

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acacia Zeneida Kuenzer*

O desenvolvimento sistemático da pesquisa em educação no Brasil é recente. Apesar da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ao final da década de 30, é só a partir da segunda metade da década de 60, após a criação e expansão dos programas de pós-graduação, que essa produção se intensifica, de forma mais organizada.

Mesmo que se considere o significativo avanço obtido a partir de então — em termos quantitativos e qualitativos, no que diz respeito tanto ao desenvolvimento da pesquisa quanto à formação de recursos humanos, através, principalmente, da consolidação dos programas de pós-graduação, das políticas de financiamento e da organização dos pesquisadores através da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd) — inúmeras dificuldades, de diferentes naturezas, persistem. Algumas delas, já indicadas em 1982 no documento Avaliação e Perspectivas (CNPq, 1983:221-54) permanecem atuais; outras, assinaladas neste documento, mas percebidas com mais clareza recentemente, dizem respeito ao próprio processo de produção do conhecimento em educação, estando a merecer reflexão mais detida.

Inicialmente, há que se apontar para o caráter de descontinuidade e dispersão que tem marcado o desenvolvimento da pesquisa em educação, o que se explica por várias razões. Dentre elas, destaca-se o próprio caráter de indefinição das áreas de concentração dos cursos de pós-graduação, cuja temática tem se revestido antes de caráter formal do que de orientação efetiva para a produção de pesquisa do curso; a avaliação feita em 1982 mostrou a variedade de temáticas que são desenvolvidas

* Professora da Universidade Federal do Paraná, atualmente exercendo a função de Diretora de Estudos e Pesquisas do INEP.

dentro de cada área de concentração, o que tem feito com que a produção desses cursos se caracterize por trabalhos dispersos e desarticulados que, ao final, pouco contribuem para a constituição de um corpo teórico sólido e abrangente, que promova o desenvolvimento da ciência na área da educação (CNPq, 1983).

Ao mesmo tempo, tanto a política de financiamento à pesquisa quanto a política de contenção de despesas, pela qual tem se pautado o Estado na expressa proibição de contratação de pessoal para as universidades, têm apresentado reflexos diretos na formação e consolidação de grupos de pesquisadores em condições de assegurar investigação contínua, articulada e teoricamente consistente. Por um lado, os professores das universidades têm os seus encargos docentes aumentados, havendo diminuição progressiva da dedicação à pesquisa; por outro lado, as agências financeiras não têm assegurado as condições necessárias à consolidação de grupos de pesquisadores através da criação de mecanismos de apoio que garantam a continuidade e a articulação das pesquisas que têm sido realizadas.

Assim, os avanços que têm ocorrido resultam antes da competência individual e do comprometimento pessoal de alguns pesquisadores — que, apesar das condições desfavoráveis, têm assumido como tarefa a produção do conhecimento — do que pelo esforço institucionalizado tendo em vista o desenvolvimento coletivo dessa função.

O outro aspecto a analisar diz respeito à qualidade da produção da pesquisa em educação. Considerando que a qualidade não existe em si, não é neutra e, portanto, é qualidade para alguma coisa, tomar-se-á aqui como critério a articulação das pesquisas às condições concretas do desenvolvimento da educação no Brasil, considerada em suas relações com o estágio de desenvolvimento social e econômico em que se encontra, tendo em vista sua transformação.

Deste ponto de vista, inúmeras dificuldades ocorrem para a avaliação da formação de recursos humanos e da pesquisa até então desenvolvida. Sem desmerecer o esforço que caracterizou os últimos 20 anos, há que se levar em conta algumas questões. No que diz respeito à qualificação de recursos humanos e à quantidade de pesquisas realizadas, o que significam os números obtidos? Em virtude do próprio caráter recente da constituição dos programas de pós-graduação em educação no País, marcados pela heterogeneidade de posturas teóricas, metodológicas e políticas, é possível compreender que nem sempre o pessoal qualificado em nível de mestrado e doutorado tem sido capaz de produzir ciência comprometida com o enfrentamento dos problemas concretos da educação brasileira, que têm se mantido nas últimas quatro décadas praticamente sem solução ou apresentado pequenos avanços, configurando uma precariedade que já tende a ser estrutural.

Até 1981, por exemplo, 46% dos doutores e mestres (CNPq, 1983:234) eram qualificados no exterior, em função da insuficiência de oferta de cursos no País; essa qualificação se dava, e ainda se dá, através da apropriação de paradigmas teóricos e metodológicos produzidos a partir de outros determinantes sociais, econômicos e culturais, ou seja, de outra base empírica que tem sua própria especificidade. Do ponto de vista metodológico, quando essa formação ocorreu particularmente nos Estados Unidos, ela viu-se perpassada por uma concepção positivista de ciência, que justifica o empirismo como método. Daí a produção resultante ter se caracterizado fundamentalmente como descritiva, com reduzido poder de apreensão do real em suas múltiplas articulações, restringindo em grande parte o seu poder explicativo e transformador.

