

## **POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO DA PESQUISA EM IES “EMERGENTES”: DESAFIOS PARA NEODOUTORES EM EDUCAÇÃO**

**Vânia Maria Alves - UNICS**  
vaniamariaalves@bol.com.br

**Resumo:** Este trabalho enseja refletir sobre os desafios encontrados por neodoutores em educação para implantar a pesquisa em universidades designadas “emergentes”, nas quais a cultura da produção do conhecimento não está institucionalizada e/ou se encontra incipiente. A universidade, especialmente os Programas de Pós-Graduação, tem um importante papel na formação para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. Contudo, entre o lócus formador e o ambiente de inserção/trabalho dos recém doutores, há grandes descompassos e desafios, especialmente para criar políticas e práticas de gestão da pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação e inserção de pesquisadores; organização da pesquisa em IES “emergentes”; gestão da educação.

### **INTRODUZINDO A TEMÁTICA**

No contexto em que se comemora o *Ano Internacional da Aprendizagem sobre Direitos Humanos*, buscando refletir sobre o papel da universidade na formação do educador para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação - na perspectiva da diversidade e da inclusão social -, procuramos socializar os resultados de uma pesquisa que realizamos durante os últimos anos, para a tese de doutoramento em Educação. Nela, analisamos o processo de formação e as condições de trabalho de pesquisadores em educação que, após a obtenção do doutorado, passaram a atuar em IES “emergentes”<sup>1</sup>. Visamos apreender como se dá essa inserção e em que medida os neodoutores contribuem para a institucionalização da pesquisa nessas universidades. Além disso, procuramos analisar o quanto foram (ou não) preparados pelo Programa de Pós-Graduação (PPG) para assumir tal tarefa, isto é, para atuar no ensino, na pesquisa e na gestão da educação superior, especialmente nas instituições que ainda se encontram num estágio inicial e/ou incipiente da produção do conhecimento.

A tese analisou assim, os tempos e espaços da formação e do trabalho de pesquisadores, a partir da contribuição de um grupo de doutores egressos (um total de 10) do PPGE, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, após a titulação, inseriram-se em IES “emergentes”, isto é, em instituições que ainda não tinham um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* recomendado pela CAPES, bem como, os dirigentes de pesquisa das instituições, nas quais esses neodoutores passaram a atuar depois de se titularem. Escolhemos egressos de um Programa consolidado porque interessava-nos buscar sujeitos com formação qualificada e não apenas com titulação. Desse modo, por meio da análise das entrevistas e/ou

questionários e apoiando-nos em autores que nos ajudam a compreender as mudanças ocorridas na pós-graduação e na universidade, tais como Chauí (2003), Kuenzer e Moraes (2005) Sguissardi (2006), dentre outros, tornou-se possível visualizar as manifestações mais amplas do problema estudado.

Passaremos, desse modo, a apresentar e discutir alguns aspectos que se mostraram relevantes e/ou cruciais, em nossa investigação, sobretudo aqueles que dizem respeito ao papel da universidade, à formação para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação realizada na e pela pós-graduação *stricto sensu*, bem como, a inserção e o trabalho dos pesquisadores nas universidades, especialmente nas IES “emergentes”.

## O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO PARA A GESTÃO DO ENSINO E DA PESQUISA: DOS MODELOS CLÁSSICOS AOS MODELOS CONTEMPORÂNEOS

Para compreender o papel da universidade e discutir sobre os atuais desafios das políticas e práticas de formação para a gestão do ensino e da pesquisa no contexto do Ensino Superior no país - que reúne instituições tão diferentes<sup>2</sup> principalmente no que diz respeito ao estágio da pesquisa -, necessitamos recuperar brevemente alguns aspectos históricos da criação desta instituição milenar, da implantação dos modelos ditos clássicos bem como, da configuração dos modelos contemporâneos de universidade. Além disso é mister reafirmar que, se hoje a pós-graduação *stricto sensu* é compreendida como lócus privilegiado de formação dos gestores do ensino e da pesquisa, ela também é responsável por disseminar um modelo e/ou conceito de universidade muitas vezes divergente daquele encontrado por grande parte dos mestres e doutores, nas instituições de ensino superior em que se inserem, após a titulação.

