

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, 1978 - 1981

Bernadete A. Gatti

Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais
da Fundação Carlos Chagas

RESUMO

No presente artigo é realizada uma revisão avaliativa da produção de recursos humanos e da geração de conhecimentos na área da Educação. São analisadas informações sobre os programas de mestrado em educação no Brasil, bem como dados sobre pesquisas concluídas ou em andamento no período em questão.

SUMMARY

This article consists of a critical review of the production of human resources and of the generation of knowledge in the field of Education in Brazil. Information about Master and Ph. D. Programs in the field, as well as data about research in process or concluded in the period (1978-1981) are analyzed.

INTRODUÇÃO: breve histórico

O objetivo deste documento é fazer um balanço avaliativo do desempenho da área de Educação, tanto no que se refere à produção de recursos humanos, como na geração de conhecimentos, bem como levantar as perspectivas do setor para os próximos anos.

A produção de pesquisa em educação, de modo mais regular, data do final dos anos 30, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. No entanto, a implantação de programas sistemáticos de pós-graduação data apenas do final da década de sessenta.

Com a criação do INEP, em 1938, e seu desdobramento no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais (Rio Grande do Sul, São Paulo,

Bahia e Minas Gerais) a produção do pensamento educacional brasileiro encontrou um espaço específico para seu desenvolvimento. Até então, os estudos em educação se expressavam apenas pelo trabalho isolado de alguns professores da área. No mesmo período, consolidam-se algumas Escolas Normais de alto nível, que se tornam a fonte dos recursos humanos especializadas em educação, sob diferentes ângulos de formação, e despontam os cursos de Pedagogia nas Faculdades de Filosofia. Com a sedimentação destes, paralelamente à intensificação dos trabalhos de pesquisa e formação de pessoal dos Centros Brasileiros e Regionais de pesquisa em educação, começam a surgir as primeiras tentativas de publicação sistemática de trabalhos especializados na área.

No início da década de quarenta, inicia-se a publi-

cação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP), que é produzida até hoje, e na década de cinquenta se seguem as séries "Monografias", "Estudos e Documentos", "Pesquisa e Planejamento", entre outras, todas no âmbito do CBPE ou dos CRPE(s). Não podemos deixar de lembrar que tanto as publicações como os estudos e pesquisas desenvolvidos sob os auspícios do INEP foram sujeitos a uma série de vicissitudes e nem sempre se pode dispor de verbas e recursos institucionais e humanos para um trabalho continuado e crescente.

Fora do sistema INEP-CBPE-CRPE(s), também despontaram algumas revistas, como a *Atualidades Pedagógicas* da Editora Civilização Brasileira (1950), a *Revista de Pedagogia*, da Universidade de São Paulo (1955), etc., todas acabando por não ter seqüência após alguns anos.

Na década de sessenta, assiste-se à expansão dos quadros das universidades, com a emergência de alguns grupos de pesquisa dentro destes, o início da implantação do pós-graduação sob forma regulamentada a nível nacional, e a rápida expansão desses cursos. Entre 1971/72, criaram-se dez cursos de pós-graduação em educação no sentido estrito, e até 1975 dezesseis estavam instalados. Isto provoca a concentração dos recursos humanos de mais alta formação na área nesses centros. Com a intensificação dos programas de formação no exterior e o retorno e integração desses professores aos programas de mestrado, têm-se as condições institucionais nas quais prioritariamente a pesquisa em educação e a formação de seus recursos humanos se fará a partir de então. Como se assinala no documento *Avaliação e Perspectivas-1978*, como seqüência "deste deslocamento da base institucional e das condições como se vem dando, já se notam algumas mudanças importantes, tanto na composição temática da produção científica e tecnológica em educação, como no relativo às metodologias utilizadas para encaminhar estes temas".

Nessa trajetória institucional o pensamento educacional brasileiro passou por diferentes ciclos, ou convergências temáticas e metodológicas. Aparecida Joly Gouveia (1971/75) explicitou muito bem esta questão. As pesquisas, inicialmente de caráter psico-pedagógico, em que a temática abrangia estudos do desenvolvimento psicológico, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem, deslocam-se, em meados da década de cinquenta, para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira, e o objeto de atenção passa a ser as relações entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade. A partir de meados da década de sessenta, começam a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica em que aparecem trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, etc. Adentrando a década de setenta, deparamo-nos não só com uma ampliação das temáticas de estudo mas também com o aprimoramento metodológico, especialmente em alguns setores. Os estudos se distribuem mais equitativamente entre as diferentes problemáticas enfocadas: currículos, avaliação de programas, caracterizações de redes e recursos educativos, relações de educação e trabalho, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instru-

mentos de diagnóstico e avaliação, estratégia de ensino, entre outros. Não só há maior distribuição quanto aos temas como também quanto aos modos de enfocá-los. Passam-se a utilizar tanto instrumentos quantitativos mais sofisticados de análise, como também um referencial teórico mais crítico, cuja utilização no final desta década vem se estendendo a muitos estudos. Outra tendência que se observa no final dos anos setenta e início de oitenta é o aparecimento de trabalhos sobre política educacional, quase ausentes até então, e de trabalhos de análise institucional e organizacional. Os recursos analíticos de que se revelam possuidores os pesquisadores educacionais brasileiros parecem mais variados e mais consistentes.

Apesar deste panorama de certa maneira promissor, não se pode deixar de levantar a hipótese de que, consistentemente com os ciclos históricos de que se tem revestido a produção da pesquisa brasileira, estejamos vivendo um outro, de caráter filosófico-social. Esta tendência a um certo modismo, que na verdade não deixou de refletir projetos em voga ou reavivados em outros países, necessita de análise e postura mais críticas. Embora possamos encontrar esta postura em uns poucos textos, chama-se a atenção para isto porque, na medida em que determinados enfoques de análise impedem o dissenso na produção intelectual, cai-se num formalismo que nada ou pouco tem a ver com o mundo concreto.

Outra consideração a fazer é que este desenvolvimento conseguido na área não é homogêneo, sendo ainda grande o número de trabalhos que se ressentem de sérias deficiências tanto teóricas quanto metodológicas. Também são inúmeros os trabalhos que, no dizer de José M. Azanha, refletem o "rigoroso insignificante". E, crescente-se, no pólo oposto há os que se referem a um todo tão vago e tão amplo que acabam não se referindo a nada ou reproduzindo apenas estereótipos mal assimilados. Observa-se então, uma dupla importação: de outras culturas e de outras ciências. O resultado é que esses trabalhos de pesquisa padecem, segundo a análise de Guiomar N. de Mello em conferência pronunciada em Seminário sobre "Pesquisa Educacional na Região Amazônica" (Cuiabá-1981), de um lado, de pobreza teórica e, de outro, de inseqüência metodológica. Coloca pertinentemente que a inexistência de esquemas teóricos interpretativos consistentes sobre a natureza de seu objeto de estudo — a educação — leva à adoção de modelos emprestados à psicologia, à sociologia, etc., modelos estes em geral também produzidos em outras culturas. Embora ressalte que de certa forma a teoria sempre existe, mesmo que não explicitada, o problema que se coloca de fato é o de sua consistência, o que põe como prioritário para um sólido desenvolvimento de pesquisa em educação a necessidade de se entender a sua natureza "seu papel, seu potencial e limites de transformação social na sociedade brasileira".

Por outro lado, completa-se uma década de implantação dos programas de pós-graduação em educação em seu sentido estrito. É nestes programas que a formação de professores universitários e de elementos de vários setores da administração escolar se vem fazendo. A consolidação de alguns desses programas, refletida em suas estruturas curriculares, composição de corpo docente e

produção científica, e o desdobramento em cursos de doutorado evidenciam certa estabilidade e certa continuidade de trabalho, que contribuem para o amadurecimento de seus recursos humanos. Embora esta não seja uma meta amplamente alcançada, é um processo que vem se desenvolvendo seguramente mesmo que de modo desigual entre os diferentes programas.

