniciais que assumimos quando a eles nos referirmos no decorrer do trabalho.

Após a parte teórica acima descrita, apresentamos e discutimos as análises realizadas através das categorias emergidas da empiria e pensadas a partir do “novo” suporte teórico o qual responde às necessidades vivenciadas no processo investigativo: políticas de pesquisa, grupo de pesquisadores e socialização do conhecimento (capítulo 5), crise, interesse público e pertencimento (capítulo 6).

Ao encerrarmos, trazemos as considerações finais deste estudo, onde retomamos um olhar global sobre o processo investigativo, reforçamos nossa compreensão diante da problemática estudada respondendo as questões de pesquisa e suscitamos algumas proposições com a finalidade de continuarmos a pensar sobre a temática em questão. Entendemos que este nosso olhar, nesta escrita, é pontual, é construído, é “um olhar”, e, por isso, passível de outros tantos olhares, outras tantas interpretações, pois, nosso olhar, reflete uma das muitas possibilidades de se “enxergar, compreender e revelar” a realidade deste contexto histórico-social.

## **1 DA INTENÇÃO À INVESTIGAÇÃO: OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DO CAMINHO PERCORRIDO**

Neste item, organizamos a metodologia utilizada na atividade da investigação. Apresentamos como foram pensados os procedimentos teóricos e empíricos da pesquisa, definimos o campo de investigação e os atores sociais/sujeitos político que dialogaram conosco. Além disso, expomos como procedemos para a construção da análise diante dos dados obtidos.

Ao se propor pesquisa científica logo nos vem à mente algumas questões essenciais tais como: Que fundamento será usado? Que corpo teórico servirá de análise ao campo e aos dados obtidos? Que instrumentos e métodos serão utilizados para se extrair da realidade o máximo de informações possíveis a fim de “dar conta” da explicação do caso, fenômeno ou relação? Como será avaliado ou validado cientificamente? Entre outras tantas indagações.

Sendo as ciências naturais pioneiras e “estrelas” da ideia de cientificidade, a pesquisa social tem seu dilema: empobrecer seu objeto ou abandonar o critério cientificidade e propor algo mais profundo? (MINAYO, 2011, p. 11).

Esta autora nos diz que a cientificidade, o labor científico, portanto

[...] caminha em dois sentidos: numa elabora suas teorias, métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2011, p.12).

É nessa postura, na humildade de investigador, compreendendo que o conhecimento é aproximado e em constante movimento de construção-reconstrução que realizamos esse estudo.

Por metodologia da pesquisa, entendemos a partir de Minayo (2011, p. 14), o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” e, para esse fim, este percurso metodológico se desenhou inicialmente como um projeto de pesquisa segundo a definição de Yin (2010, p. 48-49) “um plano lógico para chegar daqui até lá [...] um mapa para sua pesquisa, tratando de, ao menos, quatro problemas: quais questões estudar, quais dados são relevantes, quais dados coletar e como analisar os resultados”.

Partimos do pressuposto de Marques (2006) que auxilia a pensar nos referenciais teóricos da pesquisa como:

[...] referindo-nos agora à nossa bibliografia, não cabe ela na mochila. Não pode, nem deve, ser de início muito abundante, senão nos amarraria, mais peso que auxílio na caminhada. Não há porque tanto precaver-se. Em cada lugar de parada, cada acampamento, encontraremos gente nova. Basta a fumacinha do acampamento para que apareça companhia (p. 30).

Por isso, estabelecemos alguns conceitos que *a priori* elegemos como fundamentais diante da temática responsabilidade social e política da Universidade<sup>11</sup>. Assim, também, são os autores que nos acompanharam até aqui, como bem diz Marques (2006, p. 102), são o “campo teórico [que] não baixa das nuvens. Brota ele do chão das práticas; não espontaneamente, mas sob o acicate da interrogação, da reflexão, da pesquisa em nosso caso”.

Deste modo, os procedimentos teóricos e empíricos da pesquisa foram sendo redesenhados ao longo do processo de investigação. Na ocasião do projeto de pesquisa, delimitamos o cenário da pesquisa composto pelo *lócus* da investigação, os sujeitos políticos/atores sociais com os quais dialogamos e o material de apoio. Demarcamos nossos instrumentos de pesquisa e a metodologia de análise dos materiais com a certeza de que ao longo do caminho, diante do cenário que se apresentava, estávamos abertos e receptivos a rever ou retomar o que fosse necessário sempre com nossas questões de pesquisa em foco.

### 1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: do *lócus* da investigação a escolha dos sujeitos

Na intenção de apresentar o cenário desta pesquisa e os sujeitos políticos/atores sociais com os quais dialogamos é fundamental estabelecer as informações que nos remetam a conhecer o quadro de inserção social e local da Universidade a qual os professores-pesquisadores integram. Assim, também, conhecer a constituição dessa instituição universitária a partir de alguns dos seus marcos legais que imprimem observações significativas as quais igualmente serviram para a compreensão e análise dos dados.

---

<sup>11</sup> Os conceitos são trabalhados nos capítulos 3, 4 e 5 da dissertação compondo o quadro teórico desta investigação.



Figura 1 - Atual sede da UNEMAT em Cáceres

Fonte: Plano (2011).

Conforme o histórico institucional da UNEMAT (HISTÓRICO, 2011), sua origem é a partir da história do município de Cáceres, localizado no interior de Mato Grosso a aproximadamente 150 km de Cuiabá (capital do Estado), quando munícipes educadores e representantes da classe religiosa e empresarial da cidade apresentaram ao então prefeito o projeto de criação de um instituto de educação superior com a finalidade formar professores para o ensino fundamental e médio.

Assim, no dia 20 de julho de 1978, foi criado o Instituto de Ensino Superior de Cáceres. Com base na Lei nº 703, foi publicado o Decreto Municipal 190, criando o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), vinculado à Secretaria Municipal de Educação e à Assistência Social, com a meta de promover o ensino superior e a pesquisa. Essa instituição passa a funcionar como Entidade Autárquica Municipal em 15 de agosto.

Em 1985, com a Lei Estadual 4.960, de 19 de dezembro, o Poder Executivo institui a Fundação Centro Universitário de Cáceres (FUCUC), entidade fundacional, autônoma, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) que tinha como objetivo a promoção da pesquisa e o estudo dos diferentes ramos do saber, bem como a divulgação científica, técnica e cultural.

As legislações estaduais que seguem em consonância com a legislação federal brasileira passam a denominar, normatizar e reorganizar este

estabelecimento educacional. Deste modo, a Instituição em 1989 passa a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC). Em 1992, recebe o nome de Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT) e em 1993, através da Lei Complementar 30, institui-se a UNEMAT que passa a ter uma estrutura multicampi<sup>12</sup> atendendo à demanda territorial de todo o estado de Mato Grosso.

Neste ano de 1993, fica instalada a Sede Administrativa em Cáceres e criam-se *campus* em diferentes pontos do Estado: Sinop, Alta Floresta, Nova Xavantina, Alto Araguaia, Pontes e Lacerda, Médio Araguaia (localizado em Luciara), Vale do Teles Pires (Colíder), Barra do Bugres e Tangará da Serra.

Como Universidade, em 1999, recebe o credenciamento do Conselho Estadual de Educação por cinco anos e passa a gozar de autonomia didática, científica e pedagógica. Atualmente, está presente em cento e oito dos cento e quarenta e um municípios mato-grossenses, com onze *Campi* e oito<sup>13</sup> núcleos pedagógicos.



Figura 2 - Mapa atual dos pólos da Universidade

Fonte: UNEMAT (2012).

<sup>12</sup> O termo *multicampi* remete a uma concepção de Universidade com estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, sem estabelecimento de ordem de importância entre eles. Isso significa que tem unidades com pólos de ação situados em contextos físico-territoriais diferentes e atende aos interesses das regiões onde atua (LAUXEN, 2006).

<sup>13</sup> O número de Núcleos Pedagógicos muda a cada ano, pois depende do funcionamento dos cursos fora de sede para continuar. Existiram entre dezessete e quinze núcleos nos últimos dez anos.

Em Sinop/MT<sup>14</sup>, município localizado na região centro norte do estado de Mato Grosso, a uma distância de 500 km de Cuiabá, o *campus* universitário de Sinop, *lócus* de estudo nesta investigação, compõe a história da UNEMAT sendo considerada recente. Sua criação data da década de 90, quando a comunidade sinopense organiza-se para a instalação de um núcleo de ensino superior no município. A instituição passa a ofertar os cursos de Licenciatura em Matemática, Letras e Pedagogia. Em 2001, começa a ofertar os cursos de Bacharelado em Economia, Ciências Contábeis e Administração.

A consolidação desta instituição a cada ano se apresenta crescente em número de alunos atendidos e ações didático-pedagógicas prestadas tanto à comunidade acadêmica quanto à sociedade em geral.

Atualmente, o *campus* universitário de Sinop contempla os cursos de bacharelados em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e licenciatura em Letras, Matemática, Pedagogia, e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atende a sociedade de Sinop/MT e a região também com cursos de Pós-Graduação *Latu Senso* em diversas áreas. A instituição tem como objetivo “preparar profissionais para a atuação consciente na busca de melhorias sociais e do desenvolvimento da sociedade onde se encontra inserida” (UNEMAT, 2012, p. 01).



Figura 3 - *Campus* de Sinop  
Fonte: Plano (2011).

---

<sup>14</sup> Sinop é resultado da política de ocupação da Amazônia Legal desenvolvida pelo Governo Federal da década de 1970. O seu nome deriva das letras iniciais da “Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná”, empresa que idealizou e implantou o projeto topográfico e urbanístico. A fundação da cidade ocorreu no dia 14 de setembro de 1974. Demais informações sobre o município podem ser obtidas em: <http://www.sinop.mt.gov.br>

Após este breve resgate histórico da origem da instituição pesquisada visando tratar do global ao específico, ou seja, do seu caminho histórico constitutivo como um todo à UNEMAT/*Campus* Sinop/MT, é importante demonstrar os passos que foram dados para a escolha dos sujeitos com os quais conversamos.

Nossa fonte principal de consulta foi o catálogo de publicação dos grupos de pesquisa da UNEMAT. Utilizamos como referência, pois contêm informações relativas a todos os grupos de pesquisa, áreas do conhecimento e *campus* universitários da instituição. A partir da sua leitura foi possível obter os seguintes dados (CATÁLOGO, 2011):

- Contabiliza o total de noventa e seis grupos de pesquisa em todos *Campi* da instituição;
- Situa Sinop como *campus* localizado ao norte da região do MT;
- Contabiliza no *Campus* Sinop/MT o total de dezesseis grupos de pesquisa;

Delimitamos primeiramente os grupos de pesquisa os quais fossem ancorados ao *Campus* Sinop/MT, por ter sido a instituição de minha atuação como docente e o atual município, espaço de inserção social e política, o qual resido. O quadro abaixo refere a este movimento e apresenta os dezesseis grupos da UNEMAT/*Campus* Sinop/MT:

	<b>NOME DO GRUPO</b>	<b>DEPARTAMENTO</b>	<b>ÁREA PREDOMINANTE</b>
1	Análise de Imagens Digitais – GPAID	Departamento de Matemática	Ciências Exatas e da Terra; Matemática
2	Grupo de Matemática e Física Teórica – GMFT	Departamento de Matemática	Ciências Exatas e da Terra; Matemática
3	Grupo Antroposfera	Departamento de Pedagogia	Engenharias; Engenharia Civil
4	Tecnologias na Engenharia Civil	Departamento de Engenharia Civil	Engenharias; Engenharia Civil
5	Gestão de Estudos Para o Desenvolvimento Sustentável da Amazônia Mato-grossense-GEEDAM	Departamento de Administração	Ciências Sociais Aplicadas; Administração
6	Logística Agroindustrial norte mato-grossense	Departamento de ciências econômicas	Ciências sociais aplicadas economia
7	Contabilidade e Amazônia - C&A	Departamento de Ciências Contábeis	Ciências Sociais Aplicadas; Administração
8	Educação e Gestão Ambiental	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação
9	Educação e Saúde	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação

10	Educação e Diversidades no Contexto da Amazônia Legal Mato-grossense	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação
11	GEPEIA-Grupo Experimental de Pesquisa, Investigação e Análise Sócio-econômica e Ambiental	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Sociologia
12	Culturas Contemporâneas	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação
13	Formação de Professores e a Docência do Ensino Superior	Departamento de Matemática	Ciências Humanas; Educação
14	Educação Científico-tecnológica e Cidadania	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação
15	Educação e Estudos de Linguagem	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação
16	Estudos Comparativos de Literatura: Tendências Identitárias, Diálogos Regionais e Vias Discursivas	Departamento de Letras	Linguística, Letras e Artes; Letras

Quadro 1 - Grupos de pesquisa UNEMAT *Campus* SINOP/MT

Fonte: Adaptado de catálogo (2011).

Posteriormente, consideramos a área a qual cada grupo de pesquisa do *Campus* Sinop/MT pertencia e elegemos a área Ciências Humanas/Educação para ser investigada por entender que, devido a minha formação em Pedagogia, teríamos elementos significativos para posterior contribuição desta pesquisadora na área. Demarcamos então os sete grupos que seguem:

	<b>NOME DO GRUPO</b>	<b>DEPARTAMENTO</b>	<b>ÁREA PREDOMINANTE</b>
1	Educação e Gestão Ambiental	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação
2	Educação e Saúde	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação
3	Educação e Diversidades no Contexto da Amazônia Legal Mato-grossense	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação
4	Culturas Contemporâneas	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação
5	Formação de Professores e a Docência do Ensino Superior	Departamento de Matemática	Ciências Humanas; Educação
6	Educação Científico-tecnológica e Cidadania	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação
7	Educação e Estudos de Linguagem	Departamento de Pedagogia	Ciências Humanas; Educação

Quadro 2 - Grupos de pesquisa área Ciências Humanas/Educação UNEMAT *Campus* SINOP/MT

Fonte: Adaptado de catálogo (2011).

Após a demarcação da área e a constatação do número de grupos existentes no referido *campus*, consideramos o líder de cada grupo como sujeito político/ator social desta investigação por entender que na pessoa do líder e a partir dele há possibilidade de conhecermos a perspectiva de pesquisa do grupo como também conhecer a dinâmica de articulação do grupo de pesquisa, suas concepções de pesquisa, interesses, dificuldades, incentivos, entre outros aspectos que nos são relevantes quando pensamos no tema.

Em seguida, realizamos uma busca no *curriculum lattes* de cada um dos sete sujeitos professores-pesquisadores, líderes dos grupos, da área de Ciências Humanas/Educação da UNEMAT *Campus Sinop/MT* e fizemos um levantamento das pesquisas que estão associadas a cada um deles. No intuito de obtermos dados gerais das suas investigações.

Quando contatamos os sete professores-pesquisadores, ficamos sabendo que dois grupos de pesquisa possuíam particularidades quanto a atual lotação institucional dos seus líderes os quais passaram a ser do *campus* de Cáceres. No caso do líder do grupo cinco, o mesmo havia solicitado transferência para o *campus* universitário de Cáceres, porém, o grupo de pesquisa permanecia vinculado ao *campus* de Sinop. Este grupo, desde sua instauração, era composto por professores que pertenciam aos dois *campi* tendo surgido a partir de um projeto de pesquisa intercampus<sup>15</sup> e na ocasião fora institucionalizado em Sinop devido o líder deste grupo estar lotado neste *campus*.

Quanto ao caso do líder do grupo de pesquisa um, este nos relatou que não foi servidor do *campus* de Sinop, mas que a formação do seu grupo de pesquisa ocorreu em virtude da necessidade de “*juntar os professores pra escrever pra uma proposta de mestrado*” e que na época da criação continha profissionais dos dois *Campi*. Ficou credenciado por Sinop, porém, as informações do catálogo referentes ao seu grupo de pesquisa, composição e lotação não condiziam com a atual realidade do pesquisador visto que, na ocasião da entrevista, o mesmo relatou ser líder de outro grupo de pesquisa agora institucionalizado pelo *campus* de Cáceres.

Numa fase exploratória, antes da ida ao campo, realizamos a leitura dos documentos da Instituição. Portanto, foram considerados os principais marcos legais institucionais da UNEMAT no intuito de verificarmos como essa Universidade se

---

<sup>15</sup> Conforme a Resolução N.º. 85/2007, Art. 6º, Inciso III, conceitua-se intercampus a pesquisa que integrar docentes/pesquisadores de 02 (dois) ou mais *Campi* universitários.

reconhece e posiciona-se quanto a sua função na sociedade e, assim também, qual a compreensão que apresenta quanto a atividade legítima da pesquisa que realiza.

Apresentamos, portanto, algumas normativas da UNEMAT sobre pesquisa que foram consultadas as quais foram consideradas neste estudo e análise durante a investigação. O quadro resumido abaixo contempla as legislações:

- Quanto a política de pesquisa, de gestão e organização da pesquisa na e para a UNEMAT

TIPO DE NORMATIVA	SETOR RESPONSÁVEL	A QUE SE DESTINA
Resolução Nº057/2001	CONSUNI Conselho Universitário	Institui o Fundo de Investimento MultiCampi e o FIDPEX.
Resolução Nº061/2001	CONSUNI	Normatiza a aplicação do FIDPEX.
Resolução Nº054/2002	CONEPÉ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	Homologa as Linhas de Pesquisa.
Resolução Nº 022/2003	CONSUNI	Dispõe sobre o Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Resolução Nº109/2003	CONEPÉ	Disciplina a Política de Pesquisa.
Resolução Nº110/2003	CONEPÉ	Aprova os Programas Institucionais.
Resolução Nº112/2003	CONEPÉ	Aprova a Metodologia da Pesquisa: a Construção do Espírito Científico.
Resolução Nº113/2003	CONEPÉ	Aprova os Seminários sobre Temáticas Metodológicas.
Resolução Nº115/2003	CONEPÉ	Aprova o Planejamento Estratégico da Pesquisa e da Pós-Graduação.
Resolução Nº116/2003	CONEPÉ	Aprova os Seminários Mobilizadores e Organizadores dos Programas Institucionais.
Resolução Nº117/2003	CONEPÉ	Aprova os Eventos Científicos: Seminários Regionais.
Resolução Nº136/2003	CONEPÉ	Disciplina os trâmites para formação, cadastramento e certificação dos grupos de pesquisa.
Instrução Normativa Nº 001/2004	CONEPÉ	Normas para a formação e a estruturação dos Núcleos de Pesquisa e/ou Extensão.
Resolução Nº 084/2007	CONEPÉ	Cria o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e demais Seres Vivos, da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Resolução Nº 085/2007	CONEPÉ	Disciplina a Política de Pesquisa na Universidade do Estado de Mato, na forma que especifica.
Resolução Nº 086/2007	CONEPÉ	Disciplina os trâmites de projetos de pesquisa apresentados por outras instituições, em que participam docentes pesquisadores da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Resolução Nº 087/2007	CONEPÉ	Normatiza os Projetos de Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Resolução Nº 088/2007	CONEPÉ	Disciplina os trâmites dos projetos de pesquisa com financiamento externo apresentados pelos docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Resolução Nº 089/2007	CONEPÉ	Aprova os critérios para avaliação das atividades e dos resultados das pesquisas institucionalizadas, realizadas pelos docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Portaria Interministerial Nº 1038/2009	MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Institui no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia, a Rede Centro Oeste de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação - PRÓ-CENTRO OESTE.
Resolução Nº 001/2010	CONSELHO CURADOR	Homologa o Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso aprovado pela Resolução nº 001/2010-CONSUNI.
Resolução Nº 038/2010	CONEPE	Normatiza os projetos de pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Resolução Nº 013/2011	CONEPE	Dispõe sobre a regulamentação da concessão de afastamento para docentes que comprovadamente estejam cursando ou matriculados em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> nacionais.
Resolução Nº 012/2011	CONEPE	Dispõe sobre a regulamentação da política de qualificação <i>Stricto Sensu</i> dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Plano de Desenvolvimento Institucional 2008/2014	PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	Trata-se de um Plano Estratégico Institucional de curto, médio e longo prazo.

Quadro 3 - Atos legislativos da UNEMAT<sup>16</sup>

Fonte: Silva (2011).

Diante do exposto, em suma, esta investigação se deu, portanto, no processo dialógico com o grupo de pesquisadores composto por sete professores-pesquisadores, líderes de grupos de pesquisa, da área de Ciências Humanas/Educação, da UNEMAT *Campus* de Sinop/MT buscando relacioná-los ao contexto global da instituição e especificamente ao *lócus* onde o grupo está creditado.

## 1.2 DOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS

Esta escrita dissertativa concebe pesquisa como “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2010, p. 16) e parte da pesquisa qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21). Assim, esse conjunto de fenômenos humanos será entendido aqui, “como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por

<sup>16</sup> Destacamos que algumas dessas legislações foram alteradas e revogadas em detrimento de outras que continuam em vigor.

interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (p. 21).

O ciclo de pesquisa, nesse processo de construção teórico-metodológico, iniciou com a fase exploratória, a partir da produção do projeto de pesquisa e todos os instrumentos necessários para preparar a ida ao campo. Posteriormente, foi realizado o trabalho de campo, onde a empiria e a teoria foram consideradas e repensadas, a fim de um refinamento das questões postas e abertura a novas possibilidades, pois não podemos desconsiderar o constante movimento histórico, social e político dos sujeitos envolvidos.

Por fim, organizamos os procedimentos da análise a partir do tratamento do material empírico e documental, que inclui os procedimentos articulados à teoria buscando compreender e interpretar os códigos sociais a fim de contribuir científica e socialmente com a sociedade e a academia (MINAYO, 2010).

Este estudo caracteriza-se pela concepção de estudo de caso, pois trabalha a partir da realidade de um grupo específico, no caso o grupo de pesquisadores da área de Ciências Humanas/Educação, percebendo a realidade local de inserção, ou seja, a instituição UNEMAT e o *Campus* de Sinop/MT.

Conforme Yin (2010), o estudo de caso pode ser definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (p. 39). Em outras palavras, “é uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos preespecificados” (p. 43).

Por isso, buscamos estudar em profundidade a temática responsabilidade social e política da instituição foco do estudo (que sugestiona elementos subjetivos) entendida como a que efetivamente perpassa ou pode perpassar a atividade da pesquisa a qual é trabalhada pelos professores-pesquisadores, líderes de grupos de pesquisa, da área de Ciências Humanas/Educação, da UNEMAT *Campus* universitário de Sinop.

Na intencionalidade de atender aos objetivos propostos da investigação, tivemos como fontes de informação primária a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) e secundária os documentos da Instituição (Quadro nº. 3). Incluímos na leitura alguns documentos nacionais correlacionados a temática visto que reconhecemos que a prática da pesquisa que se dá na instituição em foco não pode

ser entendida como a parte das normativas e induções das políticas de pesquisa dos referenciais nacionais.

Contudo, consideramos como elemento principal a entrevista semiestruturada realizada com os sete professores-pesquisadores compreendendo entrevista como “uma conversa a dois [...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para o objeto da pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto” (MINAYO, 2010, p. 64). Caracterizamos semiestruturada devido ao seu formato “combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 64).

Ao utilizarmos a entrevista, sugere Minayo (2010) que alguns cuidados sejam tomados por parte do entrevistador, quando ao encontro com o entrevistado. São eles “a apresentação, a menção do interesse da pesquisa, apresentação da credencial institucional, explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha do entrevistado, garantia de anonimato e de sigilo e conversa inicial” (p. 66-67).

Para atender inicialmente a esses itens, o termo de consentimento (APÊNDICE C) expressou algumas dessas considerações e as demais, no contato pessoal foram relatadas.

Como instrumento de coleta dos dados, utilizamos o gravador com o consentimento dos professores-pesquisadores durante o trabalho de campo nas entrevistas o que nos auxiliou na transcrição fidedigna das falas dos professores-pesquisadores e na posterior análise textual discursiva.

As questões de nossa entrevista apresentavam o que denominamos categorias *a priori*, ou seja, nossas inquietações diante da temática em estudo e por isso, as perguntas feitas objetivavam apreender:

- Concepção de Universidade;
- Relação da Universidade com a sociedade;
- Concepção de produção do conhecimento e de pesquisa acadêmica;
- Concepção de responsabilidade social e política;
- Relação entre Universidade, pesquisa e responsabilidade.

Como foram considerados e utilizados documentos institucionais da UNEMAT e documentos de políticas de pesquisa em nível nacional como complementares, Yin (2010) nos coloca que

os documentos são úteis mesmo que não sejam sempre precisos e possam apresentar parcialidades [...] devem ser usados cuidadosamente, e não devem ser aceitos como registros literais dos eventos ocorridos [...] para os estudos de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidencia de outras fontes (p. 128).

Ressaltamos que, quando realizada a leitura dos documentos, conforme Yin (2010, p. 131), “ao revisar qualquer documento é importante entender que ele foi redigido com alguma finalidade específica e para um grupo específico que não os do estudo de caso sendo realizado”. Por isso, é necessário conhecer a intencionalidade desses objetivos para ser crítico à interpretação do conteúdo evidente.

Trabalhamos com os dados apreendidos no decorrer da pesquisa, na perspectiva metodológica da análise textual discursiva a qual considera a compreensão do material como um processo integrado composto pelas dimensões do aprender, comunicar e interferir no discurso. Essa metodologia entende a análise como processo ou caminho de onde emergem escritas e reescritas.

Moraes e Galiazzi (2011) expressam que o movimento sugere a partir da leitura, a unitarização de informações para posterior escrita. Contempla o comunicar e requer a possibilidade de aprender. Dessa fase inicial surgem as categorias emergentes que suscitam uma nova escrita, são os metatextos produzidos a partir da reconstrução da primeira escrita. Por fim, temos a produção final, o chamado texto interpretativo.

Podemos entender ainda como um caminho que inicia com a leitura do texto para sua desmontagem em unitarização “no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 11). Posterior a esse movimento, há o estabelecimento de relações, entre essa unitarização e assim surge a categorização que “envolve construir relações entre as unidades de base” (p.12).

Em seguida, se dá a fase de captar o novo emergente que resulta no metatexto, “um esforço para explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação de elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

Ao final do ciclo da análise, temos o que os autores chamam de “um processo auto-organizado”, do qual emergem novas compreensões: “São os resultados finais, criativos e originais” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12) produzidos no texto interpretativo.

Portanto, após a realização das entrevistas, fizemos as gravações e iniciamos o procedimento de análise<sup>17</sup> com a leitura do material transcrito onde agrupamos as questões respondidas das entrevistas de todos os sujeitos em cinco blocos de textos compostos a partir da temática investigada:

1º Universidade: concepção de Universidade;

2º Pesquisa: concepção de pesquisa – financiamento da pesquisa – incentivo e dificuldades ao pesquisar;

3º Pesquisa: formação de pesquisador – grupos de pesquisa – projetos de pesquisa;

4º Responsabilidade social e política da Universidade;

5º Responsabilidade social e política da Universidade na atividade da pesquisa.

A partir da leitura de cada bloco de texto, extraímos fragmentos das falas de cada um dos professores-pesquisadores para criarmos a unitarização, ou seja, unidades de sentido. Posterior a unitarização, realizamos a categorização agrupando e destacando as unidades de sentido semelhantes não pela quantidade de repetições expressas, mas pelo sentido e importância frente à temática.

Com a categorização das unidades de análise feitas, construímos metatextos, que são pequenos textos analíticos do material da empiria, ou seja, são nossas “primeiras” análises agrupadas diante do vasto material de pesquisa. Escrevemos esses metatextos destacando algumas das falas dos entrevistados na construção dos capítulos analíticos<sup>18</sup>.

Por fim, posterior a construção e redação dos metatextos nas partes iniciais dos capítulos analíticos, abordamos categorias centrais através dos textos interpretativos, ou seja, conversamos conosco e nossa escrita, os teóricos necessários os quais possibilitaram análise aprofundada do material produzido.

---

<sup>17</sup> Construímos um quadro para expressarmos os procedimentos que foram sendo realizados ao longo do processo de análise textual discursiva (APÊNDICE D) e demonstrarmos nosso estudo.

<sup>18</sup> A produção dos metatextos e textos interpretativos resultaram nos capítulos analíticos dessa dissertação e compõem cada um dos capítulos cinco e seis.

## 2 DO CONHECIMENTO DA UNIVERSIDADE À UNIVERSIDADE DOS CONHECIMENTOS

Neste capítulo, apresentamos o que compreendemos por Universidade enquanto *lócus* de conhecimentos (no sentido plural), espaço público<sup>19</sup> e democrático, Instituição composta por uma pluralidade de culturas e diversidade de saberes, espaço propício ao diálogo, contradições, conflito e a produção de conhecimentos.

Por isso, desenvolvemos esse item, numa perspectiva de construção histórica conceitual de Universidade como processo que desencadeia nosso modo de definir essa instituição a qual, por ser composta por diferentes sujeitos, carrega em seu bojo, como espaço público institucional legítimo, as contradições da sociedade da qual faz parte.

Dessa maneira, entendemos Universidade como instituição viva, historicamente construída e por assim dizer, também em constante processo de construção: uma Universidade Instituinte, onde “por mais radical que seja sua criação, trabalha sempre a partir do já instituído” (CASTORIADIS, 1992, p. 127). Sendo assim, é necessário rever processos instituídos para encontrar neles a possibilidade da emergência de novas formas de se pensar e fazer a Universidade.

Julgamos pertinente demonstrar alguns momentos históricos constitutivos desse movimento histórico-social da construção desta instituição. Por considerarmos que nesse processo de desenvolvimento institucional, que é histórico-social, as intenções, manifestações e concepções podem vir a ser traduzidas ou materializadas em legislações, apresentamos alguns marcos legais do ordenamento jurídico da Universidade.

De antemão, convém salientar que a conquista destas legislações remete a um processo de luta social, dentro de um cenário de correlações de forças, onde essas legislações, de certa maneira, selecionam, silenciam e excluem opções e propostas de acordo com interesses de um certo grupo num dado momento histórico-social.

---

<sup>19</sup> Espaço público será entendido nesse estudo na perspectiva de Arendt (2010a) que resgata a *pólis* dos gregos e *res publica* dos romanos para explicá-lo. Dessa maneira, o espaço público é espaço plural, condição do homem como possibilidade da política, da ação realizada com liberdade, espaço da aparência política, no sentido de ser visto e ouvido por todos. Assim, confunde-se com o próprio *mundi*. É o espaço público, o *lócus* de tensões no sentido político, do debate.

É preciso entendermos esse ordenamento jurídico como instrumento normativo elaborado por sujeitos/grupos organizados de setores da sociedade os quais possuem interesses e intenções quanto ao sentido da Educação Superior e a função dela na sociedade. Nem sempre essas normativas expressam o sentido de educação e Universidade na perspectiva social-humanística e emancipatória, pois inclui um caráter mercadológico, como bem de consumo e negociável à concepção e ao papel da educação e esse caráter não é o que queremos defender.

Interessa-nos, então, conhecer essas normativas e alguns organismos internacionais considerados influentes no campo da elaboração de documentos orientativos. Sabemos que esses documentos imprimem força de políticas educacionais e interferem nas concepções e funções da Universidade na sociedade contemporânea influenciando o trabalho do professor-pesquisador na atividade da pesquisa.

## 2.1 A UNIVERSIDADE NA HISTÓRIA E A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE: em busca de uma universidade instituinte

A história da Universidade de certo modo reflete e remete a pensar a história da sociedade. Por isso, conhecer o modo de organização, o interesse e as necessidades sociais de cada período histórico é conhecer, o processo constitutivo da Universidade. Esse movimento de olhar para a história nos auxilia a compreendê-la nos “entre-tempos” e a analisar a instituição que temos atualmente.

Ao longo da história, as transformações sociais decorridas das transformações no campo econômico, cultural, político e científico-tecnológico acabam (ram) por definir e direcionar a função da Universidade em cada período histórico-social culminando na Universidade que temos hoje, embora a compreendamos como em constante processo de construção: uma Universidade instituinte que não nega o instituído, mas sim, revê o instituído para a partir dele instituir possibilidades.

Conforme Wanderley (1983, p. 7), o termo Universidade “está ligado a muitos outros – cultura, ciência, ensino superior, pesquisa, autonomia, etc. – que devem ser conjuntamente compreendidos”. Historicamente, alguns autores remetem a ideia de Universidade à herança intelectual e de funcionamento às Instituições do

mundo greco-romano, ao pensamento filosófico no despertar da curiosidade científica.

Lazaro (1999) anuncia que os seus primórdios passam pela Academia de Platão e pelo Liceu de Aristóteles. Igualmente Rossato (2007) considera que a Antiguidade Clássica também desenvolveu a Educação Superior tanto na Grécia quanto em Roma ainda quando no contexto da *Pólis*, com o surgimento da Academia fundada por Platão (429-347 a.C.) e posteriormente Aristóteles (384-322 a.C.) com o Liceu. Dessa maneira entendem como movimento precursor da Universidade.

Existiram, no feudalismo, os chamados *studium generale*<sup>20</sup>, a primeira forma da institucionalização da Universidade (MOROSINI, 2006), que eram os “lugares em que os estudantes, vindo de diversos lugares, frequentavam. Ao papa, rei ou imperador, era solicitada uma licença para terem o direito de ensinar” (WANDERLEY, 1983, p. 15). Ainda no século XII, segundo esse autor, dentre os *studia generalia* mais conhecidos destacaram-se os de Paris, Bolonha, Nápoles e Oxford.

O termo *universitas*, segundo Wanderley foi:

[...] originalmente aplicado às sociedades corporativas escolásticas e, provavelmente no decorrer de Século XIV, o termo passou a ser usado à parte, no sentido exclusivo de uma comunidade de professores e alunos, e cuja existência corporativa houvesse sido reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica ou civil (1983, p.16).

