

Formação de recursos humanos para a pesquisa: da educação superior às bases do sistema educacional

*Formation of human resources to a research culture:
from higher education to the bases of the educational
system*

Vicente Fideles de Ávila

Licenciado em Pedagogia e Filosofia (no Brasil). Bacharel e Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma (Itália). Doutor em Política e Programação do Desenvolvimento/ (enfoque em) Educação e Emprego pela Université de Paris I/Panthéon-Sorbonne (França). Professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Docente das disciplinas Teoria do Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Local, Comunidade e Comunitarização no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local, na Universidade Católica Dom Bosco-UCDB.

Resumo

Trata-se de reflexão teórica sobre FORMAÇÃO para a pesquisa, no âmbito do sistema educacional brasileiro e enfoca o significado de FORMAÇÃO, questiona a contribuição da atual política nacional de avaliação e credenciamento das IES, em termos de FORMAÇÃO para a pesquisa, e aponta cinco sugestões possíveis de implementação nas instituições de Educação Superior, com o duplo propósito de difundir a cultura investigatória nas IES e estender suas influências até as bases do sistema educacional.

Palavras-chave

Formação para pesquisa. Cultura de investigação. Formação de professores.

Abstract

This paper is a theoretical reflection on the FORMATION of a research culture, within the scope of the Brazilian education system, and focuses on the meaning of FORMATION, questions the contribution of the current national politics on the evaluation and accreditation of the higher education institutions, regarding the FORMATION of a research culture, and it points to five possible implementation suggestions within higher education institutions, with the twofold objectives of spreading out an investigative culture and extending its influences to the base of the educational system.

Key words

Formation for research. Investigative culture. Formation of teachers.

1 Observações iniciais

O título geral deste estudo – Formação de Recursos Humanos para a Pesquisa: da Educação Superior às Bases do Sistema Educacional – constitui universo temático amplo que pode suscitar diferentes expectativas quanto ao significado de FORMAÇÃO. Por isso, o item 2.1, avante, é dedicado à análise dessa significação. Ademais, somos compelidos à evidência de que a FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PESQUISA, em sentido sócio-educacional e cultural mais amplo, ou de prospecção cultural significativa, apenas engatinha na maioria das instituições universitárias brasileiras e sequer deu entrada, ainda, nos diferentes níveis e ciclos da Educação Básica país afora.

Em virtude disso, entende-se mais oportuno e contributivo que o rumo geral desta matéria se direcione à FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PESQUISA NO âmbito tipicamente universitário, mas com reflexos diretos e indiretos – bem como imediatos e mediatos – no desenrolar de todo o processo da Educação Básica.

Nesse intuito, o presente texto se encaminha por estas duas vertentes: a da análise de duas grandes questões contextuais (item 2) e a da proposta de cinco sugestões mais pragmáticas (item 3) que, uma vez implementadas no âmbito da Educação Superior (por universidades, centros de ensino superior e faculdades isoladas que as julgarem procedentes), ecoarão reflexos formativos de recursos humanos para a pesquisa a toda a Educação Básica, em termos de médio e longo

prazos bem como de iniciação à cultura e à exercitação investigatória.

2 Duas questões contextuais de nossas cultura e política de pesquisa:

2.1 Quê é Formação?

Em termos pessoais, esta pergunta me intriga há décadas. Fala-se constantemente em FORMAÇÃO DE PROFESSOR, MÉDICO, AGRÔNOMO, ADVOGADO, PESQUISADOR e assim por diante. Mas o que é ou significa FORMAÇÃO?

Após muito procurar, encontrei, em 1978, uma conceituação descritiva que até agora me vem aprimorando horizontes nesse domínio. Seu autor é o psicossociólogo francês Alexandre Lhotellier (1974, p. 56), que, em processo de precisão crescente, assim se expressa sobre o que é FORMAÇÃO:

- A formação é pesquisa de forma e não análise de elementos. Tudo é informe enquanto não é assumido por nós. Tudo ao nosso redor é 'matéria prodigiosamente enorme, imperceptível, incerta, impessoal'. Todavia, esta realidade é a grande geradora de formas... A formação é o debate sobre as formas, sobre os modos de expressão...".
- A formação é o trabalho sobre as formas que realizam uma existência e estas formas de existência, condicionadas historicamente, estão em reforma permanente, sob pena de não sobreviverem senão deformadas, esclerosadas, mortas, ultrapassadas. Esta idéia de forma implica aquela de metamorfose. Cada forma define um conjunto provisório – que requer a sua própria finalidade – e acar-

reta outra pesquisa de forma.

