

A PESQUISA ACADÊMICA E A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR: DESAFIOS COTIDIANOS

Lisiane Ligia Mella*

Resumo: O presente artigo objetiva refletir acerca da pesquisa acadêmica e da formação do pesquisador, investigando os fatores subjacentes que se fazem presentes neste âmbito e os desafios relacionados à prática profissional do pesquisador. Referenciais sociohistórico-culturais são utilizados para consubstanciar a reflexão proposta, considerando, para além dos fatores sociais, a relevância dos elementos históricos e culturais envolvidos no âmbito da pesquisa científica. Tal reflexão é realizada com base em pesquisa bibliográfica, incluindo autores como Boaventura de Souza Santos, Gaston Bachelard e Hilton Japiassu para fundamentar a discussão. Foca-se no panorama da pesquisa científica e as transformações que acompanharam o discurso científico, incluindo o progresso das ciências naturais e o paradigma emergente das ciências sociais, que rompem com o determinismo científico. Além disso, aborda-se a pesquisa científica no contexto brasileiro, permeada pelas constantes mudanças nas concepções de universidade e o conseqüente distanciamento da pesquisa às demandas sociais, incluindo os desafios, diante deste panorama, à pesquisa acadêmica enquanto um processo formativo. Conclui-se, portanto, que se torna necessário à prática do pesquisador transpor os obstáculos que se apresentam no decorrer do percurso investigativo, já que o ato de pesquisar relaciona-se principalmente a saberes desinteressados e, portanto, desvinculados de concepções dadas, prontas e pré-definidas.

Palavras-chave: formação de pesquisadores; pesquisa acadêmica; epistemologia da ciência; universidade.

Contextualizando

A pesquisa acadêmica e a epistemologia da ciência apresentam-se, ao longo do tempo, como concepções que perpassaram processos históricos demarcados por transformações paradigmáticas. Tais transformações são provenientes, principalmente, das conjunturas políticas, econômicas e culturais que permeiam as sociedades. Considerar, portanto, os avanços da ciência e suas conseqüentes mudanças também implica refletir acerca destes avanços, considerando o significado da pesquisa na atualidade e da formação do pesquisador. Sendo assim, objetiva-se refletir acerca da pesquisa acadêmica e da formação do pesquisador, investigando os fatores subjacentes que se fazem presentes neste âmbito, correspondendo a desafios no cotidiano do pesquisador.

O presente artigo está estruturado em três partes. A primeira parte introduz o panorama da pesquisa científica, apresentando o discurso científico protagonizado inicialmente pelo avanço das ciências naturais que rompeu com os dogmas religiosos, seguindo pela tensão proveniente da tentativa de atribuir um caráter epistemológico às ciências sociais, seguindo, no entanto, o modelo objetivo das ciências naturais e seu determinismo científico.

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Graduada em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: 106097@upf.br.

A segunda parte apresenta o lugar da pesquisa científica no Brasil, apresentando as constantes mudanças que percorreram as universidades, incluindo transformações acadêmicas, culminando em uma desorientação e descontextualização da pesquisa com as demandas sociais. Por fim, a terceira parte expõe os desafios atribuídos à pesquisa, reconhecida enquanto um processo essencialmente formativo, implicando em obstáculos presentes no processo investigativo de forma constante, a serem transpostos de forma vigilante pelo pesquisador e em sua prática cotidiana.

Panorama da pesquisa científica

A sedimentação do campo teórico da ciência emergiu principalmente entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX, consolidado por cientistas como Darwin, Marx, Durkheim, Weber, Einstein, dentre outros, que estabeleceram e mapearam o campo teórico que ainda hoje nos movemos, tal como aponta Santos (2008). Tal discurso entra em cena após a revolução científica do século XVI, protagonizada inicialmente por Copérnico, Galileu e Newton. Nesse sentido, abre-se espaço para uma mudança técnica e social que se desenvolveu durante os séculos subsequentes pelo domínio das ciências naturais, incluindo o campo filosófico com autores como Francis Bacon e René Descartes.

Este panorama de transformações permitiu avanços, na medida em que, do predomínio teológico e da hegemonia da Igreja Católica sobre o saber, passou-se a compreender os fenômenos sob a ótica da natureza, remodelando e rompendo com o saber até então conhecido. Por meio da utilização de métodos rigorosos e específicos, havia a preocupação de mensurar a natureza para obter dela explicações numéricas e palpáveis, onde o que não era quantificado tornava-se irrelevante. Nesse sentido, amplia-se o ângulo de visão anteriormente tomado pelo saber predominantemente religioso.