Nesse período, as também chamadas Universidades Medievais, conforme Morosini (2003, p. 323), “era[m] desenvolvida[s] numa corporação legal com direitos específicos, privilégios e imunidades, prescrevia o currículo, exames formais, professores e títulos; fornecia também licença para lecionar num determinado nível”. Tanto Morosini (2003) quanto Wanderley (1983) salientam que na Universidade Medieval havia quatro áreas de estudos: artes, medicina, teologia e direito as quais congregavam aprendizes em torno de um mestre.

A essas descrições a respeito da Universidade Medieval, Wanderley (1983) ainda acrescenta que eram criadas para formar uma elite aristocrática, depois complementada por uma elite de mérito. Estas Instituições foram sofrendo “mutações através dos tempos e se adequando às novas condições impostas pela realidade” (p. 18).

<sup>20</sup> Morosini (2006) traz o termo *studium generale*; Wanderley (1983) usa *studia generalia*.

É no período do século XIV e XV, que, conforme Oliveira (2010, p. 3), há uma “proliferação das Universidades que se espalham por toda a Europa estendendo-se às colônias americanas”. O que, para ela, pode ser explicado pela emergência dos Estados Nacionais, ou na Alemanha e na Itália, dos principados territoriais.

Esta autora ainda acrescenta outro fator influente na expansão universitária: “o grande cisma religioso provocado pela Reforma” (OLIVEIRA, 2010, p. 3), que fez com que as Universidades se multiplicassem e, a partir disso, tanto protestantes quanto católicos, passassem a estabelecer uma rede própria de ensino.

Com a Revolução Industrial e na consolidação do modo de produção capitalista surgiram então exigências de especializações e técnicas ajustadas às novas formas de divisão social do trabalho. Podemos dizer que era necessária uma reconfiguração da Universidade ditada agora pela sociedade com perspectivas da Modernidade.

Oliveira (2010, p. 4) considera que a “evolução institucional das Universidades se caracterizou principalmente pelo controle cada vez mais rigoroso exercido sobre elas pelos poderes políticos,” assim temos idealizações de concepções de Universidade as quais podem ser consideradas como identificadoras da sociedade ou do governo na qual se desenvolveram.

A teoria moderna<sup>21</sup> do final do século XIX entende a Universidade como a instituição que mais representou o projeto de modernidade. Para Morosini (2006), a Universidade no projeto da modernidade congrega tanto a ideia de

instituição do conhecimento como também é a principal responsável pela formação da estrutura epistêmica do Estado nacional moderno. O *ethos* da Universidade moderna é o conhecimento, que tem uma função consagrada na sociedade e ao mesmo tempo uma autonomia da sociedade (p. 63).

No plano histórico são apresentados alguns dos primeiros modelos que se destacaram e outros que marcaram a trajetória da Universidade, em geral nomeados pelo lugar ou período no qual se desenvolveram (FRANCO, 2006). Podemos dizer que a “Universidade Moderna nasce com o desenvolvimento do Iluminismo Europeu, especialmente o alemão” (ROSSATO, 2006, p. 81).

---

<sup>21</sup> Em relação a essa teoria e sua implicação na constituição da Universidade e da atividade da pesquisa, abordaremos com mais profundidade no capítulo seguinte que apresentará elementos sobre ciência, conhecimento e produção do conhecimento.

Dessa maneira, apresentamos o Modelo Humboldtiano, o Modelo Napoleônico e o Modelo Latino Americano de Universidade, por entendermos que na construção da Universidade brasileira há influências destas três formas de organizações institucionais.

Segundo Morosini (2006, p.228), o Modelo Alemão Humboldtiano tem como “concepção de instituição de Educação Superior fundamentada na ciência, ou seja, na produção do saber”, trata-se da Universidade concebida por Karl Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) considerado um dos fundadores da Universidade Moderna.

Sobre o modelo Humboldtiano de Universidade, Oliveira (2010) acrescenta que a “concepção da Universidade proposta na Alemanha por K. Jaspers, um dos representantes intelectuais das ideias concebidas por Wilhelm Von Humboldt na primeira década do século XIX, tem como finalidade a aspiração da humanidade à verdade” (p. 4).

A Universidade de Berlim (1809) é reconhecida como primeira instituição a assumir as características da modernidade ao instituir-se como “uma comunidade de pesquisadores que buscam a verdade nos diversos campos da ciência e do conhecimento” (ROSSATO, 2006, p. 81).

Idealizada a partir da visão de Fichte, Schleiermacher e Humboldt, a Universidade alemã torna-se a primeira Universidade a definir como “essencial a geração do conhecimento pela pesquisa, característica que será posteriormente incorporada pela Universidade em nível mundial como elemento indispensável para sua constituição e reconhecimento internacional” (ROSSATO, 2006, p. 81).

Dentro dessa concepção, a Universidade é vista como o local de descoberta da verdade e do reconhecimento da necessidade da pesquisa científica. Rossato (2006) enfatiza que esse modelo exercerá profunda influência em todo o Ocidente, contribuindo decisivamente para mudar os rumos da Universidade no início do século XIX e marcando ainda a instituição, em pleno século XXI.

Ampliando o olhar sobre a história da Universidade, quanto ao Modelo Francês Napoleônico, Morosini (2006) conceitua-o como “instituição de Educação Superior herdada do iluminismo, voltada ao sistema utilitarista de ensino de formação profissional. Modelo francês elitista, de escolas profissionalizantes e isoladas voltadas à transmissão do saber” (p. 229).

Neste modelo, pressupõem-se que a Universidade deve ser responsável pela formação de profissionais para o atendimento das necessidades da sociedade.

Assim, toma-se como referência o mundo do trabalho e suas necessidades. O mundo do trabalho é a fonte do conhecimento que precisa ser transmitido e desaguadouro dos profissionais por ele formado onde o conhecimento pragmático e o desenvolvimento de uma postura ética são as condições para a formação profissional adequada à demanda do mercado de trabalho (MOROSINI, 2006).

Para Oliveira (2010, p. 4), na concepção francesa ou napoleônica, “a educação é fortemente centralizada e dada pelo Estado. O ensino universitário tem como função conservar a ordem social e assegurar o ensino profissional.” Essas características, para esta autora, derivam da Universidade imperial, que elabora e dirige a execução do planejamento relativo ao ensino pragmático.

Assim, nos séculos XVIII, XIX e XX, a relação da Universidade estava de certa forma intimamente ligada ao Estado. Para Morosini (2006, p. 229) realizava-se “formação de profissionais para preencher os quadros do Estado”. Observando o contexto atual, podemos dizer que hoje, “com o processo de globalização intervindo nas Universidades a ligação se amplia e se faz com o mercado, numa concepção empresarial” (p. 229).

Aqui no Brasil, o modelo napoleônico foi o modelo originário de implantação da Educação Superior. Desde o século XIX podemos observar que é um dos modelos predominantes na realidade brasileira, pois intensifica a atividade do ensino. Comparando-se a quantidade de instituições universitárias que realizam ensino-pesquisa-extensão frente à maciça predominância quantitativa de escolas isoladas percebemos que essa prática enquanto política do Estado ocorre ainda hoje (MOROSINI, 2006).

Em relação ao Modelo Latino-Americano de Universidade Morosini (2006) define como concepção de instituição de Educação Superior (IES) que tem sua fundamentação no “caráter político da IES, temos que essa concepção almeja principalmente a construção de uma nova ordem social” (p. 227).

Essa autora, ainda expõe que a Universidade do Modelo Latino-Americano tem como pressuposto a inserção na comunidade e a reflexão coletiva sobre a realidade social, buscando caminhos transformadores e orientando as atividades da comunidade acadêmica.

Desse modo, seus principais postulados são:

[...] a realidade sócio-política consubstanciada em participação no coletivo universitário; a formação do intelectual orgânico como condição para

elaborar e preservar o capital cultural coletivo; o exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos como parte constitutiva da consolidação da hegemonia do coletivo; e a liberdade acadêmica orientada pelo coletivo por opção do professor (MOROSINI, 2006, p. 227).

Cabe destacar que as bases desse modelo latino americano de Universidade decorrem de contribuições histórico-sociais que buscam constituir uma identidade a essa instituição. Conforme Rossato (1998), dentre os fatos mais marcantes da Universidade na América Latina, o Manifesto de Córdoba, de 1918, merece destaque visto que juntamente com outras experiências de Universidades latino-americanas, desempenharam movimentos instituinte dessa concepção.

Para Rossato (1998), “se as universidades, de modo geral, não constituíram um campo de progresso ideológico no século XIX, o mesmo não se pode dizer da universidade cubana naquele período e da própria universidade latino-americana no século XX” (p. 94).

No Brasil, este modelo de Universidade tem seu renascimento, após a ditadura militar, com a abertura democrática da sociedade e consequentemente de suas instituições, na quais está incluída a Universidade, na década de 80 (MOROSINI, 2006). Dizemos renascimento, pois anterior aos processos ditatoriais dos anos 60 existiram experiências democráticas de Universidade no Brasil que auxiliaram a constituição de uma identidade latino americana de Universidade, como o caso da Universidade de Brasília pensada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que buscava “um modelo universitário que associasse o ensino com a pesquisa em novos moldes aglutinando todas as atividades das unidades básicas e profissionais” (SGUISSARDI, 2006, p. 77).

As concepções acerca dos modelos de Universidade serviram para estruturar as Universidades em todo o mundo. Contudo, para Oliveira (2010, p. 5), o que ocorreram “foram reformas, no sentido de transformá-las em uma instituição que pudesse de fato exercer as funções que a sociedade lhe atribui” e não mudanças significativas nesta instituição e no seu papel social.

No Brasil da contemporaneidade há resquícios dos modelos clássicos de Universidade historicamente constituídos<sup>22</sup>. Para Cunha (2007b, p.18), o “ensino

---

<sup>22</sup> O modelo norteamericano de Universidade também interferiu e influenciou na década de 60 a constituição de uma Universidade departamental, altamente tecnicista e cientificista, aprofundando a lógica do modelo Francês, ocasionando forte impacto na história da Universidade brasileira, o que ainda hoje dificulta a questão da interdisciplinaridade e o diálogo entre as diferentes áreas do saber.

superior brasileiro incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa, esta depois daquela”.

Ao visitar a história da Educação Superior no Brasil, encontramos somente no século XX a criação da primeira Universidade no país, “contrariamente à política espanhola que favoreceu o surgimento precoce de IES na América” (ROSSATO, 2006, p. 87).

Conforme Rossato (2006), o início da história da Educação Superior no Brasil se dá com o

processo da implantação dos colégios dos jesuítas, fechados posteriormente pelas reformas de Pombal (1759) e as medidas políticas de D. João VI (1808) para o desenvolvimento das primeiras cátedras e aulas de Ensino Superior. Mostra como, apesar de esforços isolados na Constituinte de 1823, e ao longo do I e II Impérios, nem mesmo com a proclamação da República, a Educação Superior tem reconhecida a sua importância. Contextualiza o desenvolvimento desse nível de ensino no panorama internacional, verificando como as instituições européias e norte-americanas influenciaram os modelos acadêmicos, administrativos e as políticas públicas que afetaram a expansão das IES, especialmente a partir de 1964 (p. 87).

Entendemos a partir desses escritos que a origem da Universidade brasileira não foi desmembrada das concepções européias e norte-americanas e que a sociedade sempre se ocupou de (des) organizar a Universidade conforme as orientações políticas e sociais pelas quais passava.

Ainda Rossato (2006), em relação às primeiras Universidades brasileiras, salienta que

a partir da expansão das universidades européias, com seus modelos humanistas tradicionais, transplantadas precocemente no Novo Mundo, com a criação da primeira Universidade nas Américas já em 1538, verificasse como se deu a implantação das instituições de Ensino Superior no Brasil após a vinda da família real, em 1808, passando pelo período imperial, com o surgimento de cátedras, aulas e faculdades isoladas, até a criação das Universidades denominadas “passageiras”, no final da primeira década do século XX, culminando com o decreto presidencial que instituiu a primeira Universidade continuada, em 1920, na cidade do Rio de Janeiro (p. 88) [grifo do autor].

Neste cenário de implantação das primeiras instituições universitárias brasileiras, Fávero (2006) nos coloca que o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31).

Quanto ao Estatuto das Universidades Brasileiras, este remete à integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária como verdadeiras “ilhas” dependentes da administração superior e relaciona à cátedra, unidade operativa de ensino e pesquisa docente a um professor.

Percebemos com isso que no Brasil a história da Universidade é muito recente no plano temporal. A compreensão por uma Universidade nos moldes mais autônomos dos modelos humboldtianos e franceses assume um discurso mais acentuado no período de 1960.

Conforme Cunha (2007b), é nessa década de 1960 “que uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária tomou forma no Brasil, respondendo a esses antigos anseios de superação do modelo napoleônico de ensino superior”. Isso se dá, “através do suporte institucional no Conselho Federal de Educação e suporte político no regime autoritário resultante do golpe de Estado de 1964” (p. 20).

A história das Universidades brasileiras nos diferentes períodos pelos quais o Brasil se configurou e vem se configurando politicamente ainda busca por avançar no fazer e no pensar uma Universidade mais autônoma e democrática.

Atualmente, vivemos a chamada pós-modernidade<sup>23</sup> ou então a hipermodernidade que para Lipovetsky (2004) refere-se a uma

[...] sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade, indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer (p. 26).

No entendimento de inúmeros autores, a Universidade tem neste período a oportunidade de revisitar a história e propor mudanças ou alternativas no modo de instituir-se. Nesta perspectiva, intentamos demonstrar com esse estudo a importância de conhecer a história para a seu modo e ao seu tempo impulsionar ressignificações em vistas de uma Universidade com responsabilidade social e política.

---

<sup>23</sup> Esse conceito será retomado no capítulo seguinte por entendermos que a Universidade da contemporaneidade não responde às necessidades da sociedade na perspectiva moderna de ciência e produção do conhecimento, Sousa Santos (2010b; 2010c) utilizou em seus estudos inicialmente o conceito de pós-modernidade, ou ao menos, a perspectiva antipositivista de ciência. Atualmente, tem utilizado a designação de pensamento dominante ou hegemônico numa perspectiva de pós-colonialismo. No entanto, quando utilizarmos o conceito de pós-modernidade este deve ser compreendido na perspectiva de social, político e científico que almeja ser, ao menos, contra-hegemônico frente aos processos regulatórios e hegemônicos da contemporaneidade.

Este período é denominado por Sousa Santos (2010b), Dias Sobrinho (2010) entre outros autores como um período de crises. Por isso, referimo-nos a perspectiva de crise a partir da compreensão de Arendt (1997), que a compreende como oportunidade,

[...] a qual tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos [por isso é momento propício] de explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema [...] Ora, a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (p. 223).

A Universidade com instituição social numa perspectiva global de crise de paradigmas na sociedade, também apresenta sua crise. Sousa Santos (2010b) identifica a Crise da Hegemonia como contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais; Crise da Legitimidade, entendida pela contradição entre hierarquização e democratização e Crise Institucional que se dá na contradição entre autonomia institucional e produtividade social.

Estas crises da Universidade remetem profundas ressignificações no atual contexto e por isso levam-na a questionar-se sobre qual o seu compromisso político e social com as questões sociais que emergem desta nova configuração de sociedade. Vários autores vêm discutindo a questão da Universidade da contemporaneidade. Trazemos aqui as compreensões de Leite e Genro (2011), Leite (2010) e Chauí (2001) por acreditarmos que essas pesquisadoras apresentam novos modelos e conceituações de IES presentes na hipermodernidade.

Leite e Genro (2011) e Leite (2010) apresentam três modelos principais de Universidades que surgem como deslocamentos do modelo da instituição tradicional que são as Universidades de Classe Mundial ou World Class Universities, Universidades Globais e Universidades Tradicionais Híbridas.

Para as pesquisadoras, as Universidades de Classe Mundial seriam instituições do e para o mundo desenvolvido e globalizado; as Universidades Globais caracterizar-se-iam por não pertencer a um país específico e serem construídas pela globalização, pelos mercados e pela privatização crescente da Educação Superior e, as Universidades Tradicionais Híbridas, seriam aquelas que vêm “sofrendo o redesenho capitalista, uma espécie de desempenho institucional

mercado pela comoditização do conhecimento, ciência e tecnologia, que visa tornar mais fáceis as operações de comercialização privada com vistas ao mercado” (LEITE; GENRO, 2011, p. 50). Nesse cenário contemporâneo de ressignificações e transições paradigmáticas, interferem diretamente nas propostas, normatizações e definições de IES, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio<sup>24</sup>.

Chauí (2001) apresenta a constituição da Universidade da contemporaneidade e as classifica quanto a década e ao seu modo de ser como uma organização e não uma instituição. Enquanto instituição pauta-se em ação social e prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais.

Enquanto organização, essa nova forma de Universidade, “insere-se numa mudança geral de sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital” (CHAUÍ, 2001, p. 189). Assim, a autora menciona as três etapas sucessivas pelas quais essa organização vem estruturando-se: a Universidade funcional, a Universidade de resultados e a Universidade operacional.

A Universidade funcional, datada da década de 70, voltada diretamente para o mercado de trabalho, formação rápida de profissionais que garantisse a inserção no mercado de trabalho exigente. Nos anos 80, a Universidade de resultados, tinha seu modo de organizar-se voltados às empresas, era oportuna a iniciativa privada e a pesquisa encontrava momento propício de ser financiada por empresas com fins utilitaristas e imediatos.

Quanto a Universidade operacional, nos anos 90, a autora coloca que é uma organização voltada para si mesma, enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, o sistema gerencialista adentra Universidade com sua avaliação por índices de produtividade, estratégias e programas de eficiência organizacional e a pesquisa nesse pensar é estratégia de intervenção, “não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa” (CHAUÍ, 2001, p. 192).

As aproximações entre as definições de Leite e Genro (2011), Leite (2010) e Chauí (2001) podem ser evidenciadas a partir de um novo perfil de Universidade proveniente de uma nova organização social. A essa Universidade contemporânea

---

<sup>24</sup> Esses organismos internacionais serão retomados dentro do contexto no próximo item ainda neste capítulo.

são colocados novos desafios e demandas contraditórias resultantes da sociedade hipermoderna.

É conveniente retomarmos a questão da necessidade de se conhecer a história, mesmo que brevemente retratada nestas primeiras intenções. Ao conhecer os passos dados podemos ousar pensar os rumos ou novos rumos que a Universidade poderá seguir. Por entendermos que na contemporaneidade esta sociedade rege-se nas prerrogativas de marcos legais, apresentamos algumas referências que ao seu modo e ao seu tempo nos auxiliam a pensar a educação como um direito público e dever do Estado.

## 2.2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR AOS MARCOS LEGAIS CONTEMPORÂNEOS: indicativos da complexa relação Estado–sociedade–universidade

Ao entendermos educação como um bem público, direito de todos e dever do Estado incumbimo-nos da tarefa de compreendermos como essa premissa acontece na história através dos marcos legais. Ressaltamos que o período histórico demarcado intencionalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos se deu em virtude da configuração social que se apresentava neste período a qual ansiava pela conquista de direitos e garantias básicas.

Por isso, recorreremos a algumas legislações no intuito de percorrermos esse caminho constitutivo de nossa conceituação com a certeza de que abordaremos um olhar ainda tímido diante de outros fatos e documentos que a história apresenta.

Partimos, portanto, do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, por entender que a educação como direito é reconhecida neste período histórico. Conforme Rossato (2006), este artigo da declaração diz que “a instrução técnico-profissional será acessível a todos estes no mérito” (p. 83-84).

Este autor nos coloca a compreensão por educação como direito, aparecendo após a primeira geração dos direitos humanos, surgindo no contexto Iluminista do século XVIII, marcada pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na Revolução Francesa, em 1789. Nesta declaração a educação como direito não aparece explicitamente, apenas há menção entre os direitos de primeira

geração, os direitos à liberdade, à vida, à propriedade e à igualdade, à participação política.

Somente em 1948, temos o período que a educação passa a ser reconhecida como direito. Rossato (2006) ainda diz ser

a segunda geração de direitos - do século XX - a que corresponde à montagem de um mecanismo estatal que dispensa a todos certas prestações sociais consideradas básicas, como a educação, a saúde, as oportunidades de trabalho, a moradia, o transporte e a previdência social (p. 84).

Internacionalmente, temos esse direito a educação pautado neste referido documento enquanto na América Latina, antes mesmo dessa data, fervilhavam movimentos nas Universidades e na Argentina, em Córdoba, no ano de 1918, a Reforma proposta pelos estudantes, com repercussões continentais, desenhavam novos cenários para a Educação Superior.

A publicação do Manifesto de Córdoba, como marco histórico e institucional, passa a ser entendida como proposta de um novo tipo de Universidade, devido ao seu caráter de compromisso social e político com a comunidade local. Para Rossato (1998) o movimento da Universidade de Córdoba, na Argentina precisa ser compreendido como parte das lutas populares que procuravam desde muito tempo destronar as oligarquias locais e nacionais.

Wanderley (1983) apresenta esse manifesto como acontecimento universitário e político que abalou a Universidade de toda a América Latina e coloca que “enquanto a Argentina entrara na modernização trazida por sua introdução no circuito do capitalismo imperialista, a Universidade de Córdoba, criada em 1613, era o lugar ultramontano, dominado pelos clãs locais e pelo catolicismo jesuítico da Contra-Reforma” (p. 23-24).

Devido a essas constatações e a insatisfação com o modelo de Universidade que se apresentava, o Manifesto instaura e dissemina uma contra proposta de pensar Universidade.

Assim, “dentre os objetivos estabelecidos pela reforma, as reivindicações básicas giravam em torno de maior democratização e de autonomia frente ao Estado [...] funcionou também como uma espécie de reforma intelectual e moral” (WANDERLEY, 1983, p. 26).

Também Cunha (2007a, p.171) destaca as manifestações que nasceram do meio estudantil, tendo em vista princípios de democratização e cita o Manifesto de

Córdoba que continha como princípios gerais a luta “contra um regime administrativo, contra um método docente, contra um conceito de autoridade” que eram “vigentes na universidade oligárquica e clerical” e reivindicavam, dentre outras coisas, uma reforma laicizante com mais participação estudantil e autonomia.

No Brasil, a legislação também tem revelado a concepção de Universidade que a sociedade possui num dado momento histórico-político-social. Entre avanços e retrocessos do regime democrático brasileiro e entre as constituições federais destacamos as que seguem:

ANO	NOME	REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO SUPERIOR
1824	Constituição Política do Império do Brasil	Art. 179, item 33: “inviabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos [...] nos colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes”;
1891	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	Art. 35, item 3, incumbia ao Congresso, “mas não privativamente”, a prerrogativa de “criar instituições de Ensino Superior e secundário nos Estados”. O parágrafo 6º do artigo 72 assegurava que seria “[...] leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”;
1934	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	Título: “Da família, da Educação e da Cultura”, Art.150: “Compete à União [...] determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de Ensino Superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização”. No artigo 155 “é garantida a liberdade de cátedra” que se manteve até o ano de 1968, quando esta foi extinta;
1937	Constituição dos Estados Unidos do Brasil	Não incluiu em seu texto item referente a Educação Superior, porém, manifestava-se indiretamente sobre o Ensino Superior quando, no artigo 129, referia-se como sendo “dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”;
1946	Constituição dos Estados Unidos do Brasil	Promulgada, criação de institutos de pesquisa, preferencialmente “junto aos estabelecimentos de Ensino Superior”; [...] A Emenda Constitucional nº 1, de 1969, instituiu mudanças significativas na Constituição de 1946, [...] incentivou a pesquisa, ensino científico e tecnológico por meio do Poder Público [...];
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Expressa a educação como direito social e dispõe, em vários capítulos, sobre as diretrizes e normas da educação nacional; nesse documento volta a ser usado o termo “Universidade”, cuja menção havia sido expressa apenas na Constituição de 1824.

Quadro 4 - Constituições Federais e história da Educação Superior

Fonte: Adaptado de Bittar; Almeida (2006).

A Reforma de 1968 legislou sobre a Universidade brasileira em relação a organização departamental, estrutura de pesquisa-ensino-extensão e pós-graduação. Para inúmeros estudiosos, ainda é entendida como legislação que marcou a concepção de Universidade.

Rossato (2006) coloca que essa Reforma, Lei Nº 5.540/1968,

foi feita às pressas para oferecer uma resposta urgente aos movimentos sociais, notadamente dos estudantes universitários, [...] foi realizada com base em três relatórios encomendados pelo governo [...] visava-se colocar fim às manifestações estudantis e restabelecer a ordem na Universidade. Com ela implantaram-se a departamentalização e as coordenações de curso; foram extintos os diretórios estudantis, substituídos pelos diretórios centrais. De modo geral, teve um forte caráter centralizador atuando diretamente sobre a política das instituições, notadamente das Universidades federais (p.187).

Leite (2010) diz que a Universidade nesse período da Reforma por decreto adquiriu nova identidade e que a legislação para a Educação Superior trouxe como base o perfil desejado para a Universidade, o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, porém, não desconsiderando o modelo norte-americano e humboldtiano. Esta autora chama a atenção para as questões que foram destituídas, ou seja,

o desejo de implantação da atividade de extensão em uma Universidade voltada para os problemas sociais do país [...] tal concepção se acercava às ideias de Darcy Ribeiro para a Universidade Nacional de Brasília e às críticas de Aluísio Pimenta relativas a destruição de experiências democráticas de Universidades, como a da Universidade Federal de Minas Gerais, durante o período ditatorial (p. 98).

Nesta mesma perspectiva crítica em relação à Reforma de 1968, temos Oliveira (2010) comentando que na Reforma havia uma preocupação com a expansão do ensino superior, o que se poderia verificar devido à dimensão quantitativa e de produtividade acentuada no momento de sua implantação.

Na década de 80, os princípios de autonomia e o predomínio da pesquisa sobre as demais funções da Universidade são mais evidentes. Neste período, consolida-se a Constituição Federal de 1988 e a perspectiva de “Estado gerencialista” dos anos 90, dentro de uma proposta que marcou a sociedade brasileira. As propostas sobre a reforma do Estado foram lideradas pelo professor Luis Carlos Bresser-Pereira a partir de documentos que culminaram no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE) (1995).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado tinha como proposta explícita inaugurar a chamada “administração gerencial” e dentre outras tantas propostas, havia a premissa de que a crise latino-americana era uma crise do Estado. Por isso, o plano indicou pilares para um projeto de reforma do Estado.

Costa (2008) auxilia-nos a pensar nesse Plano e sua influência na concepção e configuração do Estado que refletiu na sociedade brasileira e no papel

da educação. O autor nos coloca que essa reforma do Estado proposto por Bresser-Pereira

deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, para se tornar seu promotor e regulador. O Estado assume um papel menos executor ou prestador direto de serviços mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor destes. Nesta nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das suas funções de regulação e de coordenação, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura (p. 863).

Na CF/88, temos a definição de educação e Universidade para o Estado brasileiro, no Art. 6º a educação é reconhecida como direito social e no Art. 205 reconhecemos pela legislação “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2011, p. 01).

As Universidades aparecem na Constituição de 1988, no Art. 207, caracterizadas como instituições que gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial sendo que obedecem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2011).

No Art. 213, ainda da Constituição Federal de 1988, temos um aspecto importante a considerar no que diz respeito às finanças da Universidade pública, ou aos recursos que “ainda” lhe restam do poder público e a inclusão das demais instituições na busca por esses recursos. Assim, no referido artigo, temos que

[...] os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, *podendo ser* dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.§ 2º - *As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão* receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 2011, p. 01) [grifo nosso].

Destacamos este artigo por considerar que as “palavras grifadas” podem evidenciar o caráter de interesse dos investimentos de recursos público-estatais na Educação Superior e, ainda mais no § 2º, que demonstra a abertura de outra via de

arrecadação para fins de pesquisa na Universidade. Com isso, a atual discussão de mercadorização da Educação Superior e da produção de pesquisas da Universidade incentivada através da competição e ranqueamento institucional proveniente da busca por agentes financiadores de pesquisa privados, pode conter nessa legislação o “pontapé” inicial de legitimação e legalidade.

Vários artigos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 remetem à Educação Superior e à Universidade. Destacamos alguns que consideramos pertinentes e relevantes frente à temática em estudo.

Quanto à finalidade a que destina a Educação Superior, no Art. 43, temos nos sete incisos as palavras conhecimento ou científico, evidenciando que a função maior desta modalidade de ensino destina-se a tal finalidade. Com isso, percebemos que tanto a diplomação nas diferentes áreas do conhecimento quanto o estímulo à criatividade e a aproximação da realidade dos problemas sociais ancorados através do conhecimento, produção do conhecimento, conhecimento científico são esperados.

Temos assim, a presença da pesquisa destacada no inciso III que diz

[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 2010, p. 01).

Percebemos que a pesquisa destina-se a um fim maior que é “o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 2010, p. 01), mas nos deparamos com a dicotomia sociedade x mercado que as pesquisas têm enfrentado e percebemos que um olhar voltado às questões de consumo e lucro no meio científico e tecnológico é um campo estratégico que vem crescendo em detrimento de questões de desenvolvimento social e humano consideradas básicas a população: saúde, educação, segurança pública, habitação, entre outras.

Quanto ao conceito de Universidade, a referida lei define em seu artigo 52 “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” e continua dizendo que esse tipo de Instituição caracteriza-se por vários fatores dentre os quais destacamos o inciso I o qual apresenta a “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e

nacional” colocando o caráter da produção intelectual associada a temas e problemas relevantes que contemplam o regional e o nacional (BRASIL, 2010, p. 01).

Nos artigos que seguem, encontramos o tema da autonomia conferida à Universidade e convém destacar “autonomia didático, científica e financeira” que apresenta-se diluído em vários artigos. No Art. 53, Inciso VII, aparecem as questões de contratos, acordos e convênios e a competência de gerenciar e distribuir esses recursos é dada aos colegiados de ensino e pesquisa.

Consideramos que tanto o Art. 53 da LDB 9394/96 quanto o Art. 213 da CF/88 corroboram com o sentido da pesquisa vinculada a recursos privados os quais, na maioria das vezes, incentivam a produção para o mercado desconsiderando necessidades humanas/sociais da realidade, uma característica altamente incentivada pelas políticas do neoliberalismo.

O Art. 54 da LDB 9394/96 e o seu § 2º atribui a autonomia universitária às instituições que “comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público” (BRASIL, 2010, p. 01). Destacamos que essa alta qualificação pode fortalecer a perspectiva de IES de excelência pautada em produção de pesquisa que atenda a demanda do mercado a partir de áreas estratégicas para o crescimento econômico visto que possui maior visibilidade a sociedade.

Neste cenário e em meio a essas brechas legislativas, a interferência dos organismos internacionais adentra o espaço da Educação Superior incluindo diretrizes, modelos e recomendações que interferem no modo de pensar e fazer Universidade. Dentre esses organismos internacionais, Morosini (2006) cita os mais influentes na implementação das políticas educacionais:

- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; é um organismo multilateral voltado à educação cujas atividades situam-se predominantemente nos setores da educação, cultura, ciência, tecnologia, comunicação, informática, meio ambiente, direitos humanos e gestão social. Iniciou sua atuação no Brasil em 1972 objetivando auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas com atuação também com instâncias da sociedade civil. Quanto a Educação Superior, publicou “Educação Superior no século XXI” colocando como missões e funções dessa, educar, formar e realizar

investigações; considerar a ética, autonomia, responsabilidade e prospecção; forjar uma nova visão de Educação Superior, entre outras.

- OECD – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico; entidade internacional que se preocupa com questões de formação de mão-de-obra qualificada, emprego e desenvolvimento voltada primeiramente aos interesses dos países ricos. Ente outras funções, ajuda os governos nas questões econômicas sociais e de gestão de governo.

- OMC/WTO – Organização Mundial de Comércio – World Trade Organization; é o agrupamento de 144 países com o intuito de coordenar a política comercial internacional entre essas nações. Seus acordos são discutidos, negociados e assinados pela maioria das nações envolvidas no comércio mundial e ratificado pelos respectivos parlamentos.

- BM – Banco Mundial; é um banco concebido durante a Segunda Guerra Mundial, em Bretton Woods (USA), para reconstruir da Europa e atualmente tem como principal meta a redução da pobreza no mundo em desenvolvimento. Tem influência na Educação Superior através de sua concepção de Universidade Mundial que é o modelo de recomendações universais e uniformes, para IES de países subdesenvolvidos. Tem como importante publicação, fundamentadoras da Universidade Mundial, no ano de 1994, La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência, onde determina maior diferenciação das instituições, diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para o seu desempenho, redefinição da função do governo e enfoque na qualidade.

Na perspectiva destes organismos, bem como dos marcos legais citados, temos o fortalecimento do incentivo a aberturas dos recursos privados nas Instituições universitárias públicas, incluindo-se o financiamento de pesquisas. O documento La Enseñanza 1995, prescrito pelo BM compreende educação como “gasto” do Estado e evidencia a atividade de pesquisa na Universidade como inviável de receber incentivos estatais. Essa compreensão está referida em Chaves, Lima e Medeiros (2008) a qual nos diz que

a redução dos investimentos públicos e a defesa da diversificação das fontes de financiamento forma centrais na reforma da Educação Superior no país. Essa reforme cumpre orientações do Banco Mundial que apresenta como uma de suas teses a de que a crise da educação brasileira deriva do modelo de Universidade de pesquisa (humboldtiano), que seria excessivamente unificado e caro. Nesse sentido, a defesa da

indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é inviável teórica e financeiramente (p. 344-345).