- A formação é a capacidade de transformação dos acontecimentos cotidianos vagamente experimentados em experiência significativa, no horizonte de um projeto pessoal e coletivo (id., p. 77).

Para esse mesmo autor, a FORMAÇÃO se constrói permanentemente pelos vieses de dois caminhos dialéticos que se intercomplementam. O primeiro caminho (ibid., p. 60-68) é o da INTERROGAÇÃO (abertura do ser humano para o “[...] diálogo dialético [...]”) versus AFIRMAÇÃO (manifestação do poder de mudar que o homem tem em si mesmo) versus NEGAÇÃO OU NEGATIVIDADE (que impulsiona o homem a interferir na própria maneira de mudar).

O segundo caminho (ibid., p. 71-82) para o ininterrupto processo de CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO, sem descartar interatividade com o primeiro, se concretiza dinamicamente:

- da EXPERIÊNCIA ou “[...] trabalho metódico dos sentidos [...]”, pelo qual se passa da “[...] experiência comum [...]” – não refletida – para a “[...] experiência científica [...]” – controlada- pela mediação da “[...] experiência refletida [...]”;
- para a EXERCITAÇÃO, que
[...] consiste em afirmar experiências, em formular novas hipóteses, em definir um controle [...] em organizar um saber, em refletir um processo histórico que ajusta teoria e prática [...] é o momento em que se esforça para conferir sentido ao conjunto das experiências (ibid., p. 79);
- e para a PRÁXIS, que “[...] é a unidade ativa da experiência e da experimentação, como elaboração da realidade social [...]

é a prática socializada que se torna consciente dela mesma” (ibid., p. 82).

Só se enfatiza, aqui, que o processo de pesquisa, que evolui da dimensão de experiência não refletida ou comum para a refletida e desta para a experiência científica, controlada, em termos de indivíduos e coletividades humanas, é essencialmente inerente a qualquer processo de FORMAÇÃO¹. Isso é extremamente importante para o contexto do tema que estamos abordando, tendo em vista que os enfoques “cientificistas” de formação para a pesquisa tendem a minimizar, anular ou mesmo menosprezar as acima mencionadas experiências comuns ou não refletidas e por vezes até as experiências refletidas como entulhos existenciais que devem ser removidos para cederem os respectivos espaços ao implante (termo encampado da linguagem médico-odontológica) dos receituários teórico-metodológicos de concepção, programação, realização e sistematização de pesquisas ritualizadas como as únicas de cunho propriamente dito científico.

Demo (1996) vem batendo forte na questão da desmistificação da pesquisa essencialmente confinada ao cumprimento de rituais teórico-metodológicos e na ênfase de sua compreensão como “[...] diálogo inteligente com a realidade [...]”. Todavia, é Marias (1966, p. 200) que traz mais para baixo, até para o nível que precede a capacidade humana do “[...] diálogo inteligente com a realidade [...]”, o início da participação da pesquisa, portanto ainda não sistematizada como científica, no processo de permanente construção da própria vida ao afirmar contundentemente que “[...] a vida

me é dada, não me é dada feita; mas, pelo contrário me é dada por fazer, me é dada como quefazer ou tarefa [...] que eu tenho que fazer aqui e agora [...]", – ao que acrescento- sempre e ainda com mais intensidade quando os indivíduos e coletividades vão conquistando capacidades e competências de refletirem e controlarem cientificamente, senão todas, pelo menos boa parte de suas experiências de vida e dos fatores mesológicos em que a vida desabrocha e que a contextualizam em sua trajetória existencial.

Destaca-se, pois, que a FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PESQUISA (aqui entendida como científica) passa necessariamente pela progressiva aquisição de capacidade (saber) e competência (saber-relacionar-teoria-e-prática, saber-fazer, saber-aplicar, saber-realizar o que se sabe²) de cada pessoa ou grupo, como conquista sua – e não apenas por impulsão externa – para refletir experiências, inclusive muitas dentre as anteriormente não refletidas.

Nesse processo de auto-aquisição de capacidade e competência investigatória, os agentes-formadores criam situações motivadoras e propõem subsídios norteadores aos formandos, mas são os próprios formandos que se formam, tornando a FORMAÇÃO fenômeno processual extremamente dinâmico do ponto de vista cumulativo e expansivo³. Aliás, a própria interatividade formandos-formadores já constitui oportunidade formativa para ambos, dado que a formação é processo contínuo para todos os seres humanos, sobretudo os que se dedicam profissionalmente à socialização e produção de conhecimento na condição

de educadores-formadores-profissionais: "Ajudando a dar à luz o universo de cada um, o formador descobre o seu próprio" (LHOTELLIER, op. cit, p. 66).