Ao levar-se em conta que os profissionais qualificados desta forma desempenham papel relevante na orientação teórico-metodológica dos cursos de pós-graduação em educação no País, há que, no mínimo, reconhecer as dificuldades de contextualização. A necessidade de articulação das propostas de formação de recursos humanos e de produção do conhecimento à especificidade da problemática da educação nem sempre tem sido considerada, reproduzindo-se profissionais e pesquisas que, embora fiéis aos cânones da ciência oficial, pouco impacto têm produzido na transformação da situação educacional precária em que se encon-

tra a maioria da população. E neste ponto atinge-se de cheio a questão inicialmente apontada, que diz respeito às formas através das quais a ciência da educação tem sido produzida no Brasil.

Como pressuposto inicial, torna-se necessário considerar que, a cada estágio de desenvolvimento do processo produtivo, corresponde uma determinada forma de produzir ciência, uma determinada política educacional, uma determinada proposta pedagógica que, em conjunto, vão definir certos problemas de investigação. Não é por acaso, pois, que as pesquisas voltadas fundamentalmente para as dimensões psicopedagógicas se deslocassem para a temática desenvolvimentista em meados da década de 50. A partir de 1964, com as críticas à baixa produtividade do sistema escolar pela sua incapacidade de qualificação da força de trabalho com os decorrentes impactos sobre a distribuição de renda e o desenvolvimento econômico do País, abriu-se o espaço para as investigações inspiradas na teoria do capital humano. Com o estímulo ao desenvolvimento tecnológico como imperativo de crescimento econômico que se pretendia atingir a partir do final da década de 60, considerado o estágio de desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista, começaram a surgir pesquisas na área de tecnologia educacional, orientadas por uma visão interna à escola, responsável em si por seus próprios problemas, a serem resolvidos mediante a utilização de métodos, técnicas e recursos mais adequados, obedecendo à lógica da racionalização empresarial, em que a otimização da produção se resolve internamente pela mudança tecnológica.

Só a partir de meados da década de 70, quando começam a se alterar as condições políticas do País, que reclama pelo avanço do processo democrático, é que as pesquisas fundamentadas nas teorias crítico-reprodutivistas, que apontavam para o caráter classista da educação, começam a se desenvolver. E tem-se, a partir daí, a instauração de uma discussão mais profunda, de caráter epistemológico, que diz respeito ao modo de produzir ciência em educação. A metodologia de pesquisa até então predominante, tanto na formação dos pesquisadores, quanto na produção de pesquisas, começa a ser questionada, apontando-se seu caráter positivista, expresso em concepções tais como autonomia dos diversos campos do conhecimento, neutralidade, objetividade, generalidade e univer-

salidade da ciência. Começa-se a denunciar o caráter fragmentado, disperso, descritivo, genérico e desarticulado do real da produção até então predominante, mostrando o seu reduzido potencial transformador em face da permanência dos já crônicos e clássicos problemas da educação brasileira.

Apesar de todos os esforços, as taxas de analfabetismo não baixam, a evasão das escolas cresce, a repetência no mínimo se mantém, os índices de atendimento à demanda não aumentam significativamente, as dificuldades de adequar os projetos pedagógicos às diferenças lingüísticas e culturais não são resolvidas, as formas de seleção e organização dos conteúdos continuam inadequadas e desarticuladas das condições concretas em que vivem os alunos. Os problemas metodológicos continuam, principalmente em relação às dificuldades de aprendizagem das crianças oriundas das camadas populares; assiste-se à paulatina perda de competência dos docentes; o ensino de 2º grau não consegue definir sua identidade e a formação de profissionais de nível superior é atingida por violenta queda de qualidade. A partir da contribuição das teorias crítico-reprodutivistas e do desenvolvimento de perspectivas críticas na Sociologia, Economia e Antropologia, recoloca-se, no fim da década de 70, a problemática da educação, tomada em suas articulações com as relações sociais mais amplas.

A descoberta dos fatores sociais e econômicos da educação, em substituição ao pedagogismo do período anterior, obscurece, contudo, a especificidade do pedagógico, mostrando a escola em sua dimensão meramente reprodutivista.

