

Universidade e pesquisa: caminhos conexos¹

University and research: connected paths

Lidia Maria Rodrigo²

Entre as múltiplas funções educativas da universidade, ensino e pesquisa costumam merecer especial destaque. O ensino refere-se à disseminação dos produtos do conhecimento consolidado; a pesquisa consiste, em termos gerais, na busca e produção de novos conhecimentos. Esta última, em lugar de enfatizar o *produto* do conhecimento, como faz o ensino, enfatiza, sobretudo, os *processos* de sua produção. Compete à universidade propiciar ao estudante o acesso a essas duas formas de relação com o saber.

As duas tarefas educativas da universidade - ensino e pesquisa - podem ser distinguidas, mas não devem ser dissociadas: não é possível, nem desejável, separar aquisição e produção do conhecimento. Para produzir novos conhecimentos sobre determinado tema, torna-se imprescindível dominar os resultados das pesquisas anteriores sobre o mesmo assunto. Por outro lado, o conhecimento daquilo que já foi conquistado não constitui fim em si mesmo, mas ponto de partida para novas conquistas em termos de avanço de conhecimento em determinada área.

Todo o sistema escolar, desde o fundamental, dedica-se ao ensino; só à universidade compete também a pesquisa, que constitui uma de suas

marcas essenciais. Portanto, pode-se afirmar que, ao menos teoricamente, a conexão com a pesquisa constitui componente essencial para definir a identidade da universidade. Apesar disso, a relação entre ambas, que sempre figurou como princípio fundamental nos estatutos de todas as instituições, tem enfrentado muitos obstáculos para sua efetivação em nosso País.

Isso fica evidente quando examinamos a história da universidade brasileira. Em primeiro lugar, é preciso lembrar que a universidade foi uma criação tardia no Brasil; sua existência tem menos de um século, enquanto na Europa ela existe desde a Idade Média e, na América Latina, desde o século XVI.

Mesmo permanecendo restritos ao que ocorreu no continente americano, nosso atraso torna-se flagrante. Desde o século XVI foram sendo criadas universidades em vários países: a primeira foi a Universidade de São Domingos (1538); depois as de São Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Havana (1728) e Santiago (1738). O Brasil possuía algumas escolas superiores isoladas desde 1808, mas somente no século XX passou a ter universidades em sentido estrito. Quando surgiu a primeira delas, a Universidade do Rio de Janeiro, em

¹ Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas, ministrada em 21 de fevereiro de 2011.

² Professora Doutora, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária, 13083-865, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <lidia@lexa.com.br>.

1920, já havia 20 universidades espalhadas por toda a América Latina, e 78 nos Estados Unidos (Gomes, 2002).

De início, quando foram criadas, as Universidades brasileiras eram vistas, sobretudo, como locais de ensino, entendido como transmissão de conhecimentos voltados para determinada especialização ou formação profissional. As primeiras universidades priorizavam a orientação profissional dos cursos que ministravam, em detrimento do incentivo à pesquisa e à produção científica. Um marco significativo na mudança dessa orientação tradicional foi a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, que, desde o início, investiu esforços no desenvolvimento da pesquisa em diversas áreas do saber, inclusive trazendo professores e pesquisadores de outros países. De qualquer modo, podemos afirmar que, no quadro geral do ensino superior, apenas nas últimas décadas estreitou-se efetivamente a conexão entre universidade e pesquisa no Brasil, principalmente por intermédio das universidades públicas.

No âmbito do ensino de graduação foram implementadas várias atividades e Programas de iniciação e estímulo à pesquisa, como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) etc. Prevaleceu a percepção de que a relação entre ensino e pesquisa é importante, não apenas em termos de produção do conhecimento, mas também pelas suas repercussões positivas sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem. A associação entre ensino e pesquisa nos cursos de graduação representou um avanço importante para superar o modelo tradicional do ensino meramente instrucional e reprodutivista, baseado principalmente na memorização e repetição mecânica de ideias e noções, muitas vezes já superadas pelos últimos avanços do conhecimento. Esse tipo de ensino formava alunos ape-

gados a dogmas, sem capacidade crítica e autonomia de pensamento, portanto, posturas inteiramente contrárias ao espírito científico.

Pesquisa e pós-graduação no Brasil

Os programas de pós-graduação no Brasil tiveram início na década de 1930, mas, somente a partir da década de 1990 a pesquisa ocupou um lugar efetivamente central, passando de adendo final para espinha dorsal da formação.

