

# GESTÃO ESTRATÉGICA & FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS\*

Julieta Beatriz Ramos DESAULNIERS\*\*

## Resumo

Destaca-se a necessidade de se instaurar rupturas, exigidas pelo processo de formação de competências do pesquisador, que se fundamentam na construção do *habitus* científico e no desenvolvimento das potencialidades a ele inerentes. Ressalta-se o papel da gestão estratégica como suporte a tal dinâmica, instigada por uma visão inovadora e ao mesmo tempo empreendedora, capaz de produzir *interesse* em torno da pesquisa científica. Conclui-se, apontando a complexidade dos atos de pesquisar e de formar futuros pesquisadores, ao mesmo tempo em que se observa uma maior sintonia entre produção do campo intelectual e demandas sociais emergentes.

**Palavras-chave:** Gestão estratégica - Formação de competências - *Habitus científico* - *Interesse*.

## Abstract

This text presents the need of creating ruptures in the process of researcher's formation of competencies based on the construction of the scientific *habitus* and on the development of its potentialities. The role of strategic management is emphasized as a support of that dynamic, incited by an innovating and entrepreneurial vision, able to produce interests on scientific research. The test conclude pointing the complexity of research acts and the formation of future researchers, at the same time it shows a better comprehension between production in intellectual field and emergent social issues.

**Keywords:** Formation of competencies, scientific *habitus*, interests.

---

\* Algumas partes deste texto encontram-se em DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Formação de competências do pesquisador e demandas sociais In DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). *Fenômeno: uma teia complexa de relações*, PA: EDIPUCRS, 2000.

\*\* Professora e pesquisadora junto à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FFCH e Programas de Pós-Graduação em Serviço Social (doutorado e mestrado), PUCRS - Porto Alegre/RS; Coordenadora do Projeto Integrado *Gestão estratégica e competências e formação do cidadão do século XXI*, Plano Sul CNPq/FAPERGS. Email: Julieta@pucls.br

## Introdução

A demanda recorrente a toda iniciativa pedagógica vinculada ou não ao âmbito da organização escolar refere-se à formação de competências independentemente da área em que se situam esse processo. A formação de pesquisadores<sup>1</sup> associa-se a tal movimento quando instaura o *habitus* científico<sup>2</sup>, que visa a romper o senso comum inserindo agentes sociais interessados, em torno de práticas para instaurar novas disposições gerais capazes de articular práticas pedagógicas e pesquisa científica. E, possivelmente, a partir dessa ruptura, tais realidades são consideradas como indissociáveis pelo pesquisador-formador-pesquisador. Isso supõe a construção de uma mente complexa, relacional, capaz de captar a multiplicidade e diversidade do real e, assim, superar o paradigma da especialização, caracterizado pela transmissão de saberes técnicos ou teóricos que se expressam no grau de instrução ou qualificação garantidos apenas por um mero *saber-fazer*.

A instauração do *habitus* científico apoia-se na construção de competências pelo desenvolvimento de múltiplas habilidades, indispensáveis à formação do pesquisador. Somente assim tal profissional pode exercer seu *métier* de maneira mais eficaz, ao investigar o real, produzindo conhecimentos com grau mais elevado de rigor científico. Vale ressaltar que o processo de formação de competências não desconsidera o *saber-fazer*, mas tem como sua essência o desenvolvimento de dimensões do saber-ser do pesquisador, tanto na condição de profissional como na de cidadão.

A formação de competências voltada à construção do *habitus* científico fundamenta-se igualmente nas demandas sociais, exigindo astúcia do pesquisador, dentre outras habilidades, para desencadear iniciativas capazes de suscitar o *interesse* de organizações sociais com potencialidades para apoiar o trabalho científico. A concretização desse empreendimento, como qualquer processo de produção, atinge resultados eficazes desde que se instaure e desenvolva-se a partir de ações efetivas, sustentadas numa gestão estratégica, instigada por uma visão inovadora dos vários agentes que interagem com a dinâmica da *ciência que se faz*, por meio da pesquisa - o meio de produção do conhecimento científico.

A seguir, encontram-se breves referências sobre gestão estratégica de competências como vetor de mudança às práticas pedagógicas, destacando alguns pressupostos à formação de profissionais que, por sua vez, exercem e/ou venham a exercer igualmente a função de formadores, tais como: - a necessidade de um 'novo olhar' por parte do formador e do formando; - a instauração de formas de formar associadas à complexidade, capazes de garantir o desenvolvimento do *habitus* científico, bem como a importância de outras habilidades que configuram o perfil de pesquisador.

## 1. Gestão estratégica de competências - GEC

É sabido que os empreendimentos voltados a ações pedagógicas especialmente em países emergentes organizam-se, em geral, sob a égide de princípios que tendem a subestimar os postulados que valorizam ou se apóiam em resultados eficazes. Conseqüentemente, verifica-se a mesma postura em relação aos pressupostos que sustentam ou possibilitam a qualidade do que se propõem a produzir e a oferecer a seus clientes.

Todavia, inúmeros cientistas consideram as demandas do século XXI como fatos incontornáveis. Sem dúvida, tais manifestações potencializam o tensionamento desses princípios e postulados até hoje dominantes no campo educacional. Alguns desses comentários destacam-se a seguir:

- a instauração de uma comunidade universitária competente e criativa, dedicada à produção e distribuição do conhecimento, apta a contribuir para a formação das novas gerações e capaz de impulsionar inovações voltadas para o bem-estar do povo brasileiro;
- a necessidade de inovação, em especial no sistema educacional, para que o país faça frente aos desafios da sociedade da informação;
- a produção de pesquisas com resultados que permitam um caminho efetivo para a inovação, levando à geração de novas idéias, práticas, produtos e negócios;
- o desenvolvimento da “inteligência coletiva” e a captação do virtual, que permite o acesso ao atual, ao real.