Ao fazer uma retrospectiva histórica, temos que as primeiras universidades surgem na Europa, no período medieval e foram, essencialmente, corporações de estudantes e professores que buscavam o direito ao trabalho intelectual independente, a autonomia administrativa e mesmo o direito a foro especial para seus membros, em relação às autoridades eclesiásticas e políticas de então. Para Schwartzmann (2006), essas instituições se dedicavam ao ensino das profissões liberais da época (teologia, direito canônico, medicina), precedido pelas chamadas disciplinas propedêuticas, o *trivium* (gramática, retórica e lógica) e o *quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia), que em conjunto formavam as sete artes liberais.

Dentre as primeiras universidades, conforme Charle e Verger (1996), está a de Bolonha, cujo desenvolvimento remonta ao início do século XII. Em 1155, as escolas de

Direito bolonhesas já detinham grande importância, mas tratava-se ainda apenas de escolas privadas independentes, assim como de pequenas *societates*, cada uma delas agrupada ao redor de seu mestre. Somente por volta de 1230, a Universidade de Bolonha, no que diz respeito aos direitos Civil e Canônico, estava solidamente constituída. Em Paris, foi pouco depois de 1200 que os mestres independentes começaram a se associar. Em Oxford, uma primeira associação de mestres nasce por volta de 1200; em 1214 foram-lhe concedidos os privilégios pontificiais, imediatamente confirmados e definidos pelo rei, que faziam desta uma verdadeira universidade, autônoma, representada por um chanceler escolhido entre os doutores. Em Montpellier, que possui escolas de medicina desde os anos de 1130, a transformação em universidade foi conquistada em 1220 graças aos estatutos outorgados por um legado pontifical. Nesse período, novas universidades surgiram, ainda, por desmembramento – como foi o caso de Cambridge, desde 1209, nascida de uma migração da universidade de Oxford; e de Pádua, fundada em 1222 pelos doutores e estudantes foragidos de Bolonha.

Em torno de 1230, ainda não havia muitas universidades, mas seu prestígio já era considerável e estas permanecem até hoje entre as mais famosas. Suas instituições, tão singelas no começo, foram aos poucos se tornando mais complexas e os estatutos definitivos em geral datam apenas do início do século XIV. Isso demonstra que a universidade foi se modificando ao longo de sua existência, acompanhando as transformações históricas do pensamento universal e também resistindo a elas, podendo-se, de modo bastante genérico, identificar como seus “ciclos”: *a universidade medieval; a universidade renascentista; a universidade iluminista e a universidade moderna.*

Se as primeiras universidades não obedecem a um modelo único, o que dizer das instituições que vão surgindo nos séculos posteriores, especialmente da universidade moderna? Dados os objetivos deste trabalho, nos deteremos apenas em apresentar a universidade moderna, que costuma ser descrita pelos especialistas na temática, subdividida em três modelos principais<sup>3</sup>. Constituíram-se na Europa, a partir do século XIX, sob a denominação de modelo *francês (napoleônico)*, modelo *alemão (humboldtiano)* e modelo *anglo-saxão*. De acordo com Goergen (2006), o modelo francês dá ênfase ao caráter instrumental, concebendo a universidade como provedora de profissionais capacitados para a produção, em oposição à tradição britânica, que busca o saber pelo saber, sem, no entanto, baseá-lo na pesquisa. A universidade moderna, de vertente francesa, estava ligada por um duplo vínculo ao Estado moderno: era sua servidora técnico-profissional e seu guia crítico-espiritual (sendo este aspecto mais enfatizado e claro no modelo alemão). São funções

contraditórias, uma vez que, como criadora de saber e formadora de profissionais, estará umbilicalmente ligada aos interesses econômicos do Estado ilustrado, e, como guia reflexivo preserva sua autonomia para manter o distanciamento crítico das ações do Estado.

Para o modelo da universidade humboldtiana<sup>4</sup>, ainda de acordo com Goergen (2006), a plenitude da verdade não era sua desembocadura técnico-experimental, mas espiritual-especulativa. A ciência teria a sua finalidade na verdade e esta bastaria a si mesma. Assim, universidade alemã seria, antes de tudo, a universidade da ciência, que descansa sobre si mesma e não uma universidade do saber aplicado e das profissões. O saber não se inclina ante a instrumentalização. Sua principal tarefa seria investigar a verdade por meio da busca desinteressada do conhecimento. Enquanto no modelo francês a universidade se submete aos interesses do Estado, no modelo alemão é o Estado que deve orientar-se pelas verdades estabelecidas nos caminhos reflexivos da razão. Nos dois modelos, aqui paradigmaticamente citados, Razão e Estado se revelam como os princípios norteadores da universidade moderna; modelos estes que influenciaram a formação tardia da universidade brasileira, no século XX.