A conclusão que podemos esboçar do que foi dito acima é que, parafraseando um jargão da linguagem esportiva, a FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PESQUISA implica investimento nas categorias de base. Trata-se de investimento que se inicia na educação infantil, perpassa o ensino fundamental e o ensino médio, pelo menos em termos de "[...] experiências refletidas [...]", e se consolida de modo mais sistematicamente científico na educação superior, a partir do início de qualquer curso de graduação, portanto não só na pós-graduação como tem sido a praxe.

No item 3, à frente, são propostas sugestões de como desencadear essa modalidade de "investimento" a partir das instituições de Educação Superior.

2.2 A vigente Política Nacional de Cobrança e Avaliação da Produção Científica Universitária contribui de fato para a formação de recursos humanos para a pesquisa?

Dependendo do ângulo pelo qual se analisa a questão, a resposta se configura negativa ou positiva. Se a análise leva em conta, por exemplo, que, até a época de entrada em vigor da LDBEN n. 9394/96, o índice de produção e publicação de matérias científicas por professor universitário era baixíssimo, em média menos de uma por ano, e agora está aumentando significati-

vamente em termos de projetos e publicações individuais e em parcerias ou equipes, graças às exigências impostas a esse respeito para a avaliação dos cursos de graduação e, mais ainda, dos programas de pós-graduação, então a resposta é estatisticamente muito positiva.

Mas, além de estatisticamente positiva, o é realmente formativa? – Também aí depende do entendimento sobre FORMAÇÃO que esteve e continua estando por trás desse fato. Se se entender que a formação pode ser obtida à moda do fazer-pegar-no-tranco, conforme expressão do mundo automobilístico, não há como discordar de que tal postura, além de moralizante, acabará gerando resignações produtivas pelo menos em termos de médio e longo prazos, ou seja, já que não se produz por bem, acaba-se acostumando, pela via da centralização autoritária⁴, a produzir na marra, com ou sem entranhamento cultural e gosto pelo que se faz. Neste caso, o que mais importa não é que-se-forme-para-a-pesquisa (ou seja, que se desenvolvam as bases de conhecimento, de exercitação e do constante fomento de hábitos que se confluem em ininterrupto processo de formação da própria cultura de pesquisa), mas que-se-faça-pesquisa! Entretanto, esse tipo moralizador de imposição produtiva (porque, desconsiderando inclusive aspectos vitais da natureza e autonomia universitária, hoje influi decisivamente até no descredenciamento de cursos tanto de graduação quanto de pós-graduação) acaba passando por cima de questões extremamente importantes, como as que se seguem, apenas a título

de ilustração.

A primeira e mais ampla questão é a da não clareza de distinção sobre o quê de fato se entende por COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA e COMUNIDADE CIENTÍFICA. Como duas modalidades de Comunidade têm, isto sim, uma significativa área-de-intersecção entre si, toda a COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA vem sendo tratada, para efeito de produção científica, pelos parâmetros e protótipos dos segmentos universitários-cientistas que já conseguiram alçar-se a espaços e funções nessa área, juntamente com componentes da COMUNIDADE CIENTÍFICA que não carregam em seus ombros nenhuma responsabilidade tipicamente universitária. Ora, isso não é nivelar por cima e fechar o gargalo para quantos (professores e alunos) ainda se situam na base da pirâmide universitária em processo de formação para produção de conhecimento, tendo em vista que sequer contam/contaram com melhores chances formativas agora e nos níveis anteriores de sua escolaridade?

Nesse sentido, também a classificação dos periódicos (em locais, regionais, nacionais e internacionais) para efeito de avaliação das produções universitárias já vem provocando os seus primeiros estragos na formação básica de professores e acadêmicos para a pesquisa ou produção científica de modo geral.

Como os periódicos locais indexados valem muito pouco e os não indexados de fato nada tendem a valer, a lógica é a da corrida aos mais bem pontuados e à extinção dos locais, de suma importância para a formação de pesquisadores, como

oportunidades de EXERCITAÇÃO (aquela descrita por Lhotellier no item 1.1) e aprimoramento progressivo tanto da autoconfiança para produzir quanto da coragem e técnica de objetivação (sistematização) e socialização (exposição ao crivo público, mesmo que ainda limitado) da capacidade produtiva de professores e alunos que ainda estão a caminho da mencionada área-de-intersecção comum às COMUNIDADES UNIVERSITÁRIA E CIENTÍFICA.

