

O PAPEL DA PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*

MIRIAN WARDE

da Pós-Graduação em Educação/PUC-SP

Para discutir o papel da pesquisa na pós-graduação em Educação, proponho-me primeiro a expor a literatura que trata do tema, privilegiando os artigos que vêm exercendo uma função referenciadora para as muitas abordagens sobre o assunto.

Ao fazer o levantamento bibliográfico para efetuar o exame do tema arrolei um grande número de títulos e encontrei uma quantidade significativa de estudos e ensaios que ficaram obscurecidos com o tempo. A eles vale a pena retornar, porque provocam interrogações e oferecem relevantes indicações sobre a pesquisa em Educação.

Considerando os limites de um artigo, exploro, no material levantado, apenas os pontos fundamentais quanto à análise da situação da pesquisa nos cursos de pós-graduação em Educação e quanto à proposição de alternativas para o aperfeiçoamento de tais cursos. Sobre o primeiro ponto — análise da situação — destaco as considerações que os autores apresentam sobre as condições nas quais se vem produzindo a pesquisa na pós em Educação e aquelas sobre a qualidade das pesquisas produzidas¹.

Em seguida, retomo as análises e as proposições destacadas anteriormente, apoiadas em comentários sobre a produção discente na pós-graduação. Não tive qualquer intenção de polemizar com os autores, até porque a maioria expressa, de formas diferentes, em níveis e épocas diferentes, omissões que foram ou são objeto de nossas próprias crenças e expectativas.

Finalmente, faço algumas indicações sobre formas diversificadas de estruturação curricular dos cursos de pós-graduação na área, que têm por base objetivos distintos e comportam tipos e graus diferenciados de pesquisa.

A LITERATURA SOBRE A PESQUISA

Determinados textos já se converteram em paradigmas e a eles a maioria recorre para a análise das condições de realização da pesquisa em educação. Refiro-me aos textos de A. Joly Gouveia (1970, 1974 e 1976) e Luiz A. Cunha (1979).

Cunha, completando a exposição de Gouveia sobre as três primeiras fases de evolução da pesquisa educacional, introduz a "quarta fase", inaugurada em 1971, e que se caracteriza pelo "papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação".

Até essa fase, diz Cunha, "a participação das universidades na pesquisa educacional era bastante reduzida", porque, segundo as palavras de Gouveia, "a maior parte (...) dos trabalhos realizados pelos professores universitários resulta de esforços individuais relacionados com inte-

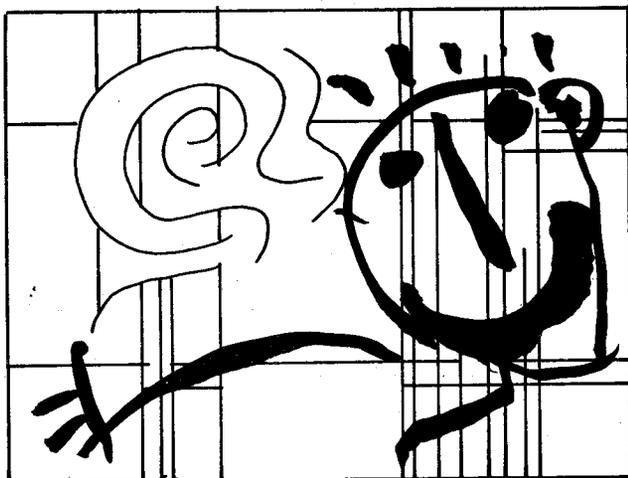
1 Os agrupamentos operados por Osmar Fávero (1987), a partir de um material equivalente, foram muito úteis para organização e exploração da literatura que consultei.

* Este texto, com pequenas alterações, foi apresentado originalmente na mesa redonda "Papel primordial da pesquisa na pós-graduação e a redefinição curricular dos cursos", da reunião anual da ANPED, São Paulo, 1989.

resses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário" (1979, p.4).

A tese da "quarta fase" contagiou os que escreveram sobre a pesquisa educacional na pós-graduação a partir da publicação do Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação, onde Cunha (1979) fez sua exposição. Parece-me que a tese decolou porque foi aceita a pressuposição sobre a qual ela se apóia, qual seja: "ser defensável a afirmação de que a maioria absoluta (...) das teses consiste em trabalhos de pesquisa, sendo minoria aquelas que contêm projetos específicos ou [são] produtos de especulação". Pressuposição que se estende à crença de que "... a percepção do enorme potencial de pesquisa representado pelas centenas de alunos de pós-graduação e dezenas de professores, supostamente dotados das mais altas qualificações, levou ao esvaziamento dos antigos órgãos de pesquisa educacional" (Cunha, 1979, p.4-5).

Assim, gerou-se uma unanimidade em torno da constatação de que o crescimento quantitativo das pesquisas na área da educação representa conquista de alto valor que deve ser imputada ao surgimento e expansão dos cursos de pós-graduação na área.



Os textos publicados do início a meados da década de 80 passaram a se ocupar de outros aspectos relativos à temática em questão, e no trato desses aspectos passaram a revelar outra espécie de unanimidade, desta feita instalando um tom negativo em relação às condições de produção da pesquisa nos cursos pós-graduados. Quais aspectos passaram a ser privilegiados nessa literatura mais recente que, sem abandonar o otimismo da tese da "quarta fase" ou seus pressupostos, levanta críticas às condições de funcionamento dos cursos? Esquemáticamente são eles:

a) o lugar subordinado da pesquisa em relação ao ensino, cuja versão mais atualizada vem provocando a crítica às "áreas de concentração" em contraposição às "linhas de pesquisa" e, num período mais recente ainda, a crítica ao caráter formalista dessas linhas mesmas.