O terceiro modelo de universidade é o anglo-saxão. Conforme Hortale e Mora (2004), no Reino Unido, que no início do século XIX contava com apenas seis universidades, o Estado não interveio, respeitando suas características medievais. Isso pode explicar o fato de as universidades “públicas” britânicas, irlandesas e canadenses continuarem sendo “privadas” do ponto de vista jurídico. Como a Revolução Industrial demandou a formação de indivíduos mais qualificados, a nobreza e as autoridades municipais em diversas cidades criaram as chamadas “universidades civis”, que se expandiram por todo o Reino Unido durante o século XIX. A tradição das antigas instituições, associada ao processo de criação dessas novas universidades, possibilitou que, desde o início, nelas se instaurassem Conselhos de Administração formados por não-acadêmicos, por cidadãos que haviam organizado as universidades. Esses conselhos, presididos por um chanceler, nomeavam o vice-chanceler, ao qual se delegavam todas as decisões da gestão direta das instituições. Dentre as principais instituições criadas, podemos citar a Universidade de Oxford, considerada por Teixeira (1964) como a mais fiel à tradição dentre as instituições européias, e a Universidade de Dublin, fundada em 1852, pelo Cardeal Newman, centrada na busca do saber pelo saber, na exclusão da pesquisa e na condenação de qualquer caráter utilitário no seu ensino.

Pode-se afirmar, então, que tanto o modelo de Humboldt como o de Newman despreza a dimensão utilitarista da Universidade; porém, o primeiro centra-se na pesquisa e o segundo não considera que ela seja de sua alçada. Assim, o modelo inglês também foi se modificando ao longo do século XX, sofrendo rápidas e notórias transformações na sua aplicação nos

Estados Unidos. Contudo, não parece que tenha sido este o modelo de universidade ‘moderna’ que prevaleceu nos EUA e nem mesmo entre nós, fato que pode ser compreendido a partir da afirmação de Teixeira (1964), que a universidade moderna é aquela que não se isola, que não resiste às influências de sua época, mas que “ao contrário, é uma expressão da época, tanto quanto uma influência a operar em seu presente e em seu futuro” (p. 4). Transformações sucessivas levam a universidade a realizar serviços de valor para o país, devotar-se à solução de problemas da nação, à apreciação crítica das conquistas realizadas, ganhando cada vez mais terreno a pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à defesa nacional, sobretudo a partir da segunda guerra mundial.

O modelo de universidade norte-americano desenvolve, assim, um caráter pragmático e utilitarista. Nesse modelo, afirma Paula (2006), a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da Educação Superior e da sociedade de consumo (decorrências da democracia, da universalização da educação, perpassadas pelo modelo econômico capitalista). Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. Essa diversidade de funções que a universidade foi tomando nos Estados Unidos, conforme Teixeira (1964, p.5), mereceu a denominação *Multiversidade*, atribuída por Klark Kerr (Presidente da Universidade de Califórnia) ainda na década de 1960.

Dessa forma, o ideal da concepção alemã de Universidade, voltada para a formação humanista, integral e ‘desinteressada’ do homem, foi sendo deixado de lado pela racionalização e pela fragmentação do trabalho intelectual. A concepção norte-americana acabou influenciando não apenas as universidades européias, como a alemã, mas também as universidades latino-americanas, como as brasileiras. No Brasil, essa concepção foi amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 1968, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades.

Ao analisar o Ensino Superior no país, talvez pudéssemos afirmar que há coexistência dos três modelos clássicos<sup>5</sup> de universidade, em variadas combinações. Por um lado, dependendo do momento histórico, as políticas de Ensino Superior impõem adaptações aos modelos existentes, de modo a que melhor respondam aos desafios do momento e, sobretudo, que se coadunem com o projeto político de nação vigente. Por outro lado, mudanças vão se operando silenciosamente, como efeito das diferentes forças sociais (políticas, econômicas e

culturais), num jogo que envolve relações transnacionais, mas também tensões entre local e global, se nos detemos às modalidades regionais assumidas pelas instituições universitárias.

Entre nós, como pondera Weber (2008), os fundamentos da atividade científica pautaram-se pelo que se institucionalizara no mundo ocidental. Além do que, a criação dos primeiros institutos de pesquisa e das primeiras faculdades de caráter profissional foi iniciativa direta do Império ou estava sob a sua égide; e/ou resultou de empreendimentos de associações de pesquisadores, muitos deles vindos do exterior. A própria instituição universitária, que seria a principal fonte geradora de conhecimento, foi criada para cumprir rituais de visita de autoridades estrangeiras. É evidente que o processo é bem mais complexo, admitindo Cunha (1980) que nas atividades formativas desenvolvidas em colégios, mosteiros, seminários podem ser encontrados os primórdios da formação em nível superior no Brasil.