Nada há contra publicação em periódicos classificados e/ou indexados. Pelo contrário, o problema consiste em que o acesso a eles é e continuará sendo elitizado e mesmo dificultado aos segmentos de base das Comunidades Universitárias, pois a lógica indica que os candidatos a publicações em estágios menos avançados de formação em pesquisa e produção técnico-científica têm de concorrer com os candidatos já consagrados e habituados a veicular suas matérias em periódicos. E que condições têm autores principiantes e desconhecidos para pleitearem publicação de matérias nos periódicos de topo, evidentemente concorrendo em pé de igualdade com os já renomados?

Isto representa política unilateral de nivelamento-por-cima e de fechamento de oportunidades para a constante renovação de baixo-para-cima. Por outra, desse tipo de política fluem as seguintes impressões de cunho histórico pelo menos desconcertante: a primeira é a da conotação neo-inquisicional dessa política, só que inversa àquela do período inquisicional propriamente dito: à época os itens indexados eram

exatamente os proibidos e hoje são os únicos que de fato estão passando a valer, inclusive para efeito de validade curricular; e a segunda é assim resumida: se por um lado nas últimas três décadas nunca se falou tanto e tão mal do Positivismo no Brasil, por outro, também aqui nunca foi tanto e tão bem aplicado como agora – na avaliação de nossa produção universitária – o que nele (Positivismo) tem sido repudiado como pior, o seu patológico apego a mensurabilidades quantificáveis.

Fica claro, pois, que a EXERCITAÇÃO tal como descrita na conceituação de FORMAÇÃO (no item 2.1) é de fundamental importância para a FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A PESQUISA e que os periódicos locais são meios estrategicamente propícios a essa função formativa. Portanto, ao invés de medidas diretas ou indiretas que provoquem o desaparecimento dos periódicos já existentes, indexados ou não, entenda-se como boa política, para a mencionada formação de recursos humanos, a de sua multiplicação até no sentido de que instrumentalizem o surgimento e aprimoramento de boas produções, quantitativa e qualitativamente falando, para efeito de seleção e publicação em periódicos de topo.

Ademais, temos que nos conscientizar, assim como precisamos conscientizar nossa cúpula dirigente e a própria sociedade em geral, de que a DINÂMICA INVESTIGATÓRIA É PROCESSO COM DUAS DIMENSÕES: a INICIAL ou da formação para a pesquisa/produção de conhecimento e a TERMINAL ou do trabalho profissional de efetiva realização, estoca-

gem e/ou aplicação dos conhecimentos adquiridos e/ou métodos e técnicas adotados na processualística operacional da pesquisa:

- na primeira dimensão, a INICIAL, a processualística teórico-metodológica de concepção e operacionalização da pesquisa interessa tanto quanto, ou até muito mais, que os produtos ou resultados alcançados;
- e, na segunda, a TERMINAL, o que de fato interessa são os resultados, ficando a processualística intencional e real de concepção e operacionalização da pesquisa restrita às funções de delimitação temática, contextualização teórico-metodológica e sistemática legitimação dos resultados obtidos (à exceção dos casos em que as próprias processualísticas metodológicas de investigação constituam – elas mesmas – temas, problemas, objetivos e objetos das respectivas pesquisas).

Em razão dessas dimensões, evidencia-se também clara e real distinção entre as maneiras pelas quais as instituições educacionais (da Educação Infantil à Educação Superior), por um lado, e, por outro, as outras instituições ou entidades societárias especializadas e profissionalizadas em produção de pesquisa (cada uma com interesses, objetivos e universos de atuação próprios) se relacionam e interagem com a processual dinâmica da pesquisa. As funções das instituições educacionais, sobretudo universitárias, se situam e abrangem no âmbito da primeira dimensão, inclusive formando recursos humanos para as outras instituições ou entidades que se posi-

cionam e se engajam na segunda dimensão, também aqui havendo significativa área-de-intersecção entre as referidas dimensões.

Tal distinção de engajamento e espaço funcional é de suma importância, tendo em vista que:

- Primeiro, não confundamos e coloquemos num mesmo saco as duas configurações institucionais, vez que esta maneira de pensar e agir é também uma das principais razões pelas quais se comete o equivocado tratamento sumariamente igualitário entre COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA e COMUNIDADE CIENTÍFICA, nos termos anteriormente referidos. No caso das instituições educacionais, os principais agentes de formação são os próprios professores-pesquisadores-educadores que formam (ou devem formar) para a pesquisa, inclusive começando o processo formativo da estaca zero, sempre que se defrontam com turmas novas de educandos, e tendo sob sua responsabilidade todas as outras variadas tarefas deles exigidas pela educação escolar sistemática⁵. Já no âmbito das demais instituições (não educacionais) de pesquisa, os pesquisadores são quase sempre apenas profissionais-da-pesquisa, muitos dentre eles com certa ou até total aversão por docência.
- Segundo, essa distinção nos leva a repensar a própria configuração de pesquisa que, por lógica e justiça, se apresente ao mesmo tempo inerente e compatível com a função do professor-pesquisador-educador⁶, portanto – reiterando o que foi dito acima – envolvido com