No dizer de Cândido Grzybowski (1987, p.36): "Nas nossas concepções e debates pedagógicos, já revelamos em que consiste o dilema: falamos sempre em como associar o ensino com a pesquisa ou como evitar uma maior dissociação, mas nunca partimos do reconhecimento de que é impossível existir ensino universitário sem pesquisa. Na realidade, a dissociação reinante é expressão da subordinação da pesquisa ao ensino".

b) as causas da subordinação da pesquisa ao ensino e suas seqüelas: falta de condição nas universidades; ausência de tradição de pesquisa nos meios educacionais, em geral, e nas universidades, em particular; baixo respaldo das agências de fomento; ritualização e burocratização dos cursos, ou como expressa Zaia Brandão (1986), instalação da "lógica credencialista", que tem nas normas do Conselho Federal de Educação — CFE e na sistemática de acompanhamento e avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES seus pontos máximos de evidência.

Dois textos recentes sistematizam as análises sobre as precárias condições de desenvolvimento da pesquisa: os de Acácia Kuenzer (1986) e Bernardete Gatti (1987).

Do primeiro, além da referência às contribuições negativas das áreas de concentração, que alimentam a descontinuidade, a dispersão e desarticulação das pesquisas e que "pouco contribuem para a constituição de um corpo teórico sólido e abrangente, que promova o desenvolvimento da ciência na área da educação", merece destaque a crítica "tanto à política de financiamento à pesquisa quanto à política de contenção de despesas, pela qual se tem pautado o Estado na expressa proibição de contratação de pessoal para as universidades"; tais políticas "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 agravados, havendo diminuição progressiva da dedicação à pesquisa; por outro lado, as agências financiadoras 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" (Kuenzer, 1986, p.19).

O texto de Gatti (1987), além de resumir bem várias causas apontadas para a subordinação da pesquisa ao ensino, repõe uma que acabou por ficar obscurecida ao longo dos anos, e que ela considera ainda insolúvel em muitos programas de pós-graduação, qual seja: a indefinição do mestrado entre formar professores ou pesquisadores.

Segundo Gatti, "a retomada desta questão, em ciclos recorrentes, parece-me ser um fenômeno presente em nossa representação do mundo acadêmico, que dissocia ensino e pesquisa e certamente continuará separando-os. A meu ver, a solução para esse impasse não virá com uma lei ou com um projeto (...) Nosso ensino superior é ensino mesmo; é um ensino operacional (...) Na área de educação, foi a partir da implantação da pós-graduação *stricto sensu*, no País, que começou a preocupação com a formação do pesquisador. Embora se trate de discussão presente nos programas, essa formação nunca chegou a ser

atendida devido à estrutura dos cursos de mestrado que não propicia de fato o contato com a pesquisa e com seu exercício". Concluindo a análise, acrescenta: "atualmente, temos nos cursos de mestrado uma estrutura que não favorece nem a qualificação do docente, nem a formação do pesquisador" (Gatti, 1987, p.31-2).

Quanto às soluções apontadas, também há, tendencialmente, um consenso em torno de alternativas. As diferenças são, em regra, mais de ênfase do que de natureza. Dentre as soluções ou propostas, destacam-se: a) mudanças nas condições de trabalho e nas condições contratuais, de modo a que os docentes da pós-graduação tenham na pesquisa sua atividade precípua; b) apoio efetivo das universidades e das agências de fomento aos projetos de pesquisa e aos grupos de pesquisadores; c) autonomia para elaboração e desenvolvimento dos projetos; d) articulação interinstitucional; e) efetivação de uma política de implemento à produção do conhecimento na área da educação e à sua divulgação; f) mudança na estrutura e na dinâmica dos cursos, de forma que a pesquisa passe a ocupar o lugar central e o ensino um lugar subordinado (essa inversão não é destacada na maioria dos textos e, quando aparece, não são extraídas todas as consequências do privilegiamento da pesquisa sobre o ensino). Essa última proposta tem ganho o seguinte enunciado: extinção das "áreas de concentração" e centralização nas pesquisas, após a desformalização das "linhas" que as configuram.

Essas proposições têm por alvo, explicitamente, a estrutura dos cursos e as atividades docentes. São, no entanto, obscuras quanto ao lugar e a participação dos mestrandos e doutorandos na elaboração e desenvolvimento dos projetos de pesquisa. Sobre esse ponto, voltarei em outro momento. Fica apenas destacado aqui que a grande maioria dos textos é, atualmente, enfática quanto à formação dos mestrandos e doutorandos como pesquisadores. E os textos que enunciam com mais radicalidade o preceito da concentração na pesquisa, no que diz respeito aos alunos, são os de Gatti (1983; 1987) e Grzybowski (1987), ao firmarem o lema de que se aprende a pesquisar, pesquisando. Defendem que todas as condições sejam dadas aos programas para que façam pesquisa e formem pesquisadores; mas, ressaltam, essas condições implicam que se assumam o lema acima enunciado: a pesquisa se faz e se aprende, pesquisando.

