

Pesquisa e pós-graduação: o sentido político e pedagógico da formação¹

Maria Isabel da Cunha

Resumo:

O texto aborda a pesquisa como processo de formação, recuperando seu caráter pedagógico de estímulo ao pensamento dos sujeitos. Defende a pesquisa como diálogo que procura a construção de uma atitude comunicacional, construindo comunidades discursivas. Discute a idéia de formação, afirmando que não há neutralidade nessa ação. Dessa forma, a formação assume um caráter valorativo, nem sempre distante da perspectiva normativa e prescritiva. Com base em estudos de Correia (1998), Gauthier (1999) e Estevão (2001), assume que a pesquisa como instrumento de formação pode qualificar os processos formativos na dimensão emancipatória. Nessa direção, o texto examina as tendências presentes no cotidiano dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil chamando a atenção para a ênfase nos estudos qualitativos e, também, para a incidência de estudos que tomam as práticas dos próprios sujeitos como objeto. Analisa, igualmente, os impasses vividos no campo da formação e da pesquisa, dando destaque à importância de uma reflexão sistematizada sobre o campo epistemológico da educação. Toma as categorias de Larrosa (1990) quando afirma ser necessário discutir essa dimensão através de seus efeitos científico, interdisciplinar e prático. Finalmente, aborda o desafio da organização das Linhas de Pesquisa no contexto dos Programas e a finalidade dessa construção no âmbito da Pós-Graduação. Pergunta pelo sentido da pesquisa, provocando um diálogo com o leitor.

Palavras-chave: pesquisa em educação, estudos pós-graduados, processos de formação.

Abstract:***Political and pedagogical meanings of research in post-graduate studies***

This text treats research as a process of formation, recuperating its pedagogical character of stimulation of thought of the subjects. It defends research as dialogue, which seeks the construction of a communicational attitude, constructing discursive communities. This way, formation assumes a valuating character, not always away from the normative and prescriptive perspective. Based on Correia (1998), Gauthier (1999), and Estevão (2001), it assumes that research as an instrument of formation can qualify the formative processes in an emancipating dimension. In this direction, the text examines the tendencies present in the day-by-day of the Programs of Post-Graduation in Education in Brazil, calling the attention to the emphasis on the qualitative studies, as well as to the incidence of studies that take the practices of the subjects themselves as objects. It equally analyzes the impasses lived in the field of formation and research, stressing the importance of systematized reflection about the epistemological field of education. It follows the categories of Larrosa (1990), who affirms it is necessary to discuss this dimension through its scientific, interdisciplinary and practical effects. Finally, it treats the challenge of the organization of Research Lines in the context of the Programs and the finality of this construction in the realm of Post-Graduate Studies. It inquires about the meaning of research, producing a dialogue with the reader.

Key-words: education research, post-graduation studies, process of formation.

¹ Texto que integra o Projeto "Políticas Educacionais: formação de professores no ensino superior". Apoio ICCTI/CAPES. Trabalho apresentado na Sessão Especial do GT de Didática na 26ª Reunião da ANPEd.

A pesquisa, para além da sua função social de produtora do conhecimento com vistas às demandas da sociedade, tem um significativo papel formador, especialmente quando se compreende formação numa dimensão reflexiva e permanente. Seu sentido pedagógico situa-se na capacidade de estimular o pensamento dos sujeitos, de mantê-los em constante estado de aprender a aprender, e a saber pensar para poder intervir no mundo de forma responsável. Mais do que métodos, a pesquisa requer e proporciona atitudes que, auxiliando a autonomia intelectual dos sujeitos, é capaz de auxiliar na sua cidadania.

Outra dimensão importante da pesquisa como formação decorre do estímulo ao pensamento crítico e à sua dimensão social. Como afirma Vieira Pinto (1979), *“a pesquisa crítica educa o pesquisador para possuir a noção do seu trabalho como parte do trabalho social e, portanto, sujeito às mesmas vicissitudes, às mesmas condições que afetam os demais trabalhadores”* (p.315). Para o autor, o cientista crítico o é, especialmente, em relação a si próprio e ao seu trabalho, construindo a perplexidade típica daqueles que estão em constante questionamento e em exercício de uma necessária humildade epistemológica. Exercitar uma atitude científica requer a aceitação da provisoriedade do conhecimento e o reconhecimento de que todos os homens trazem em si as condições e capacidades de transformação do mundo. O conhecimento, sendo sempre uma produção social, insere-se numa dimensão política e requer uma condição de diálogo. O que alguém constrói tem sentido na interlocução com os outros. Portanto, o conhecimento é sempre uma construção coletiva. Como afirma Freire (1982), *“é diálogo, na medida em que não há transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”* (p.69).