Nessa perspectiva, é pertinente indagar se é possível considerar algum elemento como vetor capaz de possibilitar a instauração de processos que viabilizem a inovação, por meio da construção de competências, superando os inúmeros obstáculos presentes na produção do social. É indiscutível que respostas satisfatórias ao conjunto de demandas deste final de século a toda iniciativa de cunho pedagógico dependem de uma teia complexa de relações associada a bases materiais e de gestão.

Formação de pesquisadores supõe igualmente o grau de desenvolvimento das competências dos agentes sociais que ocupam posições importantes em organizações voltadas a tais processos. Dentre elas, suas habilidades no âmbito da gestão, em especial, no tocante à gestão estratégica de competências no que tange à dinâmica de toda a organização que está sob sua administração. Isso inclui sua capacidade de articular eficazmente os *interesses* do empreendimento que dirige com as possibilidades existentes ou em potencial, em relação aos agentes sociais que nela atuam e a ela se associam, na condição de representantes dos demais campos sociais com os quais tal organização interage.

As dimensões privilegiadas para analisar a gestão estratégica de com-

petências envolvem desde os critérios de acesso aos postos de gestão, distribuição e alocação estratégica das competências, até o plano de carreira baseado em competências estratégicas. A implementação desse tipo de gestão supõe iniciativas pautadas pela inovação e complexidade dos fenômenos sociais.

### ***1.1. Sobre inovação e seu papel na GEC***

Inicialmente, cabe tecer algumas considerações sobre inovação para destacar as relações entre formação de competências voltada à construção do *habitus* científico e gestão estratégica, a qual tende a oferecer suportes ao desenvolvimento desse processo.

Inovação, “filha do capitalismo” e de “uma certa concepção de democracia”, está mais próxima da renovação que da revolução, acomodando-se nas organizações a partir de um jogo sutil de recusa e de aceitação<sup>3</sup>. Inúmeros dicionários consultados associam inovação com um ato ou ação nova, introduzida em determinado processo:

- “introdução de alguma novidade no governo, nos costumes, na ciência”;<sup>4</sup>

- “ação de inovar. Mudança produzida”<sup>5</sup>.

Essa concepção de inovação, diretamente associada a uma ação nova e deliberadamente introduzida em dado processo por um ou mais indivíduos, é igualmente sustentada por diversos especialistas que investigam tal fenômeno:

- “este termo assumiu na sociologia contemporânea um sentido bastante amplo. Define-se, em geral, como uma transformação que resulta de uma iniciativa de um ou vários indivíduos e que afeta, conforme o caso, a economia, a política, a ciência ou, ainda, a cultura, etc.”;<sup>6</sup>

- trata-se da adoção escalonada ou gradual, no tempo e no espaço, de um objeto, de uma prática ou de uma idéia por indivíduos ou grupos ligados a redes específicas de comunicação, a uma estrutura social, a um sistema dado de valores”;<sup>7</sup>

- “a inovação é um tipo de mudança. É a introdução deliberada de uma mudança específica”;<sup>8</sup>

- “todas as inovações são mudanças, mas nem todas as mudanças são inovações. Uma inovação é uma mudança específica, original e deliberada, visando a atingir objetivos com maior eficácia. Inicialmente, não se trata de uma transformação completa do sistema. Posteriormente, a inovação atinge seus limites a ponto de ameaçar a própria identidade da organização”;<sup>9</sup>

- “a inovação, no domínio da educação, pode bem ser considerada como uma empreitada revolucionária que coloca em questão o sistema

educativo - e, pelo corolário do sistema político-econômico que a sustenta -, como uma tentativa de melhorar o “rendimento” do sistema, sem ameaçar suas estruturas e fundamentos ideológicos”;<sup>10</sup>

- pode-se propor a equação “inovação + criatividade + comunicação”. Uma idéia simplesmente inventada não é uma inovação. Torna-se uma inovação somente quando for comunicada eficazmente às pessoas encarregadas de comprar, utilizar, consumir”;<sup>11</sup>

- “não há uma correlação necessária entre a qualidade de uma prática educativa e sua duração”.<sup>12</sup>

Obviamente, tais referências sobre inovação não pretendem ser exaustivas. Todavia, esse conjunto de informações aponta as principais dimensões da categoria em análise, assinalando que inovação implica: - ação deliberada; - uma mudança; - algo novo, inovador; - uma ação realizada por um ou mais indivíduos; - adotar uma prática, um objetivo, uma idéia; - processo; - visa a eficácia; - atingir o espaço dos objetos, das relações sociais e das representações; - em capacidade de ameaçar a identidade original de uma instituição ou organização; - em durabilidade imprevisível, convivência com irracionalidades e simbolismos arcaicos.<sup>13</sup>

Conforme assinala Cros, “inovar seria fazer melhor, sempre melhor, de maneira diferente, nova, jamais vista, mas algo que pode estar a nossa disposição, que acalmaria nossas necessidades profundas, que sequer se ou-saria sonhar”. Afirma ainda que “a inovação não nasce de seu puro espírito, nem é fruto do acaso”.<sup>14</sup>

Assim, evidencia-se que a formação de competências - interessada em instaurar o *habitus* científico ou qualquer outro conjunto de disposições gerais em agentes sociais -, apóia-se na gestão estratégica de competências, uma iniciativa pautada na inovação.