A partir do século XIX, esse modelo estende-se às ciências sociais, admitindo, assim, uma variedade interna em sua racionalidade científica. Contudo, segundo as ideias de Santos (2008), tal modelo seguiu sob os mesmos princípios epistemológicos e regras metodológicas aplicadas às ciências naturais, reduzindo os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis, distinguindo conhecimentos ditos não científicos como o senso comum e estudos humanísticos. Para tanto, o referido autor confronta tal perspectiva e aponta tal modelo como totalitário, já que admite apenas uma forma de conhecimento verdadeiro, em que os resultados são obtidos independentemente do lugar e do tempo em que se realizem, rompendo com o conhecimento do senso comum.

Entretanto, ao longo do tempo, outra vertente passou também a ser seguida, cuja principal reivindicação está em obter um estatuto epistemológico e metodológico próprio para as ciências sociais, considerando a especificidade do ser humano e a sua clara distinção com as ciências naturais, já que os fenômenos sociais são de natureza subjetiva, não se deixando captar pela objetividade de comportamentos. Além disso, assim como menciona Nagel (apud SANTOS, 2008), o cientista social não pode libertar-se dos valores envolvidos a sua prática em geral e igualmente de sua prática como cientista durante o ato de observação, sustentando ainda mais a premissa de que as ciências sociais não são objetivas.

Nessa mesma perspectiva, Japiassu (1992), seguindo a filosofia das ciências de Karl Popper, questiona a elaboração de uma teoria científica quando esta vincula-se ao estabelecimento de uma “verdade” a partir apenas de bases observacionais, opondo-se ao empirismo lógico. Além disso, o referido autor também questiona a objetividade nas ciências sociais, já que tal objetividade equivale a uma neutralidade valorativa, isolada e alcançável apenas em casos extremos, quando o cientista social consegue emancipar-se das valorações de sua própria roupagem social para ter acesso a certa objetividade.

Nesse sentido, Bachelard (2000), ao refletir sobre as bases para fundamentação de uma pesquisa crítica e reflexiva, propõe uma ruptura com o determinismo científico, já que este se vincula a um pensamento objetivo, redutivo e simplificado, descaracterizando a vitalidade do pensamento científico. Para o autor, não existem fenômenos simples, já que este se constitui como um tecido de relações e, assim, as ideias simples tornam-se apenas hipóteses de trabalho que deverão ser revisadas para receber seu papel epistemológico.

O rompimento com o determinismo científico promove, portanto, uma busca por fundamentos epistemológicos de uma razão aberta e de um espírito científico. Conforme Fonseca (2008), a partir dessa concepção, retifica-se o saber almejando o que é complexo e indeterminado, apreendendo o mundo social e os objetos do conhecimento em suas múltiplas relações, interações e complexidades. A partir de tais concepções, busca-se, assim, inovar o fazer científico, cuja especificidade está em constante movimento.

O lugar da pesquisa científica no Brasil

A essência da pesquisa enquanto fazer científico apresenta um percurso histórico demarcado por transformações significativas no contexto brasileiro. Tais transformações ocorreram principalmente pela Revolução de 1930, com a criação das primeiras universidades. Para Terra (2014), os modelos de universidade e suas especificidades

contribuíram para influenciar as políticas públicas acadêmicas e científico-tecnológicas do Brasil, através dos modelos oriundos dos EUA e da Alemanha.

Segundo o autor, a implantação e fundação da maioria das universidades públicas brasileiras ocorreram por meio do projeto de sociedade chamado posteriormente como “nacional-desenvolvimentista”, cuja principal finalidade, conforme Nobre (2012), era de promover um desenvolvimento econômico autônomo, seguindo projeto de industrialização capaz de criar um mercado interno de importância, configurado por empresas estatais, transnacionais e familiares nacionais. Incluía-se neste projeto, igualmente, as dimensões sociais, políticas e culturais, criando instituições que fossem compatíveis com o desenvolvimento econômico, entrando neste âmbito, as universidades.

Este projeto modernizador seguiu duas visões distintas, sendo elas a versão democrática e a versão autoritária, sendo esta última largamente vitoriosa do ponto de vista da conquista do poder de Estado, moldando o desenvolvimento da universidade. Nesse sentido, meio ao contexto militar da década de 1970, esteve com a universidade o papel de manter vivo o debate público, expressando em sua maioria uma resistência ao regime, cercada pela ditadura (NOBRE, 2012).