A pesquisa como diálogo se contrapõe ao modelo tecnicista de educação que, em muitas circunstâncias, propiciou a transposição do modelo estratégico das economias globais para o campo educativo definindo seus fins e objetivos em termos de resultados pragmáticos e produtivos. A pesquisa como diálogo não tem como meta a procura de respostas novas e inquestionáveis sobre velhos problemas nem se coloca como espectadora de que a prática resolva por si os desafios cotidianos, desqualificando a teoria. Intenta, acima de tudo, a construção de uma atitude comunicacional, quebrando a lógica do senso comum, ainda que valorize suas premissas como ponto de partida para novas possibilidades. Como afirma Correia (1998), *“embora não abandone as preocupações relacionadas com a qualidade dos seus produtos, a investigação que se quer qualificante deve estar particularmente atenta aos seus procedimentos*

indutores de relações dia-lógicas, capazes de sustentarem o desenvolvimento de coletivos locais de interpretação” (p.141).

No mesmo sentido, Romero (1997) alerta para o fato de que o discurso se vincula diretamente à noção de comunidade, construindo, portanto, comunidades discursivas. Para o autor, “*os discursos se configuram como possibilidade e limitação, como inclusão e como exclusão. Em seu seio se modifica o sentido dos termos e dos significados; ao organizar-se e combinar-se de um modo peculiar se limitam as possibilidades de pensamento e descartam alternativas”*. Dessa forma, por essência, é uma ação que se constrói coletivamente, ao mesmo tempo que interfere na construção feita pelos demais sujeitos.

A pesquisa como instrumento de formação, portanto, não existe descolada de um contexto político, estando comprometida com os fins e valores sociais. Nem a pesquisa nem a formação são constructos arbitrários, pois suas propostas decorrem de uma concepção de educação e do trabalho que operacionalizam. Perguntas como – formação para quê? Com que sentido? – são balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da pesquisa e da formação de forma naturalizada, como se não se estivesse atuando num campo minado de ideologias e compromissos.

Estevão (2001) entende “*a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social”*. Lembra que “*a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania”* (p.185).

Se a concepção de formação não é neutra, torna-se imprescindível analisá-la numa perspectiva que se distancie da concepção meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de sua neutralidade. Gauthier (1999) registra, com propriedade, que “*cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”* (p.24).

Nessa perspectiva, é importante uma reflexão sistematizada sobre a formação pois, em muitas situações a pesquisa, mesmo considerando sua dimensão questionadora natural, pode não contribuir para processos educativos emancipatórios. O conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado. O paradigma da ciência moderna, fortemente inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das ciências sociais, no seu intento de legitimidade. Nessa perspectiva, muitas

vezes, os processos investigativos, ao invés de fazerem germinar o conhecimento crítico, engessaram o pensamento emancipador e a cientificidade da educação tornou-se intensamente gestonária, normativa e prescritiva. O critério para definir o que se constitui como conhecimento válido em educação, ficou reduzido à camisa-de-força dos métodos ligados ao objetivismo científico. Na perspectiva de uma educação emancipatória, essa trajetória não só não contribuiu para uma formação crítica como, muitas vezes, desqualificou os esforços que se faziam nessa direção. Portanto, quando se toma o pressuposto de que a pesquisa pode ser um elemento-chave para a formação emancipadora, está-se adotando a idéia de coerência entre os processos investigativos e uma proposição valorativa de educação.

Certamente, essa convicção dá elementos para a defesa da importância da pesquisa na formação de nossos estudantes e professores. Em nível da Graduação, ela deve ser um princípio educativo que perpassa tanto a lógica de organização curricular como as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Estaria aí incluída a idéia de ensino com pesquisa, proposta por Paoli (1985), onde se procura fazer mais perguntas do que fornecer respostas e onde se exige que a pesquisa deixe de ser um mito e passe a ser uma prática acessível e cotidiana. Trata-se da criação do conhecimento comumente partilhado com o intuito de que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida (UFPEl, 1989). A meta da indissociabilidade do ensino com a pesquisa inclui os Cursos de Graduação e pode ser concretizada na medida em que se altera a concepção de conhecimento e as formas tradicionais da organização escolar e universitária. Está vinculada a uma concepção de educação que preza a autonomia intelectual e entende o conhecimento como sempre provisório temporal.