Quanto à qualidade das pesquisas produzidas no âmbito da pós-graduação, há tantos e tão diversificados aspectos a serem considerados na literatura consultada e são tão sérias as questões a serem atacadas, que deixarei parte delas para o tópico seguinte, limitando-me aqui ao que é tendencial.

Em geral, afirma-se, quanto à qualidade, o que se diz sobre a quantidade: a criação e consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação firmaram a área no âmbito das ciências humanas. Além disso, é destacado o caráter positivo do contato da Educação com as Ciências Sociais nessa fase mais atual, dado que auxiliou a área a sair dos estreitos limites do "pedagogismo" no qual estava entredada.

Esses e outros traços positivos destacados não impedem o diagnóstico preocupante sobre a qualidade da produção científica gerada pelos programas (alguns autores,

de passagem, chegam a interrogar sobre a correção de se denominar essa produção de "científica").

Das análises, sobressaem as críticas de caráter teórico e metodológico. Dentre essas, consagraram-se as efetuadas por Cunha (1979) sobre as "orientações viesadas" que percebeu nos três tipos de pesquisas gerados na pós-graduação (dissertações e teses; consultorias a órgãos governamentais; e pesquisas autônomas dos professores, com pedidos de financiamento); as de Guiomar N. de Mello (1982 e 1983) sobre a "pobreza teórica" e a "inconsistência metodológica" da produção na área da educação.

São inúmeros os textos que tratam da questão sobre os tipos mais criticáveis e os mais desejáveis de pesquisa: contrapõe-se a pesquisa empírica à pesquisa teórica; a pesquisa dialética à pesquisa positivista. A quantitativa à qualitativa e assim por diante. Mas essa discussão aparece na literatura de modo tão intrincado que merece outro espaço para ser destrinchado.

Com menor ênfase, é discutida a dificuldade de construir a pesquisa em educação, dada a dificuldade de construir a educação como objeto do conhecimento; com isso, a pesquisa educacional é menos discutida do ponto de vista epistemológico. Os textos de Mello (1982, 1983) e de Pedro Goergen (1985, 1986) são os que mais espaço abrem para essa apreensão da pesquisa em educação, ao colocarem o problema da dupla natureza da educação: ao mesmo tempo ela demanda compreensão e normatização; é específica e, como tal, deve ser captada; mas é múltipla, porque é produto de muitas determinações. Essa dupla natureza, segundo os autores, confunde o pesquisador e alimenta os descaminhos da investigação.

Alguma coisa é tratada, também, quanto à temática das pesquisas produzidas no âmbito da pós-graduação, na seguinte direção: boa parte aponta os avanços temáticos, por decorrência de novas abordagens, mas enfatiza a tendência à escolha de temas irrelevantes, socialmente pouco significativos, desligados dos interesses do conjunto da população — por conta dos estrangeirismos e modismos que grassam na área — bem como apontam o caráter fragmentário e descontínuo dos temas selecionados.

Quanto às propostas presentes nessas análises, agrupei-as em três tipos que se complementam: as que sugerem mecanismos ou condições de aperfeiçoamento qualitativo das pesquisas (por exemplo, iniciar a formação do pesquisador desde a graduação implementar o debate entre os pesquisadores, divulgar a produção dos cursos e outras); as que sugerem linhas teóricas e metodológicas específicas (como pesquisa de orientação dialética, pesquisa teórica, qualitativa etc.); e as que sugerem temáticas como a ênfase à educação escolar, a temas socialmente relevantes ou a questões da educação extra-escolar etc. (ver artigos já mencionados e mais Gatti, 1982; Ludke, 1984; Ludke e André, 1986).

A PÓS NA ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA: PARADOXOS

Cumpra, agora, polemizar alguns pontos que são, em meu entender, de conhecimento dos que produziram a literatura exposta, bem como de todos nós que estamos cotidianamente envolvidos nas tarefas de orientar e ser orientados, de ensinar e, quem sabe, aprender, de descobrir temas e

acertar procedimentos, de preencher formulários para provar que, apesar de não termos asas, voamos.

É importante discuti-los porque são paradoxos no já paradoxal quadro da cultura e da educação brasileiras, e não porque sejam produtos de supostas análises distorcidas daqueles que vêm escrevendo sobre o assunto.

Por tudo isso, defendo-me de antemão de possíveis reações contrárias com a salvaguarda dos que têm pouco a acrescentar: o óbvio é sempre o mais fundamental. E é sobre o óbvio que quero falar.

PARADOXO 1: Creio que, de maneira excessivamente precipitada e megalomaníaca, embarcamos na tese da "quarta fase", bem como nas pressuposições sobre as quais ela se apóia.

Não se trata de expor aqui, minuciosamente, os critérios e parâmetros utilizados por Joly Gouveia na análise das três fases por ela delimitadas, ao longo das quais a pesquisa educacional desenvolveu-se em instituições criadas com essa finalidade precípua, mas de evidenciar um dado complicado na afirmação da referida tese.