Contudo, a universidade – como instituição que ao mesmo tempo exercita a crítica e gera conhecimentos, dissemina o conhecimento disponível nas diferentes áreas do saber, promove a formação profissional e enriquece o clima cultural – teve a sua origem efetiva em nosso país com a fundação da Universidade de São Paulo<sup>6</sup>, em 1934. A USP se constituiu em um projeto de um segmento social determinado, que percebia claramente a importância do desenvolvimento de um pensamento brasileiro, apoiado na investigação sistemática e na construção de um projeto de nação. Apesar de também ter sido introduzida nas demais universidades a formação de professores, pautada no modelo das “missões universitárias” (que consistia no agrupamento de jovens professores em torno de um professor sênior), entre os anos de 1930 e 1940 ganhou relevo a formação em alto nível, inspirada no modelo profissionalizante. Assim, foi sendo gerada massa crítica em diferentes áreas do conhecimento e do saber que, após a segunda guerra mundial, consolidara redes de intercâmbio e buscava organizar-se em sociedades científicas, bem como encontrar formas de obter apoio para o desenvolvimento de suas atividades em um país que optara pelo projeto de industrialização.

Nesse contexto é que, no início dos anos 1950, foram criadas pela comunidade científica ou com sua influência a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a CAPES (Comissão para o Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior), o CNPq (Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico), e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (atual BNDES). É também nesse cenário que, segundo Weber (2008), foi sendo acrescida aos poucos a dimensão da produção de conhecimento, corporificada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em algumas universidades do país, os quais foram regulamentados pelo Parecer nº 977/1965. Tais cursos, de natureza acadêmica, de pesquisa e da cultura com vistas ao avanço do saber, conduziam à obtenção de diploma que,

aliás, passou a ser requerido por força da Lei nº 5540/1968 para o exercício da docência em universidades. Essa definição forneceu o lastro cultural que identifica na realização de um curso de pós-graduação a busca de formação acadêmica de alto nível, calcada na pesquisa e destinada a suprir principalmente necessidades de professores<sup>7</sup> para o Ensino Superior que ensaiava, naquela década, sua primeira grande expansão de matrículas.

Nas décadas subseqüentes, a expansão do Ensino Superior atinge níveis bastante elevados entre nós, mas é sobretudo a partir da década de 1990, que se *reconfigura a identidade* da instituição universitária brasileira. Para Sguissardi (2006), uma identidade institucional tão distante do modelo de Humboldt, e tão próxima de uma universidade que está mais para *organização* do que para *instituição* (Chauí, 2003) –, cujas características são as de uma instituição heterônoma, pautada na formação profissional, inspirada no modelo napoleônico, como pode assemelhar-se ao modelo neoprofissional e empresarial competitivo. A adoção de tal(is) modelo(s) por parte das universidades pode dificultar e até mesmo comprometer, tanto a formação, como a inserção, uma vez que a universidade, principalmente as “emergentes”, tem sido o principal espaço de trabalho para a maioria dos neodoutores.

## OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA VISÃO DOS NEODOUTORES EM EDUCAÇÃO: LÓCUS FORMADOR PARA A GESTÃO DO ENSINO E DA PESQUISA

No decurso da pesquisa realizada, nos propomos uma série de questões relacionadas à formação dos pesquisadores, tais como: em que tempo, em quais espaços, sob quais circunstâncias e como os pesquisadores aprenderam o ofício do pesquisar? Em qual(is) modelo(s) de universidade os doutores obtiveram a formação para exercer a função de pesquisadores? Quais elementos da formação foram ressaltados pelos doutores egressos como fundamentais para a preparação adequada de pesquisadores? Tais questionamentos foram respondidos a partir da contribuição dos neodoutores entrevistados, os quais apresentaram vários elementos que contribuíram na formação para a pesquisa.

Inicialmente, apontaram *as várias formas de envolvimento e participação em grupos de estudo e de pesquisa*. Os grupos, a interlocução com os pares, assume formas variadas na preparação dos mestres e doutores, sendo indicados pelos sujeitos entrevistados prevalentemente em seus aspectos positivos e, portanto, como um dos mais importantes elementos formadores, como demonstra o depoimento.

(...) tínhamos condições concretas de irmos para a aula de manhã e pelo menos uma tarde por semana, entre as leituras e as atividades, a gente sentava para discutir. Uma professora mais exigente que a gente tinha nos fazia chegar com o texto mais afinado.