Em Chaves, Lima e Medeiros (2008), encontramos a transcrição completa do trecho do relatório prescrito pelo BM que expressa a importância da participação de outras fontes não-estatais para financiar as instituições públicas expressando que

[...] maior autonomia institucional é a chave para o êxito da reforma do ensino público superior, especialmente a fim de diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente [...]. A experiência demonstra que se quer em que as instituições estatais melhorem sua qualidade e eficiência, os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituições estatais [...] de varias maneiras: mediante a participação dos estudantes nos gastos; arrecadação de recursos de ex-alunos; utilização de fontes externos; realização de outras atividades que gerem receitas (p. 345).

Nestes termos e com algumas significações semelhantes, tramita no Congresso Nacional o projeto de lei (PL) para a reforma da Educação Superior: PL7200/2006 que, em muitos fatores, não contribuirá para um reajuste dos recursos públicos para instituições universitárias públicas. Dessa maneira, mantém-se abertura ao investimento privado nas pesquisas oriundas nas Universidades públicas e isso “dificultará ainda mais o acesso da população ao ensino superior público e de qualidade que é um direito de todos e deve ser garantido pelo Estado brasileiro” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p.347).

A intenção da PL 7200/2006, segundo as referidas autoras, “é atrelar a educação à lógica do capital, na medida em que a Universidade pública, ao buscar recursos no setor privado, ficará atrelada aos interesses empresariais, à inovação tecnológica e ao comércio exterior, entre outros” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 346).

Com isso, evidenciamos que a educação pública, dever do Estado, tem sido transformada em mercadoria que passa a ser negociada no mercado capitalista dos serviços nacional e internacional (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). A pesquisa na Universidade assume, portanto, um estilo que em pouco colaborará para as questões sociais e humanas devido à forte tendência de privilegiar setores ligados à questão econômica e tecnológica.

A temática da responsabilidade social e política da Universidade perpassada na atividade da pesquisa não pode ser entendida desconsiderando-se esse cenário maior de formação, composição e materialização da Universidade como instituição

social historicamente construída por sujeitos políticos/atores sociais os quais exercem influência no papel ao qual a instituição se destina. Por isso, conhecer esse cenário é primordial quando queremos compreender a responsabilidade social e política da Universidade da atualidade e vislumbrarmos alternativas para se projetar uma Universidade comprometida com a produção de um conhecimento que seja relevante a sociedade na perspectiva de melhoria da qualidade de vida sendo que essa não se restrinja as questões de ordem econômica.

### **3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE: EM BUSCA DE UMA DIMENSÃO UTÓPICA E LIBERTADORA**

Neste capítulo nos colocamos a refletir sobre ciência, conhecimento e a atividade da pesquisa que se realiza na Universidade bem como os elementos que a compõem. Entendemos que a pesquisa, além de ser um dos três elementos constitucionalmente legítimo da Universidade, é também uma das possibilidades da produção do conhecimento, talvez a mais “visível” na Universidade e pela sociedade, porém não a única atividade que produz conhecimento.

Compreendemos que a produção do conhecimento perpassa nas três funções da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Acreditamos que é possível se pensar numa Universidade integral e articulada no seu ser e fazer institucional.

Contudo, nesta investigação, o foco de nosso olhar é a atividade da pesquisa, como é pensada e efetivada na instituição universitária e a que propósito se destina. Para esse fim, consideramos necessário refletir sobre a perspectiva de Ciência Moderna e seu aspecto positivista da produção do conhecimento que influenciou e de certa maneira ainda influencia diretamente o modelo de Universidade e a função da pesquisa na instituição.

Tencionamos nesse momento com a possibilidade de apontar e de pensar a produção do conhecimento numa perspectiva contra-hegemônica sinalizando aspectos provocativos com vistas a uma produção de um conhecimento com valor social, crítico e reflexivo.

Dessa maneira destacamos que ao se pensar pesquisa na Universidade, há que se considerar o quê pesquisamos, como, para quê e para quem e, com quê intenções. Daí a importância de discutir os elementos que ora apresentamos e refletir seus postulados intencionando novas formas de produção do conhecimento.

Após esse movimento de entender ciência/conhecimento, interessa-nos adentrar no espaço da pesquisa científica e acadêmica, a fim de conhecermos os elementos que compõem essa complexa atividade da Universidade. Consideramos então, pertinente e relevante trazer ao diálogo referenciais sobre as políticas de pesquisa do Brasil e respectivos órgãos governamentais que direcionam, normatizam e regulamentam a atividade da pesquisa, agentes financeiros da pesquisa, grupos de pesquisa e líderes de pesquisa.

Queremos com esse capítulo provocar a dimensão utópica e libertadora que a produção do conhecimento pela atividade da pesquisa pode enfatizar. Por isso resgatamos o sentido de utópico a partir de Freire (1992) e Bloch (*apud* SANTOS, 2007; 2005) e de libertadora a partir de Chauí (2000).

Utopia, em Freire (1992), é compreendida como sonho possível e como possibilidade, tensionada entre a denúncia do intolerável e o anúncio do que será criado, assim,

[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua [...]. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização [...] o sonho possível, [...] a utopia necessária, da superação desse gosto quase irrefreável pela gueticização, no sentido da invenção lítica da unidade na diversidade (p. 47).

Essa utopia é o “ainda não” utilizado por Sousa Santos (2007) que baseia-se no conceito do filósofo Ernest Bloch para evidenciar o que ainda não existe e está a emergir. Assim, é esse o sentido de utopia que nos propomos a pensar na atividade de pesquisa que almeja ser produtora de um conhecimento prudente para uma vida descente (SOUSA SANTOS, 2004).

A concepção de utopia, possibilidade e “ainda não” precisa associar-se ao sentido libertador de Chauí (2000) que remete a pensarmos na capacidade que temos de dar um novo sentido ao que parecia fatalidade e assim, transformar a situação pela ação. Por isso, temos que

[...] libertadora no sentido de liberdade como a consciência simultânea das circunstâncias existentes e das ações que, suscitadas por tais circunstâncias, nos permitem ultrapassá-las [...] A liberdade é a capacidade para darmos um sentido novo ao que parecia fatalidade, transformando a situação de fato numa realidade nova, criada por nossa ação. Essa força transformadora, que torna real o que era somente possível e que se achava apenas latente como possibilidade, é o que faz surgir uma obra de arte, uma obra de pensamento, uma ação heroica [...] (CHAUÍ, 2000, p. 470).

Nestas intenções é que queremos discutir a ciência, o conhecimento e a produção do conhecimento que corrobore na humanização do mundo e das relações sociais, na efetivação da responsabilidade de cada um de nós sobre o todo da qual

fazemos parte, no sentido de criar possibilidades, reinventar novas formas de produzir conhecimento para transformar realidades.

### 3.1 A CRISE DA CIÊNCIA MODERNA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA: de que ciência e de quê conhecimento estamos falando?

Estamos diante de uma crise paradigmática, de definições epistemológicas e ontológicas e em meio a incertezas, vivenciando um momento de transição. Sousa Santos (2010b, p. 34) nos diz que essa transição se dá entre o “paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade”.

Genro (2000) nos coloca que essa transição se dá no domínio epistemológico e no plano societal, assim,

é percebida no domínio epistemológico, onde a ciência moderna é identificada, preponderantemente, com a racionalidade humana, e considerada como solução para os problemas sociais e individuais, mas na prática vem sendo geradora de recorrentes irracionalidades. Tal processo de transição ocorre também no plano societal, onde a conjunção da modernidade com o capitalismo, reduz possibilidades que extravasam o próprio capitalismo (p. 35).

Partilhamos dessa premissa e acreditamos que é justamente propício esse período para refletirmos e (re) elaborarmos alguns conceitos a fim de auxiliarmos na emergência de novas maneiras de se pensar e fazer ciência/conhecimento com fins à valorização e ao resgate da dignidade humana, do ser social e político.

A ciência dita moderna, do século XVIII e XIX, não tem respondido satisfatoriamente às necessidades da sociedade contemporânea e tem com isso, diminuída a sua confiança epistemológica no modo de pensar e fazer ciência. Este padrão moderno provém de um modelo de racionalidade do século XVI, das ciências naturais. É um modelo de racionalidade que por ser global se torna totalitário. Do mesmo modo, dita os princípios epistemológicos e regras metodológicas que definem o que vem a ser ou não científico ou racional e, por consequência, exclui tudo o que denomina não-científico ou irracional (SOUSA SANTOS, 2010c).

O paradigma dominante da Ciência Moderna imprime a necessidade do rigor científico o qual se afere pelas medições, fruto de lógicas matemáticas e, dessa maneira, tudo é quantificável para ser científico e o que não é possível de ser quantificável passa a ser cientificamente irrelevante. Para Sousa Santos (2010c) é a diminuição da complexidade e, por isso, esse paradigma se encontra em crise. O próprio conhecimento que essa ciência auxiliou a pensar e produzir lhe imprime, hoje, uma necessidade de fundar novos pilares, pois os que lhe sustentavam apresentam limitações.

Para a Ciência Moderna o conhecimento “é um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos” (SOUSA SANTOS, 2010c, p. 29) e por isso esse conhecimento é “conhecimento baseado na formulação de leis [tendo] como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (p. 30).

Essa visão passa a ser determinista das coisas e entende o mundo como uma máquina. Sousa Santos (2010c, p. 31) nos diz que o determinismo mecanicista “é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar”.

Este domínio do real sem a possibilidade e necessidade de sua compreensão o qual explicava a natureza, foi sobreposto como explicação da/para a sociedade, incluindo-se, leis que regem a evolução da sociedade e relação dessas leis transformadas em sistema jurídico. Portanto, Sousa Santos (2010c, p. 32) nos chama atenção para conversão da “ciência moderna no modelo de racionalidade hegemônica que pouco a pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade”.

Assim, tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade e com base nessas premissas de leis que “governam deterministicamente a evolução das sociedades [...] [seria] possível prever os resultados das acções colectivas [...] relação entre as leis do sistema jurídico, feitas pelo homem, e as leis inescapáveis da natureza” (SOUSA SANTOS, 2010c, p. 32-33).

Com a ascensão das luzes temos a emergência das ciências sociais no século XIX orientadas para serem empíricas. Dessa concepção duas vertentes são

passíveis de se observar: uma que aplica na medida do possível ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos do estudo da natureza do século XVI e, outra, reivindica um estatuto epistemológico e metodológico próprio para as ciências sociais (SOUSA SANTOS, 2010c).

Por serem ambas ancoradas em pressupostos de orientações do modelo dominante, dentro de postura de ciência neutra, lógica, fragmentada e extremamente especialista, na perspectiva de Ciência Moderna a qual foram definidas e que se dava (dá) no espaço da acadêmica, entram em crise e, de acordo com inúmeros estudiosos<sup>25</sup>, precisam lidar com a possibilidade de ampliar o conhecimento científico, precisando ser reconfigurado segundo as necessidades que a sociedade lhe imprime. A vivência do agora

é antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SOUSA SANTOS, 2010c, p.58).

O período da modernidade é (era) caracterizado por marcar expressões e ideias voltadas às noções do Iluminismo, da ciência, da verdade e da razão. Para Goergen (1998),

[...] a partir do início da modernidade, a ciência foi definida como o caminho privilegiado e mais seguro de acesso à realidade. O proceder científico facultaria ao homem desvendar os mistérios das incontáveis forças ocultas que lhe impunham tanto medo. O homem disporia, afinal, de um instrumento que o tornaria verdadeiro senhor da criação. A ciência começou a ser vista, desde então, como o motor do desenvolvimento, símbolo do progresso. Estabeleceu-se uma relação indestrinçável entre ciência e desenvolvimento humano e social (p. 1).

Nesse período, a educação, a Universidade, valorizou com extremo rigor essa cientifização para explicar as questões suscitadas incorporando este sentido prático do saber em seu trato com a produção do conhecimento.

Esperava-se assim, cada vez mais, que a Universidade da modernidade produzisse conhecimentos úteis e também formasse pessoas capazes de atender aos quesitos de um mundo produtivo regido pela ciência.

<sup>25</sup> Boaventura de Sousa Santos em seu livro, *Um discurso sobre as ciências* (1987) e, mais tarde, em seu livro *Conhecimento prudente para uma vida descecente: um discurso sobre as ciências revisitado* (2004) apresenta as teorias contemporâneas que corroboram com a perspectiva de um paradigma pós-moderno de ciência, antipositivista ou ainda contra-hegemônico de produção do conhecimento que passam a considerar uma visão mais complexa, holística e articulada de indivíduo-sociedade-natureza-transcendente.

Contudo, esta visão desenvolvimentista e revolucionária para a época, que buscava explicar tudo de modo extremamente racional, objetivo e quantitativo, acabou por não atender a todos os anseios que a sociedade vivenciava e então, novas exigências foram colocadas à Universidade.

A emergência de um novo paradigma chamado de pós-moderno (ou ao menos antipositivista ou contra-hegemônico) começa a surgir e pressupõe uma ciência que seja edificante e um conhecimento entendido como plural, baseado numa diversidade de saberes, incluindo o que a ciência técnica desconsiderava, ou seja, o chamado senso comum, a experiência e o auto-conhecimento.

Deste modo, a ciência edificante pode ser aplicada concretamente e quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação dessa ciência. Os meios e os fins dessa ciência não estão separados. (SOUSA SANTOS, 1996).

Os fins só se concretizam à medida que se discutem os meios e a aplicação da ciência edificante é um processo argumentativo onde o cientista deve, pois, se envolver na luta pelo equilíbrio de poder nos vários contextos de aplicação desse conhecimento, e, para isso, terá de tomar partido daqueles que tem menos poder. A produção do conhecimento resultante da ciência edificante é refletida e apreciada como prudente.

O conhecimento fruto dessa ciência edificante passa a ser entendido como conhecimento plural, considerando uma pluralidade de saberes, ou, como Sousa Santos (2010b, p. 106) designou: uma Ecologia dos Saberes. Esta ecologia de saberes, “parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre os seres humanos e também entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber, e, portanto, de ignorância”. Assim,

visa criar uma forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de “um outro mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza. A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna (SOUSA SANTOS, 2010b, p. 108) [grifo do autor].

Cabe aqui trazer as considerações de Sousa Santos (2008) que propõe diálogos entre o saber científico ou humanístico que a Universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais, o que significa para ele a perspectiva da ecologia de saberes. Assim, a partir de uma ecologia dos saberes que o autor define como “uma forma de extensão ao contrário, de fora da Universidade para dentro da Universidade” (p. 70), há a legitimidade dos conhecimentos que circulam na sociedade.

Nesta perspectiva, a ecologia de saberes coloca-nos que os

conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo, ocorre uma valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SOUSA SANTOS, 2008, p. 70).

Sabemos que a proposta de uma produção do conhecimento entendida pela ecologia dos saberes é ainda uma possibilidade para alguns inatingível devido ao carácter dominador e excludente tão impregnado e introjetado no mundo acadêmico científicista pela Ciência Moderna. É quase inimaginável uma ruptura paradigmática desse modo. Porém, há possibilidades e alternativas que convivem no espaço científico rígido da Ciência Moderna e que vêm ganhando visibilidade devido ao seu cuidado em “traduzir” o que é “objeto de pesquisa”, argumentando o saber e sobre o saber encontrado, revelado e produzido.

No espaço da Universidade, a produção do conhecimento cientificamente válido pauta-se nos princípios da Ciência Moderna. Encontramos, na atividade da pesquisa, esse contexto mais evidente visto que “amarra” e direciona os pesquisadores em políticas de pesquisa que valorizam demasiadamente a produção de conhecimento com vistas às demandas do mercado, impostas por uma globalização hegemônica de carácter neoliberal. Esse espaço da atividade da pesquisa que se dá na academia será recuperado a partir de alguns elementos os quais destacamos nessa segunda parte do capítulo.

### 3.2 A ATIVIDADE DA PESQUISA: elementos indicadores e indutores da pesquisa universitária

Na Universidade, *locus* socialmente instituído com a tarefa de produção e disseminação do conhecimento, devido a sua origem e formação histórico-social, há que se pensar que esse conhecimento do qual queremos partilhar na perspectiva de uma Ciência Pós-Moderna, ou, na possibilidade de um paradigma contra-hegemônico, é possível e conveniente e ainda que essa produção do conhecimento perpassa as funções legítimas da Universidade do ensino-pesquisa-extensão integrando-as.

Ao trazermos esta perspectiva de produção do conhecimento que atravessa a indissociabilidade das funções da Universidade refletimos a respeito de quem produção do conhecimento está sendo incentivada e a quem se destina. Neste ponto, temos na atividade da pesquisa como uma forma mais evidente da produção do conhecimento nesta sociedade contemporânea.

Resgatando o que nos diz Sampaio e Freitas (2010) em relação à instituição Universidade, temos que é um

[...] lugar privilegiado onde, por um lado, se pode sistematizar o conhecimento que já foi produzido pela humanidade e, por outro, onde se podem produzir novos saberes e desenvolver os métodos de sua construção e, ainda, socializar estes conhecimentos com o maior número possível de pessoas e organizações (p. 18).

Como nos propomos a pensar a responsabilidade social e política da Universidade na função da pesquisa que os professores-pesquisadores realizam, partilhamos da compreensão de Severino (2009), que coloca a pesquisa não em patamar superior, mas propõe uma articulação que inicia pela pesquisa, perpassa a pesquisa e conclui-se com a pesquisa acadêmica e, então,

[...] na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando, construindo conhecimento; só se presta serviço a comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. Impõe-se partir de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar (p. 261).

Conforme Severino (2009), no atual momento cabe o debate sobre o sentido de uma Universidade que, “funcionária do conhecimento, pudesse colocá-lo a

serviço da sociedade [...] comprometida com o conhecimento, ela o será também, por decorrência, com a extensão e a pesquisa, tanto com o ensino” (p. 254).

Para Sousa Santos (2008), o conhecimento universitário, ou no entendimento deste autor, “o conhecimento científico produzido nas Universidades ou instituições separadas das Universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário” (p.41) tiveram, no decorrer do século XX, uma predominância “disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades” (p. 41).

Essa compreensão de produção de conhecimento que descontextualiza a realidade social é resultante de um modo de pensar o qual tem seu momento marcado pelo “privilegiamento da iniciativa privada, pela minimalização da ingerência do Estado nos negócios humanos, pela maximalização das leis do mercado, pela ruptura de todas as fronteiras e barreiras entre estados mercados” (SEVERINO, 2009, p, 254).

Sousa Santos (2008, p. 41) possibilita uma compreensão a respeito desta lógica mercadorizante do processo de produção do conhecimento, colocando que pela “lógica deste processo, são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa”, desconsiderando na maioria das vezes as necessidades humanas/sociais da realidade social.

Com esse pensamento, a Universidade imprime sua distinção e hierarquização entre conhecimento científico, é reconhecidamente validado pela academia e outros tipos ou formas de conhecimentos, considerados como não científicos. Assim, a própria relação entre ciência e sociedade acaba por ser dicotômica.

Sousa Santos (2008) menciona que a Universidade “produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido” e aponta que, ao longo da última década, deram-se alterações que “desestabilizaram este modelo de conhecimento e apontaram para a emergência de um outro modelo” (p. 41) o qual o autor entende ser pluriversitário. Este tipo de conhecimento há que entender aquele mais próximo da realidade social, como “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (p. 42).

Dessa maneira, o conhecimento passa a ter uma relevância e aplicabilidade extra-muros que promove a articulação entre pesquisadores e utilizadores, “no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 43).

Há, pois, duas forças que imprimem à Universidade a perspectiva de produção de conhecimento: uma que visa reduzir a responsabilidade social da Universidade à sua capacidade de produzir conhecimento economicamente útil e comercializável e outra que coloca a responsabilização social exageradamente na Universidade, o que lhe causa uma instabilidade e certa crise de identidade ainda maior (SOUSA SANTOS, 2008).

Com relação a isso, Sousa Santos (2008) coloca a dualidade vivenciada pela Universidade como “instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências à mudança” (p. 44).

Quanto aos desafios que a Universidade na contemporaneidade enfrenta e as perspectivas de novos rumos para a Universidade, a que se considerar que uma sociedade, como “a sociedade brasileira, ainda marcada por tantas carências, em todos os planos da existência histórica de sua população, depende muito da contribuição do conhecimento, daquele conhecimento que tenha a ver com sua realidade” (SEVERINO, 2009, p. 264).

Por isso, seguindo o que diz Sampaio e Freitas (2010) a noção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão “fundamentam-se em uma concepção de conhecimento cujas bases, eixo articulador e destino último vinculam-se, intrinsecamente, ao mundo da vida” (p. 24).

A prática da pesquisa pelos professores que reconhece a ecologia dos saberes em sua constituição, a pluralidade de conhecimentos, contudo, não é a mesma que as políticas públicas de incentivo a pesquisa tem acreditado. Pesquisas com fim social-humanístico da área de Ciências Humanas e Sociais enfrentam a difícil luta do financiamento para se realizarem neste atual contexto mercantil do qual fazemos parte.

Isto se verifica, conforme Sousa Santos (2008), ao expressar que a

perda de prioridade na Universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente (p. 18).

No Brasil, a atividade de pesquisa que se dá em instituição universitária tal qual como hoje conhecemos, pode ser considerada recente. Goergen (1986) recupera elementos da trajetória da pesquisa educacional a partir de fontes publicadas ao longo das décadas de 70 e 80<sup>26</sup>. Por isso, destaca como elementos históricos da instituição da pesquisa, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no ano de 1938, dizendo que “a fase então inaugurada, e que se estenderia por toda a década de quarenta e grande parte da década subsequente, caracterizou-se pelos estudos de natureza predominantemente psicológico-pedagógicos” (p. 4).

Posterior a criação do INEP, Goergen (1986) expressa que tivemos a composição do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1956. Para o referido autor, as pesquisas agora passam do psicopedagógico para estudos de natureza sociológica. Durante os anos de 1964 a 1971, “predominam estudos de natureza econômica, incentivados por órgãos federais e internacionais de financiamento” (p. 4).

Ao continuar suas considerações, Goergen (1986) assinala o ponto discordante entre os estudos que haviam na época sobre o início da atividade da pesquisa e apresenta como início da pesquisa no Brasil, as considerações que remete alguns anos antes da criação do INEP, “com a introdução de um serviço de teses no Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, por Anísio Teixeira” (p. 4).

Contudo, Goergen (1986) salienta a implantação dos cursos de pós-graduação, como um dado relevante tanto para se entender o crescimento do volume de pesquisas, quanto para explicar a diversificação metodológica e de conteúdo registrada desde então nas atividades de pesquisa.

Morosini (2009) também nos auxilia a compreender a fase de instauração da atividade da pesquisa no Brasil a qual se dá a partir 1950 onde “se tornam nítidas as estratégias de formação de condições promotoras da pesquisa na Universidade

---

<sup>26</sup> Este autor baseia-se a partir das publicações dos trabalhos de Gouveia (1971 e 1976), Cunha (1978), Saviani (1983), Gatti (1982 e 1983) e Mello (1983).

brasileira norteadas pelo espírito nacionalista e de superação da dependência econômica do país” (p. 127).

Para a referida autora, a reforma universitária de 1968 apresenta um modelo humboldtiano o qual normatiza a Universidade como concepção de produção de conhecimento-pesquisa indissociável ao ensino. É a partir desta reforma que o “modelo de Instituição de Educação Superior passa a ser a universidade e esta é definida como a instituição produtora de conhecimento, via pesquisa” (MOROSINI, 2009, p. 128).

A criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT)<sup>27</sup>, em 1985, também necessita ser apresentada neste estudo visto que imprime definições, concepções e metas sobre o que é pesquisar, como pesquisar, o quê, para quem e por que se pesquisar.

Segundo Morosini (2009) sua criação teve como objetivo

[...] adequar a pesquisa de C&T às necessidades sócio-econômicas e as condições físicas e ambientais do Brasil; fomentar a geração de conhecimento e técnicas, promovendo sua utilização e difusão no sistema produtivo e na sociedade; iniciar amplo debate para definição de prioridades; e conseguir maiores recursos para a pesquisa (p. 134).

Em 1951 é criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), importantes agências que interferem no cenário da pesquisa, incluindo-se a questão do financiamento dos projetos de pesquisa (MOROSINI, 2009).

A CAPES, agência Executiva do Ministério da Educação (MEC), apresenta o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (MOROSINI, 2009, p.131). É esse órgão, o responsável pela elaboração de Planos Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, *lócus* considerado espaço da formação de pesquisadores.

O CNPq é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. Sua história está diretamente ligada ao desenvolvimento

---

<sup>27</sup> A partir do governo Lula o sistema de ciência e tecnologia “se diversificou e houve uma crescente incorporação do conceito de *inovação* na agenda do setor empresarial e na política de fomento à pesquisa dos governos federal e estadual” (MOROSINI, 2009, p. 134) [grifo da autora]. Por esse motivo, atualmente denomina-se Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI).

científico e tecnológico do Brasil contemporâneo sua principal atribuição é coordenar e estimular a pesquisa científica no país (CNPq, 2012).

Juntamente nesse processo de criação de agências, Franco (2011) destaca a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que foi criada para defender políticas científicas adequadas ao desenvolvimento do país e da liberdade de pesquisa na Universidade.

A Criação das Fundações de Amparo à Pesquisa Estaduais (FAPs), em 1990, buscou complementar os programas federais de fomento às atividades científicas, a formação de pesquisadores competentes, privilegiar a pesquisa básica e aos interesses regionais de desenvolvimento político e tecnológico (MOROSINI, 2009).

É o caso da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso (Fapemat<sup>28</sup>), que tem a missão de apoiar e incentivar o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, em prol do progresso científico, técnico, econômico e social, no âmbito do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT, 2012).

A Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), também destaca-se quanto a promoção e incentivo a pesquisa. Essa financiadora é uma empresa pública vinculada ao MCTI que promove o desenvolvimento econômico e social por meio do fomento público à inovação em empresas, Universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas do país sendo criada em 1967.

Conhecidos alguns dos órgãos que interferem no contexto da atividade da pesquisa através das suas normativas e regulamentações, convém apresentar as definições de alguns outros conceitos os quais também compõem o cenário universitário no espaço da pesquisa. É o caso de definir o que vem a ser área do conhecimento para o CNPq, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa, grupos de pesquisa, líder de grupo de pesquisa e diretório de grupos de pesquisa no Brasil. Esses conceitos tornam-se rotineiros no espaço da academia aos profissionais e acadêmicos, porém, compreendemos ser relevante retomá-los para compormos uma escrita esclarecedora.

Desse modo, para o CNPq, o conhecimento é pensado a partir das “Grandes áreas do conhecimento” compostas por: Ciências Exatas e da Terra; Ciências

---

<sup>28</sup> Esta fundação é sinalizada aqui porque este ser o principal órgão de fomento para o qual os professores-pesquisadores do Estado de MT e da UNEMAT encaminham projetos para avaliação solicitando financiamento às suas pesquisas.

Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes e “outros”<sup>29</sup> (CNPQ, 2012) que por sua vez são subdivididas em áreas menores.

A fim de realizarem estudos em cada uma das áreas do conhecimento, os pesquisadores passam a integrar linhas de pesquisa. Na definição do CNPq, linha de pesquisa “representa temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si” (CNPQ, 2012, p. 01).

A atividade investigativa se expressa em forma de projetos de pesquisa. Para o CNPq, projeto de pesquisa “é a investigação com início e final definidos, fundamentada em objetivos específicos, visando a obtenção de resultados, de causa e efeito ou colocação de fatos novos em evidência” (CNPQ, 2012, p. 01).

Quanto ao conceito de grupo de pesquisa temos que é “um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças” (CNPQ, 2012, p. 01). O que define a hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico. Esses indivíduos organizados são um grupo de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico.

Para o CNPq (2012, p. 01), o pesquisador líder de grupo é o “personagem que detém a liderança acadêmica e intelectual naquele ambiente de pesquisa. Normalmente, tem a responsabilidade de coordenação e planejamento dos trabalhos de pesquisa do grupo”.

A função da liderança do grupo é aglutinar esforços dos demais pesquisadores e apontar horizontes com fins de pesquisas e novas áreas de atuação dos trabalhos. O CNPq não exige titulação mínima para ser líder, No entanto, o grupo cujo líder não é doutor é considerado atípico no Diretório.

As informações referentes aos conceitos apresentados são armazenadas e disponibilizadas a população no site que comporta uma base de dados denominado Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB). Essa base de dados foi desenvolvida no CNPq em ação conjunta com o MCTI e desde 1992, contém informações num caráter censitário. O objetivo da criação do diretório foi o

---

<sup>29</sup> Existe uma nova versão considerada preliminar que compõe nova tabela para as áreas do conhecimento. Esta tabela está disponível no site do CNPq como proposta para discussão a partir de novas nomenclaturas e concepções. Para maiores informações consultar o site.

“estabelecimento de um sistema de informações sobre a pesquisa científica e tecnológica pretendendo fornecer um mapeamento periódico da organização e trajetória da pesquisa no País” (CNPQ, 2012, p. 01).

Conforme Mocelin e Franco (2006) é consenso entre os pesquisadores que a maneira como os grupos de pesquisadores organizam as atividades científicas ao longo dos últimos anos, tem apresentado profundas transformações. Fica evidente que a organização das atividades de produção de pesquisa na Universidade tem ocorrido a partir de grupos de pesquisa instituídos como instâncias de produção de pesquisa, as quais aproximam os pesquisadores por temáticas, superando estruturas rígidas, formalmente estabelecidas.

Consideramos importante conhecer e compreender esse cenário organizacional, burocrático e legítimo que a atividade da pesquisa integra, pois nos auxiliam a compreender nossa problemática dentro de uma ótica materializada em ações, espaços pelos quais a atividade da pesquisa pode promover uma perspectiva contra-hegemônica de produção do conhecimento com responsabilidade social e política.

## 4 A EMERGÊNCIA DE UMA RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA POR AMOR AO MUNDO E AO OUTRO

Neste item, esclarecemos a definição dos conceitos responsabilidade, social e política. Por isso, abordamos um estudo sobre cada um dos termos em separado e após, buscamos desenvolver a perspectiva de articulá-los enquanto responsabilidade social e política.

Definimos responsabilidade pelos pressupostos de cuidado a partir dos escritos de Arendt. A responsabilidade social é significada como o cuidado com o outro e a responsabilidade política como o cuidado com o mundo.

Os termos responsabilidade social e responsabilidade política são considerados intimamente ligados, pois toda condição humana constitui-se na convivência com o outro e o mundo é o espaço que nos une e nos separa, como um espaço público e coletivo.

Consideramos a importância de se pensar para além do interesse individual as preocupações coletivas e a instauração da possibilidade de criar algo novo pelo nascimento no mundo através da palavra e da ação a qual cada ser humano dispõe como capacidade para participação no espaço público.

As prerrogativas de como nos sentimos no mundo e a necessidade de instaurar uma educação que considere o *amor mundi* são postulados importantes para se explicitar a responsabilidade social e política da Universidade.

### 4.1 A RESPONSABILIDADE COMO CUIDADO: significações sobre responsabilidade

Inicialmente, queremos apresentar nossa compreensão sobre os conceitos responsabilidade, social e política procurando defini-los a partir das fontes teóricas e no sentido etimológico da palavra através dos dicionários filosófico e linguístico.

Assim, construímos o quadro a seguir com as definições de responsabilidade:

<b>RESPONSABILIDADE</b>	
<b>FONTE</b>	<b>CONCEITO</b>
Houaiss e Villar, (2009). Dicionário Houaiss da língua portuguesa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Obrigação de responder pelas ações próprias ou dos outros</li> <li>2. Dever jurídico resultante da violação de determinado direito, através da prática de um ato contrário ao ordenamento jurídico.</li> </ol>
Japiassú, e Marcondes, (1990). Dicionário básico de filosofia.	<p>Francês. <i>Responsabilité</i>, do Latim. <i>Responsus</i>, de <i>respondere</i>: responder</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em <i>ética</i> a noção de que um indivíduo deve assumir seus atos, reconhecendo-se como autor destes e aceitando suas consequências, sejam estas positivas ou negativas, estando, portanto o indivíduo sujeito ao elogio ou à censura. A noção de responsabilidade está estritamente ligada à noção de liberdade, já que um indivíduo só pode ser responsável por seus atos se é livre, isto é, se realmente teve a intenção de fazê-los, e se tem plena consciência de os ter praticado [...].</li> <li>2. A responsabilidade legal ou jurídica é aquela definida por lei em um determinado sistema jurídico. Nesse sentido distingue-se a responsabilidade civil, segundo a qual o indivíduo deve reparar os danos cometidos a outrem; e a responsabilidade penal, nos casos em que o indivíduo é culpado de um delito ou ato criminoso e deve pagar segundo as penas da lei.</li> </ol>
Abbagnano, (2007). Dicionário de Filosofia.	<p>O termo responsabilidade e seu conceito são recentes: aparecem pela primeira vez em inglês e em francês em 1787 [...] O primeiro significado do termo foi político, em expressões como "governo responsável" ou "responsabilidade do governo", indicativas do caráter do governo constitucional que age sob controle dos cidadãos e em função desse controle. Em filosofia, o termo foi usado nas controvérsias sobre a liberdade [...] Na verdade, a noção de responsabilidade baseia-se na de escolha, e a noção de escolha é essencial ao conceito de liberdade limitada [...].</p>
Lobo, (1996). Dicionário de Filosofia.	<p>Moral: é a expressão moral da personalidade consciente e livre.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não pensemos a responsabilidade senão à luz da obrigação e a lei moral à luz da lei civil: [...] a nossa noção de responsabilidade é eminentemente jurídica: pensamos segundo a sanção, mesmo virtual e em função de um juízo responsável prejuízo sensível [...].</li> <li>2. Por outro lado, é segundo o juízo que defino a minha responsabilidade, e falar da minha responsabilidade não é senão ainda uma certa maneira de me julgar [...]. Não me reconheço senão onde me tiver sentido agente [...].</li> <li>3. Não há responsabilidade senão pelo fato da presença de outrem, pelo fato do meu compromisso e da minha situação num universo humano fora do qual, de resto, não sou nada [...]. a minha responsabilidade exprimiria como esta maneira particular de ser o que sou me revela o meu ser, voltado para outrem; mesmo no nível mais radical e mais secreto de mim mesmo encontro outrem, como constitutivo do que sou [...]. Para glosar, mais utilmente, uma definição célebre da consciência, podemos dizer: <i>a minha responsabilidade é a maneira de ser de um ser que implica no seu ser o ser de outrem como constitutivo do seu próprio ser.</i></li> </ol>

Quadro 5 - Conceito de responsabilidade

Fonte: Silva (2011).