Observa-se no documento *Avaliação e Perspectivas-1978* que o "deslocamento de base da produção científica para o âmbito universitário terá oferecido resultados que ainda se situam aquém das expectativas geradas". Pondera-se aí que talvez estas mesmas expectativas tenham sido exageradas dado os poucos anos de vida da maior parte dos programas e que "ainda não foi possível conferir-lhes estabilidade e continuidade necessárias ao amadurecimento de suas competências e para desatar seu potencial criativo". Um passo à frente foi dado de lá para cá, sem dúvida. Os reajustes que sofreram alguns programas a partir da crítica interna de suas falhas e de inadequações, ou críticas quanto a suas formas de expansão e implantação, as concepções mais criteriosas e exigentes quanto a certos parâmetros relativos a estes cursos, demonstram crescente maturidade face ao papel destes na sociedade brasileira, quer quanto à formação de pessoal, quer quanto à produção de conhecimento. É atual a discussão sobre o papel, os destinos e os desatinos dessa pós-graduação. Também é atual e amplo o debate sobre as condições e critérios que determinam as opções paradigmáticas, temáticas e metodológicas da pesquisa educacional. Seminários e reuniões têm sido o palco dessas discussões e o papel da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação tem sido relevante, pois tem criado espaços, através de suas reuniões, para que pesquisadores, professores e coordenadores de programas de pós-graduação possam colocar estes problemas e debates alternativos. Espera-se que esse processo de discussão aberta se amplie e contribua para um contínuo renovar e um contínuo reajustamento das estruturas acadêmicas do pós-graduação, atendendo às necessidades de um conhecimento relevante da realidade educacional brasileira.

METODOLOGIA

Para o levantamento das informações que servem de base a este trabalho, foram utilizadas fontes secundárias, juntamente com dados colhidos diretamente por entrevistas e contactos com professores e alunos de pós-graduação.

Sobre os programas de pós-graduação em educação, utilizam-se os dados levantados pela CAPES através de seu sistema de avaliação. Estes dados referem-se a 1981 e são bastante exaustivos, indo desde a caracterização dos cursos por área de concentração, até a listagem completa de professores e alunos — aqueles, com suas características de formação — passando pelo levantamento da produção científica dos cursos.

Quanto aos trabalhos de pesquisa, tomaram-se como base os dados do catálogo elaborado pela SELAP-CNPq, completados por dados da Coordenação de Ciências Humanas e Sociais do mesmo órgão e confrontados, para triagem de pesquisas efetivamente em realização, com informações obtidas diretamente em algumas Uni-

versidades. A complementação foi feita ainda com dados da FINEP, SEPS-MEC e FAPESP.

Procedeu-se a um levantamento amostral de dissertações de mestrado e teses de doutoramento para exame de temas e análise sucinta de conteúdos, bem como a uma análise de amostra de artigos e livros publicados por alunos ou docentes dos cursos de pós-graduação.

Realizaram-se 16 entrevistas com professores de cursos de pós-graduação em educação com mais de quatro anos de experiência nesse nível de ensino, e com 20 alunos de seis programas diferentes de pós-graduação.

Foram utilizados, ainda, os dados obtidos em três seminários sobre pesquisa educacional realizados sob os auspícios do CNPq: em São Paulo (1980), sobre "Alternativas Metodológicas para a Pesquisa" em que se fizeram presentes representantes da UNICAMP, USP, FGV, UFRGS, UFMG, UNESP, UFRJ, UFSCar, UFES, PUC-SP, FCC e CNPq; em Recife (1980), sobre "Pesquisa Educacional no Nordeste", em que estiveram presentes pesquisadores do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia e Sergipe, bem como representantes de algumas Secretarias de Educação desses Estados; em Cuiabá (1981), sobre "Pesquisa Educacional na Região Amazônica", onde se fizeram representar o Acre, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Amapá, Rondônia e Roraima; em São Paulo (1981), num encontro restrito sobre intercâmbio de pesquisadores, em que se fez um balanço de seis instituições quanto à pesquisa em educação: UFRGS, UFSC, UFPB, UFCE, UFMT e FCC.

O ponto de partida para este documento foi o texto sobre a área de Educação do *Avaliação e Perspectivas-1978*.

O MESTRADO E O DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

No período considerado neste documento (78/81), a tendência mais importante que se observa é a da consolidação dos programas de Mestrado, mais do que sua expansão, ao lado da emergência de programas de Doutorado em alguns dos centros de pós-graduação, os quais nasceram do desenvolvimento natural de seus mestrados.

Os programas de Mestrado, cuja instalação se deu durante a década de setenta, apresentaram já nesse período fases de reestruturação que representam tentativas de melhor definição de seus objetivos e de suas grades curriculares.

Em relação aos dados apresentados pelo documento *Avaliação e Perspectivas-1978*, constata-se a desativação de um dos centros de pós-graduação, a implantação efetiva de mais dois centros, dos quatro que na época estavam apenas planejados, a ativação de um centro novo que não estava planejado, a criação de novas áreas de concentração em alguns dos programas e a mudança de denominação de algumas das áreas. Tudo parece indicar que esse movimento reflete os ajustes contextuais necessários a uma melhoria do desempenho desses centros, quer quanto aos seus objetivos acadêmicos e sociais, quer quanto ao tipo de capacitação dos docentes que a eles se agregaram, quer quanto a algumas características típicas de cada centro na sua relação com a própria universidade

em que se inserem, bem como em relação à comunidade mais ampla.

1. Áreas de concentração

No tocante a esses programas, e como consequência desse movimento interno verificado, a primeira questão a levantar diz respeito às áreas de concentração. Em particular, estão emergindo algumas preocupações quanto ao seu significado concreto. Embora algumas tenham sido redefinidas, constata-se grande variação na nomenclatura a elas atribuídas pelos diferentes programas. Os nomes com que são batizadas essas áreas não traduzem nem o mesmo nível, nem o mesmo grau de abrangência que se esperaria de designações que devem prestar-se para definir áreas de estudo dentro de um mesmo patamar. Assim, há títulos amplos como Educação Brasileira, passando por áreas denominadas abrangentemente de Psicologia da Educação, Filosofia da Educação ou Administração Escolar, até especificidades do tipo Políticas Administrativas do Ensino Superior. Por outro lado, examinando as propostas dos cursos, não se constatam distinções suficientes para diferenciar conceitualmente cada uma das áreas. Indo mais adiante, e examinando uma amostra de dissertações produzidas sob os diferentes rótulos dessas áreas de concentração, encontra-se muita dificuldade quanto à vinculação inequívoca, para muitos dos trabalhos, de seus conteúdos com a área que subscreverá o título de mestrado. Para exemplificar a questão, se se toma o conjunto de áreas de concentração que se autodenominam de Supervisão Escolar e se examina os conteúdos das dissertações ali apresentadas, encontramos trabalhos comparativos de métodos de ensino, estudos de desempenho de professores até estudos sobre a situação atual dos cursos de Pedagogia e análises críticas do sistema educacional, e assim por diante. Esta é uma situação comum a todas as áreas. Nas áreas cognominadas Ensino, encontramos desde análises histórico-filosóficas da legislação educacional ou do papel da escola, até estudos de administração escolar. Isto leva ao levantamento da necessidade de uma reflexão sobre o sentido das áreas de concentração e sua relação com os produtos — as dissertações ou teses. Qual o significado dessas denominações? São apenas rótulos legais? Devem significar mais do que isto e traduzir opções, orientações? O que se quer significar com a idéia de área de concentração?

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) expressou esta preocupação em seu boletim de fevereiro/82 através de um artigo da Profa. Glaura Vasques de Miranda. Indaga: "Até que ponto as áreas de concentração, pré-definidas pelo grupo de professores que participou da criação de cada curso, têm a ver com a prática pedagógica atual de cada um? Que problemas enfrentam os programas para atender as necessidades e os interesses dos alunos em aprofundamento de estudos sobre um determinado tema que não cabe no elenco das áreas pré-definidas?". Levanta as questões da agregação de novos professores aos programas com formação e interesses distintos em relação às áreas pré-definidas, da mudança de interesses de pesquisa dos professores que têm se mantido por vários anos nos programas e das condições do alunado desses cursos cuja

seleção é feita mais por critérios de qualidade do aluno do que pelo ajuste de seus interesses de pesquisa e estudo em relação à área de concentração específica do programa.

Através de entrevistas com alunos de seis diferentes programas de mestrado, verificou-se que embora a escolha que faz do programa tenha um componente relativo à área de concentração, não é esta a motivação mais determinante. O que motiva é, em geral, a facilidade de acesso: ou porque reside na cidade que tal programa é oferecido, ou reside em cidade que lhe facilita o acesso a determinado centro; e assim o candidato à pós-graduação adapta-se à área de concentração oferecida. Quando há grandes deslocamentos, por exemplo do norte ou nordeste para o sudeste ou o sul, a escolha do programa de destino não é motivada pela área de concentração, prioritariamente, mas porque há uma tradição, em seu centro de origem, de encaminhar seus candidatos à pós-graduação a tal ou qual programa. Como pano de fundo dessa situação, acha-se a legislação do ensino superior que coloca como requisito para a carreira universitária a aquisição do título de mestre. Como consequência, determina a procura do mestrado mais acessível, no plano dos deslocamentos pessoais ou no plano da familiaridade, uma vez que é imprescindível a obtenção do título.

