

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE: INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS IES DE INSERÇÃO

VÂNIA MARIA ALVES (CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DO SUDOESTE DO PARANÁ - UNICS).

Resumo

O presente trabalho, resultado da tese de doutoramento defendida em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujo tema é a formação e a inserção de pesquisadores em educação, tem por finalidade analisar as correlações entre a formação para a pesquisa feita por recém doutores em Programa de Pós-Graduação em Educação e os usos e práticas de leitura e escrita na produção do conhecimento nas universidades de trabalho, após a titulação. A preparação adequada de pesquisadores é um dos objetivos centrais expressos no V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005–2010), bem como, dos Programas de Pós-Graduação (PPGs). A leitura e a escrita são instrumentos essenciais para o ofício do pesquisador e representam condição primordial para o avanço na produção do conhecimento. Seu domínio e aprimoramento é conquistado ao longo da vida acadêmica, mas, sobretudo, na formação pós-graduada. Assim, por meio da investigação realizada, buscamos apreender em que medida os neodoutores, preparados pelos PPGs para cumprir tal tarefa, contribuem para a implantação e consolidação da pesquisa, especialmente em IES 'emergentes', isto é, naquelas instituições nas quais a cultura da pesquisa ainda não está institucionalizada. Ficou evidenciada a existência de muitos descompassos entre os tempos/espacos da formação e as condições efetivas de trabalho investigativo nas universidades de inserção. Dentre os principais fatores que dificultam e/ou impedem a implementação da ambiência da pesquisa foram apontadas as dificuldades para obtenção de financiamento interno e externo, o instável apoio dos dirigentes e, principalmente, a ausência da cultura de pesquisa.

Palavras-chave:

Pós-Graduação, Formação do pesquisador, Produção do conhecimento.

Introduzindo a temática

Para falar sobre leitura e produção no Ensino Superior, sobre os usos e práticas de leitura e escrita na universidade, é necessário fazer referência sobremaneira aos cursos de formação dos mediadores da produção do conhecimento, em sua relação com os objetos e espaços destinados à cultura letrada. Além disso, é mister reafirmar que o lócus privilegiado de preparação daqueles que tem (ou deveriam ter) grande domínio da leitura e escrita, tem sido a pós-graduação *stricto sensu*, por dar especial atenção à formação do pesquisador, conforme preconizam os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs).

É nesse contexto que se insere o presente trabalho, cuja finalidade é discutir sobre as correlações entre a formação para a pesquisa recebida em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e os usos e práticas de leitura e escrita na produção do conhecimento nas universidades de inserção. O tema abordado surgiu a partir da investigação feita para o doutoramento em educação, concluído em 2008, na Universidade Federal

de Santa Catarina - UFSC. Na ocasião, ouvimos recém doutores egressos daquele Programa, que estavam trabalhando em IES designadas 'emergentes'[1], nas quais a prática de pesquisa ainda é incipiente, bem como, seus dirigentes institucionais. Verificamos se/e em que medida atuavam como pesquisadores, estavam engajados nos processos de institucionalização da pesquisa, quais as condições existentes e/ou criadas para a produção do conhecimento nas IES de inserção.

Geralmente, nessas IES, as condições para o trabalho do pesquisador não estão dadas *a priori*, ou seja, não são propícias à criação e instalação da ambiência de pesquisa[2]. Assim, trazemos a temática da produção do conhecimento a tona, buscando problematizar as interfaces entre o tempo/espço de formação do pesquisador, e a efetiva implementação da cultura da leitura e da escrita, fundamentais às práticas de pesquisa na universidade, especialmente nas IES 'emergentes'.

Formação de pesquisadores nos Programas de Pós-Graduação: Fatores que facilitam e/ou dificultam a preparação de docentes para a prática investigativa nas universidades

A formação de pesquisadores em todas as áreas tem sido um dilema no Brasil. Embora a pesquisa nas áreas da medicina, biologia, química, física, minerologia, engenharia, agricultura etc. tenha surgido nos vários Institutos afins muito antes da criação da pós-graduação propriamente dita, conforme apontam os estudos de Schwartzmann (2001), a formação da comunidade científica ocorreu, em muitos casos, nas universidades estrangeiras ou com pesquisadores contratados no exterior para trabalhar nas instituições de pesquisa e/ou universitárias brasileiras.

Com a oficialização da pós-graduação ocorrida em meados da década de 1960, a formação de pesquisadores adquire amparo legal. O Parecer 977/65 explicita que uma das principais funções dos cursos pós-graduados é "estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores" (Parecer 977/65:165). Tal função foi reafirmada nos documentos editados posteriormente, especialmente nos PNPGs, de modo que, no que tange à moldura legal, tem-se a garantia da formação qualificada de pesquisadores em todos os níveis e áreas do conhecimento.