Conforme essas fontes, podemos perceber inicialmente que o termo responsabilidade pode acometer-se de dois sentidos: um tende a pensar no campo jurídico, que incorpora as questões da culpa e por fim da sanção, advinda da violação de direitos na área penal ou civil, as quais nos levam a agir em virtude de não as recebê-las.

Arendt (2004) nos salienta a distinção entre responsabilidade e culpa quando nos diz que há o sentido de responsabilidade por aquilo que não fazemos, mas que não há o sentir-se culpado pelo o que não se tenha ativamente participado. Dessa maneira, há responsabilidade coletiva e não culpa coletiva. Para a autora, quando dizemos 'todos somos culpados', nada mais é do que não culpabilizar ninguém. Podemos *sentir* culpa enquanto coletividade, mas *ser* culpado é sempre estritamente pessoal e precisa da ação para ser culpabilizado. Enquanto responsabilidade coletiva, esta pode ser considerada na ação e na não-ação, ou seja, somos sempre responsáveis.

Há outro sentido, o qual apresenta uma estreita ligação entre os termos que podem indicar esta inter-relação a qual nos propomos a fazer: a noção de responsabilidade quando se remete à liberdade, a vontade de fazer e à existência de outro, como premissa de nos sentirmos responsáveis. Questões essas que colocam a vivência com este outro em comunidade, ou sociedade humana, e que, por dizer respeito ao que é coletivo, podemos trazer à tona, sinalizações que dizem respeito à política.

Assim, tanto na definição de Japiassu (2), quanto na de Lobo (4), bem como em Abbagnano (3), a expressão responsabilidade remete a pensar a noção de liberdade: responsável pelo seu ato se foi livre ao realizá-lo e se assim teve a intenção. Há, portanto, a possibilidade de se pensar numa cadência que coloca liberdade, responsabilidade, o outro e o mundo bem como a política intimamente ligados.

Temos que liberdade, para Arendt, é o significado da política (ARENDR, 2010b) e no centro da política há o cuidado com o mundo (COURTYNE-DENAMY, 2004). Assim sendo, se a responsabilidade implica a existência de outro (como exposto na definição dos dicionários utilizados) e a responsabilidade na perspectiva do cuidado, sendo que o que nos "une" ao outro é o mundo, podemos dizer que, somos, responsáveis pelo outro e pelo mundo.

Em Courtyne-Denamy (2004) encontramos a relação que expressa a significação e a importância da presença do outro e da minha atrelada a estas questões do mundo. Temos então que

[...] a realidade de minha existência pressupõe, além da presença do outro, a permanência e a durabilidade do mundo, tanto que quando um povo é destruído, exterminado mesmo em uma escala reduzida, é com se o mundo inteiro percesse e se abismasse. O que desaparece então é uma perspectiva singular sobre o mundo, uma parte da realidade do mundo, já que somos do mundo e não simplesmente estamos no mundo (p. 95).

Este mundo, portanto, requer ser pensado como algo compartilhado por esse coletivo que conforme Arendt (2010b)

[...] só se pode ver e experimentar o mundo tal como “realmente” é entendendo-o como algo que é compartilhado por muitas pessoas, que está entre elas, que as separa e as une, revelando-se de modo diverso a cada uma, enfim, que só é compreensível na medida em que muitas pessoas possam falar sobre ele e trocar opiniões e perspectivas em mútua contraposição (p. 185) [grifo da autora].

Estas falas nos remetem a uma postura de pensar o outro e o mundo numa perspectiva de responsabilidade que precisa considerar o coletivo, no sentido de humanidade, como sociedade e, assim, o que diz respeito à política, pois responsabilidade é assumir livremente e atuar como causa política, como liberdade, neste mundo que nos acolheu.

Na intenção de compreendermos a expressão “social” e “política” que queremos relacionar a responsabilidade que discutimos, organizamos os quadros que seguem:

SOCIAL	
FONTE	CONCEITO
Houaiss e Villar, (2009). Dicionário Houaiss da língua portuguesa.	Concernente a uma comunidade, a uma sociedade humana, ao relacionamento entre indivíduos [...]. O que pertence a todos; público, coletivo. O que diz respeito ao bem estar das massas, especialmente as menos favorecidas.
Lalande, (1999). Vocabulário técnico e científico da filosofia.	Que pertence à sociedade, ou diz respeito à sociedade enquanto tal, isto é, aos fenômenos e às relações que a constituem. “não existe fala ou mesmo erro que não tenha consequências sociais, sobretudo nas nossas sociedades civilizadas e democráticas... em que cada um tem sempre uma função não só na família, mas também no Estado.”

Quadro 6 - Conceito de social

Fonte: Silva (2011).

Quanto ao conceito de social, evidenciamos a ênfase em relações coletivas, comunidade e sociedade. E no quadro abaixo, o conceito de política sugere pensar também a perspectiva do coletivo, conforme podemos confirmar:

POLÍTICA	
FONTE	CONCEITO
Houaiss e Villar, (2009). Dicionário Houaiss da língua portuguesa.	1. Arte ou ciência de governar. 2. Orientação ou método político.
Japiassú, e Marcondes, (1990). Dicionário básico de filosofia.	Lat. <i>Politicus</i> , Gr. <i>Polítikós</i> Tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governo das cidades, aos negócios públicos [...].
Lalande, (1999). Vocabulário técnico e científico da filosofia.	A. no sentido lato e etimológico (raro): que diz respeito à vida coletiva num grupo de homens organizado [...]. B. especialmente (sentido usual): que concerne ao Estado e ao governo, por oposição quer aos fatos econômicos e às questões ditas sociais, quer à justiça e à administração, quer às outras atividades da vida civilizada, tais como a arte, a ciência, o ensino, a defesa nacional [...].

Quadro 7 - Conceito de política

Fonte: Silva (2011).

Os conceitos social e política podem articular-se quando mencionamos as questões que dizem respeito a social como um coletivo, no sentido de sociedade, de um todo, e, não no sentido de diferentes coletivos ou grupos que pensem, falem e respondam por todos. Sendo assim, não compreendemos a política fora do espaço coletivo que inclui a ampliação da participação dos sujeitos.

Com relação aos termos Responsabilidade social e responsabilidade política não podem ser entendidas separadamente<sup>30</sup>. Porém, para fins de esclarecimento dos termos que correntemente são usados na contemporaneidade em separados, apresentamos inicialmente o conceito de responsabilidade social para em seguida, apresentarmos as significações do termo responsabilidade política.

<sup>30</sup> Ao realizar o Estado do Conhecimento feito através do portal de busca da CAPES/ banco de teses e dissertações, verificamos nas produções, o conceito de responsabilidade pouco aparecia ancorado aos termos que utilizamos: “*responsabilidade social e política*”, ou seja, não encontramos na maioria dos trabalhos acadêmicos a “*política*” agregado à palavra responsabilidade. Isto nos fez refletir sobre concepção de político e função política que precisa ser considerada quando se fala em Universidade. Por este motivo, reiteramos que: não há pedagogia neutra; toda ação educativa é uma ação política. A própria negação de a ação ser política é uma posição política. Destacamos ainda que uma possível “falta” de estudos nesta compreensão pode se dar pelo fato de que as concepções neoliberais assumiram uma força política que define políticas educacionais num sentido mais voltado ao mercado e ao econômico em detrimento das necessidades humanas da sociedade e à formação política do sujeito. Assim, temos as produções nesta contemporaneidade fortemente influenciada por estas concepções.

No que diz respeito ao uso do termo responsabilidade social, este frequentemente vem acompanhado do viés empresarial/mercadológico que, conforme Salmon e Cattani (2009), imprime a noção de responsabilidade social correspondente a “estratégias desenvolvidas, sobretudo, por grandes corporações” (p. 289). Estas corporações definem, de maneira unilateral, a questão da responsabilidade social como normas e condutas que, pretensamente, passam a considerar em seu bojo os impactos sociais, econômicos e ecológicos de suas atividades.

Assim, o discurso dominante de responsabilidade social passa a ser o de que as corporações usariam como forma de instaurar a intenção de assumir os riscos sociais e ambientais gerados por suas atividades produtivas, bem como a capacidade de preveni-los (SALMON; CATTANI, 2009).

No entanto, esse uso pode acarretar em diferentes contextos posições difusas. Salmon e Cattani (2009) colocam que

[...] por vezes, significados diferentes são atribuídos à responsabilidade social empresarial, conforme os níveis de desenvolvimento econômico dos continentes. [...] Nos países do Norte, a responsabilidade social empresarial é entendida como um retrocesso comparativamente aos sistemas de proteção social, largamente mais ambiciosos e coercivos do que os códigos de boa conduta. Em compensação, em países do Terceiro Mundo, ela pode ser considerada um progresso, sobretudo naqueles Estados onde a flexibilidade do trabalho não oferece qualquer garantia aos trabalhadores (p. 290).

Porém, concordamos com os referidos autores quando mencionam que no conjunto, essa responsabilidade social se constitui como um

empreendimento de sedução com vistas à renovação da legitimidade do sistema, recuperando e neutralizando as críticas sociais e motivando o engajamento e a simpatia de segmentos sociais importantes que estão querendo contribuir para a melhoria da sociedade. Por isso, as dimensões positivas precisam ser questionadas levando-se em conta seu caráter instrumental de subordinação da ética e da generosidade dos indivíduos à ordem e à racionalidade econômica dominantes (SALMON; CATTANI, 2009, p. 292).

Por esses motivos, queremos instaurar a perspectiva de responsabilidade social ancoradas na perspectiva de interesse social para além do interesse individual ou mercadológico pensada nos pressupostos da dimensão social/coletiva da cidadania e da dimensão política da cidadania (GENRO, 2000).

Para Genro (2000) a dimensão social da cidadania (podemos trazer o coletivo de Arendt) significa inclusão, no contexto de uma comunidade, para

desenvolver o exercício da cidadania. Inclusão neste intento, não como absorção do indivíduo, mas como autonomia que, direcionado para a construção da cidadania coletiva, cria as condições possíveis para que os sujeitos tenham interesse na sociedade.

O interesse social, dessa maneira, conforme a autora, significa “ir além do seu próprio interesse, a fim de que os indivíduos se preocupem, além de receber algo da sociedade, em dar algo para a sociedade, tendo assim responsabilidade social” (GENRO, 2000, p. 217).

No que diz respeito a responsabilidade social, pensada a partir da dimensão política da cidadania, conforme Genro (2000), como dimensão política, pressupõe-se a “participação dos sujeitos individuais e coletivos, nos processos políticos, articulando discurso e prática, na busca de resultados que promovam novos direitos, mais responsabilidade social” (p. 219).

Enfatizamos a partir de Genro (2000) “a necessidade de potencialização de uma cidadania emergente, com possibilidade de emancipação, assumindo, assim, a responsabilidade pelo destino da sociedade, de suas instituições públicas na busca da democratização” (p. 47) para a sociedade que se quer consolidar ou construir nesta perspectiva de responsabilidade social que contemple esse cuidado com o outro.

No que diz respeito ao termo responsabilidade política, Arendt (2004) coloca a questão da responsabilidade e os problemas que dela implica como de “relevância e de interesse geral aos dilemas políticos, distinguindo dos legais ou morais” (p. 215). Essa autora ainda traz a responsabilidade política como coletiva.

Assim, a responsabilidade política (coletiva) precisa atender a dois condicionantes para que seja considerada com responsabilidade de um coletivo/comunidade:

[...] devo ser considerado responsável por algo que não fiz, e a razão para a minha responsabilidade deve ser o fato de eu pertencer a um grupo (um coletivo), o que nenhum ato voluntário meu pode dissolver, isto é, o meu pertencer a um grupo é completamente diferente de uma parceria de negócios que posso dissolver quando quiser (ARENDR, 2004, p. 216) [grifo da autora].

A opção por não nos considerarmos responsáveis politicamente por algo se daria se não pertencêssemos a uma comunidade e, para a referida autora, isto jamais seria possível. O caso que ocorre é que apenas trocaríamos de comunidade,

mas continuaríamos sendo responsáveis politicamente já que pertenceríamos a outra comunidade.

Ao se falar de responsabilidade política, esse termo carece de um estudo diferenciado do que se referir a moral ou ética, ou ainda à religião. Arendt (2004) nos propõe essa breve reflexão quando menciona que moral ou ética

[...] significam originariamente nada mais do que costumes ou maneiras e, depois, num sentido elevado, os costumes e as maneiras que são mais apropriados para o cidadão. Da *Ética a Nicômaco* até Cícero, a ética ou a moral era parte da política, aquela parte que não tratava das instituições, mas do cidadão, e todas as virtudes da Grécia ou em Roma são definitivamente políticas. A questão nunca é se um indivíduo é bom ou mal, mas se a sua conduta é boa ou má para o mundo. No centro do interesse está o mundo, e não o eu [...] do lado da religião [...] as questões morais dizem respeito antes ao bem-estar de uma alma do que ao do mundo, faz parte, obviamente, da herança hebraico-cristã [...] preocupação com a alma e sua salvação [...] (p. 218) [grifo da autora].

Por isso, voltamos a enfatizar a importante questão que diferencia “no centro das considerações morais da conduta humana está o eu; no centro das considerações políticas da conduta está o mundo” (ARENDR, 2004, p. 220). Remetemos também a questão do sujeito não como aquele que é absorvido pelo mundo, mas que tem na sua condição singular a possibilidade de redimensionar e potencializar-se como ser universal do/no mundo sentindo-se pertencente. Contudo, padrões políticos e morais de conduta podem entrar em conflito uns com os outros.

No caso da responsabilidade coletiva, entendida como responsabilidade política, um membro da comunidade é considerado responsável por coisas de que não participou, mas que foram feitas em seu nome que podem porvir de várias causas, ou seja,

a forma de governo do país pode fazer com que seus habitantes, ou grandes camadas deles, não sejam admitidos à esfera política, de modo que essa não-participação não é uma questão de escolha. Ou, ao contrário, em países livres um certo grupo de cidadãos pode não querer participar, não ter nada a ver com a política não por razões morais, mas simplesmente porque optaram por aproveitar uma de nossas liberdades, aquela que em geral não é mencionada quando as enumeramos porque é aceita como natural, e essa é a liberdade em relação à política (ARENDR, 2004, p. 221).

Evidenciamos assim, a liberdade contemplada no âmago da política, que implica em confiar nos homens novos, nas suas ações novas. A não-participação é uma questão de decisão, ou forma de resistência “o que está no centro da decisão não é o eu – não vou porque não quero sujar minhas mãos, o que claro, também

pode ser uma argumento válido-, nas o destino da nação e a sua conduta com outras nações do mundo” (ARENDDT, 2004, p. 222).

Por isso, almejamos uma responsabilidade política como cuidado com o mundo, onde existe a significativa importância da ação, da participação como atitude do ser político, do cidadão na sua dimensão política que tem como consciente sua responsabilidade pelo mundo.

Nessa perspectiva, também consideramos essencialmente trazer à tona as questões de contra-atacar<sup>31</sup> essa não-participação. Assim, Arendt (2004) salienta que a não-participação nos assuntos políticos do mundo esteve sempre sujeita à censura de irresponsabilidade, de nos esquivarmos dos deveres para com o mundo que partilhamos e para com a comunidade a qual pertencemos.

Essa censura, para a autora, não tem sido contra-atacada com sucesso quando a não-participação vem acompanhada de uma justificativa em termos morais, ou seja, tem se aplicado a resposta de não-participar e não se tem questionado essa ‘naturalização’ da não-participação.

O resultado que se tem numa situação como a exposta, torna-se válida na esfera política quando há a impotência, ou seja, a ausência de poder, onde se pressupõe o isolamento, como sendo uma desculpa válida para não fazer nada. Neste argumento há o fato da intersubjetividade e a sua autenticidade só pode ser demonstrada, provada, pela disposição de sofrer; o que nos leva a um problema mais profundo e nos faz pensar nas pessoas acostumadas a viver explicitamente consigo mesmas (ARENDDT, 2004).

A referida autora, ainda apresenta que frequentemente se apela a questão da consciência que todo homem ‘são do juízo’, normal, deve possuir. Comenta-nos que a evidência é que muitos possuem, mas nunca todos e, aqueles que possuem, podem ser encontrados em todas as esferas da vida, em todos os graus de instrução e sem instrução e, também, que nenhum sinal objetivo de posição social ou educacional que esse indivíduo ocupa pode assegurar a presença ou ausência dessa consciência.

A única atividade que parece corresponder a essas demandas é a atividade do pensamento para além da questão da consciência. Arendt (2004) lembra Platão que a define como “o diálogo silencioso entre mim e mim mesma” (p.224). Traz

---

<sup>31</sup> O uso desse conceito é feito a partir das leituras de Arendt (2004).

também a questão da imaginação envolvida no pensamento e questiona-nos sobre “até que ponto essa faculdade do pensamento, que é exercida quando estamos sós, se estende a esfera estritamente política, em que estou sempre junto com outros” (p. 225).

Contudo, é categórica ao colocar que nenhum padrão moral, individual e pessoal de conduta será capaz de nos escusar da responsabilidade coletiva/política. Dessa maneira precisamos ampliar nosso entendimento sobre como nos sentimos no mundo que nos acolheu e diante do outro. Por isso, é necessário à essa responsabilidade que chamamos social e política, considerarmo-nos como seres do mundo e com o mundo na perspectiva de nos sentirmos pertencentes a esse espaço.

Retomamos nossa intenção de utilizar a responsabilidade como social e como política, una e indivisível, já que acreditamos na perspectiva de responsabilidade como cuidado para além de interesses individuais ou de grupos que visem o porvir mercadológico e, como essa dimensão coletiva faz parte do espaço público donde se pressupõe o exercício da política, temos então a responsabilidade política como o cuidado com o mundo, como espaço público e coletivo. Assim, buscamos entrelaçar a responsabilidade social e a responsabilidade política.

#### 4.2 A PERTENÇA AO MUNDO E A EXISTÊNCIA DO OUTRO: considerações sobre o “*amor mundi*” em Arendt

Ao considerarmos a responsabilidade social e política como intrinsecamente relacionadas, queremos compreendê-la como o cuidado com o outro e o cuidado com o mundo. Necessariamente, o cuidado com o mundo, estamos querendo relacionar as definições de “*amor mundi*” que o ser humano desenvolve a partir da sua condição humana no convívio com seus pares e que implica no desdobramento da liberdade (como essência da política) e coragem para agir no espaço público diante das questões que se apresentam. O cuidado com o outro é pressuposto já que minha existência só faz sentido na presença desse outro.

O que Arendt (2010b) chama de cuidado com o mundo, ou seja, compromisso com o mundo, quando fala em *amor-mundi* pode inter-relacionar-se ao outro. Porém,

[...] independente de como as pessoas respondem à questão de se é o homem ou o mundo que está em perigo na crise atual, uma coisa é certa: qualquer resposta que coloque o homem no centro das preocupações atuais e sugira que ele deve mudar para que a situação melhore é profundamente apolítica. Pois no centro da política jaz a preocupação com o mundo, não com o homem [...] (p. 158).

No entanto, quando pensamos no mundo, para a autora, este já não existe ou tem significado sem o ser humano (no caso, o eu e o outro). A centralidade das questões é que deve ser em função do mundo que nos acolheu. Dessa maneira, nos é colocado a reflexão “se amamos suficientemente o mundo para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo dessa ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a chegada incessante de jovens e recém nascidos” (ARENDR, 2010b, p. 178).

Diante desses argumentos destacamos a importância que Arendt (2010a) dá ao conceito de natalidade como recém-chegado ao mundo pelo nascimento e, como por um segundo nascimento, quando por palavras e atos, nascemos no mundo humano, metáfora também utilizada pela autora.

Nesse segundo sentido, queremos destacar a importância de, no espaço público, instaurar nossa responsabilidade política/coletiva através da palavra e da ação, outros dois conceitos discutidos nas obras da autora e essenciais para a compreensão da responsabilidade como cuidado com o outro e com o mundo. Assim, nascer é já ser capaz de instaurar novidade no mundo por meio da ação, e assim, atualizar a liberdade (CORREIA, 2007).

Para Arendt (2010a)

[...] a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros, [...] não como objetos físicos, mas *qua* homens. Esse aparecimento [...] depende da iniciativa, [e] trata-se de iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano (p. 220) [grifo da autora].

Um destaque que Arendt (2010a) apresenta é a segunda natalidade, proveniente da ação e do discurso “estimulada pela presença de outros a cuja companhia possamos desejar nos juntar” (p. 221). Assim, é significativo destacar que ao agir e ao falar, os homens mostram quem são. A autora ainda menciona

nesse quesito a compreensão de que as pessoas estão *com* as outras, nem “pró” nem “contra” elas.

Para evidenciar a contribuição da ação e da palavra, Arendt (2010a) apresenta a etimologia da palavra agir como sendo do grego *archein*, que significa tomar iniciativa, iniciar, começar, conduzir, e finalmente governar. Também traz a significação do latim *agere* significando imprimir movimento a alguma coisa.

Desta maneira, o fato de o homem ser capaz de agir significaria que se pode esperar dele o inesperado, ou seja, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável e isso só é possível porque cada homem é único, singular dentre os demais. Nestas compreensões, a ação é entendida como a efetivação da condição humana da natalidade (ARENDR, 2010a).

Quanto à palavra, ou seja, ao discurso, este corresponde ao fato da distinção entre os homens e é a efetivação da condição humana da pluralidade, que para a referida autora é aquilo que nos distingue do/no viver como um ser distinto e único entre os iguais (ARENDR, 2010a).

Não podemos, no entanto, separar esses dois conceitos de ação e palavra e, ainda mais, atos também podem ser realizados na forma de discurso, pois se assim não fosse, “em lugar de homens que agem teríamos robôs executantes a executar coisas que permaneceriam humanamente incompreensíveis [...] [e, também] a ação muda deixa de ser ação” (ARENDR, 2010a, p. 223).

Através da realização desses termos, ação e palavra, temos que a ação que o ser humano inicia como humanamente revelada pela palavra e, assim, este ser se revela como ator por meio da palavra falada podendo anunciar o que fez, faz e pretende fazer.

Dessa maneira acreditamos que “em última análise o mundo humano é sempre o produto do *amor mundi* do homem, um artifício humano cuja potencial imortalidade está sempre sujeita à mortalidade daqueles que o constroem e à natalidade daqueles que vêm viver nele” (ARENDR, 2010b, p. 269).

Contudo, na contemporaneidade, atos robóticos e palavras vazias de significados tem ocorrido, o que nos sugestiona a pensar numa participação como não-participação política no espaço público, exprimindo, portanto, a ausência da responsabilidade política. Existe um certo não comprometer-se, não responsabilizar-se, um certo ‘nada e ninguém’ que realizam as coisas como se fossem desprovido de um sujeito. Por isso, pensamos que:

[...] da condição de não-mundo que veio à luz na era moderna [...] proveio a pergunta de Leibniz, Schelling e Heidegger: por que existe alguma coisa em vez de nada? E das condições específicas do nosso mundo contemporâneo, que nos ameaça não apenas com o nada, mas também com o ninguém, talvez surja a pergunta: por que existe alguém em vez de ninguém? Estas perguntas podem parecer niilistas, mas não são. Ao contrário, são perguntas antiniilistas feitas numa situação objetiva em que o nada e o ninguém ameaçam destruir o mundo (ARENDR, 2010b, p. 269).

Por acreditamos que este alguém somos todos nós que assumimos nossa responsabilidade coletiva/política decorrente da vida em sociedade/comunidade (e por assim dizer também a responsabilidade social) perante o mundo, temos o intuito de reconstruir a cada nova ação e/ou palavra a possibilidade de um mundo melhor.

Sendo assim, resgatamos que “o sentido da política é a liberdade, [e que] não podemos amar o mundo e afirmar a dignidade da política sem confiar na capacidade humana de agir livremente na sua responsabilidade” (CORREIA, 2007, p. 57). Necessariamente esta em pauta o mundo e o outro.

Por isso, a responsabilidade política, como o cuidado com o mundo, entendendo esse cuidado que deriva do *amor mundi*, provém da concepção *de ser do mundo*. Ao ser do mundo, as questões que se colocam devem ter como foco o mundo e não o homem. Deste modo, o mundo passa a ser entendido como espaço público, que une e separa as pessoas (eu e o outro).

Nesse espaço público, necessariamente, estão às questões da política, do coletivo/social e não do privado. Na política, estão as questões da liberdade. Esta liberdade, como a que é exercida pela ação e pela palavra a qual nos revela como ator, autor singular para o outro. E este outro, do qual a minha existência se pressupõe e se justifica. Dessa maneira, explicamos o conceito de responsabilidade social e responsabilidade política como uma responsabilidade pelo outro e pelo mundo.

## **5 A UNIVERSIDADE E A PESQUISA DIANTE DO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: QUESTÕES E INQUIETAÇÕES**

A análise presente neste capítulo expressa questões e inquietações suscitadas pelos professores-pesquisadores quanto à relação Universidade e atividade da pesquisa. Dedicamo-nos a refletir aspectos operacionais e organizacionais que compõem o cenário da pesquisa realizada pelos professores-pesquisadores. As categorias emergentes suscitadas do material empírico são: políticas de pesquisa, grupo de pesquisadores e socialização do conhecimento.

Contudo, é necessário recorrer a uma visão macro e buscar articular a instituição UNEMAT e as considerações dos professores-pesquisadores às referências nacionais e/ou internacionais visto que não podemos pensar fora destes parâmetros que revestem a atividade da pesquisa.

Como interpretação do material, apresentamos na primeira parte deste capítulo, questões e inquietações colocadas pelos professores-pesquisadores quanto à instituição Universidade no sentido geral e à UNEMAT particularmente. Destacamos as colocações desses profissionais quanto a atividade da pesquisa que a UNEMAT desenvolve e a ação da pesquisa que eles realizam na instituição. Neste momento, utilizamos fragmentos das falas dos entrevistados<sup>32</sup> juntamente com os metatextos analíticos que foram produzidos como compreensões iniciais emergidas da empiria.

Na segunda parte do texto, a escrita dos textos interpretativos aparece pautando-se nas interferências dos autores que trazemos conosco no intuito de trabalharmos a reflexão aprofundada sobre as categorias: políticas de pesquisa, grupo de pesquisadores e socialização do conhecimento, as quais emergiram dos metatextos analíticos expressos na primeira parte do texto. Trazemos também algumas considerações referente aos documentos institucionais que tratam da atividade da pesquisa na UNEMAT.

Nossa intenção com este capítulo é demonstrar concepções dos professores-pesquisadores a respeito da Universidade e da pesquisa, dificuldades encontradas na realização dessa atividade, possibilidades e alternativas que os

---

<sup>32</sup> As falas serão transcritas sendo destacadas em molduras e no interior do texto, sinalizadas entre aspas seguidas das referências PP que significa professor-pesquisador acompanhada de A, B, C, D, E, F e G para distingui-los nos comentários. Por isso, leia-se PPA = professor-pesquisador A, PPB = professor-pesquisador B, e assim por diante.

professores-pesquisadores encontram no cotidiano de suas práticas com a intenção de, no capítulo seguinte, articularmos esses elementos na construção de uma Universidade com responsabilidade social e política pensada a partir da ação da pesquisa.

### 5.1 A VOZ E A VEZ DOS PROFESSORES-PESQUISADORES: O Revelado

Universidade enquanto instituição macro é entendida pelo grupo de professores-pesquisadores como espaço de formação em nível superior, espaço de trabalho e ação de um grupo de pessoas. É também espaço de pluralidades, lugar de encontro para debates, discussões e possibilidades. Na Universidade, segundo alguns dos entrevistados (dois deles), há o enfrentamento de proposições e a sociedade deve sentir-se pertencente à instituição participando desse enfrentamento.

Para um dos respondentes, a Universidade não deve ser um lugar para se ter “tédio”, porque é entendida como lugar dinâmico, onde as coisas devem acontecer, caso contrário, a instituição deve estar ao lado de onde as coisas acontecem, participando e interagindo com os grupos necessários às questões que estiverem em pauta.

Quatro dos sete profissionais também expressaram que deve ser entendida como um local que cria condições de aprimoramento dos conhecimentos existentes para então produzir melhores condições de vida às pessoas, não só em sentido material, mas também no sentido humano e cultural das relações.

Na opinião de um dos professores-pesquisadores, sua tarefa é manter e trazer para as gerações o arcabouço teórico que é elencado como sendo o mínimo, os quais as pessoas devem acessar e apropriar-se. Estando conectadas com essas questões poderão então produzir novos conhecimentos para refletir, rever posições e teorias.

A importância da pesquisa para este grupo de professores-pesquisadores pôde ser evidenciada através das suas falas que pontuavam o grau de relevância que a pesquisa precisa ter como a atividade que contribui para a vida em sociedade, na instituição UNEMAT através do desenvolvimento das atividades de ensino, extensão e à própria formação do pesquisador.

Para a maioria dos entrevistados (seis) a UNEMAT é uma instituição nova numa região nova que vem se construindo e se estabelecendo com o passar dos anos segundo a demanda da sociedade e a necessidade do estado de Mato Grosso. A atividade da pesquisa para a instituição, segundo o relato de cinco sujeitos, ainda não está bem clara, bem definida e o fato da instituição ser nova pode responder a essa pouca maturidade na definição de pesquisa e políticas de pesquisa. Baseados no argumento de instituição nova, os professores-pesquisadores entendem que esse processo de implantação e definição da função da pesquisa e de políticas de pesquisa estão em contínuo rever-se, em processo de construção.

A Universidade é um espaço de contradição e a opinião a respeito da concepção de pesquisa que a UNEMAT tem foi evidenciada na fala de cada sujeito segundo singularidades e particularidades quanto a interpretação e leitura que cada um dos respondentes faz sobre a instituição.

Para alguns profissionais entrevistados (quatro), no entendimento deles, a UNEMAT busca refletir com a sociedade e colaborar com o desenvolvimento do estado de Mato Grosso através da sua atividade de pesquisa como produção do conhecimento sistemático, metódico e científico.

Outros três profissionais criticam a postura da instituição argumentando que ela é extremamente tecnicista, reprodutora daquilo que os grandes centros de excelência dizem por toque de caixa. Estes profissionais destacaram que não são levadas em consideração a realidade local e as necessidades da sociedade nos serviços básicos que precisam ser atendidos como a questão do saneamento, da saúde e o próprio analfabetismo da população.

Contudo, um grande incômodo relatado por todos os participantes dessa investigação foi a instabilidade de políticas de pesquisa na instituição. Segundo os profissionais, quando mudam gestões, modificam-se as diretrizes e surgem novas resoluções que alteram a dinâmica da atividade da pesquisa. Isso interfere na atividade do professor-pesquisador que não consegue ter planejamento a médio e longo prazo quanto as pesquisas que pretendem desenvolver.

Essas questões implicam também consequências para a organização financeira dos professores-pesquisadores que têm despesas com viagens e deslocamentos ao campo de investigação e a eventos para expor seu trabalho, despesas com material de consumo, entre outros aspectos.

Evidenciamos essa informação em muitos relatos (seis), destacamos, no entanto, que este grupo de professores-pesquisadores reconhecem que há um esforço institucional em realizar uma melhora nesse aspecto da criação de políticas de pesquisa visto que os entrevistados também colocaram que a Universidade tem se preparado enquanto estrutura administrativa para que isso ocorra.

Um dos respondentes salientou a administração da reitoria<sup>33</sup> atual como a que tem se dedicado a estruturar definitivamente a instituição. Outros quatro apresentaram informações referentes a pró-reitoria de pesquisa como auxiliado nos procedimentos burocráticos da atividade da pesquisa, colaborando para a existência de projetos de pesquisa e reconhecendo o trabalho dos profissionais.

No que diz respeito ao incentivo direto, financeiro da instituição à atividade de pesquisa, houve unanimidade dos respondentes ao expressarem que há pouco ou até mesmo nenhum incentivo. Para um dos entrevistados, o incentivo que existe é no sentido de estímulo ou avisos que a instituição disponibiliza, divulgando os editais de fomento no portal da instituição ou via email para os professores estimulando-os a participar da seleção de financiamentos de pesquisa externos à instituição.

Para dois desses professores-pesquisadores, o incentivo, desse modo, pode ser entendido como uma cobrança ou obrigação do professor-pesquisador de buscar fomento externo. É um aviso da instituição de que existe incentivo, mesmo que seja externo, cabendo então, aos profissionais, mestres e doutores, candidatarem-se a opção do financiamento de agências de fomento externo à instituição.

Essa intenção de alerta, incentivo ou estímulo a atração dos seus professores-pesquisadores para o fomento externo, para um dos entrevistados, é uma política de pesquisa que a cada gestão vem se intensificando e tornando-se uma prática que têm deixado desmotivado os professores da área de Ciências Humanas/Educação.