tudo o que a educação escolar lhe requer e não apenas dedicado à pesquisa só por ela mesma. Afinal, como se configuram (já que não se muda a essência investigatória, mas sua maneira funcional de se configurar): pesquisa-docente, pesquisa-não-docente e como a pesquisa-docente e a pesquisa-não-docente, embora de configurações diferenciadas, podem e devem se interfaciar no universo de uma COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA ou no de qualquer outra instituição educacional-escolar?⁷.

3 Sugestões mais pragmáticas para a implementação da formação de recursos humanos para a pesquisa nas IES

Ao contrário das duas questões analisadas no item 2, as sugestões, a seguir, são formuladas de maneira concisa, começando pela mais simples, mas sem jamais considerar simples e simplicidade como sinônimos, respectivamente, de fácil e facilidade. São elas:

3.1 Subsidiar os calouros, desde o primeiro dia de ingresso nas IES, para que delineiem seus projetos de vida universitária

Se, por um lado e conforme o ditado popular, são as últimas impressões que ficam, por outro, as primeiras constituem as que nos encaminham no sentido de que nosas últimas impressões, em relação a tudo o que se refram, sejam boas ou ruins ao sairmos de determinado lugar ou situação. E

isso vale também para a vida universitária de todos os que nela entram e dela saem.

Vivenciando ambiente universitário há mais de quatro décadas, ora só como estudante e ora como professor-estudante, percebi que, ressalvadas importantes exceções, os calouros em maioria passam o ano de seu ingresso praticamente “perdidos” no ambiente universitário. Entretanto, já no segundo ano se tornam “veteranos” e principais responsáveis pelo rito de intronização, o trote, dos novos calouros. E, a partir do terceiro ano, a maior parte desses acadêmicos começa a não mais suportar a chatice que a rotina universitária se lhe transforma, pois a universidade passa a ser tida como espécie de penitenciária de regime semi-aberto, que deve ser agüentada sobretudo pelo diploma. E, contrariamente a toda a importância que damos à vida universitária – e de fato deve ter – as últimas impressões que ficam para os egressos nessas condições, embora rotulados de formados, não são ou não serão aquelas que gostaríamos que fossem, inclusive no sentido de sua formação em pesquisa.

Preocupado com a necessidade de urgente reversão desse quadro, escrevi um folheto, em 1996 (e ainda o entendo bem atual), intitulado O calouro nos estágios da universidade sonhada, instituída e que se constrói (cfr. ÁVILA, 1996), detalhando esse tipo de situação e concludando calouros e IES (principalmente dirigentes e professores) a somarem esforços a fim de que, já nos primeiros momentos de ingresso, cada calouro comece a delinear seu projeto de vida universitária. Em minha opinião, este é o passo de base para a

formação universitária como um todo, aí compreendida a formação de recursos humanos para a pesquisa.

3.2 Envolver todos os professores e alunos em métodos e técnicas de análises interpretativas e domínio redacional técnico-científico

Este é o segundo passo de base também para que se dinamize a formação universitária como um todo e, de modo particular, a formação de recursos humanos para a pesquisa. A falta desse tipo de competência em nossos professores e alunos vem, por um lado, fortalecendo cada vez mais as empresas fabricantes e comercializadoras de trabalhos técnico-científicos e, por outro, decependo tanto o processo de formação da capacidade nacional de produção técnico-científica quanto nossas próprias oportunidades de conquista e exercício da cidadania.

Sua operacionalização poderá ocorrer através de cursos de especialização, cursos de atualização, atividades complementares inseridas nas grades curriculares, iniciativas da Associação e/ou Sindicato Docente bem como do Diretório Estudantil e respectivos Centros Acadêmicos, e assim por diante.

3.3 Expandir a metodologia científica e da pesquisa a todos os campi das ies

A partir da década de 70 (do século próximo passado), várias ramificações e/ou denominações da metodologia de cultura e produção técnico-científica (Metodologia Científica, Metodologia do Trabalho Cientí-

fico, Metodologia de Pesquisa, Iniciação à Metodologia Científica, etc.) foram introduzidas nos currículos universitários brasileiros.