Embora prevista desde a oficialização da pós-graduação, conforme Fávero (1999), Kuenzer e Moraes (2005), entre outros, a centralidade na formação de pesquisadores passou a ganhar maior força a partir de meados dos anos 1990, quando a CAPES implantou uma série de medidas indutoras, algumas já aplicadas no biênio 1996/1997, especialmente a introdução de um novo modelo de avaliação na pós-graduação, que preconiza a produção científica. A partir desse contexto, a pós-graduação *stricto sensu*, passou a ser concebida como lócus de pesquisa e uma das principais instâncias espaço-temporais responsável pela formação de pesquisadores. Ela inclui a responsabilidade por produzir e disseminar a cultura de pesquisa, bem como por desenvolver uma série de aprendizagens - tarefa que é esperada dos pesquisadores. Seus resultados demonstram que se faz muito e 'se faz bem' nos Programas, em especial no que se refere à meta de impacto internacional, que tem elevado sobremaneira o *ranking* das publicações. Contudo, sabemos que ainda existe um longo caminho a percorrer e vários obstáculos a superar como a necessidade de destinar mais recursos financeiros para a formação de pesquisadores, entre outros.

Esse papel central que a pós-graduação *stricto sensu* exerce na formação de pesquisadores foi confirmado em nossa investigação. No depoimento colhido junto

aos neodoutores entrevistados, foram apontados inúmeros elementos que contribuem para a formação do pesquisador, tais como: a possibilidade de formação de grupos de estudo e pesquisa; a participação e apresentação de resultados de pesquisa em eventos científicos da área; a concessão de bolsas de estudo, que favoreceram a dedicação exclusiva; o apoio dos orientadores no incentivo à pesquisa e produção do conhecimento; a contribuição de várias disciplinas, que fornecem o aporte teórico-metodológico necessário às práticas de pesquisa; enfim, o ambiente da pós-graduação como um todo foi considerado favorável à aprendizagem e à prática da pesquisa acadêmica.

Apesar da indicação de inúmeros fatores que contribuíram para a formação dos pesquisadores, no decorrer do estudo ficou patente a existência de desconhecimentos e dificuldades para implantar a pesquisa, que provêm tanto dos neopesquisadores e dos Programas, quanto das condições institucionais das IES receptoras, o que está estreitamente associado aos modelos de universidade[3]. Muitos aspectos necessários à preparação dos pesquisadores não foram suficientemente trabalhados durante a formação, provocando a sensação de despreparo e até de desamparo; e esses sentimentos excedem a esfera subjetiva, devendo ser analisados também em uma perspectiva das políticas de pós-graduação. Portanto, para promover a cultura da pesquisa faz-se necessário o reconhecimento, a tomada de consciência dos limites por parte dos Programas, dos doutores pesquisadores, bem como das instituições campo de trabalho dos novos doutores. O destino dos egressos[4] de um PPG é também uma responsabilidade do PPG formador e precisa ser levado em conta na formação. Deve ser também uma preocupação dos órgãos responsáveis pela regulação do sistema de pós-graduação (CAPES) que, a partir de agora, começam a reconhecer e incluir na avaliação, além dos tempos/espacos de formação, os tempos posteriores, a inserção no campo de trabalho.

Nesse sentido, Duarte (2006) reivindica a urgência de um debate crítico sobre o tipo de intelectual que os cursos *stricto sensu* estão formando. Parte do pressuposto de que é possível estudar e explorar as contradições objetivas e subjetivas existentes no sistema de pós-graduação brasileiro em geral e na realidade particular dos PPGs, para extrair-se dessas contradições a 'matéria prima' necessária à formação de intelectuais críticos.

A tendência dos doutores é fazer transposições das aprendizagens do espaço/tempo da formação para o espaço/tempo do trabalho. Todavia, existe um vácuo *entre* esses dois espaços/tempos. Ainda se detecta pouca sensibilidade por parte dos Programas e dos doutores egressos para perceber as diferenças e atendê-las, para trabalhar em prol das diferentes necessidades relacionadas tanto à formação quanto ao trabalho. Assim, o desafio está em ampliar a concepção nos PPGs acerca do que deveria contemplar a formação dos pesquisadores, uma vez que esses, além de dominar o campo teórico-conceitual da área da educação, os métodos e técnicas de pesquisa, também precisam ser preparados para enfrentar e assumir o novo, o imprevisível. Tal tarefa geralmente implica em levar, promover, fomentar e/ou construir a cultura da pesquisa em IES 'emergentes' e, sobretudo, no interior, onde está posto um desafio hercúleo e onde a pesquisa ainda é incipiente.