É difícil para esses pesquisadores que por um lado, sentem-se sem apoio da instituição e, por outro, percebem que os financiamentos externos são restritos sendo necessário “garimpar” (PPE) editais onde os projetos de pesquisas possam ser acolhidos e, assim, fazer um esforço para conseguir uma “merrequinha” (PPE),

---

<sup>33</sup> Quanto aos aspectos da estrutura administrativa da UNEMAT que compõe a atividade da pesquisa, estes serão tratados no próximo item desse capítulo.

ou seja, pouco dinheiro para cobrir despesas com as atividades de pesquisas nessa área.

Entendido de outra maneira, ir em busca de financiamento externo é também é visto por outros quatro entrevistados como uma oportunidade a qual se tem e, por isso, deve ser utilizada pelos pesquisadores, o que também denota um compromisso maior do profissional que entende esse trabalho “fora de casa”, ou seja, diferente do que realiza na UNEMAT, deverá ter outras práticas de escrita de projetos, de relatórios e prestação de contas sendo um novo aprendizado.

Houve destaque significativo em todas as falas quanto ao apoio financeiro obtido via Fapemat. É evidente seu reconhecimento como um órgão de fomento que tem crescido e embora ainda recente no Estado de Mato Grosso e com editais universais limitados, o que provoca uma concorrência desleal entre as áreas dos saberes, o mesmo contribui com o financiamento das pesquisas na área de Ciências Humanas/Educação, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e consequentemente com o crescimento do Estado em nível educacional.

Contudo, os sete professores-pesquisadores colocam que haveria a necessidade da própria instituição UNEMAT dedicar-se a financiamento interno para os projetos de pesquisa de seus próprios professores-pesquisadores como noutros anos já fez. Um desses profissionais reclama o investimento de recursos da própria instituição, os quais possuem, garantido por lei, para que sejam investidos internamente na promoção da pesquisa dentro da instituição e para que essa distribuição seja feita de uma maneira equilibrada entre as áreas do saber sem priorizar uma em detrimento de outras.

É preciso entender também esse cenário de financiamento da pesquisa da instituição UNEMAT através de um olhar macro. Dois desses respondentes fazem essa relação entendendo que as políticas de pesquisa que a UNEMAT desenvolve não estão diferentes das prerrogativas nacionais. Deste modo, a localização geográfica do Estado de Mato Grosso e a própria historicidade das políticas públicas nacionais são trazidas a tona olhando para a questão de investimento em regiões, em profissionais e em pesquisas, selecionando uns em detrimento de outros. Para um dos respondentes, privilegiam-se os grandes centros, no caso, o sudeste brasileiro e desconsidera-se o restante do país, tratando-se como periferia. Evidenciamos a fala do professor-pesquisador que expressa sua indignação:

[..] eu comecei a descobrir que isso é uma questão de política pública que olha pra São Paulo como centro de excelência, na verdade olha pra o sudeste né, e aí quando olha pra o centro oeste, só enxerga UNB, nós somos invisíveis, então qualquer coisa que você deposite seja no CNPq, seja no FINEP, qualquer coisa assim, a gente é tratado como periferia. E dentro dessa lógica que apesar dos pesares ainda é dentro daquilo que tava posto na política do Fernando Henrique, quando ele ainda era presidente, quer dizer, existem os grandes centros de excelência, existe a periferia. À periferia resta o quê? Reproduzir né... o conhecimento que o grande centro de excelência produz. E a gente abaixa a cabeça... antes era uma coisa que era explícita, eles diziam: é isso. Aí o Lula assumiu, a Dilma assumiu, né, e ficou implícito. Eles não dizem, mas eles continuam fazendo a mesma coisa. E continuam nos tratando como periferia e continuam não nos privilegiando em algumas coisas [...] Se você quer desenvolver uma determinada região você tem que considerar que as pessoas que trabalham aqui elas são competentes (PPE).

Além da questão do financiamento, houveram quatro relatos sobre a falta a falta de infraestrutura mínima para a realização das pesquisas como salas, energia elétrica precária, equipamentos e móveis de uso cotidiano, material de consumo e bibliográficos, existe também dificuldades quanto à liberação interna para participar de eventos fora da instituição e a carga horária das horas atividades do ensino que são muitas e impedem maior dedicação às atividades de pesquisa.

A atividade de pesquisador é compreendida pelo grupo de professores-pesquisadores como uma aprendizagem contínua. É vista como um processo constante de reconstrução e formação. Os entrevistados não se consideram pesquisadores prontos. Todos eles expressaram que durante a trajetória de professor-pesquisador amadureceram em alguns pontos e constantemente estão a rever outros. Destacamos a fala de um deles que evidencia essa concepção:

[..] eu penso que as vezes as ferramentas que a gente tem, o preparo que eu tinha para determinadas questões e pra levar mais profundamente, analisar com mais profundidade alguns dados, às vezes não estavam bem realizadas. Talvez essas ferramentas que a gente vem buscando com a pesquisa, elas exigissem mais tempo da gente, pra ti conseguir analisar melhor e dar um retorno melhor a sociedade, mas eu penso que o que é possível de fazer, eu vim fazendo e eu acho que os resultados são legais. Assim, consegui caminhar bastante se pensar nesse processo desde a minha graduação até hoje... faz um bocadinho de tempo, quase 30 anos nesse processo de aprendizagem (PPB).

Outro relato marcante que queremos destacar é do respondente que entende pesquisa como desafio e a relação da sua compreensão com a aprendizagem da pesquisa ressalta as características de superação que vem tendo como pesquisador:

[..] quando eu vou propor uma pesquisa, é esse desafio; que pra mim a pesquisa é um desafio, é a busca, é a descoberta, é o diferente, então eu sempre to tentando superar aí alguns desafios [...] que a gente nem sempre consegue superar né... a gente fica aí com algumas indagações (PPA).

A fala de outro professor-pesquisador expressa seu entendimento sobre sua atividade de pesquisa como uma prática que ocorria sem a compreensão de que estava gerando pesquisa

[..] eu lançava um olhar investigativo em determinada situação principalmente da extensão sem saber [...] e coletava dados, sistematizava esses dados, colocava nos relatórios, mais não visualizava que aqueles dados, que aquele material, deveria ser fruto de uma reflexão sistemática, organizada e que nós tínhamos como responsabilidade entregar aquelas reflexões à sociedade. Como uma produção do conhecimento. A gente era, não sei se era ingenuidade a palavra certa, mas a gente fazia tudo isso. A gente organizava as pessoas, a gente trabalhava muito com as pessoas, sem perceber que aquilo que a gente tava fazendo, aquilo que tava gerando, poderia ajudar outras pessoas se a gente publicizasse isso (PPF)

Outra consideração merecedora de destaque expressa por todos os profissionais em questão foi a qualificação nesses processos de aprendizagem da pesquisa oportunizada pela UNEMAT através do doutorado interinstitucional (*DINTER*) ou mestrado interinstitucional (*MINTER*)<sup>34</sup>, ou ainda os afastamentos para realização dos mestrados e doutorados. Essas atividades colaboram para a qualificação profissional dos professores-pesquisadores, reflete no trabalho das pesquisas que produzem e nas atividades de ensino e extensão que realizam. Conseqüentemente, a sociedade recebe profissionais melhor qualificados e tem a atuação da Universidade através dos seus pesquisadores preocupada com suas carências. Isso pode ser percebido conforme o relato do pesquisador abaixo:

[..] é interessante na Unemat em si, porque ela possibilita a gente a ir se qualificando e a medida que tu vai se qualificando, tu vai se aprimorando, se melhorando, se modificando... nem sempre a gente melhora a gente se aprimora, mas a gente se modifica (PPB)

O mestrado e o doutorado são entendidos por este grupo de professores-pesquisadores como momentos privilegiados para a compreensão sobre o que é a atividade da pesquisa. É nesse espaço da pós-graduação que ocorre a organização, sistematização, planejamento e aprendizado metodológico do processo de pesquisar e produzir conhecimento. A seguir, a fala de um dos respondentes a qual manifesta essa compreensão:

A pesquisa no meu caso ela surgiu [...] vamos dizer assim, vendo aspecto científico dela percebendo ela como uma ação da docência universitária como ação que deveria ser planejada né, pensada, deveria ta sistematicamente organizada, no mestrado (PPF).

<sup>34</sup> Essa forma de qualificação é via acordo entre a UNEMAT e outra instituição oferecedora do curso de pós-graduação doutorado ou mestrado juntamente com CAPES.

Outro aspecto revelado por três entrevistados foram as relações estabelecidas durante o processo de qualificação nos cursos de mestrado e doutorado via orientador. São relações marcantes no aprendizado da pesquisa e esses profissionais “mais experientes” (PPC), tornam-se, na maioria das vezes, responsáveis pela “paixão” do aprendiz pela pesquisa e produção do conhecimento continuando a acompanhá-los como referências mesmo após a conclusão da qualificação.

Poderíamos refletir nesse momento sobre a função da pós-graduação a qual ficou evidente pelas colocações dos respondentes como a que qualifica para ser pesquisador e não docente universitário. Contudo, esse não é o foco de nossa temática, porém, gostaríamos de salientar que se entendemos a Universidade a partir do tripé, ensino-pesquisa-extensão e na indissociabilidade das suas funções, poderíamos pensar que a atividade da pesquisa pode ser privilegiada com maior ênfase na pós-graduação, pois é atividade que possibilita o conhecimento da realidade e a posterior interferência sobre ela.

Para isso, poderíamos considerar a pesquisa como aquela que provoca no pesquisador a capacidade de estar atento à situação social da qual ele faz parte para além dos interesses do mercado; se compreendermos que o pesquisador se apropria do conhecimento produzido e repensa-o para além dele com a finalidade de construir novo conhecimento necessário para o desenvolvimento harmônico do social-econômico-ambiental. Essa é a percepção de aprendizagem da pesquisa que o entrevistado coloca:

[..] você constrói essa postura investigativa e ele vai percebendo o caminho das pedras, né, como é que se faz a pesquisa, como é que é que produz, que eu faço a pergunta e encontro as respostas pra essas perguntas, é obviamente que ele vai chegar num ponto em que ele vai querer fazer perguntas novas e encontrar respostas novas e é aí que você produz conhecimento novo. [...] isso exige um certo grau de preparo, de disciplina, de curiosidade, de paixão né, você não faz as coisas sem paixão [...] a pesquisa ela começa por aí, você ensina a pessoa a pesquisar a parti dessa problematização da realidade que ta colocada, claro, vou apresentar coisas que já foram produzidas pela humanidade? Obvi!, É assim que a gente começa, mas todo mundo em algum momento teve que ter um insight (PPE).

Para todos os entrevistados, é interessante pensar na pesquisa como prática desenvolvida e refletida na docência a qual modifica a atividade do ensino trazendo elementos da problemática vivenciada em sociedade. A seguir, temos uma das colocações sobre esse entendimento:

[..] a gente acaba se formando nesse processo, como pesquisador e como professor e eu penso que a pesquisa em si ela vem ajudando a mim, e deve a ajudar todos a modificarem sua forma de trabalho junto aos acadêmicos, não só em pesquisa e sim também no ensino, aprendizagem dos conhecimentos das disciplinas (PPB)

Também foi expressa por todo o grupo entrevistado a pesquisa que modifica o ensino e o ensino que alimenta a pesquisa interferindo também na concepção de extensão. Um dos respondentes relatou que a sala de aula é um *lócus* de investigação porque é considerada um “microcosmos da sociedade” (PPD). Assim, na fala deste profissional, observamos o que segue:

[..] a sala de aula tem sido assim o meu motor de motivação [...] é que nem um ambiente de pesquisa. Que eu tô ouvindo, eu tô trocando, eu tô deparando com situações onde você o tempo todo, você coloca a teoria que você tá levando, pode se dizer até em xeque né... os alunos, que já estão em estágio ou que estão no estágio da vida né, que nós todos estamos no estágio da vida, trazem as discussões, trazem as histórias, trazem as preocupações, seja no papel de estagiário, seja no papel de mãe, seja no papel de cidadão. Isso é muito bom. Isso é um ambiente de pesquisa o tempo todo se você tiver aberto a isso [...] Só não tô formatando isso, formalizando, mas o tempo todo é um campo exploratório é um campo de pesquisa e ainda bem que é assim né, que há alguma coisa viva, que tem vida [...]se você entra com a disponibilidade de se colocar no lugar de um aprendiz e não só de quem sabe, é o detentor do poder da sabedoria, você, o tempo todo, você tá aprendendo e não é só em sala de aula né... é o tempo todo na vida, nas relações, acho que vai muito da disponibilidade da gente vai muito da sua abertura e da posição que você se coloca (PPD).

A pesquisa que alimenta o ensino e vice-versa materializa-se também nas reformulações dos próprios cursos através da criação de matriz curricular condizente com a necessidade. É o que colocou um professor-pesquisador que participou com suas pesquisas desse processo.

[..] o resultado desse projeto foi agora, que eu coordeno a reformulação da matriz curricular, [...] de letras, foi inserir na grade a disciplina tecnologia e linguagem porque aí nós vamos trabalhar só os laboratórios de informática, os softwares, que é um apoio. Mais isso é um resultado do projeto de pesquisa, a disciplina na matriz curricular. Então aí vem o retorno, mas não é que seja programado entendeu. Não existe essa programação, as coisas vão acontecendo (PPG).

A maior parte (seis) dos professores-pesquisadores expressou que suas pesquisas provêm de demanda social. Tanto projetos de pesquisa quanto projetos de extensão têm ocorrido em virtude da problematização que os professores-pesquisadores observam na/da realidade. O resultado desses projetos culmina em ações para além do esperado, como o caso da pesquisa do professor-pesquisador que resultou em políticas públicas para a educação do campo em nível municipal e estadual.

O relato emocionante desse desenrolar do projeto de pesquisa é atravessado de conflitos e dificuldades pelos profissionais, porém, a coesão e relação de compromisso do grupo de pesquisadores, entre eles e com a comunidade, demonstra que o propósito bem definido, articulado, planejado e transparente da pesquisa vence obstáculos e legitima conquistas sociais.

A gente aprovou um projeto de licenciatura pra educadores do campo, via projeto de pesquisa, então dali sai, [...] formação pra educadores do campo numa região norte, [...] demanda assim, de sujeitos coletivos, não era sujeitos individuais. [...] Esse dialogo fez a gente: bom, o que que eles esperam da Universidade? isso foi algo assim, pra mim, super bacana, super importante!. Bom, traduzir o que eles pensavam com as diretrizes da pedagogia, né, e com a especialidade ainda do campo, fez a gente ir pra um estudo, um desafio então, de se aproximar daquilo que também era recente. É ainda, que é o movimento conceitual também da educação do campo. Então ele traz algo epistemológico que pra mim era desconhecido, então a gente entra nesse dialogo, vai estudar uma área e isso foi pra mim super importante. [...] aí nós vamos viver o boicote da Universidade num projeto que tinha uma cara, numa militância de esquerda e aí o reitor disse que não assinaria, nós tivemos um recurso aprovado de 2 milhões trezentos e pouco que foi e voltou quatro vezes, tentamos via SEDUC, tentamos de tudo que foi forma e não pode. [...] enquanto toda a gestão né, do antigo reitor, ela não foi assinada até que um dia ele afirmou aqui no anfiteatro que ele não faria porque era o nosso grupo de pesquisa. E nosso grupo de pesquisa tinha uma concepção política que ele não concordava. Então isso foi um desgaste assim, nossa, a gente ficou arrasado. [...] A FAPEMAT aprova um projeto que como nos tínhamos aquele aprovado, nós encaminhamos pra FAPEMAT um projeto de pesquisa pra acompanhar a execução desse curso. Bom, a FAPEMAT aprova e o reitor não assina o projeto. [...] Aí nós começamos acompanhar a construção dum projeto político pedagógico do campo em regime de alternância. [...] aí a gente acompanhou um ano isso, fazendo formação dos professores, lendo com eles alternância, fez formação coletiva em Terra Nova, isso virou uma política pública municipal de educação do campo, foi muito legal! No plano de carreira, a gente conseguiu né, trabalhar com eles e eles conseguiram 10 por cento por ser educador do campo, foi muito muito bonito esse processo. [...] Com essa história da política municipal, aí a secretaria estadual de educação convida o professor X como um membro do nosso grupo de pesquisa pra fazer a gerencia da educação do campo na SEDUC. E aí ele começa a fazer a construção então, do plano estadual de educação. E com os municípios do Estado do Mato Grosso, pra fazer a construção da política estadual da educação do campo que vigora até hoje e que muitos tem vários municípios da região na região, no estado, que trabalham na pedagogia da alternância fruto da formação e tal. [...] a UNB bom, procura o grupo pra gente fazer orientações então locais com as pessoas da UNB. [...] a gente formou uma coisa numa rede, uma Universidade viva! É nessa que eu acredito, isso que dá o sentido que eu digo! [...] tivemos mais de mil e seiscentas pessoas em formação só na região norte do mato grosso, no ano de 2010. [...] aprovado pela FAPEMAT um evento científico fechado, foram só os coordenadores do campo dos municípios e os coordenadores dos CEFAPROS e aí o grupo da USP de Ribeirão Preto, da UFRGS e nós que era o grupo de pesquisa e a gente então apresentava, aprofundava as questões e discutiam um retorno disso. [...] Disso aí vai sair o livro que vai voltar pra eles. [...] e aí agora a demanda de especialização (PPC).

A importância do grupo de pesquisa nos processos de articulação com outros grupos da sociedade para realizar projetos de pesquisa foi ressaltado por todos os respondentes. Destes grupos heterogêneos, participam professores da UNEMAT, dos variados cursos e *campus*, de outras IES, professores da Educação Básica das redes estadual, municipal e de escolas particulares, professores formadores que trabalham no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais

da Educação Básica (CEFAPRO)<sup>35</sup> e “pessoas que vem pelo conhecimento” (PPG), ou seja, demais membros da sociedade.

A relação do grupo foi ressaltada por todos os respondentes como de troca de saberes, de visões diferentes, leituras diferentes, olhares diferentes. Isso enriquece a concepção de realidade e solidifica a aprendizagem, abrindo um “leque de conhecimentos [...] um caleidoscópio” (PPD) sobre a realidade estimulando a pesquisa envolvida com as questões educacionais.

As parcerias dos grupos de pesquisa com outros atores sociais, como as secretarias municipal e estadual, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde (MS) foi apontado por três dos profissionais como sendo primordial para a realização do trabalho de pesquisa ou extensão que alcance uma parcela maior da sociedade e dessa maneira resulte em benefícios a relação Universidade-comunidade.

A fala do professor-pesquisador expressa com emoção a amplitude que o projeto de extensão iniciado timidamente toma forma após a parceria com o MS.

[...] veja, essa questão de parceria que é uma coisa que eu acredito muito, eu fiz uma parceria com a prefeitura, em particular com o pessoal que trabalhava aqui com DST AIDS [...] esse projeto era pra ser um projeto simples, a intenção era ser um projeto onde nos pudéssemos fazer uma formação de multiplicadores [...] De repente, isso... eu não sei quantas turmas foram... falar agora pra você que eu não me lembro, eu perdi as contas, não sei se foi mais de 30 de 50, [...] Acho que Sinop na época, Sinop quase inteiro, pelo menos os professores... pessoas faziam esses nossos cursos. Veio gente de Peixoto, veio gente de Sorriso, veio gente de Lucas do Rio Verde, aqui pra cima, aqui até quase perto do Pará. Vieram professores, vinham em ônibus, eu não sei se era, eram dois finais de semana pra ter aulas sexta, sábado e domingo, pra completar as 40 horas. Então virou uma, fui um bum assim [...] o ministério da saúde fez a parceria com a gente também, e daí então a gente tinha material, a gente tinha kits que entregava pra os alunos. No final de cada curso eles tinham que fazer aquilo que a gente chamava de plano de ação como é que eles iriam estar multiplicando. [...] Começou com extensão e daí nos aproveitamos digamos assim o processo e começamos a pegar alguns dados pra pesquisa também. Por uma falha nossa e até pelas demandas da UNEMAT a gente não colocou isso em artigos nem nada, foram apresentados em congressos, em alguns congressos, etc.(PPD)

Uma dificuldade destacada por cinco respondentes diz respeito a socialização dos resultados de pesquisa. Seja por falta de tempo para escrever artigos, seja por questões financeiras para participar de eventos ou até mesmo por falta de incentivo financeiro para publicar os livros resultantes do processo investigatório. Essas dificuldades podem ser percebidas nas seguintes falas:

[...] tem tanto resultado que acabou se refletindo na minha formação e muito pouco de outras pessoas no sentido de eu não ter publicado em revista, de eu não ter divulgado [...] eu deveria ter... eu teria como compromisso de publicar mais os resultados disso tudo... (PPF).

<sup>35</sup> CEFAPRO é um órgão do governo estadual do MT, vinculado a SEDUC (Secretaria da Educação) que oferece para os professores da rede formação continuada em serviço e atendimento pedagógico através de atendimento nas escolas, em seminários, cursos e reuniões.

[...] talvez como uma dificuldade minha, eu não consigo parar e sentar e desligar de todas as outras coisas pra você pensar, porque escrever um artigo, tem que ter tempo você tem que ter leitura, você tem que ter paz, né [...] Então isso é um lado particular de amadurecimento que eu tô começando a correr atrás disso, tentando me organiza pra fazer também essa parte (PPD).

[...] eu fico triste quando, por exemplo, a gente tem um livro, que nós... e os nossos livros sempre são coletivos, são produções coletivas... eu não consegui publicar até hoje, ele tá pronto desde 2010 e é fruto de uma reflexão e a gente não tem apoio pra publicar resultado de pesquisa. Esse que é o ponto, então isso é frustrante! Você produz a pesquisa, você tem dados, você tem resultados, você poderia tá divulgando isso pra sociedade, poderia tá socializando inclusive pra comunidade acadêmica né, e você não tem por onde fazer isso [...] aqui na Universidade mesmo outro dia fui lá na editora, e aí né, não! se você conseguir dinheiro, a gente publica... bom, se eu conseguir dinheiro, eu vou publicar onde tiver mais barato, me desculpe mais, aí não preciso da editora da UNEMAT! PZZZ eu sou professora aqui, desculpe... mas é verdade... se o fato de eu ser professora dentro da instituição né, não me coloca na prioridade de publicação dos resultados da minha pesquisa, pra que eu preciso publicar na editora da Universidade? (PPE).

Nas colocações expressas nessa primeira parte do capítulo, demonstramos nossa construção da análise empírica a partir dos metatextos produzidos. Utilizamos as falas dos entrevistados consideradas significativas nesse instante.

Dessa maneira, queremos discutir como categorias centrais a questão das políticas de pesquisa institucionais da UNEMAT vinculadas às políticas nacionais e os direcionamentos internacionais que interferem nessas reflexões. Ainda, apresentamos a questão dos grupos de pesquisadores e a socialização da produção do conhecimento.

## 5.2 POLÍTICAS DE PESQUISA, GRUPO DE PESQUISADORES E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: elementos emergentes e inquietantes

Como elementos emergentes dos metatextos analíticos produzidos no item anterior desse capítulo, trazemos à reflexão, a partir deste texto interpretativo, as categorias centrais: políticas de pesquisa, grupo de pesquisadores e socialização do conhecimento. Do mesmo modo, para compreendermos essas categorias, compõem conjuntamente esse cenário, outros elementos correlacionados não menos importantes.

Acreditamos que o universo da atividade da pesquisa científica, esta produzida pelos professores-pesquisadores na Universidade, é um espaço que inicialmente pode parecer rígido, formatado, burocrático e cheio de limitações e amarras.

Contudo, ficou-nos evidente, a partir desta investigação, que é possível provocar movimentos de produção do conhecimento pela atividade da pesquisa para além do estabelecido, buscando alternativas e possibilidades de efetivação de uma pesquisa pensada e planejada coletivamente. E, assim, capaz de enfrentar dificuldades econômicas de financiamento, infraestrutura ou condições de trabalho e ainda, dificuldades humanas de posições políticas diferente, no intuito de reforçar a posição e refletirmos uma Universidade instituinte com responsabilidade social e política pensada na atividade da pesquisa.

Percebemos que a concepção de Universidade para estes professores-pesquisadores, é entendida como *lócus* social e político, pois ao tempo que congrega a pluralidade de sujeitos políticos/atores sociais, é também espaço de ação, participação, tomada de decisão e reflexão em torno do coletivo. Possui assim, como finalidades o debate e a crítica ao que está dado.

A UNEMAT se reconhece como uma “Instituição Pública de Ensino Superior que tem a missão clara: levar a Educação Superior ao interior do Estado de Mato Grosso por intermédio de cursos e programas especiais e com características próprias” (PLANO, 2011, p.40).

O que nos remete a compreensão de Goergen (2003) o qual expressa que a Universidade, não pode esquecer-se de sua tarefa crítica de desconstrução de discursos e narrativas que visam apenas à afirmação de determinada configuração econômica e precisa assim, contar outras histórias, a fim de demonstrar que as narrativas dominantes não são tão naturais nem tão inevitáveis quanto se tenta fazer crer.

A Universidade é entendida também como espaço de enfrentamento de posições e como instituição social, esse *lócus* exprime em seu espaço, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, incluindo opiniões, atitudes e projetos conflitantes que carregam em si divisões e contradições da sociedade (CHAUÍ, 2003).

Por isso, podemos dizer que “a comunidade acadêmica é familiarizada com o *ethos* do dissenso, do descontentamento, da possibilidade de expressão pública das críticas” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 31). Portanto, a Universidade cabe o dever de comprometer-se e integrar-se a sociedade e não ficar a margem do que ocorre na sociedade (GOERGEN, 2003).

Essa perspectiva de ser crítica e reflexiva, de conter em si a contradição social, própria da sociedade que assim o é (DIAS SOBRINHO, 2010), nos remete a pensar uma Universidade para além do formalmente estabelecido, ou, em possibilidades criativas de superações contra-hegemônicas que podem acontecer em seu interior.

Deste modo, de certo maneira, pensar essa possibilidade, corrobora com a perspectiva de Sousa Santos (2005) de propor a Universidade popular dos movimentos sociais<sup>36</sup> com o objetivo de contribuir para aprofundar o

[...] inter-conhecimento no interior da globalização contra-hegemônica mediante a criação de uma rede de interações orientadas para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade de saberes e práticas protagonizados pelos diferentes movimentos e organizações (p. 169).

Universidade como espaço de produção e divulgação do conhecimento (SAMPAIO; FREITAS, 2010) através das suas pesquisas precisa refletir sobre sua produção do conhecimento. É conveniente ter concepções claras do que seja pesquisar na Universidade e com que finalidade deve se efetivar a pesquisa. Gamboa (1999) nos apresenta que

toda a estratégia de implementação da pesquisa e de consolidação de um projeto de Universidade que não apenas consuma ou reproduza saberes e informações científicas, mas gere conhecimentos relevantes para a sociedade, devese pautar pelas concepções básicas da pesquisa toda pesquisa científica obedece ao ritual básico, embora complexo, da elaboração de uma pergunta qualificada sobre uma problemática concreta e da procura de respostas disciplinadas para essa pergunta (p. 90).

O conceito de pesquisa para os entrevistados ficou-nos clara a partir do relato de suas concepções, as quais foram apontadas no item anterior. Mais do que nos relatos, compreendemos suas concepções quando comentaram efetivamente o que realizam na Universidade nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, pois, para eles, não é possível compreender e realizar pesquisa que não seja aquela que perpassa o ensino e/ou a extensão.

Isso corrobora com Sampaio e Freitas (2010), citado nos referenciais *a priori*, quando fala da equação equilibrada entre o ensinar e aprender pela pesquisa que considera essa indissociabilidade das três funções da Universidade. Vai ao

---

<sup>36</sup> A proposta dessa criação de Universidade, UPMS, foi apresentada numa primeira versão em janeiro de 2003, no Fórum Social Mundial. Para maiores informações consultar a fonte Sousa Santos (2005; 2010b).

encontro do que a legislação federal coloca como indispensável para que seja considerada Universidade uma instituição de Educação Superior em seu Art. 207/CF do Brasil.

A atividade da pesquisa para a UNEMAT segundo regulação interna, Resolução nº. 085/2007, CONEPE, que “Disciplina a Política de Pesquisa na UNEMAT, na forma que especifica”, contém no Título I - Da Conceituação, em seu Art. 2º o que define por pesquisa:

[...] entende-se por Pesquisa o processo e atividade investigativa e experimental que problematiza, analisa, critica e produz o conhecimento nas múltiplas características filosóficas e epistemológicas, considerando os contextos sócio-cultural, econômico, político, educacional e ambiental, os quais constituem as estruturas, organizações e relações nas complexas sociedades modernas, gerando ciência, tecnologia, arte e cultura (CONEPE, 2011, p. 01).

Ainda nessa resolução, é referido o objetivo com o que se pesquisa na Universidade. No Art. 3º temos que

a Pesquisa tem como objetivo a crítica, a produção e a socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico, tecnológico e cultural, articulando as teorias e as práticas sociais, realimentando o ensino, a extensão e a pesquisa, voltados para a Comunidade Acadêmica e à Sociedade, promovendo, assim, o seu desenvolvimento (CONEPE, 2011, p. 01).

Percebemos que a definição e o objetivo que a instituição apresenta retoma o sentido dos princípios básicos da pesquisa o qual Gamboa (1999) expressou. Contudo, cinco dos professores-pesquisadores não identificam claramente essa definição de pesquisa nas condições reais, concretas, ou seja, na materialização e efetivação da atividade da pesquisa.

As políticas de pesquisa surgem nesse contexto de instabilidade, como já relatado anteriormente. Vista com prejuízo à atividade de pesquisa dos professores-pesquisadores. A instabilidades de políticas de pesquisa claras e definidoras, podem ser compreendidas se partirmos de uma discussão sobre o que é política pública estável ou o que são políticas de Estado em relação à políticas de governo.

Por política pública entendemos aquelas políticas de responsabilidade do Estado “quanto à formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil” (MOROSINI; BITTAR, 2006). Essas políticas, conforme expressam as autoras, são formuladas num processo

contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos[...] Dependendo da correlação de forças dos representantes desses segmentos essas políticas podem intensificar seu caráter “público”, isto é, atender as necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder. É o Estado em ação (p. 165) [grifo das autoras].

Essa política pública pode ser entendida como política de Estado. Bianchetti (2009) discute a diferença entre essa política de Estado e a chamada política de governo

Todo governo, ao assumir, tem presente que o seu período de permanência à frente do país, do estado ou da prefeitura, tem uma duração limitada, quatro ou cinco anos ou, no Maximo, mais um mandato no caso de haver a possibilidade de reeleição. E, ao assumir, assume assentado em políticas que desejaria ver implementadas, denominando-as de “políticas do *meu* governo”. No entanto, quando está posto e vê o período do seu governo se extinguindo, busca por todos os meios a reeleição e, no caso de não poder mais fazer uso desse expediente, procura desencadear estratégias ou encontrar meios jurídicos de garantir que aquela que era uma política de governo, limitada portanto no tempo ao *seu* governo, se torne uma política de Estado, isto é, ganhe caráter de política permanente (p. 36-37) [grifo dos autores].

Pensar esses elementos é considerar o papel do Estado e o papel do governo, ou dito de outra maneira, o papel da instituição UNEMAT como ente representante legítimo desse Estado e a função dos seus dirigentes, reitor, pró-reitores, entre outros, como sujeitos políticos/atores sociais detentores do poder decisório legítimo que é instituído ao cargo o qual ocupa e não a sua pessoa. Cargo que ao mesmo tempo é representativo de uma coletividade e que necessariamente deve materializar a vontade dessa coletividade.

Na expressão dos entrevistados, conforme expresso na primeira parte desse capítulo, havia o descontentamento da instabilidade das políticas de pesquisa da instituição, pois quando mudavam-se as equipes gestoras, mudavam-se concepções e considerações quanto a atividade da pesquisa e, por isso, podemos entender essa alternância como correlacionada a uma explicação macro de política, de poder e quanto aos sujeitos que a realizam.

Podemos observar esse cenário administrativo da UNEMAT a partir da base legal centrada na reitoria e na competência do reitor. Assim, temos no Estatuto da Universidade, no Capítulo II, dos Órgãos de Administração Central, na Seção I, Da Reitoria, no Art. 26 estabelecendo ser “órgão que superintende todas as atividades

universitárias, [...] exercida pelo Reitor, com atribuições de execução, coordenação e acompanhamento das políticas gerais da UNEMAT” (CONEPE, 2011, p.01).

Na Seção II, Do Reitor, nos artigos 28 e 29, encontramos que este é a autoridade executiva superior da Universidade do Estado de Mato Grosso que será eleito pela comunidade acadêmica, sendo que no Art. 32, Inciso II, a atribuição que lhe é dada inclui “zelar pelos princípios e finalidades e pela fiel execução das normas e políticas da Universidade” (CONEPE, 2011, p.01).

Essa legislação retoma a figura da autoridade representante da coletividade, conforme dito anteriormente e remete a necessidade de pensar a questão da implantação de políticas de pesquisa na UNEMAT como políticas públicas/de Estado, ou seja, por analogia ao exposto, porque implicam no caráter público, da coletividade em detrimento de interesses privados, conforme Morosini e Bittar (2006).

Percebemos o descontentamento de cinco professores-pesquisadores quanto ao privilégio que a instituição dá ao incentivo à pesquisa, para determinadas áreas do saber, em detrimento da área de Ciências Humanas/Educação pensando numa ótica maior, isso pode ser entendido como importante e conveniente visto que é a “disputa de espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio” (HORTA; MORAES, 2009, p. 214).

A questão da falta de editais de fomento à pesquisa na grande área de Ciências Humanas, colocado na primeira parte desse capítulo, pode ser compreendida dentro desse cenário nacional de incentivo a produção do conhecimento que tem privilegiado áreas tecnológicas e biomédicas a partir de pesquisa aplicada.