Indiscutivelmente, a significação concreta das áreas de concentração dos mestrados em educação é um ponto a ser melhor examinado.

2. Distribuição Regional

Hoje temos programas de mestrado em educação em todas as regiões do País, exceto no Norte, embora nessa região tanto a Universidade Federal do Pará, como a do Amazonas, venham realizando sistematicamente cursos de especialização. A concentração de pessoal titulado na região é ainda pequena e as atividades de pesquisa no setor apenas incipientes. Nos três últimos anos, ambas as universidades estão se estruturando melhor no sentido de criar um espaço para a pesquisa educacional. Disto é reflexo a criação do Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal do Pará com o objetivo de criar condições para uma visão diferenciada dos problemas educacionais e coordenar planos sistemáticos de pesquisa em educação.

A região Nordeste conta com cinco programas em funcionamento os quais, exceto um, foram implantados a partir de 1977. É a região que tem apresentado menor índice de abandono em seus cursos. O número de docentes doutores cresceu ali em 30% em relação a 1977, e o número de mestres em 45%.

A região Sudeste é a que possui maior número de programas de mestrado e doutorado e o maior número de alunos, sendo que é na região Sul que encontramos a maior proporção de docentes doutores nos programas. Estão na região Sudeste os programas com maior número de anos de funcionamento e foi nela que primeiramente se instalaram estes cursos.

A ampliação dos programas de pós-graduação nos diferentes Estados é, sob certo aspecto, um dado alentador, pois amplia as possibilidades de formação de pessoal

e cria condições para uma produção científica mais diversificada e para discussões mais variadas e menos condicionadas a um ou dois centros aglutinadores.

Nem por isso deixa de haver certa concentração de programas no eixo Rio-S. Paulo, onde há também o maior número de alunos pós-graduandos. Se de um lado isto pode ser compreensível, pela maior densidade populacional e pela maior tradição na expansão do ensino superior, por outro, dado que bom percentual de seus alunos são procedentes de outras regiões do país, esta concentração, a ser continuada, pode gerar um processo de polarização de opções de tendências teórico-metodológicas atuando como filtro na definição das problemáticas educacionais a serem aprofundadas. Esta definição e opções estarão necessariamente contaminadas pelo contexto sócio-educacional dessa região específica e pelas necessidades de um certo tipo muito peculiar de vivência social que não se generaliza tão facilmente. Uma distribuição regional amplia as possibilidades de maior intercâmbio dos programas com as diferentes nuances da realidade brasileira.

3. Docentes e Formação no Exterior

A formação de docentes no exterior coloca problema semelhante.

Segundo dados da CAPES, em 1981 havia 737 docentes atuando nesses programas, na sua grande maioria com grau mínimo de doutor. O número de docentes em treinamento também é expressivo (138), dos quais 56% estão recebendo sua formação no exterior. Acrescente-se que 46% dos docentes vinculados aos programas de mestrado e doutorado em educação tiveram também suas titulações obtidas fora do país. Este é um dado que, a partir de agora, merece reflexão. O estímulo à formação no exterior se deveu sobretudo à necessidade de formação de quadros com certa rapidez, em diferentes disciplinas do conhecimento em educação, para o que não havia condições dentro do país. Com a reagregação desses docentes e com a consolidação dos programas de mestrado e a solidificação da experiência em docência e pesquisa de seus quadros, talvez seja chegado o momento em que essa formação maciça no exterior deva passar por um crivo, em que se avalie o que seremos capazes de produzir em termos de formação de pesquisadores (mestres e doutores) em educação a partir da matriz que aí está implantada. Não há dúvida de que existe a necessidade de se recorrer a centros tidos como mais avançados para a obtenção de certo tipo de formação, mas o equilíbrio entre servir-se de determinadas fontes e criar condições de uma produção autóctone, ou relativamente autóctone, com ressonância em relação aos problemas concretos e característicos das diferentes regiões brasileiras é meta a ser debatida e, sobretudo, construída. Uma certa massa crítica para tanto parece ter sido atingida, necessitando-se, para a consolidação desse processo, de apoio mais sólido por parte dos organismos oficiais e de uma redefinição da política de incentivos na área de formação desses recursos humanos. Dar peso e crédito a instituições nacionais será um passo decisivo.

É importante ponderar que a educação é uma realidade histórica, um aspecto do processo sócio-cultural e,

como tal, só pode ser compreendida em sua concretude, na sociedade e na conjuntura particular em que se realiza. Seus componentes específicos também. Esta compreensão depende de uma vivência e de uma inserção profundas de problemas circunstanciados e de uma visão da realidade que só pode ser construída através do contacto crítico dinâmico, direto e continuado com esta mesma realidade. Ressalta-se aqui o processo de readaptação pelo qual tem que passar a ótica dos que tiveram sua formação no exterior, como se pode constatar pelas entrevistas feitas, quando há necessidade de um processo de revisão e rearranjo em relação a teorias, técnicas e vivências que, pelos depoimentos, mostra-se um processo lento e às vezes penoso. Na maioria dos casos, verifica-se que nem sempre esta reaproximação com nossa realidade se faz e se continua a trabalhar com esquemas mentais um tanto estereotipados, sem ressonância com nossas condições acadêmicas e nossas características sociais.

Nesses casos, observou-se uma assimilação acrítica de modelos cuja origem e aplicabilidade dependem de um contexto específico. Recontextuar não é um processo simples. E esse é um problema que não só os que se formaram no exterior vivem. Estes o sofrem com maior agudeza, mas a própria bibliografia, em geral acriticamente estudada em nossos programas de pós-graduação, também provoca a mesma formação intelectual descontextuada de nossa realidade, especificamente quando sua utilização também é orientada descontextualmente.

Como conseqüência direta, temos o exemplo disto em muitos trabalhos publicados pelos docentes dos cursos de pós-graduação em que a utilização de um instrumental teórico ou técnico é feito como mero transplante, provocando a emergência de análises e conclusões numa ótica muitas vezes distorcida, ou extremamente reducionista sob vários aspectos. Exemplos inúmeros têm-se aqui nos estudos que empregam testes ou escalas construídas para um outro contexto psico-social, sem as reformulações em profundidade que se fazem necessárias nestes casos, ou com adaptações irrelevantes que se legitimam através de estudos em amostras de pequeno porte e com indicadores recorrentes, que em si, nada significam. Outros produtos são trabalhos cujo teor leva a indagar seriamente sobre sua pertinência, quer quanto ao desvelamento de certos problemas educacionais, quer quanto a soluções que são aventadas. O conhecimento do ser do nosso sistema educacional no ser da cultura brasileira é o fator ausente nestes trabalhos, ausência esta que precisa ser preenchida.

4. A Produção dos Programas de Pós-Graduação e Suas Condições

Indubitavelmente houve alterações substantivas na produção intelectual dos professores de pós-graduação, especialmente nas publicações dos últimos dois anos. Pelo levantamento de textos publicados por professores, mestrands e doutorandos, verificamos de um lado o aumento daqueles que se preocupam com as particularidades ambientais e sócio-estruturais de nossa realidade e, de outro, com o esboço de uma teorização crítica alternativa em relação às suas fontes de referência.