A partir desta postura teórico-metodológica desenvolvem-se inúmeras pesquisas com o objetivo de captar as inter-relações que o sistema educacional estabelece com o sistema social, compreendida em suas dimensões de totalidade e historicidade. Embora se constituísse em significativo avanço, a produção teórica a partir dessa concepção, em muitos casos, revestiu-se de tal caráter de generalidade que, se conseguiu caracterizar as dimensões estruturais da educação brasileira, teve dificuldade de avançar na explicação da educação no seu acontecendo, captando a especificidade do seu movimento e identificando a especificidade de sua

função política. Por outro lado, muitos estudos deste tipo, ao descaracterizarem o espaço do pedagógico, justificaram uma postura imobilista, apontando a necessidade, primeiro, da efetivação de mudanças de caráter social e econômico, antes da qual não adiantava fazer nada na escola.

Nesse sentido, Thiollent (1981:15-39) mostra que, apesar das críticas necessárias, relativas à postura epistemológica e à prática empiricista, têm sido formuladas poucas alternativas concretas que permitam a sua superação. Essa superação, para o autor, é mais do que a abstrata adesão aos princípios gerais da crítica, exigindo profundas transformações nas instituições de pesquisa, nos interesses aos quais respondem, na formação, nos valores e na mentalidade dos pesquisadores.

As pesquisas desenvolvidas em determinados centros de pós-graduação do País começam a apontar para o caráter limitador destas análises, recuperando a concepção da escola como determinada socialmente, mas também como determinante, evidenciando seu caráter contraditório que a define como conservadora e, ao mesmo tempo, transformadora. Além disso, constatam o caráter mediador de educação e resgatam a especificidade do seu papel no processo de transformação da sociedade e reconhecem que, ao mesmo tempo que existem fatores de ordem psicológica, social e econômica que determinam o fracasso ou o sucesso da escola, existem fatores pedagógicos que vão definir até que ponto o seu projeto se articula com o processo mais amplo de democratização da sociedade.

Em face desta evolução, a análise fria do número de mestres e doutores qualificados ou do número de pesquisas realizadas passa a carecer de maior significação. Uma avaliação qualitativa dessa produção demanda um longo processo de investigação, cujos resultados, do ponto de vista da compreensão do movimento de produção do saber pedagógico, são fundamentais, mesmo que talvez não contribuam de forma imediata para a formulação de políticas públicas.

A partir desta análise da qualidade do processo de produção da ciência é mais importante constatar, neste momento, que a pesquisa em educação no Brasil, tomada a partir de sua articulação com o desenvolvimen-

to social, apenas se inicia; o mesmo se dá com a formação de recursos humanos entendidos como **massa crítica**, capaz de compreender a educação brasileira em sua historicidade e, ao mesmo tempo, produzir **ciência da educação** transformadora das relações sociais, enquanto permite vislumbrar alternativas concretas para a solução da problemática educacional que o País enfrenta e oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas comprometidas com o processo de redemocratização em curso.

A evolução por que passou a pesquisa em educação no Brasil, rapidamente apontada, indica a passagem para outra forma de produção do conhecimento na área da educação, que reflete o movimento que está ocorrendo no interior das ciências sociais como um todo, embora não de forma homogênea: a negação de um enfoque baseado na fragmentação do conhecimento em diversos campos autônomos da ciência, que aceita a manifestação imediata — os fenômenos, os fatos — como essência, tomando a aparência como verdade, os interesses que movem a investigação como neutralidade, a produção parcial e historicamente determinada como universal, a manifestação quantitativa como qualidade.

O próprio desenvolvimento capitalista acaba por inviabilizar a dimensão de totalidade da ciência que tem sido produzida, que se fragmenta em partes, que se autonomizam e neste processo se imobilizam, se reificam e acabam por se sobrepor ao real em sua dinamicidade, perdendo seu poder explicativo e transformador.

Para superar essa limitação é preciso que a produção da ciência em educação avance para além da imediatividade do real, tentando captar a sua articulação com a totalidade do desenvolvimento social, buscando apreender-se e apreendê-lo como um momento do processo de constituição da sociedade em seu processo histórico. Em resumo, é preciso que a pesquisa em educação tome a realidade objetiva do ser social como ponto de partida, reconhecendo que o processo de produção do conhecimento ocorre a partir dos homens em sua atividade real, no seu processo de desenvolvimento em condições determinadas. Desta forma, o critério de verdade da ciência é seu caráter prático; é na prática que a produção da pesquisa em educação vai evidenciar seu caráter de verdade e de objetivi-

dade, o que significa que a verdade de um pensamento não pode ser comprovada se não sair da esfera própria do pensamento, para adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, o que vale dizer, de atividade transformadora.