A passagem das três fases à quarta representou uma ruptura radical sob todos os aspectos. Enquanto as fases anteriores mantinham entre si certos traços unificadores, com todos os percalços enunciados por Gouveia, a quarta instaura, com a transferência da responsabilidade de gerar pesquisa para a universidade, uma descontinuidade radical: porque a universidade estava conceitual e administrativamente despreparada para tal empreitada, porque encontrou os quadros da área educacional teórica e praticamente desguarnecidos, porque as instituições que vinham assumindo a tarefa da pesquisa educacional, mesmo que de maneira incipiente, não foram absorvidas (em suas experiências institucionais e em suas finalidades) pelos programas de pós-graduação. A universidade brasileira não avançou conceitual e gerencialmente de 1971 até hoje; portanto, não vem oferecendo melhores e mais avançadas condições para a pesquisa. A "quarta fase" representa, por isso mesmo, um produto intencional de interesses muito contraditórios. A contar do início da década de 70, entre esses interesses não prevalece o de gerar pesquisa em educação. Vêm dominando, sim, outros interesses, entre os quais o de gerar dissertações e teses e titular quadros. Uma coisa é isso; outra, muito diferente, é gerar pesquisa.

Toda a literatura analítica sobre os programas em Educação é uníssona na constatação de que carecem de condições mínimas para implementar pesquisa. Baratear ou flexibilizar muito essa avaliação implica, a meu ver, dar mão aos que insistem no caráter menos complexo, menos custoso e menos exigente da pesquisa em educação. Ou, e é o que me parece estar acontecendo, estamos ampliando tanto o conceito de pesquisa que nele tudo cabe. Parecem-me duvidosos os argumentos que confundem razões políticas, epistemológicas e psicológicas para justificarem a abertura do conceito a ponto de permitir que nele caibam os folclore, os sentidos-comuns, os relatos de experiência (de preferência a própria), para não computar os desabafos emocionais e os cabotanismos.

Sobre determinados aspectos específicos, suponho que devemos dedicar alguma atenção, em particular aos que dizem respeito às condições nas quais os cursos de

pós-graduação em Educação têm sido criados e sob quais mecanismos estão se expandindo.

Um aspecto preocupa sobremaneira: as relações entre esses cursos e os de graduação em Educação, bem como entre aqueles e os respectivos departamentos.

Quanto ao primeiro ponto, tenho verificado as formas mais drásticas de luta entre os cursos de graduação e os de pós. E é evidente que essas relações tensas têm a ver com o lamentável caminho que a maioria das faculdades de Educação percorreu, ao qual se deve (em parte apenas, frise-se) o expansionismo da pós-graduação e o distanciamento esquizofrênico entre os dois graus de formação.

Quero dizer que causa espécie o fato de que grande número de cursos de pós-graduação em Educação nasce de um grupo que, em virtude de seu isolamento, busca criar um outro espaço de atuação. Em alguns casos, raros lamentavelmente, esse isolamento deve-se a fissuras teóricas e ideológicas, bem como ao anseio de implementar outras formas de tratar a educação e investigá-la, incompatíveis com as tendências dominantes no âmbito dos cursos de graduação. Nesses casos, verifica-se uma conjugação com grupos ou docentes de outras áreas que se dispõem, ou passam a se dispor, a lidar com a temática educacional. A outra via de geração de cursos de pós-graduação comporta gama maior de causas, que inclui as de caráter mais localista, provincial ou até pessoal.

Por uma via ou por outra, tendencialmente, cursos de pós-graduação antagonizam-se com os de graduação, dificultando ou impedindo que nesses últimos sejam absorvidos os possíveis avanços que naqueles estejam sendo realizados.

Esses problemas não podem ser considerados menores quando estão em discussão as finalidades primordiais e os modelos mais adequados para os programas de pós em educação. Não podem ser, também, desconsideradas ou tratadas como menores as tensões existentes entre estes programas e seus departamentos.

Sobre esse aspecto, só tenho a acrescentar alguns complicadores ao que já foi dito. Em primeiro lugar, na maioria das universidades, a pós-graduação mantém vínculo orgânico com os departamentos no que diz respeito ao corpo docente: a contratação e a distribuição de suas atividades é subordinada à decisão deles. Nada mais complexo e preocupante do que essa relação, porque os departamentos representam um dos produtos mais negativos que a Reforma Universitária de 1968 gerou.

Concordo com as análises de Cunha (1988) a respeito do surgimento dos departamentos, quando diz que "... a substituição do regime de cátedra pelo regime departamental foi saudada como a criação de condições organizacionais para que a universidade se libertasse da mediocridade técnico-científica e do clientelismo acadêmico. No entanto, o que se viu foi que o regime departamental permitiu que uma e outro permanecessem vivos e até crescessem com as próprias universidades. É especialmente relevante a resistência que os departamentos opuseram à institucionalização da pós-graduação, o que levou ao artifício de se organizarem programas de ensino e pesquisa supra-departamentais..." (p.5-6).

Embora concordando com tal análise, algumas das conseqüências que dela se podem derivar não coincidem necessariamente com as que o próprio Cunha sugere.

Uma das conseqüências é a que já estava sendo anunciada e que remete para a questão da duvidosa autonomia dos cursos de pós em relação aos departamentos, dada a dependência que aqueles mantêm quanto ao corpo docente, o que gera fenômenos os mais estranhos, que vão desde o impedimento de contratação de docentes necessários aos programas, até a obrigação — que os departamentos procuram impingir aos programas — que é a de absorverem professores titulados (mas não necessariamente capacitados) para as atividades demandadas pelos programas e/ou desafinados com as orientações teóricas nelés vigentes.