O mesmo vale para as dissertações e teses produzi-

Quadro I – Mestrados em Educação – 1981 – Período 2º semestre/80 a 1º semestre/81

INSTITUIÇÕES	ÁREAS	ANO DE INÍCIO	Nº ALUNOS	ABANDONO	COM BOLSAS	Nº TESES DEFENDIDAS
U. F. Ceará	Ensino	77	64	2	21	10
U. F. R. G. Norte	Tecnologia Educacional Educação Pré-Escolar	78	55	—	3	—
U. F. Paraíba	Educação de Adultos	77	58	—	11	5
U. F. Pernambuco	Planejamento Educacional	78	49	—	6	—
U. F. Bahia	Ensino Ciências Sociais Aplicadas à Educação	72	36	2	8	1
U. F. Espírito Santo	Administração de Sistemas Educacionais Avaliação de Sistemas Educacionais	78	63	4	5	—
U. F. Rio de Janeiro	Administração Escolar Orientação Educacional Supervisão Escolar Tecnologia Educacional Avaliação Educacional	72	188	45	32	43
U. F. Fluminense	Métodos e Tec. de Ensino Administração de Sistemas Educacionais Psicopedagogia	71	146	10	20	14
Univ. do Est. Rio de Janeiro	Administração Universitária Educação Especial Tecnologias Educacionais	79	175	6	11	—
PUC-RJ	Planejamento Educacional Acons. Psicopedagógico Métodos e Téc. de Ensino	65	175	6	11	—
FGV-RJ	Filosofia da Educação Psicologia da Educação Administração de Sistemas Educacionais	72	350	177	90	27
U. F. Minas Gerais	Metodologia do Ensino Ciên. Sociais Apl. à Educação Pol. Adm. Ens. Superior	72	119	3	17	7
U. F. São Carlos	Pesquisa Educacional Metodologia de Ensino Planejamento Educacional	76	66	4	16	14

INSTITUIÇÕES	ÁREAS	ANO DE INÍCIO	Nº ALUNOS	ABANDONO	COM BOLSAS	Nº TESES DEFENDIDAS
U.F. São Carlos	Educ. Def. Mentais	78	45	10	13	—
Univ. São Paulo	Administração Escolar Didática História e Fil. da Educação	71	78	17	2	6
Univ. São Paulo	Ens. Ciên. Modal. Física	73	43	—	20	6
Univ. Est. Campinas	Filosofia e Hist. Educação Psicologia Educacional Administr. Sup. Educacional Orientação Educacional Metodologia do Ensino	75	193	6	42	15
PUC-São Paulo	Filosofia da Educação	71	194	—	34	7
PUC-São Paulo	Psicologia da Educação	69	171	22	23	21
PUC-São Paulo	Supervisão e Currículo	75	177	23	24	3
PUC-São Paulo	Distúrbios de Comunicação	79	71	—	2	—
Univ. Met. de Piracicaba	Filosofia da Educação Administração Escolar	72	112	20	—	2
U.F. Paraná	Currículo	76	114	5	—	14
U.F. do R. G. Sul	Planejamento da Educação Psicologia Educacional Ensino	72	156	9	31	21
U.F. de Sta. Maria	Currículo Metodologia de Ensino	70	67	7	8	8
PUC-RGS	Administração de Sist. Educacionais Métodos e Téc. de Ensino	72	89	—	22	22
Univ. de Brasília	Planejamento Educacional Educação Brasileira Currículo	74	81	3	20	1
TOTAIS			3.135	381	492	247

Fonte: CAPES/82

das em 80/81. Quanto a estas, do ponto de vista qualitativo, apresentam-se grosso-modo mais bem estruturadas do que se pode observar da produção de anos anteriores. Do ponto de vista quantitativo, as conclusões obtidas

têm crescido com certa regularidade, sem saltos porém, denotando uma rotina de trabalho que se expande com certo equilíbrio e vigor. Esta produção deriva dos 27 programas de pós-graduação (estrito senso) em educação

que em 1981 existiam no país, funcionando em 22 instituições universitárias, com um total de 549 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado defendidas entre o segundo semestre de 1979 e o primeiro semestre de 1981. Nestes programas, o tempo médio para obtenção do título de mestre foi de três anos e meio, embora haja casos discrepantes, de um programa em que esse tempo médio foi de dois anos e meio, e de outro em que foi de sete anos e meio. Porém, o comportamento típico dos programas oscila, entre 3 anos e meio a 4 anos e meio quanto ao tempo para a obtenção do mestrado e, após este, três anos e meio — em média — para a obtenção do grau de doutor.

Em número de alunos, os programas de mestrado tiveram em 1981, em relação a 1977, um aumento expressivo de matrícula da ordem de 158%. Já o número de bolsistas, no mesmo período, cresceu de apenas 29%.

Alguns critérios, diferentes para cada agência financiadora, presidem atualmente a distribuição das bolsas de estudo concedidas aos mestrandos. Não se pode deixar de observar, pelos dados levantados, que essa distribuição é muito desigual. Há programas em que 50% do alunado é bolsista e outros em que apenas 5% o é. Compreende-se que haja programas privilegiados por terem tradição e competência, mas uma análise mais detalhada quanto aos procedimentos de concessão de bolsas parece necessária. Aliás, dois pontos são apontados pelos entrevistados como críticos na questão das bolsas de estudo: os critérios e mecanismos de sua concessão dentro dos diferentes programas, e principalmente das instituições de origem, e o valor em cruzeiros das mesmas. Assinalam-se, também, diferenças na forma de apoio que causam desvantagens, conforme se seja bolsista desta ou daquela agência. Por exemplo, os bolsistas da CAPES, além da bolsa, têm seus créditos pagos por essa instituição de fomento, e os do CNPq não. É verdade que houve esforços da CAPES e do CNPq, nos últimos anos, no sentido de racionalizar mais os mecanismos de distribuição de bolsas, com algum êxito, porém ainda há distorções a serem abordadas. Por outro lado, não se pode deixar de apontar que a atualização dos valores das bolsas deixa a desejar. Em que pese o aumento do número de bolsas concedidas — em 1981 o CNPq dobrou o número de bolsas de mestrado concedidas, por exemplo —, este número ainda é pequeno face à demanda dos pós-graduandos da área. Esta demanda tem aumentado em educação em relação a outras áreas de conhecimento. Em 1982, das 363 bolsas de mestrado solicitadas ao CNPq nas Ciências Humanas, 167 eram da educação (46%).

Outro ponto a apontar, no que diz respeito à produtividade dos programas de mestrado e doutorado em educação, é o referente às condições em que essa produção se dá. Estas não podem ser consideradas como das mais satisfatórias. Muitas das bibliotecas carecem de acervo mais atualizado, sobretudo quanto a periódicos. A circulação de livros, periódicos e informações documentárias na área é extremamente precária. Nem as bibliotecas, nem os usuários têm hábito consolidado da divulgação e intercâmbio, dos levantamentos bibliográficos e pesquisa de assuntos. Há ainda certa burocracia e grande morosidade que emperram a utilização ativa e continuada dos diferentes acervos. Alguns programas de comuta-

ção começam a ser implantados, mas ainda não há condições para se avaliar sua eficácia. Esta vai depender, e muito, das qualificações em recursos humanos das bibliotecas e de verbas que cubram as despesas decorrentes do programa, o que nem sempre é fácil de garantir. A manutenção de determinados programas entre nós, por mais necessários que sejam, tem se mostrado muito mais problemática do que sua implantação. Implanta-se e não se dá continuidade, o que gera investimentos mortos.

Na mesma linha de problemas, encontramos as condições pessoais de mestrandos e doutorandos. Pelas entrevistas, e por dados dos programas mais populosos, verifica-se que a grande maioria dos alunos têm atividade profissional regular que é mantida enquanto cursam o pós-graduação, atividade esta que ocupa boa parcela de seu tempo, restringindo em muito o espaço de dedicação aos estudos, muitas vezes reduzido aos fins de semana. Acrescente-se a isto que é um período em que estão em fase de constituição familiar e, principalmente para as mulheres, os percalços com estes problemas (gravidez, filhos, etc.) não podem ser minimizados dentro do nosso contexto social. Essas condições fazem com que o número de cursos a serem tomados por semestre seja sempre mínimo, o que prolonga o tempo de conclusão possível e também condicionam muitas desistências.

Outro aspecto da mesma questão é a discrepância quanto às exigências do que deve ser uma dissertação de mestrado, quer quanto ao volume de texto, quer quanto ao conteúdo e natureza do trabalho. Essas discrepâncias as encontramos não só entre programas, mas dentro de um mesmo programa. Há, nos mestrados, desde trabalhos de cinquenta, sessenta páginas, até trabalhos com vários tomos volumosos; desde trabalhos de simples descrição, até tentativas de explorações teóricas inovadoras. Essas diferenças gritantes no produto — e está-se apontando apenas as diferenças extremas, embora a variabilidade entre elas seja imensa — parecem mostrar algo mais do que condições pessoais de produção dos mestrandos. Levam a questionar a clareza dos objetivos e finalidade dos trabalhos de mestrado para os próprios programas. Essa indefinição e desigualdade de parâmetros provoca nos alunos certo desnorreamento na elaboração de suas dissertações e grandes incertezas para a sua defesa do trabalho. De um ângulo mais geral, fica-se sem um patamar mínimo que sirva de critério para a obtenção do título. Um ponto crítico que mereceria atenção imediata.