## ***2. GEC: um empreendimento complexo***

Vale, mais uma vez, assinalar que iniciativas voluntaristas que não se apóiam num planejamento global que abrange todas as instâncias de uma organização, independentemente da área, serão de todo ineficazes para enfrentar os desafios decorrentes de um mundo em ebulição, que acirra as mudanças em níveis jamais experimentados.

Nessa perspectiva, o sucesso das propostas pedagógicas interessadas em atender as exigências do paradigma orientado pela complexidade - como a formação de competências para o ato de pesquisar - depende igualmente das competências dos agentes sociais responsáveis mais diretamente por tais empreendimentos. É certo que, de posse de um planejamento estratégico centrado nas competências, os gestores dispõem de mais possibilidades para,

ao associar, combinar, alocar e/ou difundir as competências disponíveis nesses contextos (individuais e organizacionais) instaurarem processos altamente sintonizados com as necessidades e interesses dos agentes sociais que interagem na respectiva organização.

Desse modo, otimizando todos os saberes desenvolvidos ou em potencial, a partir das grandes metas que animam, configuram e constroem tais organizações, os gestores desencadeiam as bases indispensáveis à formação do pesquisador competente, ao mesmo tempo em que promovem a rede capaz de assegurar a complexidade necessária para o desenvolvimento aprimorado das práticas pedagógicas, produção que distingue a organização escolar das demais organizações sociais.

### **2.1. *Desencadear interesse<sup>15</sup> em torno da pesquisa científica - um fundamento da GEC***

Quando se trabalha com pesquisa científica, o *interesse* centra-se na ciência que se faz<sup>16</sup>, ou seja, na prática científica. Ainda é dominante o interesse pela *ciência feita*<sup>17</sup>, produto da pesquisa científica denominado ciência que, efetivamente, tem pouca relação com a pesquisa. Na atualidade, estamos assistindo a uma mudança nesse paradigma, já que “as representações da ciência deslocam-se progressivamente em direção à prática científica e ao mundo da pesquisa, distanciando-se da *ciência feita*, que constituía o centro de gravitação do paradigma anterior .

Sem dúvida, “há uma distância que separa a *ciência* da pesquisa”, mesmo se “quando se desenvolve pesquisa, estuda-se a ciência, mas a recíproca não é verdadeira: a ciência nos ensina muito pouco sobre o mundo da pesquisa”. (...)“De uma maneira mais surpreendente ainda, constata-se que o fato de gostar da ciência não significa nenhum sinal de interesse pela pesquisa”. LATOUR observa que é comum registrar-se isso na atitude dos governantes, pelo interesse e respeito que têm pela ciência e, ao mesmo tempo, pelo desinteresse e desrespeito que manifestam pela pesquisa.<sup>19</sup>

É certo que se pode gostar de uma (a ciência) e não gostar da outra (a pesquisa), mas “o problema é que é impossível ter uma sem a outra, porque anulando a pesquisa, infelizmente elimina-se, no mesmo movimento, a ciência”. Conforme este autor, nesse contexto, é indispensável construir a demanda junto a setores e segmentos sociais que podem apoiar a pesquisa.<sup>20</sup>

O novo modelo proposto por LATOUR procura assinalar o conjunto de funções que devem garantir simultaneamente um pesquisador, caso ele tenha interesse em construir a ciência dentro de um modelo que não se estrutura por oposição entre ‘nó duro’ da ciência e contexto. Tal modelo propõe cinco horizontes à pesquisa:

**1) mobilização do mundo** de passar pela instrumentação, ou seja, é necessário “colocar em movimento e criar instituições no interior dos quais esse mundo é colocado sob formas ‘mobilizáveis’: acessíveis’, manipuláveis, recambiáveis de diversas maneiras, etc. Ex.: banco de dados, centros de pesquisa, etc.;

**2) formação de colegas** produzir/formar pessoas capazes de compreender o que se faz e o que se diz. É uma “operação delicada e crucial ...: de uma parte, as coisas vão ficando cada vez mais difíceis de serem compreendidas devido à sua complexidade; de outra, seus futuros colegas, que serão os únicos a compreendê-lo, serão também os únicos que poderão atacá-lo”.

Evidentemente, todo esse trabalho é indispensável porque não se nasce pesquisador cientista, mas se torna pesquisador cientista. Observa-se que as qualidades psicológicas requeridas para as tarefas mencionadas no item 2 têm muito pouco a ver com aquelas mobilizadas para o item 1.

**3) inteligência estratégica** exige um outro tipo de habilidade diferente das tarefas anteriores, além de ser contraditória em relação a elas. “Trata-se de aliar-se a pessoas que têm pouco interesse na realização das operações precedentes”. Por exemplo, um centro de pesquisa sobre exclusão social, que deve buscar apoio do Estado e de outras esferas comprometidas com essa realidade social;

**4) entrar em cena** trata-se das atividades que envolvem relações públicas, em sentido amplo. É oportuno destacar que é comum analisar separadamente os quatro horizontes aqui evocados, “o que impede uma compreensão global do problema da pesquisa e da produção do conhecimento científico”;

**5) o conteúdo da atividade científica** horizonte da pesquisa freqüentemente esquecido, porém absolutamente crucial. “É o que vai permitir a ligação entre os outros quatro horizontes”, pois é “impossível produzir adequadamente as idéias científicas, se estiverem desconectadas da rede de relações em que assumem sentido”.<sup>21</sup>

De acordo com este autor, todo esse empreendimento depende diretamente de um pensamento estratégico. Ele afirma que a estratégia tende a ser situada à margem da ciência, mas é ela a responsável pela sustentação de centros de pesquisa, por exemplo. Entende que “a pertinência do objeto de pesquisa”, dependendo da sua capacidade de agregar entidades e agentes sociais, consiste num tipo de estratégia.