A Pós-Graduação, nessa mesma direção, constitui-se como um *locus* privilegiado de formação com e para a pesquisa. Nesse nível, o aprendiz desenvolve, com autonomia, um processo onde precisa delimitar um foco de pesquisa e percorrer as distintas etapas investigativas. Talvez se constitua na experiência de autoria mais significativa da formação, no sentido de que exige uma tomada de decisões autônoma e um processo de razoável independência na sua implementação. Demo (1994) reforça essa visão dizendo que *“a capacidade de avaliar processos complexos, ter visão globalizada, estabelecer relações matricializadas, acompanhar inovações, visualizar a participação no todo, depende do espírito crítico que a formação geral para a pesquisa proporciona”* (p.29), afirmando que esses movimentos levam de novo à teorização, favorecendo que os sujeitos estejam em constante movimento de atualização.

Portanto, a pesquisa como integrante do processo de formação tem uma sustentação argumentativa singular quando se tem uma concepção educativa que caminhe na direção emancipatória.

A área da educação tem sido particularmente beneficiada com a intensificação das atividades de pesquisa que se desenvolvem, especialmente, nos Programas de Pós-Graduação do nosso país. A intensa dependência externa, no plano das idéias e das experiências educativas, vividas por nós até os anos oitenta, vem dando lugar a uma produção interessante, que tem contribuído para a compreensão dos problemas educacionais imersos na nossa cultura. Essa evolução tem-nos feito olhar a experiência estrangeira com respeito mas, também, com o estatuto da parceria, onde sempre há o que aprender e o que ensinar.

Longe queremos estar de uma perspectiva pragmática ligando linearmente o resultado das pesquisas aos problemas educativos do país, como se suas causas se restringissem a essa dimensão. É certo que a investigação tem compromisso com a prática educativa concreta; mas, mais do que isso, tem a responsabilidade para com a construção de sujeitos críticos e autônomos que possam procurar soluções permanentemente para os desafios da prática. Dessa forma, os sujeitos poderão agir investigativamente em muitas situações, mobilizando saberes frente às culturas e possibilidades sociais.

Há uma tarefa desafiadora e eminentemente pedagógica presente na essência do nosso cotidiano nos Programas de Pós-Graduação. Vem-se aperfeiçoando ao longo do tempo, encontrando saídas para alguns impasses enfrentados historicamente e deparando-se, constantemente, com novos desafios. Esses parecem ser de distintas naturezas e uma aventura intelectual interessante é poder mapeá-los para melhor compreendê-los. O intento de realizar essa tarefa, certamente, não traz a perspectiva de esgotá-los, mas de refletir sobre alguns deles.

A pesquisa em educação como formação: tendências, impasses e possibilidades

O caminho escolhido para articular essa reflexão elegeu as vivências no cotidiano de Programas de Pós-Graduação como eixo da análise. A experiência vem apontando rumos e tendências presentes na cultura de formação. É possível captá-las pelos estudos já realizados que mapearam a produção na área da educação e, ainda, pela experiência construída através da participação em bancas em alguns Programas no país. Também a análise de artigos científicos decorrentes de investigações é um valioso instrumento de observação da produção.

Talvez a primeira tendência a registrar é que a área da educação, nas últimas duas décadas, tem sido pródiga em estudos qualitativos que se constituem com múltiplas filiações. Certamente, esse foi um movimento que se contrapôs ao paradigma da ciência moderna que, presente nas áreas das ciências exatas e biológicas, influenciou o campo das ciências humanas no Brasil, até o início dos anos oitenta. Os estudos tomaram uma direção mais micro e centraram-se em metodologias de inspiração fenomenológicas, hermenêuticas e etnográficas, principalmente.

Aos poucos, as propostas curriculares foram incorporando essa tendência, desativando, nos Programas, as disciplinas que tratavam dos métodos quantitativos de investigação e reorientando os laboratórios de pesquisa para a dimensão qualitativa. Os fundamentos de antropologia, sociologia, filosofia e lingüística inspiraram procedimentos e fundamentaram as opções de docentes e estudantes, com uma notável predominância.