Um último ponto a levantar é o de que os mestrandos e doutorandos não contam, na maioria dos casos com qualquer apoio institucional e financeiro para a realização de suas pesquisas e a impressão de suas dissertações ou teses. O número de exemplares do trabalho exigidos pelos programas — há programas que exigem até 15 exemplares — obriga os candidatos aos títulos a imprimirem de alguma forma seus textos, e o custo disto é alto. É um ônus a mais que na maioria dos casos não cabe no orçamento dos candidatos que têm que usar de diferentes expedientes para pagar estes custos. Se considerarmos estas despesas, mais o custo dos programas em termos de anuidades e/ou de residência, locomoção e manutenção, vê-se claramente que certa seleção econômica aí se processa.

5. Considerações Sobre o Corpo Docente da Pós-Graduação

Tomando como base dados de 1977 houve um acréscimo de docentes nos programas na razão de 114%, porém a projeção de docentes em tempo integral diminuiu na razão de 8%. No documento Avaliação e Perspectiva-1978, considerava-se que as estruturas de pós-graduação não vinham permitindo a formação de ambiente adequado para as atividades de pesquisa, pelo fato de os quadros de docência ainda não serem suficientes para atender aos crescentes encargos de aulas de pós-graduação e graduação. Os índices professor/aluno ($\bar{X} = 4,16$) e orientador/orientado ($\bar{X} = 3,29$) melhoraram em 1981, mas com o acúmulo de funções que se verifica numa boa parcela desse corpo docente, quer por encargos administrativos, quer por lecionar também em graduação, quer por não exercer a função em tempo integral, ainda prejudica a dedicação à pesquisa. Não obstante, é inegável, como vimos, o aumento da produção científica na área. Porém, seria de se esperar que aumentasse proporcionalmente o número de docentes em tempo integral nos programas como condição básica, embora não a única, para criar melhor espaço para a produção de pesquisas e estudos. O apoio institucional cresceu no período e a atividade de pesquisa em alguns dos centros realmente foi muito estimulada e apoiada pelas pró-reitorias que, no entanto, continuam lutando com a questão das verbas para a pesquisa. As dotações de verba das universidades para o setor são praticamente inexistentes, se bem que as dotações provenientes de diferentes órgãos governamentais (FINEP, CNPq, CAPES, INEP, etc.) tenham aumentado. Mas, neste caso, a dificuldade de docentes em lidar com os relatórios financeiros é inegável, além de lhes usurpar parte do tempo de dedicação à pesquisa. Acrescente-se a isso o tempo de espera no julgamento dos

Quadro II – Pós-Graduação em Educação
Corpo docente: características

CATEGORIAS	1980	1981
Doutores e Livre-Docentes	381	468
Titulados no Brasil	199	240
Titulados no Exterior	182	228
Realizando doutorado	112	107
No Brasil	35	41
No Exterior	77	66
DO e LD que somente lecionaram nos programas	100	96
DO e LD que somente orientaram teses nos Programas	51	94
DO e LD que lecionaram e orientaram teses nos Programas	216	239

Dados: CAPES/82

Quadro III – Pós-Graduação em Educação
Corpo docente: tipo de contrato

CATEGORIAS	1981
DO e LD em tempo integral	210
Docentes Permanentes	557
Visitantes	13
Participantes	124
Em treinamento	138

Dados: CAPES/82

projetos junto aos balcões de financiamento, cuja estrutura de funcionamento não favorece a continuidade dos trabalhos de pesquisa, criando não só hiatos descobertos financeiramente, em que as equipes de pesquisa não podem ser mantidas, como também incertezas quanto às próximas etapas de trabalho.

Uma última consideração sobre o pessoal docente é a constatação de que a volta de pessoal titulado do exterior para assumir ou reassumir funções junto à pós-graduação foi grande e o fluxo de formação desses recursos humanos, a nível de doutoramento, no país ou no exterior, cresceu no período, mas em ritmo menos acentuado do que nos anos 72/77. Além disso, de 1980 para 1981 observa-se pela primeira vez uma reversão de tendência, no sentido de aumento de docentes fazendo doutoramento no país e diminuição dos que estão no exterior, embora em números absolutos ainda haja maior número de docentes fazendo doutorado no exterior.

6. A implantação do doutoramento em educação

Há sete programas de doutoramento sendo implantados e, embora até o primeiro semestre de 1981 nenhum deles tivesse sido credenciado, alguns já apresentavam teses defendidas.

Dado o estágio de funcionamento de alguns programas de mestrado já consolidados e a massa crítica de mestres titulados que atuam em nossas universidades e fora delas, o prosseguimento natural da carreira requeria como próximo passo o doutoramento. A implantação destes programas é portanto, uma seqüência lógica aos mestrados. Respondem, também, conforme testemunho de alguns de seus implantadores, à necessidade de se ter um modelo brasileiro de formação da intelectualidade na área, criando boas condições de diminuir a demanda pelos estudos desse nível no exterior. Corresponderiam a uma busca ou uma necessidade de construção da identidade científica brasileira em educação. Essa construção passa pela geração de trabalhos sólidos referentes aos problemas desse setor. Os trabalhos de tese já apresentados revelam um produto alentador nesse sentido. Uma avaliação mais acurada só será possível daqui a alguns anos.

7. A produção científica dos programas

A produção científica dos programas de pós-graduação (estricto sensu) aumentou muito, quer quanto ao

Quadro IV – Doutorados em Educação: período 2º semestre/80 a 1º semestre/81

INSTITUIÇÕES	ÁREAS	ANO DE INÍCIO	Nº ALUNOS (1981)	ABANDONO	BOLSA ESTUDO	TESES DEFEND.
U. F. do Rio de Janeiro	Educação Brasileira	80	16	—	3	—
PUC-RJ	Psicologia Educacional	76	—	—	—	—
Univ. de S. Paulo	Hist. e Fil. da Educação Didática Administração Escolar	78	26	—	—	2
Univ. Estadual de Campinas	Fil. e Hist. da Educação	75	7	—	1	—
PUC-SP	Filosofia da Educação	77	35	1	11	3
U. F. do R. G. do Sul	Ensino-Aprendizagem	76	7	—	1	2
TOTAL			91	1	16	7

Fonte: CAPES/82

número de dissertações e teses defendidas, quer quanto à publicação de livros e artigos a nível nacional e internacional.

Sob este ponto de vista, não só cresceu o número de publicações de livros e revistas em educação, como alguns destes, que em anos passados tinham vida curta, têm-se mantido em saídas regulares, trimestrais ou quadrimestrais, formando tradição e se firmando como fonte bibliográfica estável.

Quadro V – Número de Publicações de Docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação

MODALIDADE	1980	1981	TOTAL
Total de artigos nacionais	259	220	479
Total de artigos internacionais	28	42	70
Total de livros não-didáticos	4	41	45
Total de livros didáticos	87	20	107
Publicações de anais de Congresso no País	22	54	76
Publicações de anais de Congresso no Exterior	4	13	17
Outras publicações no País	79	50	129
Outras publicações no Exterior	8	1	9
TOTAL	491	441	932

Fonte: CAPES/1982

Em 1980, observou-se que a produção de livros dos docentes dos Programas de Pós-graduação em Educação foi grande no setor de livros didáticos. Já em 1981,

há uma reversão da tendência com maior volume de publicação de livros não-didáticos. Também aumenta em 1981 o número de publicações de artigos internacionais e de anais de Congressos no exterior.

Tendencialmente, as publicações no período mudaram um pouco de tônica em relação aos períodos anteriores. Os estudos e publicações sobre a avaliação do ensino, eficiência econômica de processos educativos, desempenho de professores ou especialistas de educação, embora tenham representatividade no que foi publicado, são suplantados pelo número de estudos críticos, com temas mais abrangentes e abordagem teórico-metodológica mais diferenciada. Embora haja níveis desiguais quanto à consistência de determinadas análises, não há dúvida que o enriquecimento científico na área foi grande, e o leque de opções bibliográficas e de dados referenciais nacionais aumentou muito.