No entanto, isso não é uma particularidade da UNEMAT ou dos editais da Fapemat. Em nível nacional observamos esse movimento querendo trazer a discussão do programa Ciências Sem Fronteiras<sup>37</sup>, por exemplo, que vem incentivando áreas estratégicas com a finalidade de aproximar o Brasil, como produtor de conhecimento, das grandes potências científico-tecnológicas do cenário mundial.

---

<sup>37</sup> Este programa busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios MCTI e MEC, por meio de suas respectivas instituições de fomento CNPq e Capes e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Para maiores informações, consultar o site <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>.

A escolha de áreas prioritárias não está desvinculada das necessidades do mercado. Por isso, a economia do conhecimento dá o tom e as cores da sociedade do conhecimento. Quem sabe aplicar os conhecimentos e gerenciar os processos que os transformam em riquezas, tem prestígio social e alto valor de mercado. Daí o prestígio de áreas tecnológicas, como as engenharias, administração e economia e, assim, a “educação superior é a chave da economia” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 77).

Ainda este autor nos coloca que

[...] o conhecimento é hoje amplamente reconhecido como principal insumo da economia. Assim sendo, o valor do trabalho e das mercadorias teria se transferido para a aplicação do conhecimento e a capacidade gerencial [...] o valor do trabalho intelectual superou largamente o do trabalho manual (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 76).

As publicações do MCTI, o livro Azul (2010), livro branco (2002) e livro verde (2000) são uma coletânea de textos resultados de conferências sobre ciência, tecnologia & inovação que tratam desse cenário de economia global do conhecimento ao qual o Brasil almeja inserir-se internacionalmente. Por isso, estabelecem reflexões, metas e propósitos com vistas a efetivação de políticas nacionais pautadas nessa nova economia do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2010).

Em contrapartida a esse cenário, a instituição UNEMAT tem caminhado e se constituído diante dessa complexidade de interesses e desafios e o avanço institucional quanto ao atendimento das necessidades dos professores-pesquisadores, conforme expresso anteriormente, também passa pela criação de uma estrutura administrativa adequada. Temos, portanto, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG).

Na resolução nº. 85/2007, o Art. 8º expressa a estrutura administrativa da Pesquisa que é formada primordialmente pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Sua função, segundo o estatuto da UNEMAT na Seção IV, Das Pró-Reitorias Art. 36, define como sendo

de supervisionar, orientar, coordenar, fiscalizar, executar e propor políticas e ações das seguintes atividades meio e atividades fins da UNEMAT: [...] III. A Pesquisa e Pós-Graduação na construção de perspectivas teóricas e práticas para o desenvolvimento sustentável da sociedade, através de políticas de qualificação de pessoal, de construção de ambiências favoráveis à prática da pesquisa, de busca de recursos materiais e financeiros para o cotidiano investigativo e divulgação do conhecimento

produzido e da efetivação de um intercâmbio permanente entre ideias, pessoas e instituições, consolidando assim a socialização do saber (CONEPE, 2011, p. 01).

No Art. 8º da resolução 85 de 2007, no §1º, encontramos que a PRPPG terá ainda, como objetivo específico, gerar e articular políticas junto às agências de fomento, além de avaliar e registrar a produção da pesquisa. Assim, o cenário da organização da pesquisa se dá institucionalmente em centros, núcleos, e grupos de pesquisa, conforme o Art. 9º da Resolução 85 de 2007. Onde:

Centros são a estrutura física e organizacional, compreendendo os recursos humanos, espaço físico, instalações, equipamentos e laboratórios, para agregar núcleos, grupos, pesquisadores, tendo por objetivo criar ambiência para o desenvolvimento da pesquisa. Os Núcleos; são a articulação de grupos de pesquisa e/ou pesquisadores e técnicos, que atuam em temáticas afins, relevantes ao desenvolvimento do Estado de Mato Grosso e do país, nos centros de um mesmo *Campus* ou de diferentes *Campi*. Os grupos de Pesquisa; constituem-se de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico, de um mesmo *Campus* ou de diferentes *Campi* ou instituições, organizados em torno da execução de linhas de pesquisa, podendo compartilhar instalações e equipamentos (CONEPE, 2011, p. 01).

A UNEMAT enquanto instituição produtora do conhecimento foi referenciada pelo PPE, conforme a fala expressa anteriormente no primeiro texto analítico, sendo instituição considerada periferia, ou em um estado periférico, diante das políticas públicas nacionais em detrimento dos grandes centros de pesquisa ou centros de produção do conhecimento. O *locus* privilegiado é aquele que visivelmente projeta o país para o restante do mundo científico.

Gamboa (1999) em relação aos centros privilegiados no Brasil e considerados como referencia em detrimentos das consideradas periferias do conhecimento, comenta que

apesar do esforço realizado através de diversos planos nacionais de pós-graduação, as atividades continuam sendo privilegio de uma elite, concentrando-se nos programas de mestrado e doutorado localizados prioritariamente na região sudeste e no eixo Rio-São Paulo. Tal concentração foi gerando uma discriminação entre as Universidades de pesquisa e as outras instituições (p. 83).

Esse comentário do autor vai ao encontro da reflexão proposta pelo PPE. Do mesmo modo também evidenciamos a partir de Dias sobrinho (2010) que amplia esse olhar em nível mundial e nos faz refletir sobre a produção do conhecimento e o conhecimento produzido como “historicamente determinados, onde os dominantes

são os países ricos<sup>38</sup> que impõem os temas, as normas e os estilos de produção, determinam os critérios de qualidade, organizam a distribuição e o consumo dos conhecimentos” (p.87).

Ainda para esse autor, há que se compreender que os países considerados periféricos, estão em outras condições sócio-histórico-econômicas as quais não favorecem competir com os países ricos. Dessa maneira

[...] países periféricos, em graus diferentes, precisam ainda construir e ampliar suas estruturas físicas, aprofundar a vida democrática e institucional, diminuir os atrasos educacionais e as dívidas sociais acumulados etc., e, ao mesmo tempo, enfrentar as exigências impostas pela competitividade do mundo globalizado [...] são obrigados a ser competitivos em um quadro de condições desiguais e de graves contradições da globalização (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 74).

Perpassa assim, uma concepção de pesquisa, de conhecimento, de *lócus* de produção, de desenvolvimento para o país, conseqüentemente para o Estado de Mato Grosso que passa a ser seletivo e excludente quanto aos que são considerados países, ou no caso brasileiro, Estados centrais em detrimento de incentivo aos Estados periféricos.

Nessa perspectiva de diferenciação quanto ao incentivo das políticas nacionais de pesquisa, não há justiça cognitiva global e não já justiça social e/ou vice versa (SOUSA SANTOS, 2007) e assim, cresce com a competitividade econômica, a desigualdade social (DIAS SOBRINHO, 2010).

Sousa Santos (2007), ainda nos permite pensar quanto ao centro epistemológico da produção do conhecimento, nos propondo uma produção fora dos centros hegemônicos, ou seja, uma produção dos países periféricos e semi-periféricos do sistema mundial, os quais caracterizariam a epistemologia do Sul.

Nessa perspectiva, o protagonismo dos pesquisadores, a realidade local, as necessidades particulares da sociedade do sul global são alguns elementos contemplados nessa epistemologia. Há que se considerar que o norte, hegemônico no modo de produzir conhecimento, não dite as normas ao sul e que este não seja consumidor de conhecimento e sim produtor de seus saberes.

A UNEMAT tem procurado projetar-se enquanto instituição nacional e internacionalmente através de acordos e parcerias com outras instituições. Em nível

---

<sup>38</sup> Leia-se a tríade América do Norte, União Européia e Pacífico Asiático (DIAS SOBRINHO, 2010).

nacional, queremos trazer o que a instituição considera em seu Plano (2011) como essa relação de parceria que apresenta:

A UNEMAT tem uma estreita relação com a sociedade, o que pode ser constatado pelas várias parcerias firmadas com Instituições governamentais e não governamentais. [...] conquistou a confiança não só da sociedade civil, mas também de diversas organizações governamentais e não governamentais de fomento ou desenvolvimento científico, com as quais estabeleceu várias parcerias. As parcerias com outras instituições (CDL, PROCON, Banco do Brasil, Fundação Ayrton Senna e outros) são importantes, pois asseguram a presença da UNEMAT na sociedade e, ao mesmo tempo, estende-se a comunidade externa as práticas, as experiências e os conhecimentos produzidos no ambiente acadêmico. Parcerias com fundações permitem que a Instituição ofereça espaços para que crianças tenham contato com a educação e participem de atividades artísticas e culturais orientadas por professores universitários e bolsistas, ambos com a vivência em espaços acadêmicos, que é uma forma de estender a comunidade o conhecimento produzido e as experiências vivenciadas (p. 114).

Observamos nesse documento a preocupação institucional em articular-se com setores privados para fim de atender a sociedade. Contudo, Dias Sobrinho (2010) nos alerta quanto a essa relação Universidade e demais setores privados e empresariais ao mencionar que “setores da Educação Superior, por iniciativa própria ou atendendo a demandas externas, buscam impulsionar a economia por meio do desenvolvimento da tecnologia de ponta, para aumentar a competitividade da própria instituição e das empresas na esfera global” (p. 90).

Cabe lembrarmos a Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que regula o relacionamento entre as Universidades e as empresas. Para Franco e Afonso (2010) essa lei incentiva o investimento em inovação e produção científica, aliando também a atividade industrial. Para as autoras, ela é essencial à Educação Superior visto que fornece uma oportunidade para a criação de centros de inovação e tecnologia, responsáveis pelo desenvolvimento e surgimento de empresas, desenvolvimento de produto e de pedido de patente, potencializando a geração de processos de mudança na comunidade acadêmica e, em especial, no mercado (p. 5).

Contudo, gostaríamos de ressaltar que partimos da premissa que todo esse aparato legal, essa parceria Universidade–sociedade (no caso, setor privado/empresarial) precisa ser apoderado pelos pesquisadores também como “a necessidade de buscar o sentido da nossa apropriação e produção do conhecimento, da nossa prática sócio-política com o objetivo de fortalecimento do interesse público em detrimento do privado” (GENRO, 2002, p. 31).

Internacionalmente a UNEMAT, recentemente, assinou acordo de cooperação com Universidades e institutos internacionais para fortalecimentos dos seus cursos de pós-graduação, intercâmbio de docentes e acadêmicos, divulgação de pesquisas e consolidação de novas formas de produção do conhecimento. Dentre os últimos acordos, citamos os realizados com a Universidade de Lisboa, Universidade de Aveiro e Instituto Politécnico de Santarém, todas essas instituições de Portugal; com a Universidade de Extremadura, da Espanha e com a Universidade Autônoma de Nuevo León, do México (UNEMAT, 2012).

Não obstante, os profissionais reconhecem a importância e a necessidade de articulações globais, porém relataram com maior ênfase, a preocupação que tem em atender e realizar articulações locais, com secretarias municipais e estaduais da educação ou da saúde, com escolas públicas e privadas da Educação Básica e com professores de outras instituições universitárias.

Sousa Santos (2007) discute o local e o global como uma das questões da Sociologia das Ausências. Essa sociologia das ausências é entendida pelo autor “como procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, [...] alternativa não-crível, [...] descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (p. 28).

Por isso, preocupar-se em integrar com o local e responder a demandas locais, ou regionais, é provocar, na perspectiva de Sousa Santos (2007) movimentos contra-hegemônicos frente a monocultura da escala dominante a qual, fruto de uma racionalidade de escala dominante, tem na tradição ocidental, historicamente dois nomes: universalismo e globalização<sup>39</sup>.

A realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global, universal. O global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível. Oriundos da sociologia das ausências, visto que a ciência dominante provoca a ausência do particular e do local quando imprime uma totalidade que desconsidera a singularidade, o fato dos professores-pesquisadores articularem-se com grupos locais, pode ser considerado elos e toda essa ligação pode ser entendida como uma rede que fortalece a

---

<sup>39</sup> Conforme Sousa Santos (2007), “na tradição ocidental, escala dominante tem tido, historicamente, dois nomes: universalismo e agora, globalização. O que é o universalismo? Simplesmente, é toda ideia ou entidade que é válida independentemente do contexto no qual ocorre. Por sua vez, a globalização é uma identidade que se expande no mundo e, ao se expandir, adquire a prerrogativa de nomear como locais as entidades ou realidades rivais” (p. 31).

perspectiva contra-hegemônica sinalizando possibilidades e alternativas de construção de pesquisas preocupadas com as questões locais.

Essa questão do local ficou-nos evidente quando os professores-pesquisadores foram questionados sobre seus grupos de pesquisadores e projetos de pesquisa que tem realizado. Articulações importantes foram manifestadas e, por isso, suscitou-nos pensar a importância do grupo de pesquisa na efetivação da atividade da pesquisa.

Gatti (2005) coloca que o pesquisador não trabalha sozinho, nem produz sozinho. Dessa maneira ocorre o que a autora considera intercomunicação com pares na forma do trabalho em equipe, redes de trocas de ideias e disseminação de propostas ou achados de investigação sendo também grupos de referência temática.

Esse grupo de pesquisadores ou investigadores, para a autora, “constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos” (GATTI, 2005, p. 124). Confirmamos essa afirmativa da autora diante dessa investigação com os professores-pesquisadores.

Gatti (2005) ainda menciona que no grupo há um poder formativo inestimável a partir desse intercâmbio científico que se dá não só em congressos e reuniões científicas de diversas naturezas, mas também nos variados espaços e com diferentes interlocutores.

Um dado interessante o qual a maioria dos respondentes (seis) salientou foi justamente essa articulação com outros sujeitos políticos/atores sociais os quais raramente aparecem incluídos nos grupos de pesquisa no cenário da academia: os profissionais da escola da Educação Básica.

Essa articulação dos grupos de pesquisadores, conforme citamos na primeira parte desse texto, se dá em função de temáticas ou problemáticas as quais unem os diferentes interlocutores. É a característica que Gatti (2005) apresenta como nucleações de pesquisadores, ou seja, núcleos que, criada a interlocução,

[...] mantêm contatos pessoais periódicos, com maior ou menor frequência, dependendo das suas possibilidades e interesses, para discutir projetos, enfoques, realizar seminários e estudos diversos, como parte de sua vida acadêmica. Essas nucleações reúnem, em geral, pesquisadores de regiões próximas, em razão de suas condições de mobilidade. Além disso, a Internet vem propiciando essa interlocução em redes nacionais ou internacionais (p. 124).

Dessa maneira, grupos de pesquisa também se confundem com a perspectiva de grupos de estudo ou grupos temáticos podendo adotar termos como

núcleo de estudos, grupo de trabalho, também relatado pelos professores-pesquisadores.

Assim, conforme Mocelin e Franco (2006) nesta perspectiva os grupos de pesquisa transcendem a funcionalidade de produção de documentos fruto de investigações e reflexões para se colocar no patamar de espaços de formação continuada de professores, de pesquisadores e das novas gerações que deles participam. É o caso dos grupos de estudos/pesquisa citados pelos entrevistados.

Aprendizagens e troca de saberes é característica marcante nas falas dos professores-pesquisadores e que ocorre no grupo de pesquisa. Devido a diversidade de teorias, heterogeneidade dos grupos que provém das diferentes instituições e áreas do saber, podemos compreender essa articulação como sinalizadora de uma produção do conhecimento que possui alguns dos fundamentos contemplados na perspectiva da ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2007; 2008; 2010b).

A aprendizagem na trajetória formativa de pesquisador for marca constante nas falas dos entrevistados, conforme evidenciamos na primeira parte do capítulo. Compreendendo-se como em constante processo de formação para a pesquisa, os professores-pesquisadores entendem o grupo de pesquisa como uma possibilidade para sua formação, oportunidade de rever teorias e aprofundar discussões.

Gatti (2005) coloca que para os:

[...] pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais (p.124).

A aprendizagem que ocorre no espaço *stricto sensu*, via qualificação de mestrado e doutorado na Universidade também foi apontada pelos entrevistados. É preocupação da UNEMAT qualificar seu quadro docente e para isso projeta metas em seu Plano (2011) de ofertar cursos de mestrados e doutorados fortalecendo os já existentes e criando outros, ofertando *minter* e *dinter* com apoio de IES nacionais, CAPES e CNPq. Essas estratégias implicam no fortalecimento dos grupos de pesquisas e na atividade da pesquisa.

Tamanha a necessidade e o investimento da instituição na qualificação do quadro docente que em 2011, formulou a Resolução nº. 12/2011 de “política de qualificação *Stricto Sensu* dos Docentes da Educação Superior da UNEMAT” a qual

regulamenta as diretrizes e procedimentos da política de qualificação compreendendo por qualificação docente “todo processo que visa à aquisição de rigor científico-tecnológico e à generalidade do conhecimento humano” (CONEPE, 2012).

Segundo o documento, a qualificação docente poderá acontecer em modalidades de pós-graduações em IES nacionais ou estrangeiras, na própria UNEMAT e por *minter* e *dinter*. A questão do afastamento dos docentes para realizar suas qualificações é igualmente citado neste documento. Esse ponto do afastamento foi colocado por todos os professores-pesquisadores como um elemento que está ocorrendo com alguns dos participantes dos grupos de pesquisa e por isso muitas atividades dos projetos de pesquisas acabam não acontecendo por falta de pessoal. Contudo, não é expresso em forma de queixa e sim, como uma vantagem ao grupo de pesquisa que terá seus componentes com formações em nível *stricto sensu* o que qualifica as discussões no grupo.

Toda essa política de incentivo da instituição a qualificação dos seus profissionais é uma ressalva importante que o grupo dos professores-pesquisadores alocou. Consideram fundamental para o crescimento e desenvolvimento da Universidade e conseqüentemente da região da qual está inserida o que possibilita agir intencionalmente e modificar a realidade dos sujeitos políticos/atores sociais.

O relato do PPC, transcrito anteriormente na primeira parte do capítulo, demonstra que políticas públicas sejam elas municipais, estaduais ou nacionais, podem surgir de pesquisas realizadas pelos grupos de pesquisa que conhecem a realidade da qual fazem parte. A partir da problematização das questões sociais no intuito de contribuir com o desenvolvimento social da sua região. É o princípio básico da produção de um conhecimento prudente para uma vida decente (SOUSA SANTOS, 2004).

Cabe considerarmos que a atividade da pesquisa provocou mudanças importantes no cenário social e político dos sujeitos através da força da legislação. Arendt (2010a) nos coloca justamente essa a intenção do aparato legal como possibilidade de mudança institucional quando nos diz que:

[...] não podemos mudar o mundo mudando as pessoas que vivem nele [...] se queremos mudar uma instituição, uma organização, uma entidade pública qualquer existente no mundo, tudo o que podemos fazer é rever sua constituição, suas leis, seus estatutos e esperar que o resto cuide de si mesmo. Isto é assim porque onde quer que os seres humanos se juntem

[...] gera um espaço que simultaneamente os reúne e os separa. Este espaço tem uma estrutura própria que muda com o tempo e se revela em contextos privados como costume, em contextos sociais como convenção e em contextos públicos como leis, constituições, estatutos e coisas afins. Onde quer que as pessoas se reúnam, o mundo se introduz ente elas e é nesse espaço intersticial que todos os assuntos humanos são conduzidos (p. 159).

É possível perceber, através da compreensão da autora, que a legislação como manifesto político de um público, pode ter força de mudança; potencializar novos rumos. Pensando na educação, na Universidade, na atividade da pesquisa o exemplo da ação do grupo de pesquisa da UNEMAT articulado a comunidade e setores estatais foi capaz de provocar mudanças.

Retomamos a concepção de legislação que vem da luta social, coletiva, que não é repressora e sim emancipatória dos sujeitos, para os sujeitos e pelos sujeitos. Para Leite (2006, p. 187) as “políticas [...] podem ser resultantes do interesse público ou de grupos sindicais ou de grandes agencias internacionais”. Vimos que as conquistas do grupo de pesquisadores é o reflexo da ação de um coletivo, através do grupo de pesquisa, da articulação com a comunidade e os entes federativos.

Podemos somar a essa perspectiva legal, a análise em relação ao conhecimento do paradigma emancipatório (SOUSA SANTOS, 2007; 2010b) entendido como aquele que promove o sujeito, que o liberta e o qual faz sentir-se autor da sua práxis (FREIRE, 1998). Conhecimento emancipatório derivado da demanda social, de luta para conquistas da classe dos professores articulados com o grupo de pesquisa citado na primeira parte desse capítulo.

É esse o conhecimento no sentido utópico e libertador do qual falamos no capítulo teórico *a priori* porque a partir do conhecimento novas ações foram pensadas e efetivadas<sup>40</sup>. Investiu-se na possibilidade e instaurou-se a ação (ARENDRT, 2010a).

Ainda em relação a articulação do grupo e a inserção dos pesquisadores em projetos de pesquisa ou extensão, como o caso relatado pelo PPD, pensarmos então na Universidade extra-muros e não na “torre de marfim” que se isola da comunidade a qual pertence.

No entanto, enquanto socialização da produção do conhecimento dentro da própria UNEMAT para os colegas ou para demais instituições universitárias e

---

<sup>40</sup> Essa discussão poderia se refletida pela questão do impacto social da produção do conhecimento. Porém, consideramos que essa perspectiva será trabalhada no capítulo seguinte que discutirá a questão da responsabilidade social e política da Universidade pela atividade da pesquisa.

sociedade em geral, essa questão foi apontada como uma problemática a ser vencida a ser vencida por cinco professores-pesquisadores.

A questão da socialização das pesquisadas que pode ser considerada o retorno à sociedade, segundo cinco respondentes, além de uma função implícita do pesquisador é uma possibilidade de interação Universidade e sociedade a qual ocorre a partir de seminários, congressos ou até mesmo publicações de artigos. A socialização pode ser considerada hora propícia para rever teorias. A devolutiva à sociedade não pode ser encarada como uma mera formalização ou ritual estabelecido ao final da pesquisa.

Inquietou-nos refletir nesse ponto da socialização a questão da publicação de artigos, pois os professores-pesquisadores foram categóricos aos expressar a falta de tempo para produzi-los através de escritas crítico-reflexivas sobre suas atividades de pesquisa.

Dessa maneira, surge em cena o produtivismo acadêmico apontado por todos os professores-pesquisadores como uma das questões pelas quais tem sido constantemente cobrados. Machado e Bianchetti (2011) discutem esse assunto registrado que o produtivismo acadêmico

na materialidade do *paper*, foi erigido a fetiche-mercadoria conhecimento [...] e, em ritmo de *Tempos Modernos*, transformou os intelectuais em estressados, medicados, eficientes operários de alto padrão, seres “sem tempo” para a principal atribuição: analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em curso (naturais ou sociais), possibilitando descortinar a lógica subjacente que comanda o espetáculo da história (p. 251) [grifo dos autores].

Os professores-pesquisadores entrevistados concordam que é necessário produzir artigos e escrever sobre a produção do conhecimento, no entanto, manifestaram esse desconforto pelo qual têm passado a fim de dar conta de escrever sobre as atividades que realizam para além dos relatórios e prestações de conta às agências de fomento reclamando ainda ser essa uma aprendizagem forçada a qual necessitam realizar sem orientação alguma.

Isso corrobora com Carneiro (2010) quando fala dos saberes que os pesquisadores precisam desenvolver durante sua trajetória e que há saberes mais específicos dessa atividade que exige desse

multiprofissional envolvimento em uma série de atividades que vão desde a captação de recurso, passando por gerenciamento desses recursos, coordenação do pessoal envolvido no projeto de pesquisa até a publicação

final do conhecimento produzido [...] isso não se aprende no doutorado. Aprende-se com a prática, com o colega mais experiente [...] (p.103).

As condições de trabalho do professor-pesquisador, a carga horária extensa na atividade do ensino e o “aligeiramento” das pesquisas somadas a demais pontos relatados são causas complicadoras do exercício da escrita de artigos. Machado e Bianchetti (2011) colocam, no entanto que o que vem acontecido no meio acadêmico entre os profissionais é que “o trabalhador-pesquisador reclama fazer mais do que quer ou pode. Critica, porém acata. Análises sobre produtivismo acadêmico responsabilizam, não sem razão, organismos internacionais e nacionais e o sistema vigente” (p. 244).

Por tudo o que refletimos neste item analítico, convém retomarmos a significância que essas compreensões ensejam como pistas e pontos de partida devendo ser consideradas a fim de refletirmos sobre a responsabilidade social e política da Universidade na atividade da pesquisa porque incidem na concepção e concretização dessa responsabilidade.

Dessa maneira, sucintamente, podemos dizer que quanto a política de pesquisa institucional, a UNEMAT tem se estruturado administrativamente e buscado qualificar o quadro docente porém, ainda precisa estabelecer de modo mais claro e duradouro condições concretas para a realização de pesquisas na área de Ciências Humanas/Educação através de suporte financeiro e estrutural bem como estabelecer possibilidades de condições equitativas para que a área das Ciências Humanas/Educação não seja prejudicada frente às demais áreas do conhecimento.

Em relação ao grupo de pesquisa, é possível compreender esse espaço como fecundo à questão formativa na atividade de pesquisador, na produção do saber de forma interdisciplinar e heterogêneo e a articulação com os diferentes sujeitos como resultante em benefícios à instituição, aos pesquisadores e a comunidade local em geral.

No que diz respeito a socialização do conhecimento enquanto elemento operacional, temos a produção do conhecimento via escrita, produção de artigo, sendo uma problemática decorrente de dificuldades temporais, acúmulo de atividades ou dificuldades de organização pessoal, todas elas precisando ser enfrentadas.

Por isso, após essas reflexões consideradas sementes propulsoras para o capítulo seguinte, devido conter em si a potência para pensarmos alternativas,

novas possibilidades e outras inquietudes, apresentamos em seguida, as concepções dos professores-pesquisadores entrevistados sobre a responsabilidade social e política da Universidade na atividade da pesquisa através do texto interpretativo articulado ao que fora trabalhado nessa parte.

## **6 INDICATIVOS DE MOVIMENTOS INSTITUINTES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA DA UNIVERSIDADE NA ATIVIDADE DA PESQUISA**

Neste capítulo buscamos analisar as concepções dos professores-pesquisadores em relação a nossa temática da responsabilidade social e política da Universidade pela atividade da pesquisa. Para isso, apresentamos os elementos sinalizadores dessas percepções e como esses elementos podem nos auxiliar a identificar e analisar as concepções que esses sujeitos políticos/atores sociais possuem.

Como explicitação do material, na primeira parte desse texto, apresentamos os metatextos analíticos produzidos como análises preliminares. São as unidades de significados dos aspectos empíricos da investigação sem ainda realizar aprofundamentos teóricos, conforme pressupõe nossa metodologia da análise textual discursiva.

Em seguida, na segunda parte, discutimos a partir do texto interpretativo, as categorias centrais: crise, interesse público e pertencimento, emergidas dos metatextos analíticos e desenvolvidas numa elaboração textual de cunho mais interpretativo o qual implica aprofundamento teórico dos elementos.

Esse capítulo desenvolve questões reflexivas e subjetivas referente à temática buscando discutir para além das questões operacionais do cenário da pesquisa, porém, considerando-as como materialização das possibilidades de efetivação dos aspectos subjetivos que a temática possa conter.

Queremos demonstrar com a construção deste capítulo que a responsabilidade social e política da Universidade pensada pela atividade da pesquisa tem ocorrido a partir de ações locais que integram Universidade, professores-pesquisadores, órgãos públicos (através das suas secretarias municipais ou estaduais) e comunidade em geral, gerando mudanças e benefícios que refletem na vida social das pessoas. A atividade da pesquisa também é provocativa e auxiliar na formação de cidadãos comprometidos com sua realidade local o que fortalece e exemplifica a responsabilidade social e política que a pesquisa possui.

## 6.1 OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS REVELAÇÕES DOS SUJEITOS

A responsabilidade social e política da Universidade e a responsabilidade social e política da Universidade pela atividade da pesquisa foram consideradas pelos professores-pesquisadores a partir da composição de vários elementos intrínsecos e intimamente ligados. Discutiram essa problemática por diferentes ângulos.

Por um professor-pesquisador, a responsabilidade da instituição foi referida como sua condição de existência sendo que a Universidade só pode existir se tiver esse papel de responsabilidade social e política.

A interpretação da responsabilidade social e política da Universidade foi revelada como importante e citada por um dos professores-pesquisadores como a que acontece pelos projetos de extensão da Universidade, os quais possibilitam uma relação maior entre Universidade e sociedade. Essa relação foi destacada como difícil no sentido de entrada da comunidade acadêmica na sociedade e da sociedade na academia. Mencionou-se a oferta de cursos que a Universidade oferece como condição e possibilidade para a sociedade se desenvolver.

Fez-se referência à responsabilidade social e política da Universidade à medida que desempenha seu papel fundamental de mudança. Sendo agente de mudança, ou ao menos de possibilidade, como outro professor-pesquisador colocou, não se pode admitir que quem a frequenta não tenha/sofra mudanças. Isso é manifesto por diferentes professores-pesquisadores. Destacamos uma das falas:

Porque se uma pessoa passa por um processo desse e não para pra pensar minimamente por uma reflexão seja individual, seja profissional, seja social... Alguma coisa tá errada. A não ser obviamente que essa pessoa ela opte por continuar alienada, aí também, tudo bem... Como diz, ado ado cada um no seu quadrado, vamos respeitar, né. Mas eu penso que a Universidade ela tem um papel fundamental de mudanças (PPD).

Também foi colocada como responsabilidade institucional a tentativa de compreender a história, ou seja, que a UNEMAT de Sinop como primeira Universidade na cidade e Universidade pública, tem o papel de compreender a história, registrar essa história do ponto de vista do “cidadão norte-matogrossense se dizendo, sem ser dito pelos outros” (PPG).

Um dos entrevistados relatou a responsabilidade social e política universitária marcando principalmente a questão da responsabilidade política entendida a partir da inserção e participação dos professores-pesquisadores na

sociedade. Conforme a colocação deste professor-pesquisador, essa atuação se dá dentro da instituição nos espaços democráticos de decisão coletiva (colegiados e conselhos) e fora da Universidade participando em ações como conselho municipal da criança e do adolescente, conselho da educação, cultura, conselho do FUNDEB e da merenda. Essa ação tem que ser feita e assumida pelos profissionais, segundo a compreensão do respondente. Esse entrevistado exemplificou uma não-participação política que vem acontecendo na instituição.

[...] você tem estagiários lá na rede, que ninguém tá acompanhando, não estagiário curricular, estagiários contratados pela prefeitura [...] e são os nossos estudantes, e a gente não tá olhando [...] tem algumas coisas ali que são compromissos políticos... e não tem acompanhamento pedagógico... então acho que isso é um problema (PPC)

Foi dada evidência a responsabilidade política da instituição também nas suas ações de ler as necessidades da sociedade. O professor-pesquisador que comentou sobre essa ação, coloca que os alunos da graduação, quando na atividade da investigação que realizam, acabam conhecendo a realidade e problematizando-a. Essa atividade provoca neste aluno a possibilidade de inserção e atuação na comunidade, um elemento preponderante ligado a responsabilidade social e política da Universidade e potencializado pela atividade da pesquisa.

Um professor-pesquisador expressou que a Universidade, a instituição em si, não tem responsabilidade social e política e sim os pesquisadores da instituição. Porque, para o entrevistado, a partir da leitura dos documentos institucionais, citando o Plano (2011) como exemplo, a Universidade não tem clareza do que quer ser. Este é o relato que segue:

[...] da Universidade não tem né. Deixar isso bem claro. Tem dos pesquisadores, tem de alguns professores. Então eu acho que isso tem que ficar bem marcado. Porque a Unemat, ela não tem uma política pública clara definida de o que ela quer ser, pra quem, porque... essas perguntas não tem resposta institucionalmente. Pode olhar os documentos, não tem. Pega lá o PDI, não tem. Não sabe. Até porque eu acho assim, as pessoas não se colocaram essas perguntas quando elas produziram esses documentos (PPE).

A expansão universitária da UNEMAT, a partir da construção de novos *campus* foi considerada um demonstrativo da responsabilidade social e político da Universidade onde evidencia-se esse deslocar-se para o interior do Estado do Mato Grosso possibilitando a melhoria da qualidade de vida das pessoas que residem em regiões necessitadas de acesso à Educação Superior o que foi falado pela maioria dos professores-pesquisadores como um exemplo do compromisso da instituição.

Contudo, foram dicotômicos frente ao fenômeno da expansão e criação de cursos quanto ao modo como eles têm acontecido. Para dois professores, a instalação de novos cursos foi citada como decorrente de demandas e reivindicações locais. Para outros três professores-pesquisadores esse questão é vista com um não exemplo de responsabilidade social e política devido ao caráter imperativo de implantação do curso. Os relatos a seguir, demonstram algumas dessas concepções:

Universidade fazendo uma formação que não tem campo, digamos, é uma opção. Outra, você coloca irresponsavelmente cursos que depois não dá conta, né, em termos de orçamento, em termos de garantir que ela funcione, então acho que... e é um problema que a gente tá vivendo na Universidade (PPC).

[...] você não abre um curso porque é demanda local, porque é diagnóstico, porque houve um estudo, nada disso é [...] na canetada abre o curso lá. É assim. E depois ó, se virem pra discutir orçamento, pra discutir como é que vai custear esse curso, como é que vai implantar biblioteca, laboratório, e aí você tem uma falta total de política de qualquer coisa, porque se o curso ele já é estabelecido na canetada e você não tem uma política de planejamento que dê conta de pensar a instituição num processo estruturado, organizado, de crescimento, de implantação de curso, com demandas reais né, com diagnóstico, não dá pra ser assim. Né. Porque tem essas ingerências (PPE).