Na área da Educação, apenas no final de 1965 foi aprovado o primeiro programa de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os programas iniciais visavam à formação de quadros docentes para as universidades brasileiras, alguns deles objetivando também a formação de pesquisadores.

O formato vigente nos Programas de pós-graduação no Brasil passou por mudanças substanciais nos anos de 1990, com a substituição do modelo de "áreas de concentração" para "linhas de pesquisa".

A antiga estrutura, centrada nas áreas de concentração, priorizava o ensino de disciplinas obrigatórias e eletivas, o que acabava colocando a pesquisa em segundo plano. Só depois de cursar o conjunto das disciplinas, o pós-graduando elaborava seu projeto e desenvolvia a pesquisa.

Esse modelo passou a ser objeto de críticas e contestações, pelos problemas que apresentava. Estabelecia-se uma separação radical entre uma primeira etapa, dedicada à aprendizagem por meio das disciplinas, e a etapa posterior, reservada à pesquisa. Nesse formato, com a pesquisa adiada para o final do processo de qualificação, o tempo médio de permanência dos alunos no programa aumentava tanto, que o prazo acabava se esgotando e muitos desistiam de elaborar sua dissertação ou tese, abandonando o programa sem a titulação correspondente. Outro ponto crítico residia na forma de produção do conhecimento, que se dava de modo totalmente individualizado, em

que a única interlocução possível para o pesquisador era com seu orientador. A baixa produtividade dos estudos tornava o modelo muito caro, havendo desperdício dos recursos investidos (Gamboa, 2003).

Apesar de todos os problemas, o antigo formato da pós-graduação possuía um aspecto positivo: como ele enfatizava a formação teórica, os alunos, quando chegavam à fase da pesquisa, possuíam os referenciais teórico-metodológicos necessários para desenvolvê-la.

O novo modelo, centrado nas “linhas de pesquisa”, promoveu uma inversão na relação entre disciplinas e projeto de pesquisa; em lugar de ser etapa final, a pesquisa converteu-se em eixo da pós-graduação. O projeto de pesquisa passou a ser fator fundamental no processo de seleção para o ingresso no programa, determinando ainda a inserção do pós-graduando nos grupos de pesquisa e servindo de baliza para decidir as disciplinas a serem cursadas, uma vez que estas deveriam, em princípio, atender às necessidades de fundamentação teórica da pesquisa a ser desenvolvida (Gamboa, 2003).

Esse modelo, mais interessante, porque prioriza e incentiva a produção do conhecimento, além de propiciar o trabalho coletivo por meio dos grupos e linhas de pesquisa, também apresenta aspectos problemáticos.

A oferta de disciplinas, geralmente escassa, é insuficiente para atender às diferentes necessidades de fundamentação teórica, de modo que muitos alunos não têm oportunidade de cursar aquelas especificamente relacionadas ao seu projeto. O novo modelo resultou também num certo empobrecimento da formação teórico-metodológica básica. A pressão por resultados, feita pelas instituições universitárias e agências de fomento, tem tornado cada vez mais exíguos os prazos para a conclusão da pós-graduação, obrigando o aluno a encurtar, ou mesmo abrir mão, de uma formação teórica mais ampla e fundamental, voltada para a aquisição de conceitos e categorias básicas sobre o tema investigado, restringindo-se apenas àqueles aspectos diretos e imediatamente

relacionados ao seu recorte temático. Essa visão imediatista tem sido responsável pela produção de trabalhos imaturos ou de qualidade duvidosa.

Pesquisa e dissertação de mestrado em educação

Como já foi dito anteriormente, a pesquisa constitui hoje o eixo central ou a espinha dorsal da pós-graduação. Mas, por que pesquisar? Basicamente, porque, no mundo de hoje, esta se tornou uma ferramenta fundamental para melhorar a existência humana, sob todos os aspectos, tanto do ponto de vista material como espiritual.

O que significa pesquisar? Mais especificamente, como se elabora uma pesquisa visando produzir uma dissertação de mestrado?

No ensino médio e, em alguns casos, até no ensino superior, tem havido certo abuso e banalização do termo: pesquisar consiste em consultar uma ou algumas obras do tipo enciclopédia, copiar algumas partes, justapostas aleatoriamente, e assinar embaixo. Por vezes procede-se ao recorte de jornais, revistas e, ultimamente, de textos da *Internet*, para compor o produto final, isto é a “pesquisa” a ser entregue ao professor. Os danos resultantes desse tipo de procedimento são terríveis: os alunos adquirem certos vícios e, às vezes, fica muito difícil livrar-se deles e adotar hábitos corretos de investigação.