Eu fui docente nessa área de 1986 ao ano 2000 e constatei completa inadequação nas forma e postura de posicionamento dessas ramificações metodológicas, como disciplinas estanques, nos currículos universitários. Em realidade, eram (são ainda?) consideradas, inclusive por colegas docentes, disciplinas de importância secundária, até como “coisa” ou “perfumaria” do/da prof./profa. fulano(a), beltrano(a), sicrano(a). Mas quando alguns desses mesmos colegas se sentiam “em apuros” para programar e executar seus projetos de pesquisa, por conta do regime docente ou da elaboração de monografias, solicitavam uma espécie de aconselhamento particular, portando debaixo-do-pano, a um/uma prof./profa. da dita perfumaria.

No início, esse tipo de atitude me incomodava sobremaneira. Entretanto, não demorou muito para que me desse conta do por quê isso acontecia: a Metodologia Científica era confundida e de fato ministrada como macetodologia ou receitaologia científica, isto é, limitava-se (limita-se ainda?) a desfilar ou mesmo impor macetes e receituários procedimentais – por sinal muito chatos e passíveis de recorrência por qualquer interessado desde que fornecida a fonte de consulta-, ao invés de motivar, subsidiar e implementar, pacientemente, a própria cultura de produção científica.

Daí em diante, comecei a entender que Metodologia Científica, com o sentido de embasamento geral para a formação

da cultura de produção científica, e Metodologia da Pesquisa, mais especificamente voltada ao desabrochamento ou implementação tanto da cultura quanto da metodologia de investigação científica, não são “coisas” de um ou alguns professores apenas, independentemente de título e especificação programática que lhes sejam atribuídos como disciplinas. Ao contrário, são coisas de toda a comunidade universitária, de todo o Campus, subsidiada e monitorada pela equipe de professores dessa área.

Em termos de operacionalização, entendo viável que:

- os professores de Metodologia organizem seu trabalho de fato em equipe;
- essa equipe, com o apoio dos dirigentes da IES, concentre seus esforços na atualização e preparação de materiais que se tornem acessíveis a todos os professores (principalmente nos Departamentos e Associação e/ou Sindicato Docente) e alunos (em ação conjunta com o Diretório Estudantil e os Centros Acadêmicos);
- os professores da área (com efetivo apoio dos Diretores de Centro, Chefes de Departamento, Colegiados Departamentais, Coordenações de Curso, Conselhos de Curso, Associação e/ou Sindicato Docente e similares) trabalhem o manuseio e a compreensão desses materiais por todos os demais docentes da instituição; isso, tendo em vista que, ao solicitarem projeto, resumo, resenha, relatório, etc., nos âmbitos de suas disciplinas específicas primeiramente saibam orientar os alunos para essas atividades e, depois,

sejam capazes de avaliá-las e sugerir reformulações do ponto de vista técnico-científico e, inclusive, redacional (se preparados conforme sugestão 3.2), procurando subsídios, com a equipe da área, quando necessários;

- ainda os professores da área, em equipe ou individualizadamente, trabalhem a compreensão teórica dos materiais pelos alunos em forma de palestras, mesas-redondas, colóquios, etc., em locais mais amplos e adequados (portanto não necessariamente turma-por-turma como de praxe), deixando a cobrança das respectivas exercitações para as atividades solicitadas por todos os professores das demais disciplinas, se já para isso preparados (conforme se referiu acima); e assim por diante.

3.4 Tornar a iniciação científica inerente à natureza, à dinâmica e à duração de todo e qualquer curso de graduação

A Iniciação Científica vem conquistando importantíssimo espaço em muitas comunidades acadêmicas, mas ainda se encontra demasiadamente engargalada na dependência dos poucos recursos financeiros para a participação remunerada de alunos em projetos de pesquisa. Então, como resolver essa situação de forma a estendê-la a todos os cursos e alunos de graduação?

Em primeiro lugar, tenho absoluta certeza de que tal extensão já estará sendo começada se as três sugestões (enunciadas em 3.1, 3.2 e 3.3) forem de fato e sistematicamente levadas a termo no âmbito da IES que as implementar. Em segundo,

por que não inserir na grade curricular normal dos cursos, como créditos optativos de atividades complementares, a planejada e controlada participação dos alunos nos projetos de pesquisa dos professores?