Assim, “a noção de estratégia não é marginal, periférica em relação à atividade científica”, mas exatamente o contrário: quanto mais se está inserido na prática científica, mais necessário se preocupar com problemas de estratégia. Isso não é difícil de demonstrar, visto que o pesquisador, consciente ou não, fala de crédito o dia todo: - crédito-credibilidade, pela manhã,

indagando sobre a credibilidade de suas hipóteses; - crédito-reconhecimento, ao meio-dia, perguntando-se se será lido e citado em boa posição, se seu *poster* será colocado em lugar bem visível, etc.; - crédito financeiro, à noite, apreensivo sobre a obtenção de novo posto de pesquisador, de bolsas, de equipamentos.

Esses aspectos, mesmo sendo considerados detestáveis e até mesquinhos, traduzem uma parte do trabalho e da circulação do capital referente ao campo científico. Nesse campo, como é o capital intelectual que está em jogo, “é preciso munir-se de razão para ganhar. Sem produzir ou atrair super-homens, inspirados por motivações radicalmente diferentes dos homens comuns, ele produz e encoraja, por sua lógica própria, e à margem de qualquer imposição normativa, formas de comunicação particulares, como a discussão competitiva, o diálogo crítico, etc., que tendem a favorecer de fato a acumulação e o controle do saber”.<sup>22</sup>

Em outros termos, a pesquisa científica é produzida mediante de uma operação de base, ligada ao “*capitalismo científico*”<sup>23</sup>, que consiste em converter uma forma de crédito em outras (bolsa de estudo, cargo, financiamento, equipamentos, etc.). Desse modo, o pesquisador tem condições de “transformar seu crédito inicial (título), em mais argumentos, artigos, ou seja, em reconhecimento”, com o qual recomeçará o processo e tentará dobrar o crédito e assim por diante.<sup>24</sup>

Para LATOUR, “não há outra coisa a fazer senão acumular créditos, a não ser sair da comunidade científica, caso não se satisfaça com a mediocridade”. Deixa bem claro que acumular créditos, do seu ponto de vista, “não se constitui um defeito ligado ao exercício da atividade científica”. Isso traduz apenas o processo de reprodução do capital científico, sendo uma condição que impõe vantagens e restrições à produção do conhecimento científico, como a qualquer campo, visto que se constrói a partir das relações de poder.<sup>25</sup>

Afinal, o que diferencia um bom de um mau pesquisador? É a sua capacidade de empreendedor por conseguir as bases materiais necessárias ao bom andamento da pesquisa? Ainda, conforme LATOUR, numa comunidade científica constituída, é a objetividade e o rigor que diferenciam o bom do mau cientista, que decorrem diretamente da capacidade do pesquisador para reproduzir o ‘ciclo de credibilidade’. Ou, ainda, bem mais que isso. Dependerá da sua inteligência em compreendê-lo, inserindo-o em sua prática de cientista, pois a circulação do capital científico depende do tipo de investimento feito com os novos dados ou enunciados.<sup>26</sup>

Percebe-se que “a solidez dos enunciados” é constituída em meio a disputas do campo científico (ciclo de credibilidade), onde se deve “absolutamente produzir *interesse*, convencer, reinventar, criar novas informações”, etc.

A produção dos fatos científicos consiste numa das formas de



distinguir o bom do mau pesquisador. O objeto de pesquisa de um pesquisador assume o *status* de científico, caso seja validado pelos seus ‘caros colegas’. Desse modo, “o cientista está completamente nas mãos do coletivo”, devendo ter habilidades capazes de transformar o *artefato* (idéia que está em sua mente) em *fato* (o que pertence ao coletivo).

Pesquisas têm revelado que mais de 90% dos enunciados são muito indeterminados, despertando pouco ou nenhum interesse. Por isso, “o grande problema do pesquisador consiste em fazer emergir  *fatos*  que lhe permitam obter um certo reconhecimento, um certo crédito”. O *fato* resulta de um processo social de construção que se desenvolve no interior de uma comunidade científica. Esse processo, denominado por LATOUR de “frente de pesquisa”, constitui-se por meio do compromisso ou das lutas estabelecidas entre o próprio enunciado e seus oponentes. Nesse embate, o enunciado vai se transformando. Assim, a pesquisa científica, situada no campo científico, manipula seu mercado e produz sua demanda<sup>28</sup>. E, nesse embate, o sucesso do referido empreendimento reside de maneira vital, decisiva, no grau de desenvolvimento das competências do pesquisador, ou seja, todo agente social que se dispõe a atuar a partir dos instrumentais associados ao *habitus* científico.

### **3. Formação de competências – um vetor de mudança: alguns procedimentos**

Competência “refere-se ao domínio da realização, daquilo que se sabe fazer ou que se é capaz de realmente colocar em ação, em situações concretas - escolares, profissionais, sociais - a partir de nossas aptidões e motivações”<sup>30</sup>. Competência refere-se a “um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz”... “Competência integra os conhecimentos sobre objetos e ação”, representando um dos princípios organizadores da formação. Em outros termos, a competência é inseparável da ação, e seus resultados teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que ela (a ação) sugere. Ou, ainda, competência é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada; isso significa dizer que a mensuração desse processo baseia-se essencialmente nos resultados<sup>32</sup>, implicando um refinamento dos mecanismos e instrumentos utilizados na sua respectiva avaliação<sup>33</sup>.