Então a gente discutia aquele texto, ou depois, quando as pesquisas já estavam em andamento, discutíamos as pesquisas, o que estávamos encontrando, o que não estávamos, e tal. Esses momentos coletivos, com os pares, na época, eu valorizei muito, porque o contato com situações de pesquisa potencializava; se eu estivesse fazendo um caminho de maneira isolada eu perdia tudo isso. (E Sete)

Ao contrário do que afirmou Ribeiro (2007) de que “(...) há algo que falta ao conceito de grupo de pesquisa: ele não forma pessoas”, na avaliação dos neodoutores, os grupos contribuem sim, e de modo substancial, para a formação do pesquisador. Em geral, os grupos não dependem de verbas e por isso podem se constituir agregando pessoas informalmente. Talvez nisso consista o segredo do crescimento e do bom funcionamento dos grupos nestes tempos em que pesquisar em equipe é fundamental e tão valorizado.

Outro elemento relevante mencionado pelos egressos foi *a bolsa de estudo*, que propiciou o tempo e as condições necessárias para uma sólida formação como pesquisador. Abrir mão do trabalho, poder isentar-se da produção da sua existência durante o tempo da formação pós-graduada, ainda é privilégio para um número reduzido de estudantes brasileiros, conforme depoimento.

(...) acho que uma coisa importante, tanto no mestrado quanto no doutorado, é ter bolsa de pesquisa, porque isso me permitiu fazer uma escolha pela dedicação exclusiva. No meu caso, foi um ponto fortíssimo; abri mão, não fiz outras coisas nesses momentos ou, pelo menos nos momentos em que teria que haver dedicação exclusiva (...). Depois do mestrado, resolvi logo começar o doutorado e, durante esse período, priorizei a pesquisa mais uma vez; abri mão para fazer um doutorado bem feito, na minha avaliação, e sempre assim, com dedicação exclusiva; então, preferi sobreviver com uma bolsa para me dedicar integralmente à pesquisa. (E10)

Além de permitir dedicação exclusiva à pesquisa, uma disciplina de estudos mais rigorosa, proporcionou também a possibilidade do aprofundamento dos estudos com os colegas, a produção de trabalhos e artigos para publicação e participação/apresentação nos eventos da área, como segue o depoente.

O bolsista tinha exigências e uma dessas exigências é a participação nos eventos da área. Então tanto na (...) quanto na (...) havia esse estímulo por parte dos professores, e uma cobrança, eu diria, para que nós participássemos desses eventos e que, sem dúvida, contribuiu muito para a formação. (E10)

Como ficou evidenciado, a bolsa de estudo permite e/ou induz que os beneficiados escrevam artigos, apresentem trabalhos em eventos, publiquem os resultados das suas



pesquisas. Mesmo que seja em caráter obrigatório, tal atividade é avaliada como positiva porque contribui efetivamente para a formação do pesquisador.

Assim, intimamente relacionado a esse aspecto está a exigência da *participação em eventos da área*. O fato de ter bolsa de estudo, possibilita não apenas a aprendizagem do estudar, pesquisar e escrever, como também, de publicizar os resultados, de discutir os achados na pesquisa com outros pesquisadores da área, como explicita a fala seguinte.

(...) Aí você começa a entender que tem um espaço onde a tua produção deve ser socializada e você vai se apropriar de outras pesquisas, enfim, que há um valor imenso nesta coisa de submeter a tua pesquisa ao olhar e à análise crítica de outros, que é assim que a gente qualifica e se constitui enquanto pesquisador. Então isto é um aprendizado, esse é o caminho do ‘aprendiz de feiticeiro’! (E Nove)

Figura, também, dentre os elementos que contribuem para a formação do pesquisador, *a importância do papel da orientação*. Tanto durante o mestrado, como no doutorado, o orientador tem um papel fundamental cuja responsabilidade é a de ‘ensinar’ a pesquisar. Bons orientadores, pessoas experientes, exigentes são apontados como facilitadores do processo da pesquisa, conforme depoimento.