Para um dos egressos ouvidos (E 10, 2008),

"[...] um pesquisador não se constrói por decreto e não se forma pelo título. Muito menos, a formação se encerra com a titulação. É preciso esse contato contínuo com a pesquisa, porque a gente sempre tem a aprender. Não se trata de uma escolha: quero ser professor e pesquisador! Não separo; eu acho que todo professor tem que ser pesquisador. E é isso que eu lamento muito nas universidades, privadas e

mesmo em algumas públicas; é caro formar um pesquisador; não me parece que exista uma vocação para a pesquisa; as pessoas precisam se constituir porque ser pesquisador é um processo."

Dessa forma, há consciência de que a formação é contínua e que deve haver as condições mínimas de pesquisa na IES para que os docentes efetivamente possam desempenhar a função de intelectuais críticos na universidade, na sociedade. Num contexto em que se exacerba o produtivismo (Waters, 2006), a mercantilização do conhecimento, a formação do pesquisador precisa assumir novos contornos. Todos os agentes envolvidos na formação e na inserção de pesquisadores estão desafiados a rever o conceito de universidade, de pesquisa e de docência sobre o qual pautam a sua prática. Necessitam, sobretudo, buscar/construir um novo sentido para a sua inserção, um novo modelo de universidade - que não os 'modelos de ocasião' - contribuindo, assim, para a efetiva institucionalização da pesquisa, especialmente nas universidades 'emergentes' que ainda trabalham eminentemente com o ensino. De outra parte, por sua vez, também os PPGs estão desafiados a rever a formação proporcionada que, deveria ser integral, isto é, uma formação "que busque o equilíbrio entre a formação do cientista-pesquisador e do docente universitário" (Sguissardi, 2006: 80).

Portanto, para que a cultura da pesquisa seja institucionalizada, faz-se necessário uma série de ações articuladas que dependem dos recém-doutores, bem como, dos dirigentes da IES nas quais eles se inserem e/ou para onde retornam. É preciso "re-valorizar a pesquisa, estabelecendo não só as condições de sua autonomia", como também "as condições materiais de sua realização" (Chauí, 2003: 14). Assim, a formação tem e deverá ter o caráter de continuidade, estendendo-se para o tempo-espaço da atuação dos neopesquisadores. Antes de mais nada, guarda uma relação com o tempo, pois "'formação' é introduzir alguém ao passado de sua cultura; é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (Idem, 2003: 12). É nessa perspectiva da continuidade, da perenidade e, sobretudo, da dialeticidade entre o instituído e o instituinte que o contexto da formação e da inserção do pesquisador precisa ser analisado.

Produção do conhecimento nas IES de inserção: desafios para neodoutores em educação

A pesquisa realizada sobre a formação e a inserção dos neodoutores permite fazer reflexões contundentes, especialmente sobre o campo de trabalho dos docentes nas universidades. Em geral, formados em um ambiente favorável à pesquisa, os recém-doutores esperam encontrar essas mesmas condições já dadas no espaço de trabalho. Conforme dito anteriormente, parecem não estar ou não ter sido preparados para enfrentar a falta de condições existentes no campo de atuação. Essa situação é especialmente visível nas instituições 'emergentes'. Assim, percebe-se que as estratégias para instalar e/ou para desenvolver as condições de institucionalização da pesquisa, bem como as habilidades para atuar como pesquisadores - que implicam muito mais do que o domínio de teorias e métodos de investigação -, em geral, não estão disponíveis no 'repertório' dos neodoutores. Tal constatação indica que há lacunas na formação, o que pôde ser confirmado no decorrer de nossa pesquisa e ratificado no depoimento que segue (E Três, 2008):

"[...] Eu que, agora, estou montando um Programa de mestrado, pode? Me vejo como uma partezinha; sou muito novinha nisso tudo; não tenho poder de negociação e também não tenho tanto conhecimento, porque uma coisa é você se formar pesquisador; outra coisa é entender o que envolve a vida do pesquisador. Eu não tenho ainda essa vivência dos programas de financiamento, das questões

institucionais, políticas, enfim, de tudo o que envolve essa vivência do pesquisador; realmente estou aprendendo tudo isso."