Como questão macro foi problematizado a ser pensado, qual seria a responsabilidade da Universidade em meio a essa crise pela qual, segundo o entrevistado, todas as IES, públicas e privadas tem passado. Para esse sujeito, o período é entendido como problemático e caótico e não há certeza dos rumos institucionais e sociais. Abaixo, segue esse trecho que foi relatado:

[...] é que nós estamos passando por um momento de [...] não sei se pelas demandas capitalistas, de consumo, tecnológicos, não sei o que... Então assim, parece que de um tempo pra cá, a impressão que eu tenho é que essa Universidade, [...] o que eu vejo é que as Universidades públicas elas estão meio que, eu não digo perdendo o rumo, mas tá tendo uma... Sabe tipo uma tsunami assim, um terremoto, onde as coisas meio que estão saindo do lugar... e a sensação que eu tenho é que tá todo mundo meio assim: tá, mas a gente tem que mudar, mas pra onde é que vai mudar... e porque é que tem que mudar, entende... O que que fica, o que que tira... mas precisa tirar? Ou só adiciona? [...] é muita informação. Todo mundo tá querendo correr atrás de não sei o que e ninguém sabe pra onde ir. E tá todo mundo assim, confuso, cada um fazendo o que tem que fazer, mas sabe assim, quando parece que não tem mais um... Essa pergunta que você fez, qual é a responsabilidade social, ou seja, qual é o mapinha que você tem que seguir para chegar daqui em Cuiabá? A impressão que dá é que ninguém... Ou não tem GPS... Entendeu... ou o GPS acabou a pilha e daí ninguém sabe pra onde ir... sabe porque tem que ir pra algum lugar, ou sabe até que tem que chegar em Cuiabá, mas como? qual o caminho pegar? a sensação que eu tô tendo é essa...tá... [...] Tá muito nebuloso [...] isso já tá, pra meu gosto, já tá demorando já faz um tempo... Eu queria já tá começando a ver pelo menos um vagalume piscando no fim do túnel... no momento eu não tô vendo... sabe, pelo menos um vagalume no final do túnel... isso tá sendo crescente... não sei se nós estamos no ápice, não sei se nós já estamos descendo o morro pra depois vir a calmaria... Não sei te dizer, porque também quando a gente também tá muito no meio, a gente não consegue enxergar né... eu no momento não consigo ver nem um vagalume no final do túnel, mas tô tentando ter paciência, muita calma nessa hora e muita hora nessa calma sabe, pra não enlouquecer... Porque tem hora que realmente é angustiante (PPD).

A responsabilidade social e política da Universidade pela atividade da pesquisa pode ser apreendida por diferentes perspectivas também. Destacou-se como retorno à sociedade a partir dos livros e publicações escritas, seminários, cursos e congressos oferecidos pelos pesquisadores quando concluem seus projetos de pesquisa e a divulgação em mídia dos resultados investigados.

Quanto aos resultados e a visibilidade de pesquisas, um dos entrevistados comentou que na área de educação é difícil apresentar materializações do retorno a sociedade, conforme podemos perceber segundo o relato:

[...] existem diferentes tipos de pesquisa e diferentes resultados que nos temos, que a gente sempre consegue visualizar melhor resultado, por exemplo, da saúde, pesquisas de câncer, tal... que você tem resultados e isso ele... digamos eleva a Universidade enquanto um status ne... na área da educação já é mais complicado a gente conseguir demonstrar a importância dessas pesquisas ne... e até de conseguir financiamentos ne... sempre mais difícil... (PPA).

A responsabilidade social e política da Universidade através da atividade de pesquisa corresponde, conforme seis relatos, toda pesquisa quando origina-se das leituras da realidade e das demandas das necessidades da comunidade. Em se tratando de pesquisa que discute a escola básica, essa responsabilidade também reflete na melhoria da educação, desse processo de ensino aprendizagem e da própria formação.

Como responsabilidade na atividade da pesquisa, a maioria dos respondentes (seis) não considerou só a pesquisa que eles como professores-pesquisadores fazem, mas também a pesquisa que os alunos da graduação realizam ao final do curso. Esta pesquisa como elemento que interfere na formação dos alunos da graduação, segundo relataram e assim compreendem, resulta na melhoria dessa formação, conseguem compreender a realidade da qual fazem parte e posteriormente refletir num maior compromisso com a comunidade. A questão da aprendizagem do trabalho em equipe e o sentido de equipe e das relações com o outro, a aprendizagem no processo de socializar-se com o outro que a atividade da pesquisa possibilita na formação dos alunos, também foi manifestado por um respondente.

[...] a gente tem uma relação assim de confiança mútua também de parceria, [...] e equipe e isso é uma coisa que a gente consegue ensinar pra eles na faculdade. [...] É compartilhar tudo com o outro com o colega com a equipe, com a sociedade, com a comunidade com o grupo que a gente tá atuando e nesse movimento a gente cria uma outra coisa, cria esse deslocamento, cria um outro processo de socialização [...] (PPE).

Outro elemento destacado foi a questão do professor-pesquisador entender o que seja o seu papel de pesquisador e a sua responsabilidade. Nesse ponto tivemos opiniões discordantes quanto a interferir ou não na realidade a qual pesquisam. A seguir, exibimos dois relatos que se diferenciam quanto a esse papel do pesquisador e da pesquisa:

[...] nas pesquisa que eu faço, é verificar o que acontece, ver... é claro que outros podem ver de forma diferente, e sempre que a gente vai pesquisar, só vai ver do jeito da gente né... mas de alguma maneira dar retorno aos outros do que eu vi. Não é tentando sugerir ou dizer que se for feito de uma maneira diferente ela vai ter um resultado mais positivo, mas mostrar o que ta acontecendo [...] o meu compromisso é mostrar o que eu vi pra que os outros, ao verem ou lerem o que eu vi, embora ao lerem vão ter um olhar diferente do meu, já um olhar deles, mas poder modificar algumas coisas que estão próximas deles. Eu penso que se de alguma maneira eu conseguir auxiliar nisso, o papel que eu entendo de pesquisador tá sendo

[...] um compromisso aí com as populações que demandam da palavra, que as vezes nós da Universidade temos e eles não tem. E pessoalmente assim, quando eu digo isso na pesquisa, olha só, a gente trabalha com educação infantil e somos nós, adultos, que possibilitamos que a fala, que a voz, aquilo que a gente enxergou, viu pelos olhares das crianças, pelo choro, pela febre, pela mortalidade infantil, pela desnutrição, quer dizer, tem toda uma palavra aí caçada, essas mães que não podem falar, pela vaga, pelo... porque o que significa isso e tal, nós da Universidade podemos fazer essa fala então eu vejo assim, esse compromisso de cada pessoa, que trabalha numa Universidade, é um compromisso humano, social, político, numa humanidade que a gente não vê quase mais né Richéle... então esse “eu faço pesquisa”, eu darã... eu acho que quanto mais caminhar por um caminho numa humanidade, numa humildade teórica pra gente saber que teoria sem articulação prática não vale nada né, e o contrário não há teoria sem sustentação de lá, a gente não faz Universidade, não faz, pelo menos não é nessa que eu acredito (PPC).

O sujeito professor-pesquisador também foi considerado por um dos entrevistados como o agente de possibilidades que deve acreditar na educação. Para ele, isso é considerado força motriz que é seu propósito de vida.

A responsabilidade social e política da Universidade pela atividade da pesquisa também foi relatada por dois respondentes quanto ao acúmulo produzido de material nas áreas determinadas que auxiliam na construção de políticas públicas pois segundo o entrevistado, é resultado do diálogo com o mundo da vida, com a prática do cotidiano e o mundo acadêmico.

[...] eu acredito que ao se fazer as pesquisas, a responsabilidade de todos que pesquisam é melhorar a vida das pessoas ne, e melhor a vida no sentido de que haja uma valorização da vida de todos e que a pesquisa não priorize grupos e pessoas em detrimento de outros. Eu penso que seria o papel da gente ao pesquisar que ele visasse a melhoria de todos ou que todos pudessem acessar os benefícios que essa pesquisa facilitaria (PPB).

Um destaque também foi dado ao uso termo responsabilidade. Para um dos respondentes ele é entendido como sinônimo de compromisso e até de obrigação quando questionado sobre responsabilidade na atividade da pesquisa e diferenciado

assim de competência se a pessoa tem ou não para realizar pesquisa. Outro entrevistado discutiu o uso do termo responsabilidade entendido diferente de compromisso quando questionado sobre a responsabilidade da Universidade. Colocou que a responsabilidade é do Estado e o compromisso é da Universidade. Demonstramos a seguir, o trecho discutido por esse sujeito:

[...] bom, eu acho que a Universidade ela tem um compromisso com a sociedade, eu acho que a gente poderia diferenciar assim a palavra compromisso de responsabilidade. Ou seja, a responsabilidade de a gente ter de garantir os direitos né, do cidadão, no caso da saúde, educação, né, moradia, é responsabilidade do Estado. Agora, a Universidade ela tem um compromisso de ajudar o Estado a pensar essa educação, buscando uma melhoria, buscando um avanço. Então ela tem um compromisso com a sociedade, mas a responsabilidade mesmo é do Estado, é do governo de garantir a educação. Por exemplo, né. Então acho que tem essa diferença, a gente fala muito em responsabilidade social, mas o que é essa responsabilidade social? Às vezes a gente acaba assumindo muito mais do que a gente pode dar conta né, porque a garantia da escola é do Estado porém, a Universidade ela tem o compromisso com a escola de ajudar a refletir, de melhorar, de desenvolver formação... [...] acho que a Universidade ela deveria tá mais junto com a sociedade sabe no sentido assim de poxa, os problemas, as demandas são essas, o que que nós podemos fazer pra ajudar a sociedade a refletir sobre isso, a garantir por exemplo que a sociedade possa cobrar do Estado, ter uma formação política né, de cobrar do Estado que ele garanta essa educação. Garanta essa saúde, garanta esse direito, né, os direitos básicos. Então acho que a nossa função é essa. Porque as vezes a gente deixa com que o próprio Estado diga você tem uma responsabilidade, mas eu acho que não é isso, nós temos um compromisso comum, mas a responsabilidade não é nossa por exemplo, a construção de escolas, não é responsabilidade da universidade, agora estar junto com a sociedade pra garantir que essa escola seja construída aí sim, é uma função da universidade, é um compromisso de estar junto, de não ter esse distanciamento (PPF).

Nessa primeira parte desse capítulo, foram apresentados os metatextos produzidos, ou seja, as unidades de sentidos captadas a partir das falas dos entrevistados. Também destacamos a íntegra de algumas falas para ilustrar compreensões e manifestações dos professores-pesquisadores diante do que trabalhamos.

A partir desse texto, construímos o texto interpretativo seguinte discutindo as categorias interpretativas como resultado da análise do material empírico: crise; interesse público e pertencimento (enquanto elo de ligação). Consideramos esses elementos, sinalizadores da percepção do que seja para os professores-pesquisadores a responsabilidade social e política da Universidade e como essa pode ou não perpassar a atividade da pesquisa.

## 6.2 EMERGÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS SINALIZADORAS DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA DA UNEMAT E DOS PROFESSORES-PESQUISADORES

Nesta segunda parte do capítulo, desenvolvemos nossa análise a partir do texto interpretativo, apreciamos os metatextos produzidos anteriormente e aprofundamos os elementos considerados como as categorias centrais suscitadas de nossa interpretação do material empírico: crise, interesse público e pertencimento. Para este fim, resgatamos aspectos teóricos trabalhados na parte *a priori* e ancoramos novas relações necessárias de serem feitas para compreendermos quais as concepções dos professores-pesquisadores sobre a responsabilidade social e política da Universidade e a compreensão sobre a responsabilidade social e política da Universidade pela atividade da pesquisa.

Dessa maneira, queremos neste item apontar as emergências emancipatórias sinalizadoras da responsabilidade social e política da Universidade e da atividade da pesquisa que vem acontecendo na instituição em foco a partir do trabalho deste grupo de pesquisadores da área de Ciências Humanas/Educação. Demonstramos também as fragilidades e contradições existentes neste espaço bem como as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores diante da realidade constituída e constituinte da sociedade e da instituição.

A considerada crise ou transição a qual vivenciamos na atualidade pode ser percebida pelos relatos de quatro dos entrevistados. Destacamos apenas um deles na primeira parte desse capítulo. Incertezas, frustrações, desânimos, são reflexos desse cenário contraditório e conflituoso vivido pelos profissionais na Universidade.

Sousa Santos (2007; 2010a) discute a questão da crise no âmbito epistemológico, social e político. Ao discutir essas questões aponta a necessidade de renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social a partir de revisões teóricas e epistemológicas profundas as quais culminam numa nova cultura política. Sua tese é de que existe a crise entre a regulação e a emancipação social e entre a experiência e as expectativas na sociedade moderna ocidental.

Dias Sobrinho (2010) debate também essa crise como estrutural que tem se dado em nível do Estado, do trabalho e do sujeito. Este autor expressa que

o estado não consegue prover de modo satisfatório as instituições encarregadas de produzir a equidade, a justiça social, os processos e as

instituições de democratização, dentre as quais, privilegiadamente, as educativas. A crise no trabalho se dá devido a nova economia que rompeu com os tradicionais modelos de trabalho, criou riquezas para uns e espalhou desemprego, insegurança e precariedade para muitos. E nesse meio, a sociedade perdeu em grande parte suas referências valorativas e se enfraqueceram os processos de construção das subjetividades, pelos quais os indivíduos se integram construtivamente na produção da vida social (p. 21-22).

Lipovetsky (2004) também apresenta essa época como os tempos hipermodernos que geram inseguranças e incertezas. Corroborando com as preocupações e angústias dos professores-pesquisadores.

Acreditamos que pensar correlacionadas essas interpretações de crise nos auxilia a entender os desafios e dificuldades que as IES têm se deparado na contemporaneidade. Ao lidar com a formação acadêmica/profissional, perpassam as questões epistemológicas, sociais e políticas sentidas como em momento de transição e modificações nas dinâmicas das relações entre Universidade-Estado-Sociedade, pois na atualidade, a presença do mercado, fruto do capitalismo globalizado, tem redesenhado os papéis e direcionando a vida hipermoderna.

Contudo, queremos resgatar o conceito de crise, conforme trabalhamos no capítulo dois a partir de Arendt (1997) considerando como momento de oportunidade e possibilidade para refletirmos e impulsionarmos novas ações considerando o constituído e instaurando o instituinte.

Esse cenário de instabilidade macro reflete na instituição pesquisada, por conseguinte. Dessa maneira, também pode ser visto como um indicativo que responde ao anseio do professor-pesquisador que definiu a UNEMAT como uma instituição que não sabe ou não tem uma política clara de pesquisa ou mesmo de Universidade visto que, como instituição social, composta por sujeitos políticos/atores sociais, não está à margem dessas instabilidades e vem buscando constituir-se nesse cenário.

Reflexos da crise maior de sociedade são pensados por Sousa Santos (2010a) quando trata das crises da Universidade na contemporaneidade, conforme abordamos no teórico *a priori*. A crise da hegemonia, do institucional e da legitimidade também perpassa o espaço acadêmico da UNEMAT, segundo evidenciamos na fala dos professores-pesquisadores.

Contudo, em meio ao cenário de crise, de transição e mesmo de indefinição, a UNEMAT é entendida como um campo de possibilidades, como um cenário que vem contribuindo com a sociedade mato-grossense pela ação dos profissionais que

nela atuam. Dessa maneira os profissionais vêm buscando instituir novas possibilidades

Isto nos leva a pensar na Universidade e em como os sujeitos que por ela “passam” se vêem na contemporaneidade frente aos desafios que estão postos. Por ser a Universidade um espaço público e por nela haver a capacidade de ser crítica sobre os assuntos que lhe são próprios, para Sousa Santos (2010a), ela é

talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a Universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas (p. 225).

Pela sua natureza crítica e reflexiva, a Universidade é um campo de mudanças, conforme expresso pelos professores-pesquisadores. Mudanças que são intra e extra-muros. Essas mudanças foram evidenciadas nas falas dos professores-pesquisadores e compreendemos que algumas de suas práticas na atividade da pesquisa tem buscado se pautar na perspectiva de ação-rebelde e não na ação-conformista (SOUSA SANTOS, 2007) visto que são esses sujeitos que provocam e impelem a instituição a mudanças internas.

Todos os entrevistados compreendem a UNEMAT como uma Universidade nova e em processo de amadurecimento, conforme apresentamos anteriormente, mas como cidadãos sociais e políticos, dentro da perspectiva de dimensão social e política da cidadania desenvolvida por Genro (2000) já apresentada no teórico *a priori*, problematizam a instituição a mudar no que consideram necessário para recuperar a função social e política da Universidade na sociedade.

Mesmo diante de tantos desafios e dificuldades, a ação desses professores-pesquisadores entrevistados, dentro dos seus limites, tem provocado movimentos instituinte e auxiliado nesse processo de construir-se e repensar suas funções e seu papel social e político diante dessa crise.

Nos espaços políticos de decisão, os espaços públicos do interesse público, e por assim dizer, da realização da política em Arendt (2010b), dois respondentes entendem ser esse um campo de sua atuação. Quando esses espaços são na Universidade, brigam por seus direitos e questionam as condições universitárias de trabalho, incluindo a atividade de pesquisador. Este grupo em sua totalidade também evidencia como positiva e um avanço, o incentivo da instituição para a qualificação do seu quadro docente.

Quatro professores-pesquisadores entrevistados expuseram claramente que o espaço público da Universidade, de interesse público, não pode ser utilizado para benefício privado e expressaram suas críticas quanto ao processo de expansão que não escuta o que a sociedade quer e precisa como curso de graduação ou pós-graduação. Esse mesmo grupo, ao mesmo tempo, reconhece que numa região que carece de tantas coisas, a instituição, estando presente, é um agente de possibilidades que pode mudar a realidade daquela localidade. Dessa maneira, não são contra a expansão universitária e a interiorização dos *campi*, porém são contra os modos decisórios dessa implantação.

Essa preocupação com o uso do espaço público para interesses diferentes do que é público, do coletivo, remete a preocupação expressa por Correia (2007) em como garantir que

questões sociais que possuem relevância para a coletividade, e cuja solução é pressuposta no pleno exercício da cidadania, possam ser admitidas no domínio político sem provocar a sua ruína ou se converter em uma usurpação do espaço público por interesses privados (p. 47).

Também concordamos que o uso do espaço público precisa pautar-se nos interesses coletivos e responder a demanda dessas questões visto que no centro das questões políticas debatidas no espaço público, deve haver a preocupação com aquilo que não seja próprio do Eu/do privado. Resultando assim, nas preocupações do interesse coletivo tão discutido por Arendt e apresentado no capítulo teórico anteriormente.

Nessa perspectiva de pensamento, trazemos a categoria do interesse coletivo para ser pensada. Essa questão inclui a colocação do professor-pesquisador que manifesta a importância da pesquisa gerando fonte teórica sobre determinado assunto que resulta em políticas públicas para municípios e para o Estado de Mato Grosso, como dito anteriormente na primeira parte desse capítulo. Essa é, pois, uma responsabilidade social e política da atividade da pesquisa, uma função social e política da produção de um conhecimento, que nas palavras de Sousa Santos (2004) é um conhecimento edificante, um conhecimento prudente para uma vida decente.

Ao realizar suas pesquisas, dois dos professores-pesquisadores destacaram esses resultados, que alcançaram com a atividade da pesquisa na criação de políticas públicas municipais evidenciando o quanto essas pesquisas e as ações

decorrentes delas foram significativas no meio educacional e social. Esses resultados refletiram na melhoria das condições de vida das pessoas da região atendida pela pesquisa e para além dela. Essa é a concepção de responsabilidade social e política que a maioria desses professores-pesquisadores entrevistados acreditam que tenha que ter a atividade da pesquisa na Universidade.

Por isso, problematizar e refletir questões que vão e estão para além do imediatismo, consumo, acúmulo e competitividade, tão presentes na contemporaneidade hipermoderna (LIPOVETSKY, 2004), devem permear as discussões na Universidade até de certa maneira como que de “obrigação” para com “este mundo” que acolhe a cada um, como obrigação política e social da Universidade, e consolidar assim, nas palavras do professor-pesquisador, esta função como a condição da existência da Universidade.

Isso é diferente da perspectiva de impacto social que a responsabilidade social a qual Salmon e Cattani (2009) nos alertam. Pois segundo eles, é comumente utilizada no sentido mercadológico de sedução à subordinação da racionalidade dominante.

O termo impacto social remete a pensar a origem do conceito responsabilidade social da Universidade. Este termo, atrelado as questões da Universidade, surgiu no Brasil basicamente com o processo de institucionalização do mercado de Educação Superior, ganhando destaque no início da primeira década do século XXI, “quando instituições de Educação Superior privadas incorporaram, em suas estratégias de marketing, o discurso da responsabilidade social empresarial ou corporativa, amplamente disseminada no Brasil pelo Instituto *Ethos* de Empresas e Responsabilidade Social” (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011, p. 1187).

Alguns autores, entre eles Dias Sobrinho (2010) tem utilizado o termo pertinência social para demonstrar a responsabilidade social que a Universidade possui num caráter diferente da responsabilidade social das empresas. Essa terminologia é utilizada pela UNESCO ao mencionar o compromisso da instituição universitária com o desenvolvimento da região ao qual pertence, ou seja, com o interesse do coletivo onde está inserida.

Bernheim e Chauí (2008) apresentam suas compreensões quanto aos documentos da UNESCO expressando que esse termo vem atrelado do conceito relevância social. Para esses autores, esses conceitos são complexos e abrangentes. As declarações da UNESCO vêm tentando demonstrar o que

compreende por missão social da Educação Superior na contemporaneidade quando tenta defini-los

(a) A pertinência da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Isto exige padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, compreendidos o respeito pelas culturas e a proteção ambiental. A preocupação é de abrir acesso tanto à educação geral ampla como à educação especializada, específica para determinadas carreiras, muitas vezes interdisciplinar, centrada nas competências e aptidões, pois ambas preparam os indivíduos a viver em situações diversas e a poder mudar de ocupação. (b) A educação superior deve reforçar seu papel de prestadora de serviço à sociedade, especialmente orientada a erradicar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a doença e a degradação ambiental, sobretudo mediante uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na análise dos problemas e das questões. (c) A educação superior deve fortalecer sua contribuição ao desenvolvimento de todo o sistema educacional, sobretudo para o aperfeiçoamento dos docentes, do desenvolvimento curricular e da pesquisa educacional. (d) Finalmente, a educação superior deve visar a criação de uma nova sociedade, não-violenta e não-exploradora, formada por indivíduos altamente esclarecidos, motivados e integrados, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p. 21).

Isso nos remete a discussão proposta pelo professor-pesquisador quando nos alerta sobre sua compreensão a respeito do uso do conceito responsabilidade social. Este termo responsabilidade usado pelo professor-pesquisador, conforme citado na primeira parte deste capítulo, para dizer que a responsabilidade é uma atividade do Estado, acometeu-se, no nosso entendimento, do sentido jurídico, pois é no sentido de culpabilizar e punir caso falte com a responsabilidade legal de atender as necessidades básicas da garantia da saúde, educação, segurança, como foi apontado quando definimos responsabilidade na teoria a priori.

Ao considerarmos o conceito responsabilidade como cuidado com o mundo e cuidado com o outro, o qual estamos utilizando como proposta de interpretação e referência ao uso de responsabilidade social e política, essas definições corroboram com o sentido de compromisso que o professor-pesquisador falou.

Dessa maneira, vem ao encontro do que outros autores discutem como a perspectiva do compromisso visto que quando o assunto é discutir o papel social ou a função social da Universidade brasileira, o termo mais comum, historicamente cunhado, é compromisso social (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011) visto que contempla as questões do interesse coletivo.

Contudo, como pertencente a um grupo, a coletividade, no caso uma instituição pública, podemos dizer que o professor-pesquisador tem, na perspectiva de Arendt (2004), uma responsabilidade política; não moral ou religiosa porque não tem no centro da questão o Eu, mas política porque no centro da política está o mundo ou a coletividade.

A UNEMAT enquanto instituição tem no seu Plano (2011), no item Responsabilidade social “os eixos norteadores inclusão social e desenvolvimento sustentável de Mato Grosso” (p. 96). Para isso ela desenvolve ações pioneiras para atender às demandas específicas do Estado e cita como exemplo o Projeto Terceiro Grau Indígena, onde quarenta e quatro etnias têm acesso à formação superior; as Licenciaturas Plenas Parceladas que permitem a qualificação de professores em exercício; a Educação Aberta e a Distância que leva o curso de Pedagogia a vinte e oito municípios do Estado; graduação específica e diferenciada em Agronomia que forma integrantes de movimentos sociais do campo, o Programa de Integração e Inclusão Etno-Racial (PLANO, 2011).

Conforme Almeida Filho (2008), ao considerar uma proposta para o que o autor chama de Universidade renovada, o mesmo apresenta que:

A Universidade renovada terá que avançar além do desenvolvimento moral (como a Universidade escolástica), do desenvolvimento cultural (como a Universidade de arte-cultura), e do desenvolvimento econômico (como a Universidade de pesquisa), para alcançar o verdadeiro desenvolvimento social sustentável. Isto implica construir uma Universidade renovada de fato como uma instituição profundamente comprometida na produção crítica do conhecimento como um elevado valor humano (p. 174).

Este autor conclui orientando que “isto implica fazer da Universidade renovada uma instituição verdadeiramente pública, aberta ao controle e à participação política das comunidades às quais ela serve” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 175).

Desta maneira, a Universidade será capaz de promover diálogos que levem a reflexões sobre as desigualdades sociais, sobre a construção de valores éticos na condução da vida digna, sobre o conceito de sustentabilidade, entre outros assuntos tão necessários nesta sociedade contemporânea.

Percebemos que a definição da instituição UNEMAT sobre sua responsabilidade social e as ações que ela vem promovendo evidencia uma preocupação com a essa questão da comunidade, a questão local da realidade do Estado de Mato Grosso. Conforme todos os professores-pesquisadores

expressaram, esse é também o entendimento sobre responsabilidade social e política: preocupar-se com o local, em conhecê-lo, compreendê-lo e assim poder auxiliá-lo no seu processo de mudança das condições de vida da população.

Na atividade da pesquisa, essa responsabilidade social e política aproxima-se de certa maneira da perspectiva da produção de um conhecimento do sul global, de uma ciência edificante, uma pluralidade de saberes, a ecologia de saberes da qual Sousa Santos (2007; 2010b) nos fala, pois pode contemplar um dos pressupostos da ecologia dos saberes quando acomete-se de considerar o saber local.

Para Sousa Santos (2007), o norte global não pode ditar os trâmites ao sul global a respeito do que será ou não ser levado em conta como saber científico social e academicamente reconhecido, já que o sul global possui características que lhe são próprias e peculiares dentre a sua pluralidade e diversidade de culturas. Portanto, o autor sugere a construção e valorização de uma epistemologia do Sul.

É possível relacionar essa perspectiva de uma epistemologia do sul em seis relatos dos sujeitos entrevistados quando intencionam trabalhar as necessidades locais e assim refundar teorias e proposições próprias e características da realidade local, lembrando que a instituição insere-se em um Estado com características peculiares quando trabalha com povos indígenas, assentamentos dos movimentos sociais e busca resgatar e conhecer com estes sujeitos possibilidades de instituir relações e novos conhecimentos.

Nestas intenções, percebemos com a investigação realizada que trabalhar na Educação Superior e com a atividade da pesquisa é intervir no processo de desenvolvimento humano, é despertar no sujeito a compreensão do seu pertencimento ao mundo; é possibilitar reflexões a fim de haver a tomada de uma consciência coletiva de responsabilidade e comprometimento com o outro e com o mundo, com as questões sociais emergentes. Dessa maneira, suscitou a categoria pertencimento como a que perpassa a questão da responsabilidade social e política dos sujeitos.

Pudemos perceber pelo comentário de seis respondentes que a questão do pertencimento é uma constante a ser vislumbrada nas suas atividades de pesquisa, mas também como professores e extencionistas. Segundo alguns desses sujeitos, é preciso que a Universidade invista em seu tripé ensino-pesquisa-extensão nesta perspectiva de educação e sociedade e adote em sua função de produtora do

conhecimento ao realizar pesquisas, a responsabilidade social e política, assumindo a constituição da dignidade humana como fonte inicial e final do processo de produção do conhecimento.

Todos os professores-pesquisadores proclamaram o compromisso da Universidade enquanto formadora dos acadêmicos/profissionais e as suas responsabilidades de formadores, professores-pesquisadores. Portanto, entendem que aluno que frequenta uma instituição universitária não pode entrar e sair de um curso de graduação, mestrado ou doutorado do mesmo jeito. A Universidade provoca ou deve provocar essa formação crítica e esse sentimento de pertencimento ao mundo que o acolheu.

Dessa maneira a Universidade não pode esquecer-se de sua tarefa crítica de desconstrução de discursos e narrativas que visam apenas à afirmação de determinada configuração econômica e precisa, assim, contar aos alunos outras histórias, evidenciando que as narrativas dominantes não são tão naturais nem tão infalíveis quanto se tenta fazer crer (GOERGEN, 2003), isto faz parte de sua tarefa política.

Ainda corrobora com o pensamento de Arendt (COURTINE-DENAMY, 2004) o qual evidencia que cabe a Universidade entre outras funções, educar estes novos homens a pensar na atualidade, o evento, o que nos acontece e o que fazemos. Igualmente, “formar esses novos homens capaz de inovar radicalmente através de sua ação, de inaugurar um novo começo de que o mundo novo está justamente a espera, uma vez que as velhas soluções já não mais fazem efeito” (p. 159). Arendt (2010b) nos desafia que é preciso “responder pelo mundo, dar a ele um novo nascimento, res-ponder (*ré-pondre*) por ele é essa a missão da educação” (p. 179 – grifo da autora).

Esta é, pois, nas palavras da autora, a tarefa da educação que na autoridade do educador *apresenta o mundo velho ao homem novo* instigando-lhe à reflexão sem desconsiderar a tradição, dito de outro modo, a historicidade, os costumes existentes antes do nascimento deste sujeito. Essa colocação vai ao encontro do que o professor-pesquisador afirmou ser a função da UNEMAT *Campus* de Sinop de registrar a história, conhecer sua realidade para poder agir sobre ela.

Corrobora, pois, também, com o que Gamboa (1999) apresenta como estratégia e ação da Universidade pela atividade da pesquisa de exercer seu papel social. Para esse autor, a Universidade deverá

gerar um conhecimento exaustivo da problemática da sua região [...] para tanto, devera recuperar todas as informações e registros já produzidos do modo mais universal possível, isto é, todos os aspectos e tópicos relacionados com a realidade dessa região, desde aspectos geológicos, passando pela biodiversidade, os conflitos sociais, a memória histórico-cultural até as especificidades e raridades encontradas no aspecto da atuação da Universidade (p. 91).

A partir dessa investigação que aprofunda o conhecimento local há a possibilidade de instaurar a questão do pertencimento no sujeito que se apropria de sua localidade no sentido de conhecê-la e compreendê-la podendo assim, potencializar o seu comprometimento com as questões que vivencia.

Três respondentes sentem-se na responsabilidade de ser “porta-voz” daqueles com quem trabalham. Ao realizarem pesquisas, falam com os outros e pelos outros, traduzem em palavras os anseios, vontade, carências e demandas daqueles que tem a voz calada, como fora expresso pelo professor-pesquisador. É o exercício e o exemplo de sentir-se pertencente ao mundo. O ser político. O agir no mundo pela palavra (ARENDR, 2010b) como porta voz dos que não conseguem ser ouvidos.

A participação da comunidade a partir dos diferentes sujeitos políticos/atores sociais nos grupos de pesquisa e das diferentes ações que foram relatadas as quais se preocupam em conhecer a realidade local, diagnosticar as demandas e carências e provocar reflexões e possibilidades de mudanças, pode ser entendida a partir da política da amizade que Arendt propõe.

Courtine-Denamy (2004), ao falar sobre a natureza das coisas políticas, define uma postura de política da amizade que nas palavras de Arendt, requer homens novos e assim refere-se a uma nova postura de educação

essa nova política da amizade, da qual o mundo novo está à espera, requer então homens novos, capazes de pensar o que fazemos, de se agarrar ao concreto, pois cabe à eles a árdua missão de se situar nesse entre-tempo determinado pelas coisas que não são mais e por aquelas que não são ainda. A emergência desses homens novos pressupõe uma educação e mesmo a mais alta forma de educação que lhes permita acender à arte política verdadeira, aquela [educação] que permita a um homem não apenas obedecer a leis, mas também a fazê-las (p. 155).

Essa utilização corrobora com o que presenciamos em algumas atividades de pesquisa que foram relatadas as quais se preocupam com o exercício e a promoção de homens novos que se sintam pertencentes ao local onde estão, sintam-se parte dele, homens que são do mundo e não apenas estão no mundo (ARENDR, 2010a).

Entendemos que é a partir da pesquisa que recupera o caráter humano, não privilegiando só o lado econômico e mercantil, que vem comprometida com valores fundamentais, mas que nem sempre são vivenciados na hipermodernidade, tais como a ética, a transparência, o profissionalismo, o interesse público, o respeito, o cuidado com o outro e com o mundo e a justiça social, que podemos compreender a sua responsabilidade social e política na instituição.

Assim, muito além das suas tarefas legítimas de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Universidade, como Instituição social e sendo pública, não pode esquecer-se de sua responsabilidade social e política. O princípio de cuidado com o mundo faz, portanto, parte de sua constituição política. professores-pesquisadores (três), conforme anunciaram, eles são esses agentes de possibilidades na instituição, portanto, assumem também uma responsabilidade política.