Assim, a instauração da competência supõe mudanças nas práticas pedagógicas, já que assume um *status* cada vez mais central, provocando um deslocamento de noções: dos saberes à competência na esfera educativa; da qualificação à competência na esfera do trabalho. Isso faz com que o lugar da

qualificação propriamente dita (saber-fazer) seja ocupado pela competência, onde o saber assume uma atribuição de sujeito e a relação cognitiva tende a definir-se sobre o modo de ser (ser competente) e não mais sobre aquele de ter uma qualificação (com o risco de perdê-la).<sup>34</sup>

Partindo da concepção dos autores acima citados, como pode a competência ser construída/produzida por meio de um processo pedagógico voltado à formação de pesquisadores? Tal processo **pressupõe uma série de rupturas**, desde a reorganização do espaço físico, a incrementação de novos recursos teóricos e técnicos - em maior quantidade -, até a mudança de visão do real por parte dos envolvidos nessa dinâmica, para que se possa expressar novas representações e intervenções de caráter mais globalizante e complexo, indispensáveis ao ato de pesquisar.

Eis alguns procedimentos que operacionalizam o processo de construção de competências: - definir precisamente o perfil do pesquisador a ser formado, envolvendo o conjunto das dimensões do indivíduo;

- instaurar estratégias de aprendizagem que vinculem conhecimento e ação, baseadas constantemente em situações-problema a serem resolvidas pelo pesquisador. Assim, ele será desafiado a aplicar, da forma mais articulada possível, todos os inúmeros saberes de que já dispõe até o momento;

- estreitar a articulação entre teoria e prática, supondo uma revisão do senso comum sobre a relação entre conhecimento científico e prática. Essa articulação repousa na idéia de que os conhecimentos não se apóiam unicamente nos saberes disciplinares e, menos ainda, nos conhecimentos técnicos.

Ex.: dominar os conhecimentos relativos à teoria marxista ou a qualquer outra teoria não indica competência, mas o que indica é a capacidade de o pesquisador aplicar, de maneira eficaz, esses conhecimentos na investigação que está produzindo;

- priorizar a abordagem de cunho interdisciplinar, com o intuito de instaurar uma visão mais globalizante do real, capaz de combater a da fragmentação;

- diferenciar as atividades e os saberes no sentido horizontal e não mais no vertical;

- basear as relações entre os agentes envolvidos no processo de construção de competências, na interação e na flexibilidade.

Enfim, construir competências implica o planejamento de ações e práticas suficientemente desafiadoras, a ponto de produzirem um estado, um clima de instigação e de investigação no jovem pesquisador. É recomendável que a problemática materializada em práticas seja capaz de desvelar outras problemáticas nela imbricadas, despertando assim o interesse do jovem pesquisador pela descoberta, pelo novo, pela busca de compreensão da complexidade que constitui o real. Desse modo, oportuniza-se a este formando um desempenho com resultados eficazes, garantindo, pelo aprimoramento de suas

inúmeras competências ao produzir pesquisa científica, um produto considerando de alta relevância para a sociedade como um todo.

A seguir, alguns desafios da empreitada que, em certa medida, já nos aguarda há algum tempo, visto que esse processo vigora há quase duas décadas em países avançados, que dispõem de uma gama significativa de saberes acumulados sobre isso, podendo nos oferecer subsídios importantes.

## 4. Rupturas

### 4.1. Produzir um 'novo olhar'

As rupturas a serem instauradas no processo de formação de competências do pesquisador, que supõem a construção de um novo *habitus* – o *habitus* científico -, incidem “numa *conversão de olhar*” que seja capaz de “dar novos olhos”, como dizem por vezes os filósofos iniciáticos. Trata-se de produzir senão “um homem novo”, pelo menos, “um novo olhar”. E, sendo mais incisivo ainda, BOURDIEU observa que “isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma *metanoia*, uma revolução mental, uma mudança de toda visão do mundo social”.<sup>35</sup>

Para MORIN, para capturar a complexidade do real, faz-se “necessário repudiar toda ‘deusa’ razão absoluta, fechada, auto-suficiente. Temos que considerar a possibilidade de evolução da razão, que progride por mutações e reorganizações profundas”. Razão, nesse sentido, “deve deixar de ser mecanicista para se tornar viva e, assim, biodegradável”. O autor entende que “só a razão aberta pode e deve reconhecer o irracional (acaso, desordens, aporias, brechas lógicas) e trabalhar com o irracional: a razão aberta não é a rejeição, mas o diálogo com o irracional”, além de insistir que “a razão aberta não é somente um método. É uma aptidão para elaborar sistemas de idéias, mas sistemas que não são dados como definitivamente estabelecidos e que podem ser remodelados”.<sup>36</sup>

É exatamente essa aptidão, referida por MORIN, uma das condições essenciais que configura e constitui o “novo olhar” do pesquisador, capacitando-o para tal *métier*. Seu ‘olhar’ é, pois, um dos instrumentos capazes de possibilitar a conquista da complexidade do real, por meio de suas pesquisas científicas.

É óbvio que a ‘*conversão de olhar*’ do pesquisador não acontece num passe de mágica. Inúmeras iniciativas e estratégias precisam ser promovidas no âmbito do processo que visa a instaurar tais competências, de forma estruturada e devidamente planejada, a fim de garantir a construção e o aprofundamento do *habitus* científico.