Esta postura significa romper com a clássica dicotomia entre teoria e prática, entre ciência básica e ciência aplicada, posto que, se o critério de verdade está na prática, ela só se descobre numa relação teórica de reflexão sobre esta prática, estabelecendo-se um duplo movimento, da teoria para a prática e desta para a teoria. Trata-se, pois de produzir um conhecimento sobre educação que considere a realidade nos seus dois sentidos: como objeto de interpretação e também de ação do pesquisador, tendo em vista a transformação das relações sociais.

Compreendida desta forma, a pesquisa em educação perde seu caráter desinteressado de reflexão sobre si mesma, de fragmento autônomo, preocupado com seu próprio desenvolvimento como ciência social, para assumir-se como ciência comprometida com o enfrentamento das questões concretas que estão sendo postas pelo estágio de desenvolvimento social e econômico que o País atravessa, o que exige que se rompa com o fosso construído entre a ciência e a ação social transformadora. Pelo contrário, a ciência da educação passa a compreender-se como uma das dimensões que compõem a totalidade do conhecimento, que só é verdadeiro porque é prático e transformador e que, para assegurar essas condições, precisa, na constituição de seus objetos de estudo e no desenvolvimento das investigações, articular-se com as demais áreas do conhecimento, sob pena de não conseguir explicar os processos pedagógicos que ocorrem no bojo das relações sociais e, ao mesmo tempo, transformá-los.

Esta forma de conceber a produção do conhecimento sobre educação e a percepção do Estado como mediador das contradições entre capital e trabalho, entre classe dominante e maioria da população, permite articular a pesquisa em educação à formulação das políticas públicas, tendo em vista a produção de um saber que permita a transformação das relações sociais a partir do atendimento às necessidades da maioria da população, sem que lhe seja atribuído caráter imediatista, ativista ou mesmo

clientelista. Pelo contrário, significa reconhecer a existência, no âmbito do aparelho de Estado, de espaço para negociações que possibilitem o atendimento às necessidades educacionais básicas da população, o que implica a criação de condições para o desenvolvimento da produção científica e para a formação de recursos humanos adequados que permitam atingir este objetivo.

Contudo, é preciso considerar um dos impasses que caracterizam a ação do Poder Público neste momento político: embora tenha que se levar em conta que há vontade política, muitos projetos que priorizam as necessidades básicas da população encontram dificuldades em sua viabilização, por insuficiência de um corpo teórico que permita o desenvolvimento de ações adequadas ao atendimento das necessidades básicas da maioria da população e pela escassez de profissionais com competência para dar conta destas questões. Não que haja escassez de profissionais certificados pela universidade, mas escassez de profissionais com competência para enfrentar as já antigas questões relativas à democratização da educação em todos os níveis, sob uma nova ótica — a da maioria da população, que exige outro enfoque teórico-metodológico.

Por isso, apresenta-se a necessidade e se priorizar a produção do conhecimento e a formação de profissionais da educação, que permitam transformar o discurso da democratização do saber em realidade, através do:

- desenvolvimento de pesquisas em educação que possibilitem a produção de um corpo de conhecimentos comprometidos com as necessidades da maioria da população e com a democratização do saber socialmente produzido nas áreas de produção e apropriação do instrumental básico e do saber científico e tecnológico indispensáveis à constituição do cidadão-trabalhador; produção de conhecimentos que permitam o enfrentamento da problemática da educação da maioria da população, historicamente caracterizada pela seletividade; produção de conhecimentos que subsidiem a formulação de políticas públicas na área de educação;
- desenvolvimento de pesquisas e de programas de intervenção de caráter interinstitucional, com o objetivo de articular a ação dos órgãos públicos entre si e destes com a comunidade acadêmica, no que diz

respeito à formulação de políticas públicas.

Para tanto, considera-se necessário:

- apoio à elaboração e ao desenvolvimento de programas de pesquisa pela comunidade acadêmica, que possibilitem o avanço da produção do conhecimento e a formação de pesquisadores nas áreas consideradas prioritárias;
- o estímulo e o apoio à demanda dos pesquisadores;
- o favorecimento de condições para a criação e consolidação de grupos de pesquisadores que tenham asseguradas as possibilidades de produção contínua e articulada de conhecimento;
- apoio à formação de pesquisadores e profissionais da educação, em todos os níveis através de bolsas e financiamento de cursos e seminários;
- apoio às instituições que realizam pesquisa em educação no Brasil (cursos de pós-graduação, universidades, institutos de pesquisa), através de intercâmbio de pesquisadores; programas de consultoria; apoio para aquisição de livros e equipamentos; financiamento institucional à pesquisa; contratação de pesquisadores visitantes e especialistas em conformidade com as necessidades nacionais e regionais; apoio à realização de novos estilos de diagnóstico, que privilegiem as dimensões qualitativas; apoio à avaliação de programas de ação existentes, tradicionais e alternativos, tendo em vista a expansão dos que comprovarem eficácia; apoio à divulgação generalizada dos resultados das pesquisas, através de publicações que permitam aos profissionais de educação, que atuam em todos os níveis e regiões, se apropriarem do saber produzido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Avaliação & perspectivas. Brasília, 1983.
- THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e etique operária. São Paulo, Polis, 1981.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O IMPACTO DO CRESCIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Zaia Brandão*

Este artigo enquadra-se, pela sua própria definição de ponto de vista, na categoria de ensaio. Não tenho a pretensão de aqui desenvolver senão algumas hipóteses sobre como vejo atualmente a questão da pesquisa no campo da educação. Ainda assim, escolhi apenas um dos ângulos, sobre o qual o tema precisa ser analisado. Embora julgue ser este um dos aspectos fundamentais para o balisamento da qualidade da pesquisa em educação, tenho consciência da limitação imposta pela priorização de um único aspecto na avaliação do tema.

A hipótese, aqui formulada, emerge da minha experiência como pesquisadora da área e como docente de curso de pós-graduação em educação. Nos limites deste ensaio pretendo desenvolver um ponto de vista a ser comprovado ou não por análises mais rigorosas, próprias a outros tipos de trabalho acadêmico.

Parto da hipótese de que a expansão do ensino superior entre nós vem pressionando fortemente a demanda por cursos de pós-graduação; e que estes, hoje, correm o risco de sofrer um processo de expansão, tão indesejável para a preservação do caráter substantivo da pós-graduação quanto se mostrou a expansão do ensino superior para a graduação.

Há mais de dez anos, Durmeval Trigueiro Mendes colocava este problema com muita propriedade:

"A arma de que se valem os administradores para dissimular a miséria da educação é multiplicá-la. A expansão é usada como sinônimo de

* Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

dinamismo, quando na verdade não se está multiplicando nada... Expansão é a multiplicação da mesma substância e não sua deterioração."

Rótulo e substância

Em 1982, após um trabalho de pesquisa sobre o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no Brasil, com base na avaliação dos resultados da pesquisa em educação entre 1971 e 1981, afirmamos:

"Pesquisa-se mais do que anteriormente, mas pesquisa-se mal e em direção equivocada... a expansão da pós-graduação se, por um lado, teve um impacto quantitativo no total da produção, por outro, reflete a incompetência da maioria dos cursos em habilitar sua clientela nos requisitos mínimos de metodologia de pesquisa, que venham a garantir a qualidade necessária às dissertações de mestrado."

Hoje, depois de mais de quatro anos de prática docente na pós-graduação e de participação em bancas examinadoras de dissertações de mestrado, provavelmente, não faria a afirmação acima. A meu ver, as dissertações de mestrado, em seu conjunto, não representam, a não ser excepcionalmente, atividades de pesquisa.

Estou convencida de que, avaliar o conhecimento produzido pela atividade de pesquisa na área da educação passa, cada vez mais, ao largo das dissertações de mestrado. O que estas representam, normalmente, são exercícios de estudo a nível dos cursos existentes. São trabalhos mais extensos (porque trabalhos de final de curso), frutos, na maioria das vezes, de um esforço intensivo para entregá-los dentro dos prazos-limites das diferentes instituições. Qualificá-los, portanto, como pesquisas, é desqualificar a pesquisa e contribuir para reforçar o estigma de que as ciências humanas constituem "área menos exigente".

É sintomático, neste sentido, a mudança definitiva do termo tese de

mestrado, comum em décadas anteriores, para **dissertação de mestrado**. Tal fato, por um lado, pode estar refletindo a consciência da deterioração permanente do nível destes trabalhos e, por outro, o deslocamento da exigência própria à pós-graduação para o doutorado. Assim, preserva-se o termo **tese** para trabalhos acadêmicos que expressem, efetivamente, uma atividade de pesquisa, que pauta-se no objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento.

A expansão ocorrida e, ainda, em curso, da pós-graduação em educação é, a meu ver, um dos fatores responsáveis pela descaracterização destes programas no que têm de substantivo, ou seja, o esforço de produzir e reelaborar o conhecimento e constituir-se o *locus* específico para a qualificação de novos pesquisadores, através do domínio do conhecimento em determinadas áreas e do esforço de reflexão conjunta e crítica sobre aspectos teórico-metodológicos subjacentes ao trabalho de pesquisa já realizado e em processo na área.