DADOS SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS OU EM REALIZAÇÃO

Os dados apresentados foram levantados pelo CNPq e completados por um levantamento direto junto a pesquisadores em três seminários regionais de pesquisa em educação organizados sob os auspícios também do CNPq. Englobam a produção em 34 universidades, 8 instituições, centros ou fundações de pesquisa, e 5 Secretarias de Estado da Educação. Houve uma depuração neste levantamento a fim de se reter apenas aqueles projetos que efetivamente foram ou estão sendo realizados. Não é todavia um levantamento exaustivo, mas abarca boa parte do que se fez nos últimos anos ou se está fazendo em pesquisa educacional no país. Foram codificados 239 projetos, com as seguintes características:

- iniciados antes de 1978 mas concluídos no período 78/81: 7%
- iniciados e concluídos no período 78/81: 33%
- iniciados no período e com data fixada para conclusão: 39%
- iniciados no período e sem data final para conclusão: 21%
- publicados: 13%
- são teses ou dissertações: 21%

Pode-se verificar que boa parte dos projetos arrolados são trabalhos de pesquisa desvinculados da produção estrita para a obtenção de título de mestre ou doutor, cujo planejamento se vincula a um cronograma de desenvolvimento que denota certo ritmo de trabalho, pois 72% deles foram iniciados no período e concluídos e/ou têm prazo determinado para conclusão. Tendencialmente, isto pode ser indicador da formação de certa tradição de pesquisa na área, em que sua realização passa a ser algo continuado e parte integrante do trabalho intelectual, e não alguma coisa esporádica e circunstancial. Essa perspectiva global não é a mesma para as diferentes instituições. Nestas, a densidade de produção é muito desigual e, em 38% delas, se registram, para cada uma, apenas dois projetos. Assim, embora a maior parte das pesquisas esteja sendo desenvolvida pelas Universidades Federais, em termos de instituições individuais são as Universidades Estaduais e os Centros ou Fundações de Pesquisa que realizam, de per si, maior número de pesquisas.

Dentre os projetos analisados, 44% foram realizados por pesquisadores da região Sudeste e 32% por pesquisadores da região Nordeste. O crescimento da participação de instituições do Nordeste em projetos de pesquisa em educação foi muito grande, mas esta é a área em que a produção está mais dispersa entre universidades e centros de pesquisa.

Quadro VI – Pesquisa em educação por tipo de instituição

TIPO	%
Universidades Estaduais	15
Universidades Federais	62
Universidades Particulares	2
Centros/Institutos	18
Secretarias de Educação	3

Em relatório preliminar encaminhado ao CNPq por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal da Bahia encarregado de proceder a um levantamento da pesquisa educacional no Nordeste, elaborado com base em dados de setembro/81, constata-se que os grupos de pesquisas desta região “em sua maioria, têm pouca experiência com a pesquisa. Mais que a metade tem menos de sete anos de atividade, e todos aqueles com um mínimo de dez anos de atuação situam-se em apenas dois Estados: Bahia e Pernambuco”. Compreende-se, desta forma, porque é mais recentemente que vem despontando com mais densidade a pesquisa educacional no Nordeste.

No Sul e no Sudeste há certa concentração de produção de pesquisa em algumas universidades e instituições mais tradicionais. É na região Sudeste onde há maior proporção de projetos de pesquisas financiados por órgãos exteriores às universidades, e igualmente maior número de projetos auto-financiados, embora na região Sul também sejam proporcionalmente numerosos os projetos sem financiamento externo. Não podemos deixar de assinalar aqui, no entanto, que quanto aos dados de financiamento externo à instituição, temos algumas dúvidas sobre a exatidão da informação obtida.

Quadro VII – Distribuição das pesquisas por região

REGIÃO	Nº	%	C/FINANC. EXTERIOR	%
Norte	8	3	–	–
Nordeste	77	32	18	31
Sudeste	106	44	35	59
Centro-Oeste	7	3	2	3
Sul	41	18	4	7
TOTAL	239	100	59	100

Quanto ao conteúdo, procurou-se proceder a uma certa classificação por assunto para verificar quais questões estão merecendo maior atenção dos pesquisadores. Sem pretender criar qualquer paradigma para análise, fez-se um levantamento exaustivo por tópico abordado conforme a explicitação dos objetivos, apenas com a finalidade de situar a temática abordada nos projetos. Os dados estão sintetizados no Quadro VIII. Predominam os estudos de currículo, ou seja, aqueles estudos que se referem a disciplinas, suas estruturas ou conteúdo. Destes estudos, a maioria diz respeito ao ensino superior, sendo pouquíssimos os que se referem ao 1º e 2º graus de ensino. Aparecem em destaque os trabalhos que analisam questões gerais ou particulares do sistema educacional de um ponto de vista histórico e/ou filosófico, com algumas incursões pelas ciências políticas e sociológicas. Em seqüência, têm a preferência dos pesquisadores: os estudos sobre o aluno, isto é, estudos que se preocupam com as características pessoais da clientela escolar, quanto a aspectos psicológicos ou biológicos; pesquisas sobre as questões de ensino-aprendizagem, que englobam estudos de métodos e técnicas de ensino e seus efeitos sobre a aprendizagem; sobre avaliação educacional, tanto a nível de sistema ou sub-sistemas, como a nível de desempenho de alunos; sobre o professor, em que se destacam a análise de suas características psico-sociais, e estudos que abarcam variáveis de contexto social, tipo nível sócio-econômico da clientela escolar, indicadores culturais, indicadores da modernidade, etc.. Sob o rótulo “diversos” estão pesquisas sobre supervisão de ensino, orientação educacional, educação do excepcional, custos educacionais, relação professor-aluno, educação sexual, etc., evidenciando grande variedade temática, mas com pouca densidade de trabalhos. Comparativamente a anos anteriores, a área de estudos que mais cresceu foi a de natureza histórico-filosófica, despontando também os estudos

sobre educação rural que, anteriormente a este período, são rarefeitos. Os trabalhos sobre a escola — que a caracterizam física e institucionalmente — são dos iniciados mais recentemente entre os projetos analisados.

Embora tenham proliferado estudos sobre a evolução das políticas educacionais e das estruturas de poder no sistema escolar, os trabalhos sobre planejamento educacional quanto a seus instrumentos e resultados, métodos e formas de organização planejada em diferentes níveis do sistema e regiões do país continuam sendo pouco desenvolvidos. Pouco trabalhados também são os temas de administração pública escolar quanto a normas, procedimentos, técnicas, fluxos, custos, capacidade gerencial, etc.. Por outro lado, cresceu o número de estudos dedicados a estratégias educacionais para populações de zonas periféricas urbanas e áreas de desenvolvimento rural.

Quadro VIII — Classificação por conteúdo dos projetos de pesquisa analisados

ASSUNTO	Nº	%
Currículo	35	15
Aluno	25	10
Professor	20	8
Escola	8	3
Ensino/aprendizagem	23	10
Avaliação	21	9
Ensino profissionalizante/ des. de rec. humanos	14	6
Educação Rural	12	5
Análises histórico-filosóficas	27	11
Variáveis de contexto social	19	8
Ed. não-formal/Ed. Popular	7	13
Diversos	28	12
TOTAL	239	100

Quanto a nível ou modalidade de ensino a que estes estudos se referem constata-se que predominam os trabalhos sobre ensino superior e sobre o 1º grau. Nem todos os projetos foram classificados quanto a esta dimensão, pois se referem ao sistema como um todo, ou são de tal natureza que não cabe a especificação quanto a nível ou modalidade. Como se observa no Quadro IX, há somente uma pesquisa sobre a pós-graduação e poucos estudos abordam o ensino supletivo, sendo também o nível de 2º grau uma área percentualmente pouco estudada.

A forma de elaboração dos projetos mais comumente utilizada pelos pesquisadores, no nível do tratamento dado ao tema foi a de análises empírico-descritivas (24%) em que, com base em dados de levantamentos por questionários, escalas, etc., se procede a uma descrição do objeto em foco. Em segundo lugar, vêm as pesquisas que se apóiam em esquemas quase-experimentais ou experimentais simples (19%) e, em seguida, aquelas que propõem esquemas experimentais mais sofisticados (16%) e os trabalhos em que se faz elaborações interpretativas a partir de dados empíricos simples (16%). Há ainda pesquisas que se propõem a um tratamento histórico

Quadro IX — Pesquisa segundo o nível ou modalidade de ensino

NÍVEL OU MODALIDADE	Nº	%
Pré-primário	18	10
1º grau	62	35
2º grau	17	9
3º grau	65	37
Pós-Graduação	1	1
Ensino Supletivo (1º e 2º graus)	3	2
Educação extra-escolar	11	6
TOTAL	177	100

do tema (7%), a um tratamento teórico porém de caráter descritivo (11%), e outras a um nível de teorização porém de caráter interpretativo-explicativo (8%). Como se pode verificar é grande a proporção de trabalhos, mesmo que sob formas diferenciadas, que se limitam a um tratamento descritivo ou que lidam com poucas fontes de dados.