Sendo a educação um conhecimento que se filia às ciências sociais, parece ser plenamente justificável a predominância do enfoque qualitativo na investigação que sustenta o campo. O trabalho educativo é essencialmente temporal e está imerso num referencial valorativo que envolve o contexto social e cultural dos sujeitos. Mais do que entender as evidências, é preciso compreender as causas dos fenômenos e como eles são socialmente produzidos. A intensificação do uso dos métodos qualitativos na pesquisa educacional tem favorecido uma produção que procura o sentido das ações humanas referentes ao ato pedagógico. Apelam, no dizer de Correia (1998), *“para uma ruptura pedagógica, para uma relativização da pertinência dos saberes sábios, para uma reconceptualização do trabalho de formação, em suma, apelam para a construção de uma nova linguagem de formação”* (p.142).

A importância dos métodos qualitativos de pesquisa no cenário dos Programas de Pós-Graduação, tem, entretanto, trazido como efeito colateral a diminuição de estudos quantitativos, necessários para os estudos mais macros, empobrecendo algumas linhas investigativas, especialmente aquelas relacionadas com o planejamento e as políticas educacionais. São bem mais raras as investigações dessa natureza desenvolvidas pelos nossos estudantes e professores, o que corresponde a pouca inserção dos estudos quantitativos nos currículos dos Cursos de Mestrado e Doutorado. Esse é um aspecto que deve ser objeto de reflexão, sem contrapor as tendências qualitativa e quantitativa, reforçando a superação dessa dicotomia.

Certamente, essa perspectiva tem a ver com outra tendência que se refere à natural condição dos sujeitos de pesquisarem questões relacionadas a suas práticas e aos seus contextos de trabalho. Como a maioria dos nossos

mestrandos e doutorandos são professores, gestores escolares e acadêmicos ou profissionais ligados a movimentos sociais, é desse universo que retiram suas indagações, tomando suas práticas como fontes principais da pesquisa. Como afirma Pacheco (1996), “*a metodologia de investigação centrada na prática responde a uma deliberação – um questionamento com o propósito de problematizar a ação correta – que exige a formulação de um problema, uma avaliação de propósitos e uma solução negociada e partilhada*” (p.47). Em geral, nesses casos, a teoria surge mais tardiamente, quando os fatos e a análise dos dados começam a requerer construtos que dêem base aos achados do investigador. Longe de entender esse processo como negativo, entende-se que o referencial teórico caminha a par e passo com a empiria e pode ser modificado a qualquer momento.

A prática inspira e orienta a definição dos objetos de pesquisa e ela é vista como única e contextualizada. Sua compreensão exige um processo intenso de imersão e convivência onde a procura de significados pode ter mais sentido do que as evidências objetivas dos mesmos, levando à opção preferencial pelos métodos qualitativos. Na pesquisa em educação, as circunstâncias locais não só influenciam o trabalho científico como incidem sobre ele, tornando-se parte integrante da própria investigação, pois determinam a formulação do problema, as estratégias de investigação, a eleição de metodologias etc. Essa condição confere um caráter contextual às atividades científicas da área, que procuram, ainda, reforçar também seu caráter social, construindo conhecimentos que sejam socialmente aceitos.

Essa tendência, em tese, obrigaria os pesquisadores e os Programas a aprofundar teoricamente a dimensão qualitativa da pesquisa, garantindo o necessário rigor epistemológico aos estudos. Precisaríamos ressignificar a experiência analisando com profundidade que sentido tem compreendê-la na dimensão da pesquisa. Como qualquer ação social, a experiência científica, nessa perspectiva, nunca pode ser concebida como uma execução que exija passos pré-determinados e regras universais. Entretanto, deve estar comprometida com o rigor e a cientificidade do processo.

Ao analisar os impasses que estamos vivendo no campo da formação e da pesquisa, registramos a necessidade de uma reflexão sistematizada nos Programas de Pós-Graduação quanto ao campo epistemológico da educação, uma vez que essa é uma questão definidora de concepções e perspectivas. Dela decorrem muitos desdobramentos, tanto no espaço teórico como na prática da produção do conhecimento pedagógico.