Pesquisa, em sentido geral, significa busca, procura, indagação, com a finalidade de produzir novos conhecimentos.

O que designa a expressão “novo conhecimento”? No caso da dissertação de mestrado, a exigência de originalidade não se coloca da mesma forma que no doutorado. Como esse é o primeiro degrau da pós-graduação *stricto sensu*, o aluno ainda se encontra numa fase de iniciação à pesquisa científica. Na construção do seu trabalho, obviamente, o mestrando apoia-se em teorias já constituídas; mas, sobre elas, deve construir uma reflexão pessoal ou um enfoque próprio sobre o tema abordado.

Nos programas de mestrado, a pesquisa visa, basicamente, a elaboração de uma dissertação, isto é, um trabalho científico que evidencie os resultados de um processo de investigação e de reflexão pessoal, autônomo e criativo.

A dissertação mostra a marca pessoal do seu autor já no ponto de partida, quer dizer, no levantamento do problema a ser investigado, formulado com base nas vivências, nas leituras, na visão da realidade educacional e das questões que sensibilizam o pesquisador. É preciso estar atento também à relevância social do tema a ser investigado, sua importância e contribuição para o avanço do conhecimento sobre a educação em geral ou sobre a educação no Brasil.

Do ponto de vista da autonomia, a construção da dissertação exige que o pesquisador exercite sua capacidade de pensar por conta própria. Não se trata de autodidatismo puro, tirar tudo apenas de si mesmo, desconhecendo a contribuição de outros que já refletiram sobre o tema. Ao contrário, a pesquisa sobre qualquer assunto pressupõe o conhecimento do que já foi produzido anteriormente e do estado em que se encontra atualmente essa discussão. Sobre esta base, torna-se possível levantar novas questões ou pensar novos aspectos do tema, que ainda não tenham sido suficientemente tematizados.

A dissertação de mestrado deve ser um trabalho criativo, ter originalidade, não no sentido de absoluta novidade, mas no sentido de contribuir para o esclarecimento ou lançar novas luzes sobre algum aspecto do tema pesquisado. Não é necessário criar uma nova teoria educacional, mas é preciso, por meio da reflexão pessoal, ir além da mera reprodução dos dados levantados ou das ideias documentadas, articulando-os na construção de uma interpretação própria.

Como construir uma dissertação de mestrado?

Primeiro é preciso determinar o tema: o que pesquisar?

O tema não pode ser muito amplo ou demasiadamente genérico. Afinal, trata-se de um trabalho

monográfico, que deve focar um ponto ou aspecto do assunto. Para delimitar o tema, é preciso fazer recortes: quanto mais determinada a abordagem, mais científica ela é.

A delimitação do tema supõe:

a) distingui-lo de temas afins;

b) determinar a perspectiva de análise, seu enfoque, ponto de vista, método.

Um exemplo simples pode ilustrar o sentido da delimitação do tema:

“A educação no Brasil” é um tema muito vasto. Numa primeira delimitação, “A educação escolar no Brasil”, ainda permanece muito amplo. “A escola de nível médio no Brasil”, delimita um pouco mais, mas o recorte precisa ser mais específico, definindo a perspectiva de análise, como, por exemplo, “A reforma do ensino secundário pela Lei nº 5.692/1971: uma análise histórico-crítica”.

Depois de se determinar o tema a ser pesquisado, é preciso problematizá-lo. Com base nos conhecimentos, vivências e leituras sobre o assunto, trata-se de formular uma indagação.

A capacidade de indagação ou questionamento supõe que o pesquisador assuma uma postura crítica frente ao real, que supere o sentido comum e aparente das coisas, bem como as ideias e valores vigentes e aceitos pela maioria. Trata-se de colocar em questão o sentido habitual das coisas, reconhecer o real como contraditório, como fonte de indagações que demandam um conhecimento que vá além daquilo que já se sabe, das ideias já estabelecidas e consolidadas.

No diálogo *O Banquete*, falando a respeito da filosofia como amor ou desejo de sabedoria, busca de conhecimento, Platão (1972) assegura que nem o sábio nem o ignorante desejam o conhecimento. O sábio não deseja o saber, porque já o possui, e ninguém deseja ter o que já tem. O ignorante também não deseja o conhecimento, porque julga que o possui. O pior aspecto da ignorância, segundo Platão, é justamente não ter consciência dela; o ignorante não tem conhecimento, mas como pensa que tem, não o busca, não faz perguntas. Portanto, só busca o conhecimento quem

tem consciência de sua própria ignorância, dos limites e da insuficiência do seu conhecimento, e deseja superá-los.