Muitos projetos desenvolvidos pelos pesquisadores são trabalhos que visam à produção de material didático de natureza diversa (alfabetização, ensino de ciências, etc.) e para diferentes níveis. Foram catalogados, no período, 27 projetos desta natureza, sendo que 41% estão sendo ou foram desenvolvidos na região Sudeste, 33% na região Sul e 22% no Nordeste. Destes trabalhos, 30% estão concluídos, 14% estão publicados, sendo que três deles foram objeto de dissertação de mestrado.

PROBLEMAS, NECESSIDADES E PERSPECTIVAS

Em que pesem a maior consolidação no período, dos programas de pós-graduação em sentido estrito, e a geração e conclusão de pesquisas independentemente da produção para titulação, algumas considerações se fazem necessárias quanto ao panorama geral da pesquisa em educação no país. Os resultados quantitativos, embora mais alentadores do que em períodos anteriores, são apenas um dos indicadores do que se vem alcançando. É sobretudo uma avaliação do nível qualitativo que realmente caracterizaria com maior precisão esses trabalhos, e esta avaliação não pode ser facilmente levada a cabo. No entanto, por trabalhos que têm sido realizados e apresentados no período por diferentes pesquisadores, por seminários que têm se concentrado na temática da pesquisa em educação, e pelos depoimentos colhidos nas entrevistas realizadas, pode-se tentativamente abordar a questão.

O privilégio atribuído a certos temas de investigação e suas formas de abordagem parece decorrência da influência de alguns modismos e da veiculação, nem sempre crítica, de alguns formatos teóricos entre os pesquisadores. De outro lado, pesa sem dúvida alguma nesse privilegiamento as linhas preferenciais de financiamento definidas pelas agências de fomento ou pela política geral do MEC. Aparecida J. Gouveia num trabalho apresentado na 1ª Conferência Brasileira de Educação assinala muito pertinentemente que estas prioridades "têm sido

responsáveis pelos inúmeros relatórios de pesquisas que se acumulam em arquivos de órgãos públicos e instituições financiadoras que, sem preverem a capacidade técnica e os recursos necessários à sua avaliação, divulgação e utilização de tais relatórios, se lançam em programas ambiciosos de estímulo à pesquisa para fins de aplicação prática. Sério ainda é o fato de tais programas serem esquecidos ou substituídos cada vez que muda a administração". Neste processo, não se condensam condições de continuidade de trabalho e de nucleação de especialistas em função de linhas de pesquisa que formem tradição. Além do fator modismo que apontamos, e que é responsável no tempo por uma sucessão descontínua de trabalhos, há simultaneamente grande dispersão de linhas de pesquisa — entendidas aqui como "fio condutor e aglutinador de esforços investigativos", no dizer de Maria Amélia A. Goldberg. Esta dispersão, que não deve ser confundida com diversidade, pode ser atribuída ao modo como se criou e expandiu o sistema de pós-graduação, que, em seu rápido crescimento, não permitiu o estabelecimento de coordenadas internas melhor debatidas e fundamentadas, ou à escassez de recursos humanos suficientemente qualificados na área; ou à rotatividade que sofreram estes recursos humanos dentro e entre os programas ou instituições; ou à ausência de uma política institucional de formação desses quadros. Mas a tudo isto se deve acrescentar o fato de haver ainda "uma dissociação profunda entre a pesquisa educacional e o meio ambiente", sendo frágeis os "vínculos dos programas de Pós-Graduação em Educação com o processo cultural e, em particular, com os fatos da vida escolar ao lado da ausência de tradição de pesquisa na Universidade brasileira..." (CNPq, 1981). Este mergulho de realidade — nacional e educacional — é indispensável para dar consistência e relevância às investigações. É uma necessidade também para que os pesquisadores deixem de falar entre si e para si e passem a ter como interlocutores outros segmentos da sociedade, todos envolvidos e interessados — porque usuários ou excluídos — nos processos educacionais.

A constituição de equipes de pesquisa com uma duração maior de vida nas universidades é ainda uma meta não atingida. O amadurecimento adequado de coordenadores e líderes de equipes para identificar e planejar linhas de investigação a mais longo prazo e conduzir com certa segurança os demais pesquisadores nas atividades de formulação e execução de projetos componentes de um veio coerente de investigações, ainda deixa a desejar. Neste ponto, as preocupações levantadas no documento Avaliação e Perspectivas-1978 continuam de pé, mesmo reconhecendo que houve um certo avanço. Obviamente, isto tem seus reflexos na formação dos mestrandos para atividades de pesquisa, nível em que se reconhecem falhas na aquisição e desenvolvimento de capacidade em metodologia e técnicas de análise, e no qual está sendo feito o preparo inicial do pesquisador.

Desta maneira, alguns dos problemas apontados no Avaliação e Perspectivas-1978 ainda se fazem sentir na área, embora com indícios de que se caminha para algumas soluções.

Um deles é a questão da excessiva dispersão e variação, no tempo, das orientações temáticas de pesquisa com um número reduzido de equipes que têm certa tra-

dição na análise de alguns temas. Isto prejudica a acumulação de experiências e a continuidade necessárias a uma maturação no trato com os problemas educacionais brasileiros e a própria formação dos novos mestrandos que acabam não se beneficiando de uma abordagem aprofundada de determinadas temáticas como exercício para o desenvolvimento de sua capacitação em pesquisa e no pensamento crítico. Acrescente-se a isto o isolamento relativo da área de Educação no contexto da pesquisa em ciências humanas e sociais, mais enfatizado ainda pela compartimentalização de disciplinas no sistema de pós-graduação. A interdisciplinaridade e a diversidade na formação básica de pós-graduação em educação são passos que já se tentaram mas não com o vigor suficiente para quebrar as barreiras existentes. A intensificação do intercâmbio com pesquisadores de outras áreas e com disciplinas de diferentes programas especialmente dos que tangenciam a área da educação, como os de filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, se faz necessária. Há também uma distorção interna à área, havendo pouca transvariação entre as chamadas áreas de concentração gerando certo isolamento entre os que trabalham em currículo e os que trabalham com tecnologia educacional, ou que trabalham com filosofia da educação, etc.. Nesse nível também uma certa compartimentalização se faz sentir e precisaria ser examinada criticamente.

Outro ponto de estrangulamento, que tem sido dos mais ventilados pelos pesquisadores, é a questão da circulação de informações. Há problemas de circulação de informações e trocas sobre pesquisas e trabalhos em andamento dentro das próprias instituições, equipes ignorando o que outras equipes do mesmo local produzem. Há problemas de circulação de informação de modo mais amplo, na distribuição de publicações e revistas e no fluxo de bibliotecas. Programas têm sido propostos pela CAPES — especialmente para as bibliotecas — e pelo CNPq, através do estímulo financeiro a diferentes publicações, para minimizar estas dificuldades. No entanto, ainda há muitas restrições para a obtenção e publicação de textos na área, sobretudo financeiras. Os custos de uma revista são muito altos e o custo da distribuição o é mais ainda. Um apoio mais consistente e continuado para a divulgação dos estudos em educação se faz necessário. Outras formas de difusão de textos devem ser aventadas. Por outro lado, o pesquisador brasileiro não tinha o hábito de produzir para publicar e esse hábito não se acha implantado ainda. Publicar alguma coisa parece para muitos algo muito fora de seu cotidiano. Mesmo quando algumas facilidades são oferecidas, encontram-se resistências nesse nível. Conseguir de um autor em educação um texto no prazo requerido por uma publicação não é tarefa fácil. Alguns editores de revistas especializadas, tais como a Revista da ANDE, Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa, etc., estão aí para atestar isto. Essas resistências pessoais precisam ser minimizadas pois de nada adiantará ter os meios de divulgação se não se tiver o que publicar. Ater-se a trabalhos derivados de dissertações e teses também é restringir as possibilidades de criação para o pensamento educacional brasileiro. Ampliar essas possibilidades é o papel que se espera do desenvolvimento e consolidação das pesquisas e dos programas de pós-graduação em educação no país.