Há correntes que, entendendo a educação como uma prática social, discutem a consistência de um *corpus* teórico que lhe atribua a condição de ciência. Outras, no entanto, defendem que a condição interdisciplinar não retira da pedagogia sua condição de campo próprio de saberes. As

controvérsias, muitas vezes, no afã de construir argumentos para uma ou outra posição, perdem de vista a relatividade da própria questão. Correia (1998) afirma que *“uma das originalidades mais marcantes das Ciências da Educação reside na impossibilidade de se lhes transmitir um estatuto epistemológico estável da “adaptação” dos sistemas de legitimação que definiram a cientificidade das ciências da natureza”* (p.19). Isso significa dizer que a controvérsia sobre a natureza científica da educação pode ser mais tributária do conceito de ciência, alicerçada na racionalidade técnica, do que propriamente de seu estatuto epistemológico.

Larrosa (1990) alerta que é preciso olhar essas considerações como *um processo de fabricação[...]* pois, para o autor, é preciso ver a educação *“como o resultado de um conjunto de operações socialmente orientadas que se encaminham para a produção de conhecimentos científicos, a incluir esse conhecimento em um marco construído como interdisciplinar e relacioná-lo com as práticas educativas cuja transformação se pretende”* (p.137). Tomando essa direção, o autor reafirma a importância de tomarmos os efeitos dessas construções que ele identifica como *“efeito científico, efeito interdisciplinar e efeito prático”*.

No primeiro, concede-se um *caráter científico* à pedagogia como resultado do esforço dos pesquisadores em educação em produzir conhecimento válido de acordo com certas regras teóricas, metodológicas e argumentativas que certificam suas produções, até mesmo pelo seu caráter social. Nesse sentido, os nossos Programas de Pós-Graduação constituem-se nos territórios privilegiados de produção, pois albergam os mecanismos e rituais pelos quais passam as produções que almejam uma legitimidade científica. A tradição da análise por pares atribui o caráter científico a uma prática ligada a uma comunidade discursiva que legitima essa mesma prática. A pedagogia, como outros campos do conhecimento, tem tido um estatuto que procura lhe conferir a condição de legitimidade.

O *efeito interdisciplinar* é dual, pois incorpora tanto as operações encaminhadas a autonomizar a pedagogia de outros campos científicos como aquelas destinadas a relacioná-la com outros saberes. E ambos os movimentos são importantes. Para Larrosa (op. cit), do ponto de vista disciplinar, vale a pena ver quais são as operações que dão a um texto o estatuto de pedagógico. Certamente, essa questão passará por perguntas sobre sua natureza, enfoques, teorias, vocabulário etc. Nas suas relações, pode ser importante compreender o que se privilegia, como se integram os produtos cognitivos (conceitos, teorias, métodos) provenientes de outras áreas.

Cada vez mais nossos Programas de Pós-Graduação em Educação se afastam dos campos disciplinares para caracterizar suas Linhas de Pesquisa

e elegem campos temáticos como articuladores da produção intelectual de seus membros. Campos temáticos são, necessariamente,⁵⁶ interdisciplinares pois requerem e valorizam a contribuição de distintos enfoques e olhares na constituição do conhecimento que produzem. A natureza do efeito interdisciplinar não pode, entretanto, descaracterizar a educação como núcleo que precisa ser mantido enquanto matriz e objeto. Parece não ser recomendado temer o efeito interdisciplinar, mas sim acolhê-lo tornado-o imprescindível. Cumpre atuar num sentido não-dicotômico, preservando, porém, o sentido pedagógico da ação que caracteriza o campo epistemológico da educação, sustentando sua possibilidade de se constituir como um campo específico de conhecimento.

Além desses, o *efeito prático* se dimensiona ao questionar sobre a relevância do conhecimento produzido e a sua capacidade de inspirar a transformação e a melhoria das instituições sociais e das pessoas. Não se está advogando, aqui, um caráter de pragmática utilidade para a pesquisa. Mas a condição científica que se quer conceder a qualquer campo passa pela análise da incorporação do conhecimento sistematizado na prática social que o campo objetiva. Vale, porém, ressaltar que o conhecimento pedagógico é sempre historicamente situado, inclusive na investigação. Afirmamos, como Correia (op. cit),

que a contextualização da ação pedagógica é imprescindível ao exercício da originalidade. Não porque o contexto seja só constrangimento e variável independente, mas porque ele é também produção e variável dependente. A ação contextualizada inscreve-se irremediavelmente num contexto provisório. Ela é sempre uma ação provisória que se inscreve num espaço de heterogeneidade onde se exprimem e dissimulam interesses e pontos de vista especializados (p.128).