Meio a este período, mudanças ocorreram no cenário social das universidades, principalmente através da instituição do sistema nacional de pós-graduação, além do significativo aumento de vagas em universidades públicas e privadas e do aprofundamento da especialização com a progressiva divisão de faculdades e cursos, afirma Terra (2014). Este cenário propiciou transformações nas políticas científicas da época, seja pela implantação de um modelo ordenado por departamentos e sistemas de créditos, seja pela instituição do primeiro modelo de avaliação dos cursos de pós-graduação, em 1976.

Já em 1988, através da Constituição Federal, as restrições autoritárias dissolveram-se, mas não alteraram de maneira consciente o rumo da universidade. Em 1994, a situação da universidade torna-se ambígua, já que se abre espaço para uma nova lógica de rede através da nova situação internacional. A partir deste contexto, padrões rígidos de qualidade foram sendo contemplados, demarcando um viés essencialmente quantitativo de avaliação das políticas científicas e uma conseqüente ênfase na concorrência mundial pela inovação.

Para as universidades, tal situação trouxe desorientação, já que a mercantilização da pesquisa e a cultura do mercado ganharam espaço significativo. Abriu-se espaço para a criação de agências de inovação, incubadoras de empresas e agências para transferência de tecnologia, mas não houve investimento significativo em reflexões mais amplas sobre as missões da universidade. Altera-se, portanto, a relação aluno-universidade, visto que os

alunos passam a pensar como clientes e passam a ver a universidade como um lugar de treinamento e não de formação (TERRA, 2014).

Somando-se a isso, Moita e Andrade (2009) ressaltam que as constantes transformações acadêmicas implicaram na necessidade de desenvolver as competências locais e, por isso, ocasionalmente ter de “reinventar a roda”. Além disso, este período, estendido até os dias atuais, enfatizou e enfatiza a consolidação de sistemas de pós-graduação com vistas à formação de novos mestres e doutores para alcançar a excelência científica, ocorrendo, no entanto, afastada das necessidades populares cotidianas, demarcando o que Santos (2004) compreende como um conhecimento predominantemente disciplinar e descontextualizado, implicando fundamentalmente na maneira como se percebe a pesquisa acadêmica, seus objetivos e finalidades.

Desafios à pesquisa enquanto processo formativo

Diante deste contexto, refletir acerca do papel da universidade e dos motivos pelas quais se faz pesquisa na atualidade requer reconsiderar os significados da dimensão epistemológica da própria pesquisa e, portanto, do papel do pesquisador e de sua formação enquanto propagador da ciência. Nesse sentido, a formação inserida nesta perspectiva compreende uma dimensão fundamental, já que é percebida com um caráter essencialmente processual, vinculada a aspectos que dizem respeito a intersubjetividade e a autoformação enquanto dimensão cultural. Abrange-se, portanto, a noção de cultivo de si mediante a interação com os outros, já que a formação humana contempla o reconhecimento recíproco, a cooperação social e, por conseguinte, a autonomia (CENCI, 2013).

Diante disso, considerar a formação do pesquisador requer refletir acerca de um processo emancipador do ser humano, baseado na autorreflexão, na autonomia do pensar e na criatividade. Portanto, o significado de formação é ampliado, já que vai além da simples introjeção de valores existentes e pré-determinados, abrangendo um processo de superação da dependência do outro através da experiência e reflexão, inserindo-se em um processo que é essencialmente social (ADORNO, 2003).

No entanto, para que a formação do pesquisador contemple um sujeito autônomo, autorreflexivo e com espírito e pensamento científicos, Bachelard (1996) pressupõe que haja uma passagem de um estado concreto do pensamento centrado na curiosidade e nas primeiras imagens do fenômeno, para um estado abstrato que considerará o fenômeno e suas informações desligados da experiência imediata da realidade primeira. Nesse sentido, fazer

pesquisa e tornar-se pesquisador significa superar obstáculos que vão aparecendo no decorrer do próprio processo de pesquisar. Seguindo as ideias do referido autor, tais obstáculos não são externos, como por exemplo, a complexidade dos fenômenos, mas estão presentes no âmago do próprio ato de conhecer, já que é aí que aparecem lentidões e conflitos. Assim, o primeiro obstáculo ao espírito científico encontra-se no interior de cada sujeito, havendo, para tanto, a necessidade de um enfrentamento de si mesmo.