## 4.2. Construir o *habitus científico*

Pretende-se, a seguir, tecer algumas considerações sobre como a relação entre formação de competências voltadas ao ato de pesquisar pode constituir uma estratégia que encerra inúmeras possibilidades para manter e ampliar o capital que distingue o campo científico<sup>37</sup>. Bourdieu aponta as principais atitudes ou disposições que constituem o processo de formação para e pela pesquisa, que possibilita a construção do *habitus científico*, resumidas a seguir:<sup>38</sup>

- apreender a pesquisa como uma atividade racional e não como uma espécie de busca mística de que se fala com ênfase para se sentir confiante, mas que tem também o efeito de aumentar o temor ou a angústia; esta postura realista - o que não quer dizer cínica - está orientada para a maximização do rendimento dos investimentos e para o melhor aproveitamento possível dos recursos, a começar pelo tempo de que se dispõe;
- pensar relacionalmente, pois se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que nada se saiba de um fenômeno acerca do qual se julga saber tudo, porque ele nada é fora das suas relações com o todo;
- aceitar correr riscos, pois este é um discurso em que “a gente se expõe”;
- participar efetivamente de um trabalho de pesquisa para se fazer uma idéia do que se passa na intimidade do “laboratório”, ou da oficina: com todas as hesitações, todos os embaraços, todas as renúncias, etc.;
- problematizar o objeto a ser pesquisado a partir das suas rupturas, pois, para se fazer a ciência progredir, é preciso renunciar às grandes filosofias do devir histórico e instalar-se na descontinuidade;
- colocar em jogo “coisas teóricas” muito importantes a respeito de objetos ditos “empíricos” muito precisos, freqüentemente menores na aparência, e até mesmo um pouco irrisórios - ou seja, de objetos socialmente insignificantes construir objetos científicos;
- converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas, o que supõe uma relação muito especial com o que se chama geralmente de “teoria” ou “prática”, implicando a construção de um objeto de pesquisa: um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridas pelo que se chama de ofício, quer dizer, o conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas;
- rejeitar a divisão entre “teoria” e “metodologia”, pois as opções técnicas mais “empíricas” são inseparáveis das opções mais “teóricas” de construção do objeto;

- praticar a dúvida radical para romper com o senso comum e também para evitar as aparências da cientificidade contradizendo se necessário, as normas em vigor e desafiando os critérios correntes do rigor científico, pois, para fazer a ciência avançar, é preciso frequentemente correr o risco de não ter todos os sinais exteriores da cientificidade;

- observar e praticar para adquirir o modo de produção científica que supõe um modo de percepção, um conjunto de princípios de visão e de divisão, que “reage” perante operações práticas - um tipo de amostragem, um questionário. Esses “saberes” transmitem-se de prática a prática, por modos de transmissão totais e práticos, firmados no contato direto e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende;

- dominar o saber adquirido da área ou disciplina em que se situa a pesquisa, já que a propensão para uma apreensão modesta das capacidades científicas do pesquisador só pode crescer à medida que cresce o conhecimento do que mais recentemente foi adquirido em matéria de métodos, de técnicas, de conceitos ou de teorias;

- exercitar a objetivação da relação que se estabelece com o objeto, visto que é a condição da ruptura com a propensão para investir no objeto que está sem dúvida na origem do seu “interesse” pelo objeto.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das atividades acadêmicas que têm na pesquisa seu pólo dinamizador exige a implementação de uma série de empreendimentos, dentre os quais a organização de uma **rede de pesquisa** bastante abrangente. Espera-se que esteja estruturada em referenciais teórico-metodológicos capazes, por um lado, de analisar a temática escolhida a partir da captura de elementos que expressam sua complexidade e, por outro, de articular o maior número possível de projetos de pesquisa que se situem ou disponham de aspectos para se associarem ao âmbito de uma **rede de pesquisa**. O objetivo é atingir um ponto de vista que seja suficientemente amplo, que propicie uma compreensão mais aproximada do fenômeno que está sendo objeto de pesquisa.

Desse modo, as condições favoráveis para se desencadear uma articulação mais eficaz entre formação e pesquisa - como o grau mais elevado de cientificidade conquistada por meio do rigor ao se produzir a *ciência que se faz* - estão colocadas à disposição dos pesquisadores que, como é sabido, interagem com a dinâmica dos demais campos sociais a partir de seus dispositivos e instrumentais, ligados ao seu campo de produção - o campo científico. Observa-se que tal processo constitui um espaço possível para a produção da pesquisa e do pesquisador, visto que é suscetível de funcionar como uma espécie de oficina na qual se encontram as principais ferramentas para apreender e empreender um ofício, um *métier*: o ato de pesquisar.

## 5. Considerações finais

O interesse<sup>39</sup> primeiro deste texto é o de assinalar que a prática da pesquisa científica é um empreendimento que envolve inúmeros recursos, dentre os quais o próprio pesquisador, um recurso fundamental. Isso implica o aprimoramento de sua própria produção como pesquisador, visando a romper a seu *habitus* social que se constitui desde o momento em que passa a existir como agente social. Novas formas e relações, estruturadas em torno de novas práticas que passam a exigir outras habilidades, precisam ser desencadeadas para se produzir o *habitus* científico. Em outros termos, essa dinâmica supõe um processo voltado à formação de competências capaz de produzir no pesquisador uma nova postura, que se diferencia radicalmente daquela do agir social, devido ao conjunto de disposições gerais que constitui o *habitus* científico, distinto do *habitus* social.

É consenso que todo e qualquer profissional competente domine os saberes e os instrumentais que correspondem e distinguem seu *métier*, em relação aos demais. Certamente, para adquirir esse perfil, entende-se como indispensável passar, durante o seu processo de formação, por intensos treinamentos que o capacitem para a profissão escolhida. Todavia, esse mesmo critério é aplicado, muito difusamente, a profissionais envolvidos com a prática pedagógica associada à pesquisa científica.