No entanto, a garantia básica para que uma série de necessidades se cumpram está na solução de alguns problemas de financiamento. Quer para o desempenho de suas atividades de ensino e pesquisa regulares quer para o desenvolvimento de projetos especiais, as dificuldades das instituições de ensino e pesquisa têm sido sérias. Com a dependência da liberação de verbas de diferentes órgãos oficiais não se tem garantias se determinados projetos poderão ser realizados ou não, terão continuidade ou não. A ausência de apoio financeiro institucional interno às universidades para a pesquisa computado em orçamento, é um ponto crítico que precisa ser superado em curto prazo. Alternativas de apoio institucional a grupos de pesquisa específicos têm que ser encontradas e viabilizadas, sobretudo procurando-se minimizar os entraves burocráticos e os fluxos administrativos. Os programas de apoio institucional à pesquisa do CNPq são um avanço em relação ao problema. Mas, ainda aqui, permanecem as questões burocráticas que causam o retardamento da liberação de verbas, pois a forma de concessão de financiamentos continua sendo através de projetos específicos. Lembra-se aqui que a agilização de uma série de atividades no setor tem sido propiciada pelos órgãos de fomento; porém, em que pese a alta capacidade gerencial dos potencializadores destas agências, ela nem sempre é acompanhada por uma infra-estrutura e fluxos burocráticos condizentes.

As peculiaridades do desenvolvimento político-econômico do país na última década beneficiaram, durante todos estes anos, as áreas exatas e mais técnicas do conhecimento. Basta lembrar que em 1980, do orçamento do CNPq apenas 4,36% — a menor taxa — estava alocada para a área de Ciências Humanas e Sociais, que engloba treze subáreas, entre elas a de Educação. É mínima, portanto, a participação da Educação no orçamento do CNPq. No entanto, toda a formação básica de recursos humanos em ciência e tecnologia se assenta sobre o processo educacional. Porque este desprestígio? Considere-se que, apesar do apoio maciço às áreas exatas, a solução de nossos problemas sociais mais profundos — entre eles o do analfabetismo — continuam a desafiar os órgãos públicos. Um maior apoio aos setores sociais de investigação, traduzido em medidas concretas, seria uma reorientação esperada, sanando de fato uma desigualdade extrema na distribuição de recursos pelas diferentes áreas que se espera contribuam para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Como enfatizam vários documentos do CNPq, a Ciência e a Tecnologia devem ser postos a serviço da coletividade nacional. Acrescente-se — a serviço também daqueles segmentos menos privilegiados. E aqui a questão da educação, em toda a sua complexa problemática, se coloca como parte integrante dos elementos que podem possibilitar uma melhoria no bem estar social.

A consolidação das atividades de ensino e pesquisa na área dependerá, em grande parte, da existência de um fluxo adequado e regular de recursos, paralelamente a recursos disponíveis e mobilizáveis para projetos de natureza específica. Isto, aliado a um espírito incontestado e concreto de desburocratização.

Quanto ao apoio aos pós-graduandos através de bolsas, é inegável a necessidade de se redimensionar o

quantum do auxílio concedido de forma mais condizente com o custo de vida. O apoio seqüente aos programas e a minimização do tempo para a liberação das bolsas, especialmente em seu início, são condições para maior efetividade do sistema. Um reestudo pelo CNPq de suas formas de viabilizar as bolsas, que leve em conta aspectos mais globais dos programas, através de uma avaliação continuada de sua atuação, seria desejável. A CAPES já implantou um sistema de acompanhamento, e tem definido sua política de bolsas baseada nessas avaliações. O que se pondera é que estes critérios que definem a qualidade dos programas, dos quais derivará o apoio a ser dado, deveriam ser também balanceados por outros dados, de tal forma que centros menores, ou menos experientes, possam contar também com um fortalecimento de verbas que favorecem a sua consolidação, através da participação de maior número de alunos-bolsistas com condições de maior dedicação aos estudos e trabalhos acadêmicos, e de realizar seu mestrado em menor tempo. Características e problemas específicos e circunstanciados também devem ser levados em conta na política de concessão de bolsas aos programas visando uma distribuição mais equilibrada. O entrosamento entre os diferentes sistemas de concessão também é desejável.

Um dos pontos que ainda interferem no processo de produção científica é a pouca disponibilidade de tempo que é dada pelas Universidades para a pesquisa devido ao excesso de horas/aula e/ou atividades administrativas. O espírito de pesquisa e as atitudes favoráveis a ela não se disseminaram como era de se esperar, o que fica claro nos depoimentos colhidos. Há em certos centros ainda uma atitude de desconfiança quanto à atividade de pesquisa, qualificada muitas vezes de escapismo, ou vista como atividade ociosa. O reconhecimento de fato do valor dos trabalhos de pesquisa para o ensino, por exemplo, está longe de ter sido alcançado. É toda uma mentalidade que está em jogo e que precisa ser alterada para que realmente o espaço da pesquisa em educação seja garantido e reconhecido como valioso.

O desenvolvimento da pesquisa em educação dependerá também do grau de autonomia que os grupos de pesquisadores gozarem em relação a políticas específicas e às metas de agências de fomento. Em documento endereçado à Superintendência de Desenvolvimento Social do CNPq, em 1981, um grupo de pesquisadores assim se expressava: "Não obstante, ser óbvio que o objetivo da pesquisa educacional é a ampliação do grau de compreensão da Educação Brasileira nos seus múltiplos aspectos, o reconhecimento dessa vocação não deve ter um efeito dirigista e condicionante entre todo o esforço de pesquisa e que acabe por frustrar o estudo de certos temas e ponha limitação à liberdade metodológica, teórica e posição ideológica dos pesquisadores". Nestes termos embora as agências de fomento, como órgãos do governo que são, tenham uma política a cumprir e sejam sensíveis "à eleição de temas ligados de modo direto a pontos críticos do momento histórico da Educação Brasileira... não entendemos que esse privilegiamento implique, de um lado, exclusão de outros temas de estudo e nem mesmo a indicação de metodologias preferenciais".

Outro ponto sensível é quanto aos perigos do imediatismo e conclusões de aplicabilidade dos resultados de

pesquisa como critérios de fomento. A relatividade do impacto dos resultados de investigações, cujas dimensões são sempre difíceis de aquilatar com precisão, é um parâmetro que deve estar sempre presente. Como lembram os mesmos pesquisadores, o próprio desenvolvimento da Ciência e de Tecnologia sugere certa prudência sob este aspecto, lembrando o quanto de ingenuidade há em supor que esta é consequência imediata e direta daquela, o que a própria história desmente.

Complementando o que até aqui já foi aventado, coloca-se como prioritário o aumento de participação da comunidade científica da área no processo de formulação da política de pesquisa em educação, especialmente através de seus órgãos de representação. Coloca-se como fundamental:

a) dar continuidade e aumentar o programa de seminários ou encontros regionais de pesquisadores que favoreçam, na livre discussão, a formulação de modo mais participativo de linhas de pesquisa e de políticas referentes à área, permitindo ainda avaliações e reorientações;

b) estimular os mecanismos para desenvolver e consolidar a pesquisa educacional em cada uma das regiões do país, de tal forma que se possa garantir maior consistência dos projetos com os problemas diferenciais de cada parte, e uma melhoria nos recursos humanos de forma mais distribuída, quebrando-se o excesso de concentração em algumas poucas regiões específicas;

c) apoiar por períodos mais longos os grupos de pesquisa para garantir a continuidade dos mesmos, a capacitação de novos recursos em coerência com algumas linhas de trabalho e a formação de tradição e acervo de pesquisa;

d) agilizar o apoio institucional e articular mais coerentemente os recursos alocados para a pesquisa na área;

e) reestudar e reescalonar as formas burocráticas, em diferentes níveis, de tal forma que possam ser aplainadas as dificuldades e reduzido o tempo dedicado ao fluxo e à gestão das verbas concedidas;

f) criar condições de haver maior apoio técnico das diferentes instituições e universidades entre si, respondendo-se mecanismos financeiros e institucionais que facilitem esse apoio inter-institucional;

g) aumentar o intercâmbio face-a-face de pesquisadores de diferentes regiões que estejam trabalhando numa mesma temática, visando o aprimoramento do trabalho científico e possibilitando a pesquisa comparada;

h) propiciar aos iniciantes oportunidades de estágios;

i) alocar verbas próprias para a pesquisa educacional dentro dos orçamentos das Universidades;

j) aumentar a representatividade de professores-pesquisadores nos diferentes comitês assessores dos órgãos responsáveis pelos programas e verbas destinadas ao apoio à pós-graduação e à pesquisa em educação.