A meu ver, este efeito tem permitido que sob a manutenção do mesmo rótulo (pesquisa e pós-graduação) esteja se processando um trabalho que, gradativamente, vai perdendo a substância, com conseqüências negativas para a qualidade da pesquisa em educação.

A rota credencia lista do processo de expansão da graduação e pós-graduação

A expansão da pós-graduação, nos últimos anos, deu-se pressionada quer por um movimento das instituições universitárias que se viam **em retardo** com relação aos centros pioneiros, quer pela pressão crescente da demanda de uma clientela cada vez mais ávida por credenciais que ainda guardassem o selo de **distinção** em meio à massa dos títulos de graduação, crescentemente desvalorizados em função do *boom* do ensino superior nas décadas anteriores. Aliás, Luiz Antônio Cunha já antevia, em seu livro **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, a possibilidade deste nível de ensino vir a exercer esta função.

... "É possível perceber nos textos oficiais, proposições mais ou menos veladas a respeito de um outro objetivo da pós-graduação: 'manutenção

da alta cultura que permanece privilégio de alguns'... pista para a descoberta de uma função de discriminação social que a pós-graduação estaria desempenhando, a de reestabelecer **o valor econômico e simbólico do diploma de ensino superior**, 'degradado' em virtude do grande número de graduados. O ensino de pós-graduação confere diplomas (de mestre e doutor) que trariam a marca de raridade..."

Na mesma obra. Cunha procura mostrar como se articulavam as medidas legais (sobretudo as reformas do ensino superior e do 1º e 2º graus) no objetivo, hoje, reconhecidamente frustrado, de conter a demanda pelo ensino superior.

Os reflexos, portanto, do efeito não desejado da **explosão do ensino superior** refluem cada vez mais, no meu ponto de vista, sobre a pós-graduação e, dentro desta, sobre as áreas tradicionalmente de menor prestígio no âmbito das carreiras universitárias.

É, sobretudo, para as áreas de Ciências Humanas e Sociais que acorrem cada vez mais candidatos de áreas afins, com o objetivo de obter títulos de pós-graduação que garantam o selo de distinção que a graduação conferia há décadas atrás.

A trajetória da pós-graduação em educação (e certamente a de outras áreas) deve ser entendida dentro desta rota credencialista, que nos impôs uma política educacional dependente e de interesses espúrios à área. É sobejamente conhecida a interferência norte-americana na questão da universidade brasileira. Por outro lado, é notório que não houve interesse por parte do Governo em incentivar a área das Ciências Humanas e Sociais no mesmo ritmo em que incentivou certos setores da área tecnológica.

O que se conseguiu, em termos de sistema de ensino superior, foi um total descompromisso com a preservação do que deveria ser característico dos patamares mais elevados do processo de escolarização: um padrão de trabalho acadêmico de qualidade, quer no que se refere ao ensino, quer à pesquisa.

No que tange ao ensino superior, o que se viu e ainda se vê é a permanente expansão de uma **rede paralela** de instituições privadas de baixa qualidade, com o respaldo e *referendum* do todo poderoso, e curiosamente preservado, Conselho Federal de Educação (CFE). Diga-se de passagem que todas elas têm que se apresentar como "entidades sem fins lucrativos" e não há quem se levante, entre os eminentes conselheiros, para denunciar publicamente a farsa que esta qualificação retórica continua a acobertar.

Recentemente, saiu um novo decreto que, como em 1980, susta por um ano a abertura de novos cursos. Entretanto, como em 1981, certamente, logo que se reabrirem as "comportas", não será do CFE que se poderá esperar **critérios** de avaliação de competência acadêmica para julgar a enxurrada de pedidos das "entidades sem fins lucrativos", que pretendem "prestar seus serviços à educação brasileira".

Uma simples corrida de olhos pela Resolução nº 15/84, do CFE —que fixa as normas de autorização para o funcionamento de cursos superiores de graduação e para o aumento de vagas —, cotejada com pareceres de diferentes conselheiros sobre a matéria, é suficiente para evidenciar o caráter absolutamente "frouxo" e cartorial das normas do referido Conselho.