Bons orientadores; isso é fundamental também, me parece, para esse trabalho; no mestrado o professor (...), uma figura experiente, foi alguém que me pegou pela mão e que me mostrou com muita propriedade; uma pessoa rígida, dura, mas importante, porque pude perceber com ele a seriedade do trabalho dele e o respeito, inclusive comigo e com os meus limites. A orientadora do doutorado, apesar da sua juventude, em nenhum momento, deixou de estar presente comigo, de discutir; então, eu acho que foram bons orientadores e isso, sem dúvida, facilita muito o processo de quem está pesquisando. (E10)

A temática da orientação, a importância do papel assumido pelo orientador no processo de formação de novos pesquisadores tem se demonstrado cada vez mais relevante. Essa discussão tem sido feita com propriedade por autores que pesquisam o assunto, especialmente por Machado e Bianchetti (2006).

Outro aspecto destacado como ponto alto na formação de mestres e doutores foram *as disciplinas* feitas no Programa. Em geral, receberam muitos elogios, quer seja pelo rol, pela quantidade, pela diversidade ou pela qualidade. Um *corpus* teórico consistente é considerado fundamental para formar o pesquisador, pois fornece os subsídios teórico-conceituais necessários para apreender a complexidade do objeto em estudo, como explicitam os depoentes.

Apresentavam-nos muitas possibilidades de disciplinas no Mestrado; acho que com três anos ainda era possível fazer isso; não sei se hoje dá; te colocavam algumas possibilidades de pesquisa para situar as suas preocupações e localizar como tratar os dados a partir do seu objeto e não a partir das simpatias que você tem ou as questões metodológicas que estão em moda. (E Sete)

Acho que as disciplinas obrigatórias do Programa de Doutorado, principalmente as que abordavam os problemas dos fundamentos teóricos, foram fundamentais. (E Um)

A principal característica da formação do doutor é desenvolver nele a possibilidade de fazer pesquisa com autonomia. Mas, para tornar-se um pesquisador autônomo, faz-se necessário um conjunto de condições científico-acadêmicas, que devem ser desenvolvidas durante a formação. As disciplinas são responsáveis por parte significativa dessa formação; elas possibilitam o adensamento teórico-metodológico, imprescindível ao trabalho da produção de conhecimentos. Contudo, o desafio ainda está em aprimorar o modo de trabalhar as disciplinas nos Programas, para que não se tornem a principal atividade formativa.

Finalmente, os neodoutores destacaram ainda outros elementos que contribuíram para a sua formação de pesquisadores: participação política no Movimento Estudantil e no Centro Acadêmico; a infra-estrutura, bem como o ambiente acadêmico do Programa onde obtiveram sua titulação.

Como percebemos, a pós-graduação *stricto sensu*, entendida como locus de pesquisa, é uma das principais instâncias espaço-temporais responsável pela formação de pesquisadores. Ela inclui a responsabilidade por produzir e disseminar a cultura de pesquisa, bem como por desenvolver uma série de aprendizagens – tarefa que é esperada dos pesquisadores. Seus resultados demonstram que se faz muito e ‘se faz bem’ nos Programas, em especial no que se refere à meta de impacto internacional, elevando o *ranking* das publicações.

Contudo, ficou evidenciado também que as IES públicas formadoras, consolidadas, com uma visão de universidade que procura integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, estão presentes nos grandes pólos culturais, mas não é, via de regra, nessas IES que os novos doutores encontram postos de trabalho. As vagas estão, sobretudo, nas IES privadas e/ou comunitárias, situadas nas regiões que ficam no entorno das grandes cidades e especialmente no interior. As realidades das IES onde os doutores se formam são bastante diferentes daquelas onde se inserem. Geralmente, as instituições formadoras desconhecem as realidades do interior, lugar geopolítico em que se situa a maioria das IES “emergentes” e espaço onde os novos doutores encontram trabalho. Na medida em que analisamos os depoimentos dos neodoutores inseridos nas universidades, que não tinham pesquisa institucionalizada ou ao menos estavam longe de consolidá-la, por não ter PPGes implantados ou tê-los em fase

inicial, veio à tona, uma série de elementos desfavoráveis à implantação da pesquisa, o que os sujeitos designam de ‘falta de condições de trabalho para pesquisa’, aspectos que passaremos a discutir na seqüência do trabalho.

## POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO DA PESQUISA: DESAFIOS ENCONTRADOS POR NEODOUTORES NO CAMPO DE TRABALHO

No eixo do trabalho, quando do exercício do ofício de pesquisador, nem sempre há relatos de experiências favoráveis à institucionalização da pesquisa nas IES estudadas, demonstrando-se que o estágio da pesquisa ainda é incipiente. Vários fatores dificultam e/ou mesmo impedem a implementação da pesquisa em IES “emergentes”, tais como poucos recursos humanos e financeiros; regime de trabalho horista; inexistência de PPGs consolidados; dificuldades em radicar doutores no interior; sobrecarga de atividades; o instável apoio dos dirigentes e, sobretudo, a ausência da cultura de pesquisa. Constatase, portanto, a existência de grandes descompassos entre o tempo/espaço da formação e o tempo/espaço da inserção/ trabalho dos neodoutores em relação ao exercício da pesquisa.