Em geral, aceita-se, tácita ou explicitamente, a utilização dos esquemas mentais e corporais de percepção, de apreciação e de ação que configuram o *habitus* social do pesquisador, quando ele está efetivamente envolvido em uma prática – o ato de pesquisar – que se constrói a partir de um outro tipo de disposições gerais que se expressa nas disposições gerais que configuram o *habitus* científico.

Enfim, a idéia de que o domínio do *métier* da pesquisa acontece naturalmente como algo quase inato, não exigindo portanto nenhum processo devidamente estruturado em torno de práticas relacionadas com as disposições que configuram o *habitus* científico tende, ainda, a orientar tanto as produções ditas ‘científicas’, quanto os processos de formação de jovens pesquisadores. Isso tem gerado sérios prejuízos inestimáveis à construção e ao aprofundamento da cidadania, em especial, quando a ciência é invocada para ratificar ideologias.

Tal visão dicotomizada/equivocada orienta também o campo intelectual no tocante à produção do *interesse* em torno do trabalho científico. Isso pode explicar a qualidade e mesmo a quantidade das produções ditas científicas, o que distancia ainda mais o campo intelectual das necessidades e exigências dos demais campos do espaço social. Em grande parte, porque representantes do campo intelectual entendem que o pensamento estratégico é uma ferramenta, por excelência, do campo do poder (econômico, social e político), tendo pouco ou nada a ver com o campo científico.

Parece, no entanto, que mudanças vêm se operando nesse campo no sentido do fortalecimento de práticas voltadas à *ciência que se faz*. Parcerias, em moldes bastante inovadores, estabelecidas com agentes dos vários campos sociais, são evidências muito promissoras para associar e, desse modo, expandir esse empreendimento junto às inúmeras demandas sociais emergentes, que lhe são atribuídas.

Assim, ampliam-se as possibilidades para que o campo intelectual desempenhe seu inestimável papel nesse contexto de mutações generalizadas em que vivemos, onde é absolutamente premente ter iniciativas, cooperar, desenvolver ações relacionais. Hoje, os bens mais importantes estão associados a processos de produção do conhecimento que resultam em capitais intangíveis. Parece, então, evidente e decisivo o significado e a importância da gestão estratégica voltada à formação de competências, a todo empreendimento que se situa no campo que se ocupa da produção de pesquisa científica e respectivos pesquisadores/formadores.

## Notas

- 1 Competências e habilidades que distinguem tal processo, nesse contexto, são condições consideradas fundamentais ao ato de aprender-ensinar-aprender sendo, por isso, disposições desejáveis ao perfil de todo agente social que exerce uma ação / uma prática de cunho pedagógico.
- 2 A construção de um *habitus* científico é um processo que instaura “o princípio gerador das estratégias que permitem aos agentes defrontarem-se com situações muito diversas”, assumindo “a forma de um conjunto de relações históricas “depositadas” nos corpos individuais sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, de apreciação e de ação. In “BOURDIEU, P. Réponses - pour une anthropologie réflexive. Paris: Seuil, 1992, p. 24 e 25.
- 3 CROS, Françoise. *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Paris, PUF, 1993, p. 23.
- 4 Nouveau Dictionnaire Illustré. P. Larousse, Paris, 67e Édition, 1887.
- 5 Dictionnaire Classique Illustré. A. Gazier. Paris, Armand Colin, 41e Édition, 1920.
- 6 Dictionnaire de Sociologia. Larousse, 1989.
- 7 HOOCK, Jochen e LEPETIT, Bernard. *Histoire et programmation du nouveau*. La ville et l'innovation. Paris, EHESS, 1987, p. 7.
- 8 HASENFORDER, Jean. *L'innovation dans l'enseignement*. Casterman, 1972, p. 7.
- 9 MUELLER, Rober K. *L'entreprise et la gestion de l'innovation*. Paris, Plubli-Union, 1972, pp. 21-22.
- 10 Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. Écoles de demain? Delachaux et Niestle, 1977. , p. 12.
- 11 JAOUI, Hubert. *La créativité mode d'emploi*. Paris. ESF, Livrairies Techniques, 1990, p. 58.
- 12 CROS, op. cit., p. 12.
- 13 Idem, p. 9-12.