Os critérios são tão ambíguos que, **com base na mesma resolução**, um mesmo processo pode ser julgado, favorável ou desfavoravelmente, conforme a ótica do conselheiro. Agrava ainda mais o quadro o fato de que a longa **prática cartorial** gerou tamanha burocracia que os processos de pedidos de novas vagas podem ter volumes e volumes de **anexos**, o que, se por um lado, dificulta o trabalho sério de alguns conselheiros, por outro, indiscutivelmente, abre a possibilidade, para as "instituições interessadas", de se acobertarem em quilos e quilos de papelada inútil. É escandaloso identificar um **discurso** inteiramente conforme às normas, assim como **projeto e planos de curso** dentro dos padrões formais exigidos que em nada garantem a implantação de cursos de bom nível.

Toda esta engrenagem permitiu o surgimento de um novo tipo de "empresa", na área da educação, que se especializou em preparar os processos a serem encaminhados ao CFE, pedindo abertura de novos cursos. Os responsáveis por essas firmas, muitas vezes, desenvolvem uma **rede de relações**, dentro do CFE, bastante útil para otimizar o andamento dos processos no interior do Conselho, quando não, para conseguir uma "ótica acolhedora" aos pleitos de seus clientes.

Não tenha dúvida de que a **lógica** legal e cartorial, que impregnou o trabalho do CFE, continua a alimentar a expansão do ensino superior no sentido **aumentativo**, de que fala Trigueiro. Essa expansão desqualificadora do ensino superior vem, a meu ver, refletir-se a nível da pós-graduação. Os quadros abaixo, elaborados com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem o sentido meramente ilustrativo da situação da pós-graduação em educação nos últimos anos.

Pós-graduação em Educação* MESTRADO

Ano	Cursos	Alunos	Titulados
1975	19	1987	241
76	21	2235	162
77	24	2603	276
78	25	2454	383
79	27	2531	153
80	26	2754	291
81	26	3063	323
82	26	3032	278
83	26	2947	334
84	27	3073	250

DOUTORADO

Ano	Cursos	Alunos	Titulados
1975	0	0	0
76	2	0	0
77	4	31	0
78	4	20	1
79**	4	48	0
80	6	77	3
81	6	91	7
82	7	139	4
83	7	190	2
84	7	254	14

* **Dados fornecidos pelo professor Ricardo Chanes de Rezende Martins, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) à professora Edith Frigotto.**

** **Dados referentes ao primeiro semestre de 1979.**

Cabe destacar que o primeiro curso de mestrado em educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), foi instalado em 1966 e tinha 27 alunos matriculados. Nos dez anos seguintes, houve um crescimento da ordem de dois cursos por ano e, de 1979 a 1984, é possível perceber um período de estabilidade no crescimento. O número absoluto de alunos, entretanto, expandiu-se de forma impressionante (mesmo levando-se em conta a taxa cumulativa dos que estão no segundo e terceiro anos) de 27 (em 1966) para 2.235 (em 1976). Outro elemento a destacar é o percentual de titulados, que permanece estável em torno de 10% desde então. Isto pode ser entendido como um indicador de que, mesmo atraídos pela titulação, somente a minoria da clientela atual dos mestrados se mostra capaz para elaborar o trabalho de final de curso, ou seja, a dissertação de mestrado.

Embora os doutorados em educação só tenham surgido em 1976, e o número absoluto de cursos e titulados seja necessariamente pequeno, é nítida a tendência de expansão das matrículas. Apesar de ser temerária qualquer projeção em cima desses números, **meu palpite** é de que provavelmente haverá uma tendência de deslocamento de ritmo de expansão no interior da pós-graduação, do mestrado para o doutorado, nos próximos anos.

Alguns problemas levantados pelo III PNPG

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG) ao analisar a evolução e situação atual da pós-graduação, em geral, coloca: "**A rápida expansão** do sistema refletiu-se na implantação de novos programas de mestrado e de doutorado numa escala de **370 programas de mestrado e 89 de doutorado**, em 1975, para **787 de mestrado e 325 de doutorado**, em 1985" (grifos nossos).

Esses dados parecem confirmar, para o sistema da pós-graduação, a hipótese que levantamos de **deslocamento interno** da expansão.

É interessante notar que, segundo a mesma fonte, o tempo médio de titulação calculado para o mestrado e doutorado, em 1985, estão quase equivalentes: respectivamente cinco anos para o mestrado e cinco anos e meio para o doutorado.

Para o III PNPG "(...) a pós-graduação ainda se ressentia de dificuldades estruturais e conjunturais que dificultam a **manutenção e o crescimento da excelência**. Em particular, a legislação e a prática vigentes **não têm sido** satisfatoriamente **eficientes para impedir a criação e funcionamento de cursos de baixa qualidade**, nem para um controle mais adequado" (grifos nossos).