Seria interessante verificar quais os efeitos acadêmicos reais, não os formais, nos programas e nos departamentos que conseguiram uma certa harmonia, a ponto de levarem seus professores a dividir o tempo contratual entre um nível e outro. Digo efeitos reais, porque me reporto às insistentes referências, na literatura consultada, à necessidade de os professores da pós concentrarem seu tempo nas atividades a ela pertinentes, ou seja, na pesquisa.

E essa é outra conseqüência que se pode tirar das difíceis relações entre os programas e os departamentos: o deslocamento da pesquisa para a pós-graduação, como se essa instância fosse a única responsável por tal atividade, numa instituição como a universidade, despreparada historicamente para tal empreitada e numa área como a da educação, sem tradição de investigação científica, não pode, com certeza, gerar bons frutos.

Se é certo que os departamentos são a antipesquisa, é certo também que em nome disso a maioria dos cursos de pós-graduação está canalizando para si recursos materiais e humanos que poderiam ser utilizados para potencializar setores da universidade não incluídos na pós-graduação, e que nem precisam estar aí incluídos para ampliar as condições de realização da pesquisa dentro da instituição como um todo.

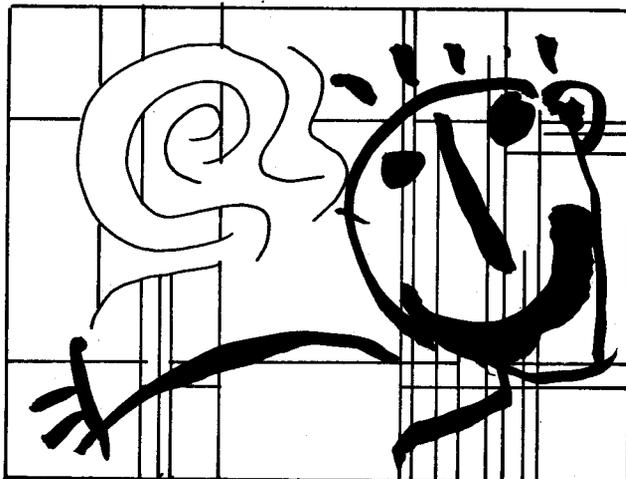
Parece-me negativo chamar toda a incumbência da pesquisa à pós-graduação, tal como está ocorrendo como tendência em todo o País.

Por fim, se essa tendência à setorização da pesquisa estivesse gerando resultados ou indicadores cientificamente relevantes, ou se quiserem, ao gosto mais atual, socialmente relevantes, deveríamos dar tempo ao tempo e apostar em tal setorização; mas, ao que parece, assim não está ocorrendo. A setorização vem se revelando má política.

Esse quadro poderia ser mais detalhado; mas, até aqui, parece suficiente para colocar em dúvida as condições de a universidade, com sua atual estrutura, chamar a si toda a responsabilidade da pesquisa e de circunscrevê-la à pós-graduação. Mais adiante intróduzirei novos elementos que me levam a colocar em dúvida, também, a exclusividade do modelo para a pós-graduação em educação centrada na pesquisa e na formação de pesquisadores.

PARADOXO 2: Tudo indica que os programas de pós em Educação sofrem, ainda, de outro mal grave, quiçá congênito: não ter definido o âmbito, a instância ou o setor social com o qual estão ou querem estar em interlocução. Por não terem essa definição clara e distintamente posta, padecem de uma indefinição quanto às finalidades de seus cursos e, conseqüentemente, quanto ao modelo norteador de sua estrutura e de seu modo de operar.

Em sua primeira fase, na década de 70, a pós-graduação em Educação teve como mandatários principais os próprios docentes das universidades. Nesse momento, supostamente, os programas de pós-graduação teriam assumido a tarefa de aprimoramento da universidade através do aperfeiçoamento de seu corpo docente. Ou seja, a universidade seria sua interlocutora preferencial. Nesse momento, também por suposto, os programas teriam finalidades e objetivos bem definidos e, por decorrência, teriam assumido um modelo preciso.



Esses supostos, no entanto, não correspondem exatamente à realidade, porque dos professores que buscaram esses programas, na condição de mestrados, a maioria não o fez para aperfeiçoar sua prática docente e muito menos para se tornar pesquisador; a maioria o fez, fundamentalmente, porque o mestrado se tornou condição de sobrevida na universidade ou condição de nela ingressar. Em contrapartida, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* privilegiavam (como continuam a fazer) a realização de créditos disciplinares em relação à elaboração da dissertação, o que não quer dizer que privilegiassem (ou que privilegiam) o aperfeiçoamento da prática docente (até porque essa incumbência já havia sido transferida, mesmo que tacitamente, aos cursos de pós-graduação *lato sensu*).

No momento atual, por força de diferentes fatores, decresce o número de candidatos aos programas de Educação oriundos das próprias universidades e cresce substancialmente a demanda composta de profissionais com as mais diversificadas inserções profissionais, bem como daqueles que não têm qualquer inserção no mercado de trabalho. Sobressaem, entre os primeiros, professores e especialistas ligados aos primeiros graus de ensino.

Essa diversidade agrava o quadro já confuso da pós-graduação em Educação, porque coloca, incisivamente, o problema da indefinição quanto a seu âmbito privilegiado de atendimento, suas finalidades e modelo.