Quem não sabe, ou não sabe o suficiente, mas deseja saber, faz perguntas. Quem faz perguntas, busca respostas. Esse é caminho para se ingressar num processo de pesquisa: problematizar, indagar. A indagação determina a direção da pesquisa, a estimula e faz avançar.

A boa dissertação começa com uma boa pergunta. O que é uma boa pergunta?

a) É aquela que levanta uma questão relevante;

b) É aquela que é suficientemente significativa para exigir estudo, pesquisa, reflexão, para encontrar sua resposta. Portanto, não é uma dúvida qualquer;

c) É aquela que tem condições de converter-se em objeto de pesquisa, porque encontra referenciais teóricos e/ou dados empíricos em que se apoiar.

Portanto, esse tipo de indagação não brota de uma inspiração repentina, nem de um bate papo de mesa de bar. É preciso ter um conhecimento razoável do assunto: mais do que vagas ideias, ou intuições pessoais, encontrar a boa pergunta demanda muita leitura e reflexão pessoal.

Como responder ao problema levantado pela pesquisa de modo que resulte numa dissertação? Por meio da construção de uma modalidade de conhecimento que atenda aos requisitos do rigor acadêmico e científico.

O saber científico sobre determinado tema constitui uma forma bem específica de conhecimento: ele tem de apresentar garantias ou comprovar sua validade com base em provas empíricas ou demonstração racional. Sendo um trabalho científico, o texto dissertativo tem como objetivo "demonstrar, mediante argumentos, uma tese, que é a solução proposta para um problema, relativo a determinado tema" (Severino, 2007, p.78).

Sua construção começa pela formulação de uma hipótese ou ideia central, que responde ao

problema pesquisado. Essa ideia central constitui o eixo em torno do qual o trabalho será logicamente organizado e estruturado em capítulos. A tese ou ideia central deve ser demonstrada no decorrer do trabalho, por meio da argumentação. Argumentar consiste em apresentar razões, motivos, justificar, enfim, demonstrar a validade daquilo que se afirma.

A característica essencial do discurso científico, aquilo que o distingue do senso comum, reside no fato de que as afirmações e teses são necessariamente acompanhadas de suas respectivas justificações. Não basta restringir-se ao mero enunciado de ideias ou fazer afirmações; é preciso apresentar os argumentos por meio dos quais elas se estabelecem e se sustentam. Sem isso, um texto não é considerado científico. Os raciocínios, ou encadeamento de ideias e argumentos, devem ser bem articulados e coerentes, evitando-se contradições, fragmentação e dispersão do pensamento etc. Duas outras exigências, quanto ao rigor científico e acadêmico, não podem ser menosprezadas: clareza conceitual e precisão na linguagem, principalmente em relação ao emprego de termos técnicos. Por isso, os dicionários, tanto os de língua portuguesa como os dicionários técnicos de cada área, tornam-se instrumentos de trabalho imprescindíveis e de uso constante.

Depois de apontar tantas exigências e dificuldades, é preciso terminar deixando uma mensagem de ânimo e amor ao trabalho sério de pesquisa. Para isso recorreu-se a Rodolfo Mondolfo. Diz ele que a investigação séria não se improvisa; ela demanda estudo sério e muito amor:

Com efeito, sem profundo estudo e grande amor, a investigação científica, tanto em filosofia como em qualquer outro ramo da cultura, não pode realizar-se. Ela exige trabalho e suor, porém o seu caminho, assim como a ascensão de uma montanha áspera e íngreme é compensada continuamente pela beleza e grandiosidade do panorama, é acompanhado e coroado por profundas satisfações espirituais. E são justamente estas satisfações que tornam a vida digna de ser vivida (Mondolfo, 1969, p.18).

Enfim, é difícil, mas vale a pena.

Referências

Gamboa, S.S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. *Educação Temática Digital*, v.4, n.2, p.78-93, 2003.

Gomes, E. País tem história universitária tardia. *Jornal da Unicamp*, n.191, ano 17, 2002.

Mondolfo, R. *Problemas e métodos de investigação na história da filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

Platão. O banquete. In: Platão. *Diálogos*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. p.7-60.

Severino, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Recebido em 23/3/2012 e aceito para publicação em 16/4/2012.