3.5 Vitalizar a cultura e a exercitação da pesquisa nos cursos universitários de formação de professores para a educação básica, de forma que seus egressos se sintam aptos e compelidos à disseminação das mesmas em todos os níveis, ciclos e séries em que atuarem, da educação infantil ao ensino médio

Se é fato que, em esmagadora maioria, os egressos da Educação Básica de lá saem sem saber pensar, interpretar, escrever, tomar iniciativas produtivas, descobrir e projetar rumos⁸, etc., também o é que a Educação Superior não se isenta de responsabilidade em relação a essas inaptidões, mesmo não se considerando a única responsável: aviltiação salarial, precariedade das condições de trabalho, desvios funcionais e outros ajudam a compor esse enorme concerto de irresponsabilidade e mediocridade em nosso país.

No que concerne à responsabilidade debitada à Educação Superior, o problema se situa bem à nossa frente, nos cursos superiores de formação de professores e especialistas de Educação para a Educação Básica. Hoje, ao contrário de quarenta anos atrás, os professores e especialistas formados em cursos superiores se fazem presentes e/ou influentes em todas situações da dinâmica escolar da Educação Básica: salas-de-aula; direção de estabelecimentos;

assistência a professores, pais e alunos; realização de cursos e outras atividades de educação continuada; etc.

Eles são, portanto, tentáculos da Educação Superior que refletem, não importando se direta ou indiretamente, imediata ou mediatamente, lá na Educação Básica as qualidades e mediocridades da formação que lhes é/foi disponibilizado conquistar aqui, nos cursos superiores que freqüentam/freqüentaram. Em vista disso, esses cursos merecem atenção muito especial no que diz respeito a sólido processo formativo: neles se lida com agentes multiplicadores de formação (nos níveis, ciclos e séries que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio) também no que se refere a recursos humanos na/para a pesquisa.

O texto Formação de educadores para a educação básica: proposta de programa-processo em nível de graduação, mencionado logo no início do item 1 e referenciado no segundo item bibliográfico (ÁVILA, 1999) à frente, oferece sugestões expressas e concretas de como evoluir os cursos de formação de educadores (professores e especialistas de educação) de maneira que a cultura da pesquisa se torne ingrediente inerente e continuamente exercitado ao longo de todo o processo formativo.

4 Notas de conclusão

Depois de analisar duas grandes questões contextuais e propor cinco sugestões direta e indiretamente referentes à implementação da formação de recursos

humanos para a pesquisa, conforme o título que encabeça este texto, gostaria de deixar bem claro que tudo o que foi comentado e sugerido poderá ser parcial ou completamente esvaziado se, pelo menos em termos de instituições universitárias (graças ao pouco que lhes resta em matéria de autonomia), não começarmos a pensar na necessidade de partirmos desde agora para corajosa, porém extremamente séria, política de experiências inovadoras.

Se assim não procedermos, continuaremos sempre na dependência dos “mínimos” impostos de cima para baixo, sem nunca sequer os alcançar, porque: primeiro, desde a criação do já extinto Conselho Federal de Educação os mínimos normatizados vêm sempre se travestindo em máximos possíveis; segundo, em termos sociais e técnico-científicos, também os mínimos são muito dinâmicos, ou seja, se almejados para efeito de médio e longo prazos (como é o nosso caso), quando pensamos que chegamos-lá os originalmente almejamos já estão obsoletos e outra vez, em cadeia sucessiva, a nossa tentação será a de sairmos à cata-de-novos-mínimos.

Enfatiza-se, por último, que a inserção da formação para a pesquisa no próprio processo de formação de professores, bem como de outros educadores para a Educação Básica já se constituirá a melhor e mais básica das boas formas (em termos de médio e longo prazos) para investimento nas categorias de base da educação, visando a formação de recursos humanos para a pesquisa em âmbito nacional, como frisado ao final do item 1.1 deste texto, além, evidentemente, de outras maneiras de in-

vestimento especificamente destinadas às escolas e aos educadores escolares lá nas localidades em que de fato desenvolvem suas funções educacionais.

Notas

¹ Os interessados em aprofundar esta questão têm à disposição o Tópico 7 – A pesquisa no epicentro do fenômeno formação – do livro A Pesquisa na vida e na universidade (ÁVILA, 2000).

² Embora referindo-se a questões pedagógicas, Bolzan (2002, p. 12) formula o seguinte raciocínio, que se aplica ao aprimoramento de toda a atividade humana: “[...] acreditamos que obteremos um avanço significativo sobre as questões pedagógicas, à medida que buscarmos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático)”.

³ A formação passa, no entendimento de Pimenta (1999, p. 30), “[...] a mobilizar vários tipos de saberes: saber de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica [...]”, o que vem de encontro à teoria de Donald Schön (1995) sobre a Prática Reflexiva ou: reflexão para a ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão.