Invertendo o ângulo da análise dessa questão, proponho centrar a atenção na estrutura dos cursos e seus docentes, para depois voltar aos alunos e suas produções.

Ao fazer essa inversão, volto a defender uma forma de apreender a situação atual dos cursos: em meu entender, o

mal maior de que estão padecendo não está nas "áreas de concentração", na relação dessas com as "linhas de pesquisa" ou seja lá o que for, que diga respeito a sua estrutura interna. Penso que o mal maior está no fato de que, com a expansão dos cursos, desvendou-se a ausência congênita de referência, ou daquilo que chamei de *interlocução social precisa*, até porque a maioria não nasceu com a clareza de propósitos além dos legal e formalmente estabelecidos.

Se não atacarmos rapidamente essa questão de fundo, ficaremos cada vez mais sujeitos a pedradas em nosso já frágil telhado de vidro.

Suponho que temos já algumas interrogações muito úteis para o enfrentamento do que é nosso problema maior. Por exemplo, quem temos em mente como destinatários ou depositários de nossas empreitadas de pesquisa, quando formulamos e desenvolvemos nossos projetos? Que concepção de pesquisa temos, que nos permita a definição de níveis e alcances investigatórios, bem como de etapas de aprofundamento num determinado campo temático? Temos almejado produzir ciência ou política de intervenção ou, ainda, já estamos visando sinteticamente às duas?

Outro exemplo: se a pós-graduação *stricto sensu* não assumiu a tarefa do aperfeiçoamento docente, se os cursos *lato sensu* estão se disseminando à base de qualidade duvidosa, mas rentabilidade segura, que espécie de relação nossos programas mantêm ou têm expectativa de manter com os outros graus de ensino?

E, aí, parece ter-se instalado uma grande confusão: não temos assumido sistemática e estruturalmente a formação e o aperfeiçoamento docente como tarefa nossa, mas temos absorvido, na condição de mestrados, muitos profissionais ligados aos primeiros graus de ensino; temos elaborado, com eles, um sem-número de trabalhos sobre os graus anteriores, muitos, inclusive, contendo detalhadas propostas curriculares e didáticas. Em que acreditamos? Nas maiores possibilidades de "retorno individual" desses profissionais aos campos de trabalho, ou estamos acumulando subsídios para políticas de intervenção no âmbito dos organismos de Estado?

Essas e outras dúvidas se colocam e desencadeiam uma série de reflexões no mínimo curiosas.

Contraditoriamente, temos avançado, e muito, na compreensão crítica das relações entre educação e Estado; já tecemos severas críticas à hipertrofia do Estado sobre a sociedade e suas consequências para a educação, e, no entanto, o Estado continua a ser nosso interlocutor preferencial, de tal modo que a lógica do Estado (melhor seria dizer, a lógica da burocracia do Estado) determina e muito a lógica de nossas investigações.

Tomando essa contradição de um outro ângulo, é curioso constatar como, apesar dos esforços em superar a visão estreitamente técnica e administrativa que herdamos dos intelectuais-dirigentes escolanovistas, mantemos em nossa área uma tônica técnico-administrativa, de um tal jeito que parece-nos estar sempre produzindo com vistas à aplicabilidade, à pragmática de nossas idéias, ou que precisamos sempre justificar que, apesar das aparências em contrário, o que estamos produzindo tem, em última instância, uma utilidade social. Não é casual que tenhamos subs-

tituído, no discurso, o critério de relevância científica (em razão de sua dubiedade política e ideológica) pelo ainda mais duvidoso critério de relevância social. Continuamos pragmatistas, mas agora em nome do coletivo!

Enfim, retornando dessa breve mas necessária digressão, resta perguntar: que quadros queremos formar e para que espaços sociais e institucionais?

Se não tivermos as respostas mais ou menos delineadas a essas e outras perguntas, dificilmente saberemos definir qual o modelo mais adequado para nossos cursos; e saberemos menos ainda por que temos que defender o lema da prioridade da pesquisa e da formação de pesquisadores em nossos cursos.

A formação de pesquisadores, diferentemente da formação de outros profissionais para a área da educação, implica muito mais do que a concessão de credenciais e/ou treinamento de habilidades passíveis de serem ou não aproveitadas. Essa formação deve se inscrever social e institucionalmente e, para tanto, deve estar organicamente atrelada a instâncias sociais e institucionais demandatárias de pesquisadores para os quais nós, intencionalmente, nos dispomos a formá-los.

PARADOXO 3: Antes de passar à produção dos alunos dos cursos de pós-graduação, gostaria de retomar os três tipos de pesquisas desenvolvidas nesses cursos, tal como foram agrupadas por Cunha (1979): pesquisas incorporadas às dissertações/teses dos alunos; pesquisas desenvolvidas pelos programas mediante encomenda de órgãos governamentais; e aquelas que resultam das iniciativas de professores/pesquisadores que, para poderem desenvolvê-las, apresentam seus projetos e solicitam financiamento aos órgãos governamentais, dentro dos parâmetros estabelecidos por esses.