- 14 Idem, p. 17.
- 15 Pierre Bourdieu utiliza essa categoria para assinalar que cada campo social, quer seja o campo político, o campo religioso, o campo científico, ao se produzir, produz uma forma de “interesse” - ou de *illusio*, investimento ou *libido*, noções mais rigorosas conforme o próprio autor -, que é incorporado pelos seus membros e funciona enquanto instrumento de construção da realidade e de princípios de visão e divisão do universo no qual eles se movem. In: BOURDIEU, P. *Razões práticas - sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996 (Cap. 5). O interesse refere-se à instauração da crença quanto ao valor das ações e iniciativas de um dado campo e é, simultaneamente, condição de seu funcionamento, na medida em que é isso que estimula as pessoas, o que as faz concorrer, rivalizar, lutar, e o produto do seu funcionamento”. Sendo assim, resulta “de uma determinada categoria de condições sociais”. In: BOURDIEU, Pierre., op. cit., p. 127, (1990).
- 16 Denominação utilizada numa das obras de LATOUR, Bruno. *Le métier de chercheur - regard d'un anthropologue*. Paris: Éditions INRA, 1995, p. 11. Esse item procura explorar as propostas lançadas nessa obra, observando que a tradução foi feita pela autora.
- 17 Idem, p.11.
- 18 Idem, p. 12.
- 19 LATOUR, op. cit., p. 13 e 14.
- 20 Idem, p. 14.
- 21 LATOUR, op. cit., p. 23 a 28.
- 22 BOURDIEU, P., op. cit., p. 46 (1990).
- 23 LATOUR assinala claramente: “goste-se ou não do capitalismo, em nada muda o paralelismo entre capitalismo econômico e capitalismo científico”. In LATOUR, op. cit., p. 38.
- 24 Idem, p. 33.
- 25 LATOUR, op. cit., p. 34.
- 26 Idem, p. 35 a 37.
- 27 Idem, p. 40 a 41.
- 28 Idem, p. 43 a 45.
- 29 Algumas das idéias expostas a seguir estão desenvolvidas In DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Pesquisar é preciso, com que recursos. Revista Seminários em Revista, Blumenau: EDIPUCRS, vol1, n. 3, março/1999.
- 30 Revue Connexions - psychosociologie et sciences humaines. Número temático sobre “Compétences professionnelles”, Paris: Ed. Érès, n.º 70, 1998.
- 31 TRÉPOS, Jean-Yves. Sociologie de la compétence professionnelle. Nancy: PUN, 1992, p. 13.
- 32 TANGUY, Lucie & ROPÉ, Françoise. *Saberes e competências*. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1997. (Trad.: CHITTONI, Patrícia R.; Revisão trad. DESAULNIERS, Julieta B.R.).
- 33 Uma análise bem aguçada dessa problemática consta In: FAGUER, Jean-Pierre & BALZS, Gabrielle. *Uma nova forma de gerenciamento: a avaliação*. In: *Revista Veritas*. PA: EDIPUCRS, n. 42, junho/1997.
- 34 Mais detalhes sobre isso, consultar In DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). *Formação, trabalho, Competência - questões atuais*. PA: EDIPUCRS, 1998. TANGUY, Lucie & ROPÉ, Françoise, op. cit., 1997.



- 35 BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa:DIFEL , 1989, p. 49.
- 36 MORIN, op. cit., p. 166, 168, 170.
- 37 Essas categorias - campo e capital - são inteiramente interdependentes entre si. Um campo, em termos analíticos, "pode ser definido como uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre as posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e pelas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agente ou instituições, devido à sua situação atual ou potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital), onde a posse comanda o acesso aos interesses específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, pelas suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.). In: BOURDIEU, P., op. cit., p. 76 e 77 (1992) (Trad. da autora). No campo científico, como é o capital intelectual que está em jogo, "é preciso munir-se de razão para ganhar. Sem produzir ou atrair super-homens, inspirados por motivações radicalmente diferentes dos homens comuns, ele produz e encoraja, por sua lógica própria, e à margem de qualquer imposição normativa, formas de comunicação particulares, como a discussão competitiva, o diálogo crítico, etc., que tendem a favorecer de fato a acumulação e o controle do saber ". In BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. SP: Brasiliense, 1990, p. 46.
- 38 Mais detalhes sobre essas questões In: BOURDIEU, P. op. cit., p. 17 a 58 (1989).
- 39 Termo utilizado aqui na mesma acepção apontada no rodapé n. 24, deste texto.

## *Referências*

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

\_\_\_\_\_ **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_ **Réponses – pour une anthropologie réflexive**. Paris: Seuil, 1992.

\_\_\_\_\_ **Razões práticas – sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

**Connexions – psychosociologie et sciences humaines** (revue). Número temático sobre "Compétences professionnelles", Paris, Érés, n.70, 1998.

Conseil franco-qubécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. **Écoles de demain?** Delachaux et Niestle, 1977.

CROS, Françoise. **L'innovation à l'école: forces et illusions**. Paris: PUF, 1993, p.23.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). **Formação, trabalho, competência – questões atuais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

- Pesquisar é preciso, com que recursos. Revista **Seminários em Revista**, Blumenau, EDIFURB, v. 1, n. 3, mar. 1999.

**Dictionnaire de sociologie**. Larousse, 1989.

FAGUER, Jean-Pierre, BALZS, Gabrielle. **Uma nova forma de gerenciamento: a avaliação**. Revista Veritas, Porto Alegre, EDIPUCRS, n. 42, jun. 1997.

GAZIER, A. **Dictionnaire classique illustré**. 41. ed. Paris: Armand Colin, 1920.

HASSENFORDER, Jean. **L'innovation dans l'enseignement**. Casterman, 1972.

HOOCK, Jochen, LEPETIT, Bernard. **Histoire et programmation du nouveau**. La ville et l'innovation. Paris: EHESS, 1987.

JAOUI, Hubert. **La créativité mode d'emploi**. Paris: ESF, Librairies Techniques, 1990.

LATOURE, Bruno. **Le métier de chercheur – regard d'un anthropologue**. Paris: Éditions INRA, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MUELLER, Rober K. **L'entreprise et la gestion de l'innovation**. Paris: Plubli-Union, 1972.

**Nouveau dictionnaire illustré**. 67. ed. Paris: Larousse, 1887.

TANGUY, Lucie, ROPÉ, Françoise. **Saberes e competências**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Trad.: Patrícia R. Chittoni; Revisão trad. Julieta B. R. Desaulniers).

TRÉPOS, Jean-Yves. **Sociologie de la compétence professionnelle**. Nancy: PUN, 1992, p. 13.

Recebido em: 24/04/02

Aprovado em: 27/05/02