O *efeito prático* precisa incorporar o compromisso da pesquisa com o diálogo das comunidades interpretativas e a provisoriedade que a contextualização da ação imprime ao conhecimento produzido. Nos nossos Programas de Pós-Graduação, esse deve ser o palco sob o qual nos movemos, enquanto estudantes e alunos, numa processualidade que articule compromisso e provisoriedade, conhecimento e incerteza. Trata-se de uma vivência processual que exige de todos nós uma condição de protagonismo permantente.

Parece importante estimular que as comunidades discursivas, das quais fazemos parte enquanto professores e estudantes, analisem o reflexo dos discursos que produzem. Romero afirma

que as comunidades são sustentadas pela contribuição ativa de seus membros. Estas adotam não só uma forma falada específica que permite comunicar-se com seus membros e excluir estranhos, como também traduzem-se em atividades que materializam a aceitação de alguns e a rejeição de outros; a manutenção de fronteiras e a distinção entre pessoas que pertençam a ela e os que estão a margem, assim como a relação com outras *comunidades* (1997).

Pensar sobre o efeito prático do conhecimento produzido na academia é exercer uma constante e madura vigilância sobre o próprio discurso e colocar-se em permanente auto-reflexão.

Um outro impasse pode ser identificado como o esforço do enquadramento das pesquisas de docentes e estudantes às Linhas de Pesquisa propostas pelos Programas.

O intuito de redefinição dos Programas em termos de eixos investigativos, denominados Linhas de Pesquisa, é relativamente novo na realidade da pós-graduação no Brasil. Parte do pressuposto de que os Programas alicerçam-se sobre as investigações do corpo de pesquisadores que compõe seus quadros e que esses, articulados, deveriam produzir estudos que fossem construindo, paulatinamente, uma base de sustentação científica aos processos de formação dos novos investigadores.

Sem desconhecer a legitimidade da lógica que suporta a política que institucionalizou as Linhas de Pesquisa como eixos dos Programas, é preciso analisá-la na sua constituição histórica e na sua condição política. As dificuldades que temos enfrentado para implantação plena dessa perspectiva são de múltiplas naturezas. A primeira tem raiz histórica já que, como anteriormente assinalado neste estudo, nossa tradição de organização acadêmica é disciplinar e essa foi (e continua sendo, em muitas circunstâncias) a inspiração da organização universitária. Os currículos também são disciplinares, e a departamentalização, faculdades e centros reforçam o caráter dessa tradição na academia.

Por outro lado, é fundamental o registro de que a pesquisa, por ter a realidade como fonte, é especialmente temática, recorrendo a múltiplos saberes e conhecimentos para a compreensão dessa mesma realidade. Também vale ressaltar que, quando a investigação deixa de ser dispersa e constitui-se em Linhas relativamente permanentes, contribui, com mais amplitude, para as respostas aos desafios da prática e à continuidade do questionamento teórico.

Não há configuração definitiva para a constituição das Linhas. Além da tradição disciplinar ainda presente em alguns Programas, registram-se iniciativas que optam pelo critério da inspiração teórica para sua

constituição. Assim sendo, o que aglutina pesquisadores é um mesmo referencial constituído por um ou por mais autores.

Outra vertente, também presente na prática dos nossos Programas de Pós-Graduação, refere-se aos enfoques temáticos que elegem o objeto de estudo como ponto principal de convergência e aglutinação dos estudiosos. Talvez essa seja a tendência preponderante atualmente, pois a escolha dessa forma articuladora da produção do conhecimento facilita a multiplicidade de interesses teóricos, sem perda da unidade temática.

Ao aceitarmos a lógica propositora das Linhas de Pesquisa como integradoras da produção acadêmica que se realiza nos Cursos de Pós-Graduação em Educação, optamos, certamente, por formas mais coletivas de ensinar e aprender. Reforçamos que a pesquisa exige uma dimensão partilhada e que o conhecimento, sendo cumulativo e processual, é tarefa para tempos e territórios diversificados. Ao incluí-los, estamos construindo uma nova cultura acadêmica que, por natureza, exige uma dimensão mais colaborativa. O desafio, entretanto, é compatibilizar essa dimensão com os olhares particulares, de forma que eles não se percam nem fiquem subsumidos a uma estrutura que, sendo científica, é também de poder. Gauthier (1999) lembra, acertadamente, que *“cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo observá-lo e conhecê-lo”* (p.24).