Tenho poucos dados sistematizados sobre os dois últimos tipos mencionados, porque, com exceção das poucas pesquisas publicadas, a grande maioria tem um campo de divulgação muito restrito. No entanto, as pesquisas sob encomenda ou de iniciativa dos professores têm ganho tal peso na configuração e na avaliação dos programas, bem como de seus docentes, que, de um lado, é lamentável que não sejam divulgadas, porque podem conter contribuições relevantes para outros estudos e, de outro lado, demandam a verificação sobre o modo como vêm contribuindo para a formação dos mestrados e doutorandos. Ou seja, é preciso verificar como esses dois tipos de pesquisas se articulam, nos programas de pós-graduação, com as pesquisas que os mestrados e doutorandos desenvolvem para suas dissertações e teses.

Entendo que as pesquisas propostas pelos docentes devam ser prioritárias ou mesmo exclusivas em relação àquelas demandadas pelos organismos governamentais. Através de suas pesquisas, os docentes devem produzir conhecimento relevante para a área e, por isso mesmo, elas devem ser objeto de ampla divulgação e de aproveitamento no processo de ensino. Mas, entendendo, também, que essas pesquisas devam ser eixos articuladores, desencadeadores e provocadores das dissertações e teses. Não é possível aceitar que docentes proponham e desenvolvam "suas pesquisas" (ou aceitem encomendas), *no âmbito dos programas*, apenas para seu próprio usufruto material e/ou fruição espiritual, e que não as incorporem à formação

dos mestrados e doutorandos, ou que incorporem esses últimos apenas como mão-de-obra.

A produção discente

Com essas considerações, passo a examinar mais de perto a produção dos alunos de nossos programas. Levanto a hipótese de que as pesquisas dos docentes não devam estar servindo de fomento e articulação das dissertações e teses defendidas².

Com base em levantamentos que venho efetuando desde 1984³, particularmente de dissertações, tem sido possível compor um quadro de avaliação qualitativa da produção discente em nossos programas, o que serve de parâmetro fundamental para avaliação do que temos produzido no âmbito desses programas como um todo.

Desse quadro de avaliação qualitativa constato que, *tendencialmente*, as dissertações não são produto de pesquisa. Passados onze anos, penso que se afirma a pressuposição de Cunha (1979); lamentavelmente, a grande maioria das dissertações não consiste em trabalho de pesquisa.

Quando afirmo isso, não estou, seguramente, apegada a um nível ou tipo de pesquisa, não estou a defender uma temática específica ou um corpo de procedimentos, porque não concebo pesquisa como a aplicação de uma técnica ou de um conjunto de técnicas formalizadas aprioristicamente e nem suponho que a disposição de um tema para investigação já traga de presente um objeto (relevante) a ser investigado.

Esses alertas têm a ver com o fato de que, no âmbito da educação, mantivemos relações tão confusas com a pesquisa — ou seja, com a produção científica — que nos saturamos de oscilar entre tantas orientações e treinar tantos procedimentos e chegamos a esse ponto: logo imaginamos um interlocutor precipitado a indagar — “De que tipo de pesquisa você está falando?”.

Não definimos mais o conceito de pesquisa, que se tornou um conceito primitivo. Li e reli os textos sobre a pesquisa na pós-graduação e constatei que passamos a falar em temas socialmente relevantes, que interessam ao conjunto da população; nas vantagens e desvantagens da pesquisa qualitativa x pesquisa quantitativa, teórica x empírica (prática?), dialética x positivista... Parece que acabamos por optar pela velha senda: adjetivar para não enfrentar o substantivo. Perdemos a paciência do conceito.

Acho que devemos enfrentar epistemologicamente a questão até para sabermos quais prioridades devemos estabelecer para nossos estudos e investigações. Mas esse enfrentamento é nosso, não pode ser transferido a qualquer organismo governamental ou a qualquer grupo de trabalho burocraticamente instituído. Essa questão deve ser enfrentada como parte indissociável de nossas interrogações acadêmicas. E, ao enfrentá-la, devemos deixar claro a nós mesmos e a nossos orientandos que, às vezes, estamos fazendo pesquisa e, às vezes, estamos fazendo dissertações e teses para obter títulos acadêmicos e, às vezes ainda, as duas coisas coincidem, mesmo que mais raramente. Lembrar Poincaré nesse momento é útil: “... a ciência faz-se com fatos como uma casa com pedras, mas uma acumulação de fatos é tanto uma ciência como um montão de pedras é uma casa”.

Passando, agora, rapidamente, para as tendências que venho constatando nas dissertações examinadas⁴, destaco: o crescimento da incidência sobre recortes temáticos cada vez mais minúsculos, o privilegiamento de aspectos cada vez mais particulares da educação, a reincidência sobre tópicos referentes à educação escolar (mais do que à chamada educação extra-escolar) e a dominância, eu ousaria dizer quase que absoluta, de recortes que incidem sobre a conjuntura presente. Os estudos historiográficos estão crescentemente diminuindo entre as dissertações defendidas em nossos programas em Educação.

Aos temas que tenho arrolado, de modo já sistematizado entre 1978 e 1983 e de modo mais aproximativo entre essa data e 1987, seria difícil imputar genericamente o adjetivo de irrelevantes, porque a tendência crescente ao estreitamento do recorte temático não me diz nada, de imediato, quanto a seu alcance explicativo ou sobre seu grau de relevância. Diria até que a maioria dos temas realiza as propostas dominantes na literatura sobre o assunto: ênfase na educação, particularmente na educação escolar; privilegiamento da educação brasileira; preocupação com a melhoria da qualidade do ensino e outros. Ao que parece, essa é a forma através da qual se está buscando a tão decantada especificidade da educação.