O recém-doutor percebe que algo está faltando para que ele possa desempenhar o seu papel de pesquisador. Porém, não identifica claramente em que consiste essa 'falta'. Pode levar um tempo para perceber que deveria ter aprendido como lidar, especialmente com os aspectos político-burocráticos, fundamentais para desenvolver o trabalho num PPG e/ou para atuar como pesquisador numa universidade. Mas, a quem caberia ensinar tudo isso? Seria papel do Programa preparar o neodoutor para dominar tais conhecimentos? Num primeiro momento, poderíamos afirmar que as dificuldades são de natureza pessoal, provindas da insegurança, da inexperiência, o que também cria dificuldade para fazer sugestões ao Programa e às lideranças da universidade. Nesse aspecto, podemos apontar para uma questão que evidencia um real dilema vivido pelo recém-doutor: "defrontar-se com questões de ordem burocrática e gerencial que acabam interferindo nas acadêmicas e pedagógicas" (Bianchetti, 2006: 34).

Conforme vimos, há uma série de encontros, mas, sobretudo, de desencontros entre os tempos e espaços da formação e da atuação dos pesquisadores nos diferentes modelos de instituição. Tais conflitos se manifestam especialmente no campo de trabalho, nas instituições em que os recém-doutores encontram espaço de inserção. Não obstante o fato de admitir que a formação foi qualificada, os egressos se deparam com dificuldades pessoais, e sobretudo institucionais, para se tornarem pesquisadores. Alguns abandonam o campo de trabalho; outros permanecem, mas expressam desconfiança, pessimismo e até angústia, conforme depoimento: "Agora, voltando para o meu ambiente, o que é que eu faço? Isso é muito angustiante! Teve um dia que liguei para o orientador e falei: e agora, o que é que eu faço? Eu estou tão angustiada! O que eu faço aqui, como é que eu lido com isso?" (E Nove, 2008).

Diante desse quadro de dúvidas e inseguranças do que fazer ao voltar para a universidade, de como agir, por onde começar e com quem contar, há que se levar em conta ambos os lados: o dos recém-doutores e o das IES 'emergentes'. Ao considerar a situação das instituições, os dados empíricos indicam que realmente há muitas dificuldades e/ou empecilhos, conforme citado pelos pró-reitores de pesquisa, tais como: pouco financiamento destinado a pesquisadores jovens; volume de recursos insuficiente para atender a demanda; regime de trabalho horista; inexistência de PPGs consolidados; dificuldades em radicar doutores no interior; sobrecarga de atividades. Contudo, também há sinais de esperança; algumas IES apresentam políticas favoráveis à institucionalização da pesquisa como grupos de pesquisa organizados, editais para a Iniciação Científica e pesquisa, comitês de ética em pesquisa, fomento próprio, dispositivos legais, incentivo à participação em eventos e publicações etc.

No que tange aos neodoutores, é preciso apontar que parte da falta de condições para contribuir decisivamente no processo de institucionalização da pesquisa pode ser atribuída a eles próprios que, subitamente, vêem-se sem orientação e diante de um espaço que não está estruturado em torno da pesquisa. Percebem que não podem executar aquilo que imaginavam. Necessitam mudar de metas, criar estratégias e/ou precisam aprender a fazer várias atividades simultaneamente. Administrar o tempo diante de tantas tarefas parece ser um dos maiores desafios e uma aprendizagem a ser feita. Muitos recém-doutores ainda não sabem como desenvolver as condições necessárias para poder pesquisar, como expressa o depoimento (E Três, 2008):

"Eu não sei como alguém pode fazer pesquisa e mais alguma coisa na vida; esse é o desafio que estou tendo nesse momento que, agora, eu tenho que fazer pesquisa e outras quinhentas coisas. No mestrado e no doutorado tu fazes a pesquisa e tu podes ficar com aquilo na cabeça o tempo todo; então, a mudança é muito grande."

São as condições concretas de trabalho que obrigam o pesquisador a sair do pensamento abstrato, ou ainda, do mundo da 'pseudoconcreticidade', definido como "um claro-escuro de verdade e engano" (Kosik, 1976: 11), e buscar formas alternativas, desenvolver as condições reais para a transformação do contexto no qual se insere. Há o reconhecimento de que o espaço geralmente não é o ideal, mas identificar o potencial que existe na IES e trabalhar em prol da exploração desse potencial constitui-se como alternativa utilizada para construir o que ainda não existe no plano real. Nesse sentido há, por parte dos recém-doutores, a consciência de que existem alternativas possíveis e de que os espaços geralmente não estão dados *a priori*, mas eles podem e devem ser construídos. Dentre as estratégias de enfrentamento adotadas pelos neodoutores, com a finalidade de criar a cultura da pesquisa nas IES 'emergentes', destacam-se o apoio ao coordenador do Programa criado na IES; fortalecimento do colegiado; constituição de corpo docente comprometido; criação de núcleos e linhas de pesquisa e núcleo de epistemologia; iniciação científica, dentre outras.