Organizar a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação por Linhas de Pesquisa pode ser uma medida positiva enquanto processo articulado de investigação. Não pode, entretanto, desqualificar a diferença nem aprisionar novas possibilidades temáticas sob pena de anular os processos que tenham a dinâmica do real como inspiração.

Por fim, o desafio que inspira fundamentalmente este artigo, trata de entender os processos de pesquisa como propulsores da formação, quer no sentido político, quer no sentido pedagógico da proposição.

Talvez a pergunta de fundo seja: para que pesquisar?

Como reiteramos a crença de que a pesquisa não vai dar respostas objetivas e definitivas para os problemas da prática, negamos a sua condição pragmática e utilitária. É certo que a pesquisa tem compromisso com as condições sociais e políticas dos contextos concretos. Mas também é certo que ela não carrega em si um dispositivo de poder que lhe outorgue a condição redentora da prática educativa.

A reflexão sobre a questão acima formulada nos remete, portanto, à crença na pesquisa como processo de formação, que desenvolve nos sujeitos capacidades cognitivas e de compreensão do mundo. Cremos que construir atitudes científicas é mais importante do que chegar a resultados validados

pelos métodos científicos, pois é essa condição que vai proporcionar aos sujeitos uma atitude de perplexidade constante frente a realidade, num estado de permanente aprendizagem. Além disso, a pesquisa devolve aos sujeitos sua condição de protagonista no processo de construção e modificação da realidade, atingindo as subjetividades num sentido positivo de auto-estima pessoal e profissional.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação, portanto, devem assumir a dimensão formativa através da pesquisa, quer com seus estudantes, quer com a comunidade educativa mais ampla. Nossos alunos são, em grande maioria, educadores e, nessa perspectiva, tendem a ampliar os processos de formação que vivenciam. Além disso, a tentativa de ruptura com o paradigma tradicional que impunha a relação sujeito-objeto, impele-nos a ver os demais educadores com que trabalhamos nas mais diferentes esferas educativas, também como produtores de conhecimento, cuja formação precisa incluir a dimensão investigativa. É preciso reinventar a formação, sem dicotomizar os territórios, ainda que se reconheçam suas especificidades.

Para além dos relatórios de pesquisa que produzimos enquanto docentes e das dissertações e teses tecidas por nossos alunos, tomar a pesquisa como formação desafia os nossos Programas a uma atitude epistemológica que anseia por aproximar a prática à produção do discurso. Seria entender a pesquisa como um dispositivo cultural que, tornando os educadores mais cientes de suas próprias capacidades, contribuísse para uma condição educativa de mais qualidade. Qualidade aqui entendida na dimensão de Rios (2001), que afirma ser a condição do que a gente faz bem e, ao mesmo tempo, faz bem à gente.

Estaremos prontos para enfrentar esses desafios? Poderão estas reflexões contribuir com esse intento? Esta é a nossa perspectiva e este é nosso estímulo.

Referências

- CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, 1998.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção do Conhecimento*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*, ano XX, n.77, dez. 1999.

- LARROSA, Jorge. *El trabajo epistemológico en pedagogia*. Barcelona: PPU, 1990.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.
- PAOLI, Niuvenius. *Para pensar a Universidade e a Pós-Graduação*. Campinas: UNICAMP, 1985.
- RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROMERO, M. Rodriguez. Las comunidades discursivas y el cambio educativo. *HEURESIS*, v.1, n.1, 1997. Disponível em <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3>. Acesso em 04 de novembro de 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel). *Do sonho à realidade: O Projeto Pedagógico da UFPel na construção de uma nova universidade*. Pelotas: Ed. UFPel, 1989.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Maria Isabel da Cunha é doutora em Educação pela UNICAMP, professora aposentada da Faculdade de Educação/UFPel e exerce, atualmente, a docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Entre suas principais publicações estão os livros "O bom professor e sua prática" (1989), "Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade" (1996), em parceria com Denise Leite, "Desmistificando a profissionalização docente" (1999), organizado junto com Ilma Veiga, e "O professor universitário na transição de paradigmas" (1998).

E-mail: cunhami@uol.com.br

Artigo recebido em dezembro/2003.