⁴ Sobre isso, assim se pronuncia a ANPEd:

A desmedida centralização na condução dos destinos da educação pública, o sistemático desprezo pelos pronunciamentos dos fóruns e instâncias de deliberação colegiada, bem como o recurso, cada vez mais freqüente, a procedimentos burocráticos impositivos estão entre as tendências de gestão governamental que ferem as disposições, os interesses e as mais firmes convicções do coletivo que a ANPEd representa. Assim, a Associação conclama todos aqueles para quem a educação, mais do que um privilégio de poucos, constitui-se em direito de cada um, a denunciar o autoritarismo expresso: pelas atuais políticas de avaliação centralizadas nos resulta-

dos em todos os níveis de ensino e sua utilização como instrumento do Estado de Regulação Social; (...); pela adoção de procedimentos que, fazendo uso indevido de instrumentos da democracia, previstos constitucionalmente, como as 'audiências públicas', acabem por dissimular práticas que legitimam decisões unilaterais e restritivas; na concentração de tecnologia em favor de poucos, em detrimento do amplo acesso da população." (ANPEd, 2001, p. 116).

⁵ Charlot (2002, p. 98) primeiro questiona se "Não seria o professor formador de professores o mediador entre a cultura da pesquisa e a cultura da sala de aula?" e, em seguida, responde:

Talvez essa possa ser uma das funções do professor formador de professores. Acho que ele tem várias funções e esta é uma delas. O professor formador de professores está com um pé na pesquisa e outro pé na sala de aula. Mas, geralmente, pela minha experiência, esse professor está com o desejo de tirar o pé da sala de aula para ter os dois pés na pesquisa. Uma outra opção seria permitir aos professores, mesmo sem entrar numa pesquisa, participar dela, sabendo que não é fácil, por que o ponto de vista da pesquisa não é o mesmo ponto de vista do dia-a-dia na sala de aula. Acho que tem várias possibilidades para organizar tudo isso. Depende também do tipo de pesquisa." (sublinha acrescentada).

⁶ Analisando a contribuição da anteriormente mencionada teoria da Prática Reflexiva de Donald Schön (1995) para a ativação da investigação docente, Pimenta (2002, p. 22) – embora no que respeita tal matéria meu questionamento – acima – vá um pouco mais longe – ressalva e indaga:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em

que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?

⁷ Este é questionamento que venho fazendo há pelo menos dez anos e se encontra no já mencionado livro *A pesquisa na vida e na universidade* (2000, p. 17 e 194-99), escrito em 1992, mas com 1ª edição em 1995 e 2ª em 2000.

⁸ Kujawski (1991, p. 203-04) chega, por exclusão, ao cerne do princípio responsável pela crise brasileira:

O princípio responsável pela crise não está na economia, mas na vida e na História do homem brasileiro contemporâneo; está na perplexidade hamletiana de não saber o que fazer. A desordem política e a subversão moral não passam de desdobramento dessa mesma perplexidade vital: não saber o que fazer. Eis aí por que vamos tão mal. Não por culpa da economia, da política ou da moralidade, e sim porque estamos em crise, perplexos e faltos de rumos em nossa vida mesma, em nossa capacidade de projeção na História. Tão faltos de rumos, que alguns já não querem andar, desconhecendo a sábia lição do poeta espanhol Antonio Machado: "Caminhante, não há caminho. O caminho se faz ao caminhar".

Referências

ÁVILA, Vicente Fideles de. A Pesquisa na vida e na universidade. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS/Editora UCDB (co-edição), 2000.

_____. Formação de educadores para a educação básica: proposta de programa-processo em nível de graduação. Campo Grande-MS: Editora UCDB, 1999.

_____. O calouro nos estágios da universidade sonhada, instituída e que se constrói. Campo Grande-MS: UCDB, 1996 (folheto).

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPEd / Carta de Caxambu ao povo e às autoridades constituídas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPEd/Autores Associados, n. 16, jan.-abr., 2001, p. 116-117.

BOLZAN, Dóris. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1996.

KUJAWSKI, G. Mello. A crise do século XX. 2. ed., São Paulo: Ática, 1991.

LHOTELLIER, Alexandre. La formation en question. In: Formation 1 – quelle formation?. Paris: Institut de Formation et d'Études Psychologiques et Pédagogiques / Petite Bibliothèque Payot, 1974, p. 15-87.

MARÍAS, Julián. Introdução à filosofia. Trad. Diva Ribeiro de Toledo Piza. 2. ed., São Paulo: Duas Cidades, 1966.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 30.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo : Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Prgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda (Temas de Educação 1), 1995, p. 77-91.

Recebido em 09 de outubro de 2007.

Aprovado para publicação em de novembro de 2007.