Sendo assim, o conhecimento do real nunca é imediato e pleno e o ato de conhecer se dá contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos e opiniões primeiras. Assim, passa-se do conhecimento habitual e dos fatos conhecidos para uma construção de conhecimento (BACHELARD, 1996). Tal construção, no entanto, só ocorrerá através da formulação de problemas e perguntas, já que nada é evidente e gratuito. A formulação de problemas e perguntas, para Santos (2008), está entre uma das principais prerrogativas do paradigma emergente, onde, através deles, refazem-se os caminhos do paradigma moderno para abranger a complexidade da realidade tal como se apresenta. Seguindo essa perspectiva, portanto, demanda-se voltar às coisas simples para, assim, trazer uma nova luz à perplexidade.

Mediante a constante preocupação com o que Japiassu (1992) denomina como epistemologia crítica, o autor refere que certos cientistas passam a compreender a ambiguidade do papel que desempenham na sociedade, desejando, a partir de tal constatação, construir uma ciência responsável e consciente de seu real papel e suas funções sociais. No entanto, para se chegar à referida epistemologia crítica e ao progresso reflexivo, alguns cuidados devem ser tomados, recorrendo ao que o autor concebe por vigilância epistemológica. Tal expressão é utilizada pelo referido autor para aludir a uma categoria epistemológica existente na relação do saber ao seu pré-saber, tratando-se de uma atitude reflexiva sobre o método científico, com a finalidade de chegar a uma objetividade científica. Portanto, vigilância epistemológica consiste em apreender a lógica do erro para construir a lógica da descoberta científica “como polêmica contra o erro e como esforço para submeter as verdades aproximadas da ciência e os métodos que ela emprega a uma retificação metódica” (JAPIASSU, 1992, p. 20).

Nesse sentido, as ideias de Japiassu (1992) e Bachelard (2005) contribuem fundamentalmente para os avanços epistemológicos do campo científico. Para tais autores, o cientista deve promover um corte epistemológico, momento em que a ciência se desfaz de sua pré-história, para, a partir daí, constituir uma ordem inédita do saber. Para isso, deve-se desobstaculizar o âmago do próprio ato de conhecer, ou seja, destruir pré-noções e opiniões

primeiras que fazem parte do próprio cientista, já que todo o saber científico deve ser reconstruído a cada momento, nunca estará dado e acabado. Para tanto, há necessidade de observar as precauções e a vigilância necessárias ao redigir artigos acadêmicos e igualmente pesquisas empíricas, desafios no cotidiano do pesquisador.

Considerações finais

Refletir acerca do campo científico, seu processo de constituição e solidificação histórica remete a desafios, já que, ao longo do tempo, as concepções que o definiram passaram por constantes transformações, principalmente no que diz respeito aos paradigmas que permearam as ciências naturais e, posteriormente, as ciências sociais. Nesse sentido, uma gama de ponderações acerca do caráter epistemológico que abrange a ciência foi sendo colocada em questão, principalmente frente às mudanças trazidas pelos processos sociais e políticos que constituíram as universidades, suas concepções e fundamentos.

Sendo assim, considerando as transformações acadêmicas no Brasil e a compreensão de universidade voltada, sobretudo, à mercantilização da pesquisa e à cultura do mercado, problematizar a formação do pesquisador enquanto sujeito responsável pela propagação da ciência e que carrega consigo o significado social que a pesquisa possui torna-se essencial, voltando-se a perguntas essenciais que colocam em xeque o sentido e a finalidade da pesquisa acadêmica no Brasil atual, já que se tem um cenário que a descontextualiza da realidade apresentada cotidianamente.

Por isso, os desafios colocados à pesquisa centram-se em vê-la como um processo essencialmente formativo. No entanto, para que este processo ocorra, faz-se necessário transpor obstáculos que se apresentam no decorrer do percurso investigativo, cabendo ao pesquisador manter-se vigilante, na medida em que o ato de pesquisar e fazer ciência relaciona-se principalmente a saberes desinteressados e, portanto, desvinculados de concepções dadas, prontas e pré-definidas. Chegar a esta concepção de ciência, contudo, torna-se um desafio a ser encarado cotidianamente.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CENCI, A. V. Individualização e reconhecimento. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 3, p. 314-324, 2013.

FONSECA, D. M. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, 2008.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, 2009.

NOBRE, M. Da ‘formação’ às ‘redes’: filosofia e cultura depois da modernização. **Cadernos de Filosofia Alemã**, n 19, 2012.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

TERRA, R. A universidade entre a excelência administrada e o social-desenvolvimentismo. **Novos Estudos**, CEBRAP, 100, 2014.