Entre outros problemas, destaca a questão da perda do poder aquisitivo das bolsas de estudos, que vem se refletindo em vários aspectos, como na "**redução quantitativa e qualitativa das pesquisas associadas às atividades de pós-graduação; alto índice de evasão dos alunos e baixo rendimento global**" (grifos nossos).

Após definir suas diretrizes gerais o Plano conclui que "(...) a expansão necessária do sistema de pós-graduação (...) não pode ser em detrimento da consolidação e melhoria da qualidade dos cursos existentes" (gritos nossos).

Estes aspectos destacados, obviamente, são o resultado da ótica de minhas preocupações a respeito dos reflexos da expansão da pós-graduação sobre as condições de se preservar o que deve ser o núcleo norteador do seu desenvolvimento: a qualidade da pesquisa produzida e a possibilidade de se encaminhar para estes programas, senão exclusivamente, ao menos preferencialmente, aqueles que no sistema universitário demonstram motivação e condições mínimas de formação para a pesquisa.

Entretanto, esta "discriminação" só será legítima se for acompanhada por uma transformação dos próprios tipos de cursos de pós-graduação associada a uma mudança dos critérios de **carreira docente única**.

Os equívocos da indissolubilidade entre ensino e pesquisa

Embora defenda em princípio a articulação entre ensino e pesquisa, questiono a **idealização** de que devemos procurar atingir a situação em que cada professor seja um pesquisador e que todo pesquisador ensine. A prática tem demonstrado que nem sempre isto é possível ou mesmo desejável.

Dentro do sistema de ensino superior não há quem não conheça bons professores, que nunca foram pesquisadores *stricto sensu*, assim como pesquisadores renomados que não se demonstraram professores competentes.

A meu ver, o principal equívoco talvez seja a ausência da valorização social (e material) do trabalho docente, associada à reprodução de uma nova divisão social do trabalho dentro do mundo acadêmico, entre professores e pesquisadores.

A grande maioria dos professores, não-credenciados, que não desenvolvem pesquisas, tendem a ser vistos como subintelectuais, aos quais cabe

a função subalterna (porque carente de *status*) de cuidar do ensino de graduação. Resta-lhes para adquirir o reconhecimento da academia, correr à pós-graduação para credenciarem-se como pesquisadores, muitas vezes, com base em um único cometimento na área da pesquisa: **sua** dissertação ou tese.

Por outro lado, o pesquisador, competente ou não, normalmente só adquire condições de galgar outras etapas na **carreira docente**, e obter melhores condições de financiamento para a sua atividade de pesquisa, quando credenciado e reconhecido na escalada sem fim dos mestrados, doutorados e pós-doutorados.

Ambos são protegidos, dentro da lógica credencialista, de uma avaliação acadêmica séria de seu desempenho **profissional**, numa compensação **perversa** pelas precárias condições de trabalho-salário.

Este tema, entretanto, da valorização social e material do trabalho docente e das condições de financiamento e estabilidade para a pesquisa, merece um estudo bem mais cuidadoso, o que escapa às possibilidades da autora deste ensaio.

Cabe ainda lembrar que os programas de pós-graduação, pressionados pelos dos órgãos financiadores/avaliadores e pelas normas institucionais, têm que gerar índices de **produtividade dos programas**. Isso os leva, muitas vezes, a ser mais "tolerantes" em relação aos critérios de seleção e aprovação de alunos e dissertações. Por outro lado, para se ajustarem às regras do jogo, da lógica credencialista implantada no ensino superior, acabam por optar, no objetivo de manter e ampliar seus programas, pela contratação de profissionais com as "credenciais adequadas" (leia-se "doutores"), ainda que tal opção implique **menor competência** para os objetivos específicos dos programas e até mesmo para a preservação do núcleo substantivo da pós-graduação: produção e reelaboração do conhecimento.

Para concluir, gostaríamos, mais uma vez, de ressaltar a incapacidade, dentro da lógica credencialista, de caminharmos no sentido de valorizar as duas inserções profissionais igualmente necessárias à melhoria do ensino

superior: a do professor e a do pesquisador. Não pretendo negar a **eventualidade** da junção das duas atividades em um mesmo profissional. Gostaria, entretanto, que se reconhecesse como legítima, a opção por uma das atividades, até mesmo pela necessidade de se preservar a qualidade do trabalho de docência e de pesquisa.

A lógica credencialista tem, de certa forma, impedido de se tomar,

como parâmetro da carreira acadêmica, o valor social de diferentes engajamentos profissionais no seio da universidade. Do meu ponto de vista, ela tem se mostrado, sobretudo, bastante equivocada para a preservação da pós-graduação no processo de melhoria da produção e elaboração do conhecimento na área da educação.