A Universidade que produz para vida social/humana preocupada com as questões sociais e a formação política como fora citado por alguns dos respondentes, tem como um dos exemplos de responsabilidade social e política da Universidade pela atividade da pesquisa, a investigação que culminam em melhorias na qualidade de vida das pessoas resultando em interferências na esfera política com a produção de políticas públicas que beneficiam o coletivo.

Na perspectiva de Dias Sobrinho (2010) o conhecimento como moeda, como novo capital, dentro da perspectiva de sociedade do conhecimento vem acompanhado da dificuldade dos professores das áreas de Ciências Humanas/Educação de conseguirem financiamento para suas pesquisas o qual pode ser entendido pela perspectiva de economia do conhecimento que dita as áreas do saber que devem ser incentivadas.

Assim, a sociedade do conhecimento, no caso, entendendo como o Estado de Mato Grosso, vem também privilegiando o desenvolvimento de determinadas áreas do saber em detrimento de outras a partir do incentivo financeiro do seu principal agente de fomento, a Fapemat, ou, então, da própria instituição UNEMAT com seus incentivos financeiros restritos a área das humanidades. Essa questão também pode ser entendida como parte desse cenário maior de fomento a pesquisa conforme já evidenciamos e assim, questionarmos sobre a perspectiva de sociedade que se está incentivando.

Ao compreendermos que a Universidade é um espaço de pluralidades de saberes e diversidades culturais, lugar ideal para se propor o debate, o diálogo e a

palavra compartilhada, é, assim, a instituição e o professor-pesquisador, responsável social e politicamente pela formação das gerações de acadêmicos/profissionais, no sentido mais amplo e profundo de conscientização e familiarização com os grandes temas e problemas que envolvem e preocupam o ser humano na atualidade (GOERGEN, 1998).

Por todo o exposto, neste capítulo, intencionamos demonstrar quais as concepções dos professores-pesquisadores sobre a responsabilidade social e política da Universidade e a concepção de responsabilidade social e política da Universidade pela atividade da pesquisa. Paralelo a esse movimento, analisamos os elementos constitutivos dessas concepções e aprofundamos o diálogo refletindo a partir dos teóricos que nos auxiliam a compreender esse universo complexo e dinâmico da realidade.

Desse modo, resumidamente, podemos dizer que a concepção de responsabilidade social e política institucional e pela atividade da pesquisa para o grupo de profissionais em questão, perpassa as questões subjetivas que sinalizamos, compreendidas no cenário maior de transição, mudança, ou até mesmo ruptura paradigmática.

Essas demandas remetem a entender e considerar o momento de crise social, política e paradigmática que vivenciamos ao mesmo tempo que impulsiona-nos a assumir e tomar decisões que cotidianamente nos são suscitadas. Assim, constantemente estamos diante das questões que nos impelem a pensar e decidir para além do econômico, do individual e do mundo privado, ou seja, somos chamados nesse espaço público da Universidade a responder pelo interesse coletivo.

Agir ou não-agir, usar da palavra ou calar-se, vai nos constituindo como sujeitos sociais e políticos e potencializando ou não nosso comprometimento com o outro e o mundo, construindo nossa condição de pertencimento. Somos, assim, instigados a responder ou não esse compromisso e, a partir disso, demonstrarmos o que consideramos como responsabilidade social e política.

Ao finalizarmos nossas compreensões, nos dedicamos então ao movimento de considerar o todo investigado e olhar para o percurso desta pesquisa e para tanto, apresentamos as considerações finais, as quais intencionam recuperar elementos entendendo que não chegamos ao final do trabalho, mas, antes, temos uma resposta até aqui encontrada e refletida por nós.

## **RECUPERANDO ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DA CAMINHADA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PERCURSO**

Ao final desse estudo, apresentamos alguns elementos essenciais de serem revistos a fim de resgatarmos nosso pensamento e como este foi desenvolvendo-se ao longo do trabalho até concluirmos essa dissertação. Por isso, desenvolvemos nessas considerações finais, uma breve retomada ao tema e a escrita desse processo. Retomamos e reforçamos alguns aspectos da análise que sinalizam respostas a nossa problemática e transcorrem nosso objetivo central de conhecer e compreender as percepções dos professores-pesquisadores sobre a concepção de responsabilidade social e política da Universidade para analisar como essas concepção articula-se nas atividades de pesquisa.

Compreendemos que ao tratarmos do tema responsabilidade social e política da Universidade e mais especificamente pontuando-o na atividade da pesquisa, lidamos com uma complexidade de elementos as quais interpretamos a partir do conteúdo das falas dos sujeitos e consideramos como questões operacionais de condição para a realização da atividade de pesquisa, suas limitações, possibilidades e exigências que são postas aos profissionais. Ao mesmo tempo, também nos referimos as questões que consideramos reflexivas as quais dizem respeito as concepções e as atuações desse sujeito o que implica uma dimensão subjetiva de análise.

Refletindo a partir dessa perspectiva, olhamos para o cenário e com os sujeitos políticos/atores sociais nos aventuramos ao diálogo sobre o tema e nessa dissertação procuramos abrir o leque da discussão que propõe entender responsabilidade social e política como o cuidado com o outro e com o mundo. Definições conceituais organizaram nossos capítulos teóricos e foram a fonte na qual mergulhamos para compreender nossa realidade que é histórica, política e social e, nesse sentido, redigimos a análise teórico-reflexiva.

Sabemos que num cenário complexo de sociedade, esta se apresenta entre contradições as quais também constituem a riqueza de uma sociedade. Porém, necessitamos nesse contexto construir fundamentos de coesão e, por isso, com a temática da responsabilidade buscamos apontar alguns desses fundamentos na intenção de constituir alternativas e possibilidades para se instituir uma Universidade

e sua função da pesquisa pautada no cuidado, na dignidade humana e na emancipação do sujeito.

Compreendemos que para se trabalhar essa perspectiva na Universidade e ainda na atividade da pesquisa a experiência acumulada historicamente dos diversos modelos de Universidade precisa ser retomada e rediscutida, procurando extrair critérios que ajudem a esclarecer a concepção de Universidade que se pretende construir.

Como principais resultados dessa investigação realizada junto ao grupo de professores-pesquisadores da área de Ciências Humanas/Educação, da UNEMAT *Campus Sinop/MT*, retomamos como significativa as questões que perpassaram nossas categorias centrais entendidas no plano operacional de efetivação da atividade de pesquisa: políticas de pesquisa, grupo de pesquisadores e socialização do conhecimento; bem como as apreendidas como categorias de cunho reflexivas, sendo elas, crise, interesse público e pertencimento.

Enquanto política de pesquisa, o que foi relatado pela maioria dos sujeitos foi a instabilidade, a falta de clareza e da continuidade de políticas de pesquisa. Também expressaram com descontentamento o privilégio que a instituição demonstra ter sobre algumas áreas do saber em detrimento de outras, como no caso das Ciências Humanas/Educação que não é valorizada pela instituição na perspectiva de alguns dos professores-pesquisadores.

As reclamações foram unânimes quanto ao financiamento de pesquisas para a área das humanidades. Seja por não haver edital interno da UNEMAT, como noutros momentos já houve, seja pela quantidade mínima de editais de fomento externo a instituição que contemple especificamente essa área ou então a dificuldade de aprovar projetos nos editais universais da principal agência do Estado, Fapemat para a qual enviam seus trabalhos.

Condições físicas, locais próprios para estudo e reuniões do grupo de pesquisadores, materiais de uso rotineiro também foram colocados como quesitos que precisam melhorar na instituição para fornecer condições dignas de espaço para o trabalho do pesquisador.

Esses relatos podem ser entendidos dentro de uma lógica do contexto amplo de sociedade hipermoderna, no caso sociedade do conhecimento que pauta-se na economia do conhecimento. Para atender a fins específicos, vêm ancorados na perspectiva de intensificar uma produção do saber pragmática, técnica e utilitarista

que valoriza as questões ditadas pelo mercado capitalista desconsiderando necessidades para além das materiais. A UNEMAT não pode ser entendida fora desse contexto. Como “microcosmos da sociedade” também apresenta características dicotômicas que por ora atende as expectativas e demandas da sociedade e por vezes torna-se subserviente as imposições do mundo capitalista globalizado.

Observamos que alguns dos pesquisadores entendem e citam como benefício a estruturação administrativa que a UNEMAT vem buscando consolidar a partir da criação da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação e na unanimidade apontaram o esforço institucional em oportunizar ao seu pessoal docente qualificação *stricto sensu* através de políticas específicas para afastamento dos profissionais.

Ao trabalharmos a categoria grupo de pesquisadores, destacamos que esse conceito pode ser entendido aqui no significado amplo visto que não inclui apenas pesquisadores no sentido específico do conceito, pois também identificamos que os respondentes consideram esse grupo como de estudos ou até mesmo grupo de formação.

É assim, o grupo de pesquisadores, a nosso ver, um espaço fecundo de formação, diálogo, reflexão que ocorre nos encontros com diferentes sujeitos, vindos das diferentes áreas do saber e dos mais diversos espaços sociais. Essa particularidade pode sinalizar uma produção do conhecimento plural e perceber a realidade de modo global.

Ao articularem-se o grupo de pesquisadores com diferentes sujeitos da sociedade, incluindo secretarias da educação, por exemplo, como foi citado na entrevista, e ao auxiliar esses órgãos na construção de políticas públicas, essa atividade pode ser entendida como uma das formas de intervir na realidade social-política e potencializar a promoção de uma sociedade com perspectiva emancipatória e humanizadora.

Dentro do espaço do grupo de pesquisa, os pesquisadores mais experientes são citados como referências para a maioria dos respondentes. Os orientadores dos líderes dos grupos de pesquisa foram apontados como essas referências, ou ainda antigos professores desses líderes, assim como dos demais membros do grupo de pesquisadores que seguem a impulsionar o pesquisador na sua ação e reflexão sobre sua atividade de pesquisa.

A importância das relações e dos vínculos que se foram no decorrer da vida acadêmica/profissional perpassa as questões de educação formativa e daí a importância do ato educativo mencionado anteriormente que na perspectiva de Arendt auxilia a formar homens novos para esse mundo velho e instaurar a possibilidade da ação e do compromisso com o outro e com o mundo.

Na discussão da categoria socialização do conhecimento, além dos encaminhamentos que já realizamos, gostaríamos de retomar a questão do produtivismo acadêmico, ou seja, a maciça produção de artigos científicos as quais todos os pesquisadores se deparam como imperativo para se demonstrar atividade de pesquisa.

Essa questão da produção de artigos foi referida por vários entrevistados. Eles entendem a necessidade e a importância dessa produção escrita como fruto de reflexão teórica-crítica das pesquisas que realizam e por isso vêm a dificuldade de escrever com qualidade seus trabalhos devido ao acúmulo de atividades que desempenham na instituição.

Podem ser considerados multiprofissionais, pois atuam como docentes com carga horária extensa de trabalho incluindo orientação de alunos precisam lidar com questões para além da pesquisa que realizam como, por exemplo, a prestação de contas e ainda articular reuniões do grupo, atender a comunidade nas atividades de extensão entre outros.

Apreciando essas questões de trabalho que dificultam a questão da escrita, alguns dos os professores-pesquisadores relataram que não conseguem escrever artigos com a qualidade que gostariam em tempo de participar de seminários e eventos.

Esse cenário pode ser compreendido se observarmos que essa não é uma particularidade desse grupo de pesquisadores. Alguns deles expressaram que vivemos em pleno produtivismo acadêmico e a UNEMAT querendo consolidar-se como instituição precisa atingir objetivos de produção de escrita como demonstrativo de pesquisas realizadas pelos profissionais e assim aumentar o número de cursos de mestrado e doutorado na instituição.

Preocupamo-nos nesse instante de uma maneira mais ampla que não remete a pensar somente a UNEMAT, mas todas as IES, com a questão de concretizar e acentuar uma lógica de professores-pesquisadores que sem tempo

para refletir sobre sua atividade de pesquisador passa a ser sujeitos “eichman<sup>41</sup>” do conhecimento, ou seja, sujeitos que não são “maus” na visão da sociedade, pois só estão a cumprir e seguir uma lógica dada pelo “sistema” e como “precisam” (sobre) viver nesta sociedade, acatam as “ordens” que lhes são dadas.

Se a sociedade do conhecimento continuar a pautar-se numa economia do conhecimento que “obriga” os pesquisadores a formatarem-se a esse sistema, poderá estar incentivando a produção de “eichman” do conhecimento. Esses sujeitos caracterizam-se por serem apáticos, vazios de discussão e interesse político, que não querem se comprometer e expor-se, pois ou não sabem realmente nem mesmo o que estão criticando com a produção do conhecimento que realizam, ou, então, não podem criticar o que está dado, pois podem ser “perseguidos”.

A interiorização de que realmente não estamos fazendo “nada de errado” ao assumirmos essa lógica de produtivismo acadêmico sem refletir sobre ela é que nos preocupa. Ao aceitarmos e nos tornarmos os rebeldes conformistas, não ousamos uma contra-hegemonia e acabamos a nos tornar “eichman do conhecimento”.

Na contramão deste produtivismo acadêmico, encontramos nos professores-pesquisadores com os quais conversamos sinalizações de rebeldes competentes preocupados, a maioria deles, em criticar esse contexto amplo de sociedade e responsabilidade da Universidade pela atividade da pesquisa com uma prática de pesquisa que seja compromissada com o local e com a realidade, preocupada em conhecê-la, compreendê-la e assim, provocar possibilidades de mudança.

Ao considerarmos a realidade da instituição UNEMAT e a atividade de pesquisa dos professores-pesquisadores com os quais trabalhamos apreciamos o contexto mais amplo de sociedade. Por isso, nesse ponto retomamos esse cenário macro de crise que também atinge a realidade estudada como uma categoria reflexiva.

Estamos a passar por um período de constituições e cotidianamente a desenvolver rupturas e possibilidades ou então continuidades e fortalecimento de concepções. Ao mesmo tempo, percebemos que estamos a expandir as questões sociais, políticas e tecnológicas sem rumo certo. Em determinados aspectos falta

---

<sup>41</sup> Eichman é um indivíduo referido em vários escritos de Arendt por ser um personagem que propagou uma das cenas mais abomináveis da história da humanidade na ocasião da segunda guerra mundial: era o responsável por dar a ordem de matar. Na ocasião de seu julgamento, o que mais impressionava Arendt, era a aparência de um sujeito que de certo modo era desprovido de pensamento, de criticidade e capacidade de reflexão. Para mais detalhes, consultar as obras *Origens do totalitarismo* e *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* da referida autora.

clareza nos fundamentos de coesão nesta sociedade. O que nos une e o que nos afasta que é este mundo, nem sempre tem sido o centro questões dessa sociedade hipermoderna que insiste em acreditar e fortalecer os interesses individuais, privados, ditados pelo mercado como aqueles que parecem ser mais evidentes, convidativos e sedutores.

A sociedade hipermoderna caminha, corre, mas nem sempre sabe para onde vai. Hiperproduz e hiperconsome, mas nem sempre hipercompreende o que está fazendo, para quê e para quem faz. E em meio a essa velocidade do fazer social e político desta sociedade hipermoderna o grupo de professores-pesquisadores se depara com situações contraditórias institucionalmente, as quais pudemos perceber nos relatos expressos pela dos entrevistados.

A questão do interesse público enquanto atividade da pesquisa ou uso do espaço público institucional foi um elemento marcante e presente nas falas. Contudo, evidenciamos lacunas nessas comunicações. No que se refere a problemática da pesquisa, não ficou bem claro no comentário de um sujeito se essa pesquisa parte de demanda social ou de vontade do pesquisador.

No entanto, a maior parte dos respondentes expuseram claramente que a pesquisa que realizam parte de demandas das necessidades da sociedade, seja em espaços escolares ou comunidade em geral e que essas pesquisas impulsionam outras e outras mais, de modo que estabelecem uma relação e continuidade com a localidade. Foi possível perceber pelas falas da maioria dos respondentes que essa é uma preocupação que possuem enquanto pesquisadores interessados em contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas.

Mencionando-se quanto ao espaço público que a instituição universitária representa legitimamente como *lócus* de discussão, crítica e debate frente às questões sociais, políticas e econômicas, percebemos que há um desconforto em tom de desabafo de alguns professores-pesquisadores ao manifestarem que esse espaço público não pode ser utilizado para servir a interesse privado e promover assim alguns profissionais internos ou externos a instituição.

Dois depoimentos foram significativos nesse sentido e exemplificaram a expansão de cursos por “canetada” para privilegiar e atender a interesses que desconsideram demandas reais da sociedade. Desse modo, compreendemos que o interesse privado está sendo elevado a categoria de interesse público, porém, não

necessariamente corresponde a comunidade e sim a um grupo de coletivo que utiliza do poder instituído ao seu cargo para fazer valer sua vontade pessoal.

Preocupar-se com as questões locais, com as especificidades da região como compromisso com esse público respondendo assim ao interesse desse público, é a evidencia maior encontrada nas falas de vários dos sujeitos como materialização da Universidade e da pesquisa que assume dessa maneira sua responsabilidade social e política.

Dentro das possibilidades emergentes que encontramos, a maioria dos relatos possui um elo que as articula sendo que para um sujeito esse elo está bem claro e demarcado como função principal sua e da sua atividade de docente e pesquisador: é a questão do pertencimento do sujeito ao local que ocupa. Dessa maneira sinalizamos e destacamos como responsabilidade social e política na atividade da pesquisa, a pesquisa que instaura a possibilidade do conhecimento da realidade da qual fazem parte pesquisador e aluno para promover a constituição de um cidadão social e politicamente comprometido com a comunidade para além dos interesses pessoais sentindo-se pertencente a esse local.

Compreendemos que essa perspectiva fortalece assim o *amor mundi*, ao entender-se como ser do mundo e não aquele que está no mundo. Pois, esse sujeito, preocupa-se com as questões do outro, cuida e sente-se responsável pelo outro e pelo mundo, porque já não se compreende fora desse espaço público e político que é o mundo.

Por todo o exposto, ao recordarmos nossa intenção de pesquisa de conhecer e compreender as percepções dos professores-pesquisadores sobre o conceito de responsabilidade social e política da Universidade e como essa concepção pode vir a perpassar sua atividade de pesquisa, consideramos como limitações da potencialização da Universidade com responsabilidade social e política pontuada na atividade de pesquisa, as condições de trabalho quando precárias de recursos materiais e estímulos financeiros como um dos empecilhos.

Assim, também, o desprestígio da área das Ciências Humanas/Educação em detrimento de outras, incluindo o financiamento e a instabilidade de políticas de pesquisa, como características que dificultam ou até mesmo inviabilizam atividades de pesquisa podendo ser entendidos como elementos que carregam em si uma concepção de responsabilidade social e política divergente daquela que pauta-se no princípio do cuidado com o outro e com o mundo.

No entanto, consideramos que os professores-pesquisadores podem contribuir com a potencialização da Universidade com responsabilidade social e política à medida que são valorizados, incentivados na qualificação profissional e na realização das suas pesquisas com condições concretas que garantam o custeio das necessidades básicas para a efetivação do seu trabalho.

Também potencializam a construção de uma Universidade com responsabilidade social e política quando se inserem com a sociedade/na sociedade através dos grupos de pesquisa, interdisciplinares, heterogêneos, formados pelos diferentes componentes, o que auxilia um olhar global sobre a realidade e possibilita articulações em setores da sociedade considerados instâncias democráticas do Estado.

Sabemos então, que este estudo apresentado nesta dissertação, dentro das condições de sua produção, é antes de tudo um indicativo de outros tantos temas que a compõe. Dessa investigação, os fios suleadores partiram de um ponto inicial e projetam inúmeras intenções de continuidades.

Analisamos nossa atividade como um reforço a mais para se pensar numa Universidade instituinte que possua como fundamentos de coesão, o cuidado com o outro e com o mundo, a produção utópica e libertadora de um conhecimento pautada na pesquisa edificante e no conhecimento prudente para uma vida de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade nova no Brasil. SOUSA SANTOS, Boaventura de; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: S/E, 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2010a.

\_\_\_\_\_. A crise na educação. ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico pedagógico. BIANCHETTI, Lucidio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Constituições Brasileiras e Educação Superior. MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário**. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. **Constituição federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 jul. 2011.

BRASIL. **Lei das diretrizes e base da educação 9394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 nov. 2010.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; PEDRO, Rodrigo Fornalski; VARGAS, Maria Caroline. Responsabilidade social da Educação Superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Comunicação saúde educação**. v. 15, n. 39, p. 1185-98, out./dez. 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto III**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes experienciais. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: Processos formativos**. São Paulo: Papirus, 2010.

CATALOGO dos grupos de pesquisa 2010. Disponível em: [http://www.unemat.br/prppg/docs/publicacoes/catalogo\\_dos\\_grupos\\_de\\_pesquisas\\_2010.pdf](http://www.unemat.br/prppg/docs/publicacoes/catalogo_dos_grupos_de_pesquisas_2010.pdf). Acesso em: 25 jul. 2011.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sobre nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n. 24, São Paulo, out. 2003.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAVES, Vera Lucia; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação brasileira. MOROSINI, Marília, OLIVEIRA, João Ferreira de e BITTAR, Mariluce. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

CNPq. Disponível em: <http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

CONEPE. **Resolução nº. 85/2007**. Disponível em: <http://www.novoportal.unemat.br/?pg=Universidade>. Acesso em: 29 abr. 2011.

CONEPE. **Resolução nº. 12/2011**. Disponível em: <http://www.novoportal.unemat.br/?pg=Universidade>. Acesso em: 10 abr. 2012.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. **O cuidado com o mundo: Diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

COSTA, Frederico Lustosa da. *Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas*. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. p. 829-874, set./out. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo: UNESP, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: UNESP, 2007b.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FAPEMAT. Disponível em: <http://www.fapemat.mt.gov.br/TNX/index2.php?sid=66>. Acesso em: 30 ago. 2012.

FÁVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. n. 28, Curitiba: UFPR, 2006.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Educação superior e modelos institucionais**. Seminário internacional de educação superior da comunidade de países de língua portuguesa. EDIPUCRS. 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/morosini.pdf>. Acesso em: 07 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Gestão e modelos de universidade. MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

\_\_\_\_\_; AFONSO, Mariangela Rosa. Gestão de pesquisa e dimensões de qualidade na educação superior. **ANPED-SUL**. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, v. 1, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**. n. 30. Set./out./nov./dez. 2005.

GENRO, Maria Elly Herz. Universidade mercantilismo e cidadania. **Textual**. p. 29-34, nov. 2002.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais na universidade**: rupturas e inovações na construção da cidadania. Tese de doutorado apresentado ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

\_\_\_\_\_; LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria. Universidade futurante. LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. São Paulo: Papirus, 2002.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília: INEP, a. 5, n. 31, jul./set. 1986.

\_\_\_\_\_. Ciência, sociedade e universidade. **Educação e Sociedade**. v. 19 n. 63 Campinas, ago. 1998.

\_\_\_\_\_. Universidade e responsabilidade social. LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

HISTÓRICO da UNEMAT. Disponível em:  
<http://www.novoportal.unemat.br/?pg=Universidade>. Acesso em: 29 abr. 2011.

HORTA, José Silverio Baia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema capes de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. BIANCHETTI, Lucidio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e científico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAUXEN, Sirlei de Lurdes. Universidade multicampi. MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

LAZARO, André. **Visão e ação: a universidade no século XXI**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LEITE, Denise. Brasil urgente! Procuram-se identidades da universidade. **Educación superior y sociedade**. v. 15, p. 91-106, 2010.

\_\_\_\_\_. Qualidade epistemológica nas práticas docentes informadas pela ação da pesquisa. EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice; PERS, Eliane; BONIN, Iara (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EdPUCRS, v. 1, p. 89-101, 2008.

\_\_\_\_\_. Modelos Institucionais, avaliação e isomorfismos. RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. **Modelos institucionais de educação superior**: Coleção Educação Superior em Debate, v. 7, Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_; GENRO, Maria Elly Herz. *Quo vadis?* **Avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina**. Premio Pedro Krotsch de Estudios sobre la Universidad Políticas y perspectivas sobre la evaluación universitaria en América Latina y el Caribe: CLACSO, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOBO, António. **Dicionário de filosofia**. Coimbra: Paralelo, 1996.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. (Des) fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE**. São Paulo: v. 51 n. 3 maio/ jun. 2011.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOCELIN, Daniel Gustavo; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Formação de grupos de pesquisa e prática de pesquisa em grupo. MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación superior**. RAES. a.1. n.1 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

\_\_\_\_\_. BITTAR, Mariluce. Políticas públicas. MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

OLIVEIRA, Renilda Correia de. Educação superior, concepções e função social da universidade. **Anais do V Encontro de pesquisa em educação de Alagoas**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió: UFAL, 2010.

PLANO de desenvolvimento institucional 2008-2014. 2008. Disponível em: <http://www.novoportal.unemat.br/?pg=Universidade>. Acesso em: 29 abr. 2011.

ROSSATO, Ricardo. História da educação superior. MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

\_\_\_\_\_. Humanismo na universidade em tempos de globalização. PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Universidade e educação geral**: para além da especialização. Campinas: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: EdiUPF, 1998.

SALMON, Anne; CATTANI, Antonio David. Responsabilidade Social Empresarial. CATTANI, Antonio David; *Et alii*. **Dicionário internacional da outra economia**. São Paulo: Almedina Brasil, 2009.

SAMPAIO, Jorge Hamilton; FREITAS, Marta Helena. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – és tu a universidade que estava por vir ou esperamos outra? FREITAS, Lêda Gonçalves, CUNHA FILHO, José Leão da; MARIZ, Ricardo Spindola (Orgs.). **Educação superior**: princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores. Brasília: Liber Livro, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento única à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SILVA, Richéle Timm dos Passos da. **Projeto de dissertação de mestrado**: A formação de pesquisadores: olhares constituintes da responsabilidade social e política da universidade. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Orgs.) **Modelos institucionais de educação superior**. Coleção Educação Superior em Debate, v. 7, Brasília: INEP, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **O fórum social mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010c.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia do conflito. SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. SOUSA SANTOS, Boaventura de; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: S/E, 2008.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009b.

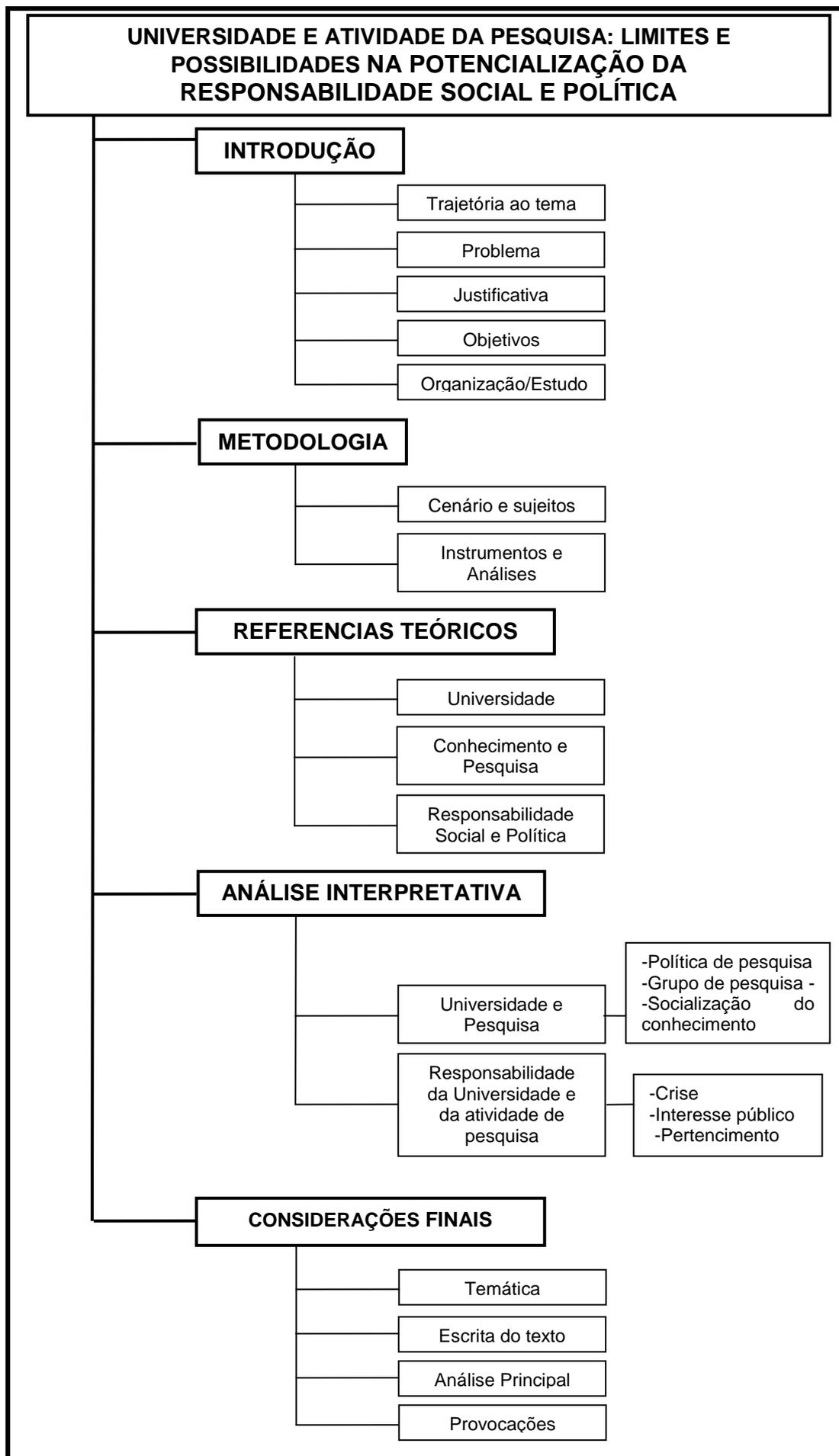
UNEMAT. Disponível em: <http://www.novoportal.unemat.br/?pg=Universidade>. Acesso em: 10 out. 2012.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO



## APÊNDICE B – ENTREVISTA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Prezado (a) Professor (a) – pesquisador (a) \_\_\_\_\_

Obrigada por aceitar participar da pesquisa intitulada **UNIVERSIDADE E ATIVIDADE DA PESQUISA: LIMITES E POSSIBILIDADES NA POTENCIALIZAÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA**, para a dissertação de Mestrado em Educação, na qual sua contribuição será muito valiosa.

O objetivo da pesquisa é conhecer e compreender as percepções dos professores-pesquisadores sobre a concepção de responsabilidade social e política da Universidade a fim de analisar como essa concepção perpassa nas suas atividades de pesquisa.

Se você permitir, a entrevista será gravada.

( ) Sim

( ) Não

#### **Roteiro das Questões para Entrevista:**

1. Qual a sua concepção de Universidade e o papel desta na sociedade?
2. Qual a concepção de pesquisa que sua Universidade possui? E qual a sua compreensão sobre o papel da pesquisa na Universidade?
3. Existe incentivo a pesquisa na sua Instituição? Sim? Não? Outro: Explique:
4. Existem dificuldades ao se realizar pesquisa? Sim? Não? Outro: Explique:

5. Qual (quais) projeto (s) de pesquisa que você participou ou participa que você destaca como mais significativo a sua ação de pesquisador (a)? Por quê?
6. Tem algum projeto que você não se sentiu satisfeito (a) ou realizado (a) ao concluí-lo? Sim? Não? Outro: Explique:
7. Como é sua relação com seu grupo de pesquisa? Há reuniões, estudos ou encontros? Sim ou não? Se sim, como são esses encontros? Qual a dinâmica de estudos, a metodologia e a teoria que baliza estes encontros? Se não há encontros, por quê?
8. Como você compreende sua formação de pesquisador? Que experiências marcaram sua trajetória de professor-pesquisador na Universidade? Por quê?
9. Qual sua compreensão sobre a responsabilidade social e política da Universidade para com a sociedade?
10. Como você compreende a responsabilidade social e política da Universidade ao realizar pesquisas? Na sua atividade de pesquisador, como você compreende a sua responsabilidade social e política?
11. Você gostaria de fazer alguma consideração, comentário ou colocação não contemplado nas questões que julgue importante acrescentar? Esteja a vontade para concluir esse momento:

Obrigada.

Assinatura da Pesquisadora \_\_\_\_\_

Data e Local da Entrevista: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Sob o título **UNIVERSIDADE E ATIVIDADE DA PESQUISA: LIMITES E POSSIBILIDADES NA POTENCIALIZAÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E POLÍTICA**, o estudo que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como objetivo conhecer e compreender as percepções dos professores-pesquisadores sobre a concepção de responsabilidade social e política da Universidade a fim de analisar como essa concepção perpassa nas suas atividades de pesquisa.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa são a Professora Dra. Maria Elly Herz Genro, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadora, e a candidata a mestre, Richéle Timm dos Passos da Silva, do referido Programa de Pós-Graduação. Ambas se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu

\_\_\_\_\_,  
Identidade n.º \_\_\_\_\_ concordo em receber a candidata ao título de Mestre em Educação em minha casa, Universidade e/ou outro local a ser combinado, para prestar depoimentos, responder a entrevistas, disponibilizar documentos sobre o objeto da referida pesquisa.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

( ) pela não identificação de meu nome.

( ) pela identificação de meu nome.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora \_\_\_\_\_

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

## APÊNDICE D – QUADRO DAS ANÁLISES

REVELADO	UNITARIZAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	METATEXTO	TEXTOS INTERPRETATIVOS
Fala da entrevista	Unidades de sentido	Relação entre as unidades de significado	Produção do texto analítico	Reescrita do metatexto com aprofundamento teórico sobre o empírico