Enfim, há consciência por parte dos pesquisadores de que é preciso fazer um longo e, por vezes, árduo percurso entre o tempo/espaço de formação e de inserção/trabalho para realmente alcançar o estatuto e/ou o *status* de pesquisador.

Considerações finais

Ao discutir as interfaces entre a formação de pesquisadores nos PPGs e a produção do conhecimento nas IES de inserção, evidenciou-se que no ambiente formador, grande parte das condições para atuar como pesquisadores qualificados foram devidamente trabalhadas. Contudo, quando da inserção dos neodoutores, constatou-se uma ruptura com relação ao processo de formação. Quando do exercício de pesquisa na IES, é que o egresso se dá conta da dimensionalidade do seu trabalho como pesquisador e dos obstáculos que se colocam ao exercício ético desse ofício/profissão.

Assim, há questões que só se presentificam quando o neodoutor se move para o campo do trabalho. Trata-se do tempo/espaço dos ensaios e erros, das tentativas de acertos, do exercício primeiro do ofício aprendido. É nesse momento que ele experimenta a solidão, pois os parceiros da formação não necessariamente serão parceiros no acompanhamento dos dilemas e impasses encontrados no campo de atuação profissional. Nesse aspecto, a pesquisa demonstrou que há significativos descompassos entre a formação e a inserção dos doutores, o que dificulta e/ou mesmo impede a formação de intelectuais críticos e sobretudo criativos.

Portanto, dentre os principais desafios que persistem no campo da formação é a preparação efetiva do pesquisador para contribuir na instalação da ambiência da pesquisa, da cultura da leitura/escrita, da produção do conhecimento, nas instituições de trabalho, especialmente nas IES 'emergentes'.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. M. Formação e trabalho de pesquisadores em educação: Um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES 'emergentes'. Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2008. Tese de Doutorado.

BRASIL. CAPES. *V Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília: MEC/CAPES, dezembro de 2004.

BIANCHETTI, L. *Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: Entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico*. FORPRED, UNB, março de 2006. Mimeo

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação - ANPEd*. Campinas-SP: Autores Associados, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez, 2003.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, janeiro/junho, 2006.

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: ANPEd. *A avaliação da Pós-graduação em debate*. São Paulo, Setembro de 1999.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e trama na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, CEDES, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez., 2005.

MACHADO, A. M. N.; ALVES, V. M. Destino de doutores titulados no estado de Santa Catarina: migrações e inserção profissional. In: *Caderno de Resumos - II Colóquio Internacional Cátedra UNESCO-UNISINOS, V Encontro de Estudos sobre o Mundo do Trabalho*, São Leopoldo, RS., UNESCO-UNISINOS, p. 244-247, 2005.

PARECER CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, Campinas-SP: Autores Associados, n. 30, p. 162-173, set/out/nov/dez de 2005.

SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação" - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, janeiro/junho, 2006.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

WATERS, L. *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

[1] Utilizamos a terminologia 'emergente' para designar aquelas universidades nas quais atuavam os doutores entrevistados da nossa amostra. A 'emergência' não

está relacionada à data de fundação das instituições, mas tem a ver com o efetivo processo de instalação da cultura da pesquisa nas IES.

[2] Por ambiência de pesquisa entendemos desde a infra-estrutura até o amplo conjunto de políticas, atividades/ações que visam à criação, ao desenvolvimento e à consolidação da pesquisa na IES, tais como: orientação de Dissertações, Monografias e Trabalhos de Conclusão de Cursos; participação em grupos de estudo/pesquisa, eventos de produção científica da área, projetos de pesquisa, atividades de extensão; estágio de docência; produção de artigos, livros e outras publicações; Iniciação Científica, etc.

[3] Para Squissardi (2006), a universidade no Brasil segue concepções e modelos que vão desde os 'modelos clássicos' de organização universitária (o napoleônico, o alemão, o inglês ou americano), aos 'modelos de ocasião' (que englobam a universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, 'do Banco Mundial' ou de modelo anglo-saxônico).

[4] Tema abordado em co-autoria com a co-orientadora da tese no texto *Destino de doutores titulados no estado de Santa Catarina: migrações e inserção profissional*, apresentado no II Colóquio Internacional Cátedra UNESCO-UNISINOS e V Encontro de Estudos sobre o Mundo do Trabalho, UNISINOS, 04 a 07/072005.