Na investigação feita, tanto com os neodoutores, quanto com os dirigentes institucionais, ficou patente que as ações de pesquisa geralmente resultam de um *mix* entre o atendimento do que expressa a legislação, o querer implantar a cultura da pesquisa, (mas contrariando a cultura institucional, cuja tradição é o ensino, enraizado, às vezes, por décadas), e o atendimento ao mercado, sem o qual inúmeras IES estão sujeitas à extinção.

Muitas IES “emergentes”, e campo de trabalho dos neodoutores ouvidos, são instituições comunitárias, cuja missão – contribuir para o desenvolvimento regional – hoje é implodida pela necessidade de competir no mercado por acadêmicos, no caso da graduação; e se há PPGs funcionando, estes geralmente não dão o retorno financeiro ou o lucro imaginado, porque exigem um investimento muito alto para manter corpo docente de doutores com dedicação de tempo integral, laboratórios, biblioteca, investimentos em pesquisa; enfim, toda a estrutura que um Programa requer. Nesse contexto, a institucionalização da pesquisa, a construção da ambiência acadêmica é envolvida por um processo pleno de contradições, cujas dificuldades advêm tanto da inexperiência dos recém doutores, como das políticas institucionais, conforme manifesta o depoente.

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

políticas, enfim, de tudo o que envolve essa vivência do pesquisador; realmente estou aprendendo tudo isso. (E Três)

Assim, ficou evidenciado que os doutores procuram trabalhar, mas ainda não conseguem atuar como gostariam – o que indica que há um tempo entre a formação e o trabalho efetivo como pesquisador. É uma situação de recém-formação para um recém-trabalhar como pesquisador. Confirmou-se, no decorrer das análises, que a grande maioria tenta encontrar sua dinâmica de trabalho como pesquisador; todavia, o trabalho, ainda está circunscrito a uma tarefa, na maioria dos casos inesperada ou surpreendente: eles vêm-se diante da necessidade de realizar inúmeras atividades que são anteriores ao exercício da pesquisa propriamente dita, o que muitas vezes os angustia e desanima. Dessa forma, os doutores precisam criar as condições de pesquisa, uma vez que, nas instituições onde atuam, essas condições não estão dadas, justamente porque não há pesquisa consolidada, porque são universidades “emergentes”, que conquistaram tal estatuto recentemente.

Alguns recém-doutores encaram esse desafio muito a contragosto, ou sequer o entendem como tal, considerando a IES como uma espécie de vilã que impede o trabalho para o qual foram preparados; outros, mais entusiasmados com o respaldo da IES onde atuam, falam de projetos, propõem iniciativas para implantação da ambiência acadêmica e sinalizam um futuro promissor. Tornar esse trabalho evidente muitas vezes leva um tempo bastante prolongado e depende de uma série de condições que estão afetas às características pessoais do egresso, ao sistema, às políticas de pós-graduação nacionais e à instituição onde o doutor está inserido.

## PALAVRAS CONCLUSIVAS

A investigação feita possibilitou levantar importantes questões sobre a formação do pesquisador nos PPGs, mas também sobre a universidade – campo de inserção e trabalho para os recém-doutores – demonstrando, sobretudo, que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar um modelo de universidade em que se integre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando construir uma “relação virtuosa entre a graduação e a pós-graduação” (Cury, 2004). Relação esta em que se priorize o caráter de universalidade e, principalmente, em que a autonomia seja realmente garantida.

Diante desse cenário, antigas questões qual seja o papel da universidade na sociedade, sobre a formação e a função dos intelectuais, sobre as relações e condições de trabalho dos docentes pesquisadores, dentre outras, insistem em se manter atuais, tornando imperioso que

sejam recolocadas para o debate, bem como, para que se dê continuidade a novas investigações.

Assim, fica evidenciada a real necessidade de aprofundar a discussão sobre o papel da universidade na formação do educador para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. Além disso, persistem os desafios da sensibilização e/ou da conscientização dos dirigentes institucionais para que possam criar as condições e apoiar a implantação de novas políticas e práticas de organização da pesquisa na universidade, na perspectiva da gestão democrática, da diversidade e da inclusão social.

---

<sup>1</sup> Utilizamos a terminologia ‘*emergente*’ para designar aquelas universidades nas quais atuavam os doutores entrevistados da nossa amostra. O fato de colocar a palavra entre apóstrofes é para chamar a atenção que a emergência não está relacionada à data de fundação das instituições, uma vez que a maioria delas conta com várias décadas de existência, mas tem a ver com o efetivo processo de instalação da cultura da pesquisa nas IES.

<sup>2</sup> No Ensino Superior brasileiro persiste o antigo problema da dualidade: coexistem as universidades de pesquisa e/ou “ilhas de excelência” *versus* instituições “emergentes”, periféricas, voltadas basicamente ao ensino.

<sup>3</sup> Essa categorização não contempla todas as iniciativas e modelos de universidade que surgiram ao longo dos séculos de existência da universidade no ocidente. Certamente há outros modelos clássicos, que não são tão citados, como é, por exemplo, a universidade de Harvard, criada em 1636, sendo a mais antiga instituição de ensino superior dos EUA.

<sup>4</sup> Wilhelm von Humboldt (1767–1835) promoveu a reforma das universidades alemãs. Seu modelo implicava na unidade entre pesquisa e ensino, ou seja, só podiam lecionar aqueles professores que, paralelamente ao ensinar, também faziam pesquisas na sua área. Além disso, professores e estudantes dedicavam-se à ciência, livres de qualquer tipo de censura por parte do Estado.

<sup>5</sup> Para Sguissardi (2006), a universidade no Brasil segue concepções e modelos que vão dos ‘modelos clássicos’ aos ‘modelos de ocasião’. Define como ‘modelos clássicos’ de organização universitária o napoleônico, o alemão, o inglês ou americano; os chamados ‘modelos de ocasião’ englobam a universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, ‘universidade mundial do Banco Mundial’ ou de modelo anglo-saxônico.

<sup>6</sup> É certo que a USP não é a mais antiga universidade do país. Antes dela, houve a criação de várias outras, como a Universidade Federal do Paraná, datada de 1912, embora não seja reconhecida como a primeira. Esse mérito é atribuído à Universidade do Rio de Janeiro [criada pelo Governo Central no ano de 1920, por meio do Decreto n° 14.343; mais tarde, em 1937, foi transformada em Universidade do Brasil, quando incorporou a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935, e idealizada por Anísio Teixeira]. Depois, foram criadas a Universidade de Minas Gerais, datada de 1927; e a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, de 1932 [Criada em 1896 como ‘Escola de Engenharia de Porto Alegre’ e transformada ‘Universidade de Porto Alegre’, a partir de 1934].

<sup>7</sup> Embora arquitetados com objetivo integrado, os PPGs foram, aos poucos, dando mais ênfase à profissionalização docente do que às atividades de pesquisa propriamente ditas. Na tentativa de ‘reverter esse quadro’ é que, em meados dos anos de 1990, implantou-se o Modelo CAPES de Avaliação, que passou a exercer um papel fundamental na implantação, expansão, consolidação e, sobretudo, na indução e no controle da pós-graduação *stricto sensu*, o que guarda profunda conexão com a história e com os modelos de universidade adotados no país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CHARLE, C.; VERGER, J. *História das Universidades*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

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

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, CEDES, v. 25, n. 88, p.777-793, Especial – Out. 2004.

GOERGEN, P. *A universidade em tempos de transformação*. Disponível em [http://www.prg.unicamp.br/Texto\\_univ\\_em\\_temp\\_trans\\_Pedro\\_Goergen.html](http://www.prg.unicamp.br/Texto_univ_em_temp_trans_Pedro_Goergen.html). Acesso em 01/12/06.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, v. 25, n. 88, p. 937-960, Especial – Out. 2004.

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

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. Orientações de teses e dissertações: individual e/ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *strictu sensu* em educação no Brasil. In: SILVA Jr., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCIBO, D. (Org.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. 1. ed. Campinas, São Paulo: Alínea/ANPEd, 2006, v. 1.

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

PAULA, M. de F. C. de. *A influência das concepções alemã e francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações*. Disponível em <http://www.ANPEd.org.br/reunioes/25/mariafatimapaulat11.rtf>. Acesso em 15/11/06.

RIBEIRO, R. J. Os critérios da avaliação da CAPES. Artigo disponível em <http://chipse.iqm.unicamp.br/pipermail/pg-net/2007-August/000516.html>. Acesso em 11/01/07.

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP, v. 42, n.95, jul./set. 1964. p. 27-47.

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

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

WEBER, S. Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *Trama do Conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2008.