O problema é que o tema não faz o objeto de investigação; quem constrói o objeto é o método percorrido. E aí reside o perigo, que exige a entrada, mesmo que breve, nas chamadas tendências teóricas e metodológicas das dissertações.

Sobre esse aspecto, vem me chamando a atenção o crescente abandono dos marcos delimitadores dos campos teóricos conformadores das diferentes áreas do conhecimento. Essa dissolução vem representando a construção das dissertações em um campo nebuloso que não é mais nem sociologia, nem psicologia, nem história e assim por diante. Vem representando, também, e esse é o ponto que deve ser enfatizado, a ausência de um método construtor do objeto e guia de sua interpretação.

Assim, constato um duplo movimento: o estreitamento dos temas e a lassidão do método. Por isso, só aparentemente, estar-se-ia aproximando da realização de um alvo bastante almejado: ruptura com a maléfica divisão do conhecimento, tão a gosto do positivismo, e o encontro da especificidade da educação como objeto do conhecimento.

- 2 Não estou defendendo a tese de que nem alunos nem professores devam ter autonomia para propor e desenvolver “suas pesquisas”. Estou apontando alguns indicadores para o fato de que está ocorrendo uma excessiva e contraproducente desarticulação entre as pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação. Precisáramos de outro espaço para aprofundarmos esta discussão.
- 3 Levantamento que efetuei em 1984 para elaborar um quadro das tendências da historiografia da educação brasileira (Warde, 1984).
- 4 Desde 1984, quando realizei o levantamento mencionado anteriormente, mantive atualizados meus apontamentos sobre as tendências das dissertações defendidas nos programas em Educação. Para fins desse texto retomei, aprofundei e sistematizei esses apontamentos. Através deles montei e estou desenvolvendo um projeto de pesquisa, com financiamento aprovado pelo CNPq, sobre as dissertações e teses de recorte historiográfico.

Por enquanto, acho que não é isso o que está ocorrendo. Penso que não alcançamos ainda a vitória da totalidade dialética ou a descoberta, enfim de como funciona a tal da interdisciplinaridade. Mas que se trata da saturação das dependências teóricas a outros campos do conhecimento, acrescida de uma busca ansiosa e precipitada de alguma espécie de síntese que, por enquanto, resulta em: 1) um sincretismo teórico; 2) o não encontro da desejada e, no meu entender, mal delimitada especificidade da educação; 3) como fecho dos outros dois pontos, o abandono de método.

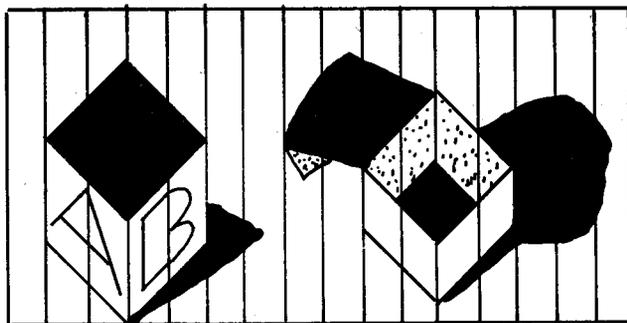
Ao abandonar a referência teórica de um determinado campo de conhecimento, tendencialmente está se abandonando a referência aos métodos consagrados e dominantes nesse campo, os quais ao mesmo tempo estão na raiz da construção desse campo como ciência e na construção de suas teorizações.

O esforço que vem sendo empreendido no âmbito educacional para a construção de uma teoria que lhe seja própria, através da autonomia em relação às teorias construídas a partir de outros cortes objetivos, vem resultando, então, de forma tendencial, não apenas no abandono de determinados métodos, mas no abandono de todo e qualquer método.

O método não é só a via e o processo de construção do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento. O método é a consciência dessa via e desse processo. Se as "rupturas" teóricas e metodológicas estão ocorrendo sem método — ou seja, sem a consciência da ruptura — não é difícil entender porque o resultado é um produto sincrético, onde predomina o formalismo teórico impotente para articular a empiria dispersa.

Encerrando essa breve exposição, de teor apenas indicativo, destaco dois pontos que ainda chamam a atenção nas dissertações consultadas. Primeiro, é interessante observar como ainda, no sincretismo, as dissertações oscilam entre o psicologismo e o sociologismo⁵. Mas, ainda mais significativo é que, tanto no âmbito da psicologia como no da sociologia, as vertentes que mais atraem os atuais trabalhos de mestrado são aquelas que pendem para uma certa desconsideração da educação escolar.

O outro aspecto a destacar diz respeito aos objetivos e à definição do alcance das dissertações, tal como nelas estão expressas em seus capítulos introdutórios. Cada vez mais encontram-se trabalhos nos quais os objetivos apontados não são cumpridos e a delimitação da problematização do tema não é respeitada. A exposição não revela qual é a lógica adotada para a construção do objeto.



Essas considerações servem para nos deixar alerta para o fato de que, talvez, estejamos levando para a pós-

graduação alunos que estariam mais bem engajados em outros projetos de formação; e, quem sabe, dariam mais adequada destinação a seus estudos se não fossem obrigados a fazer supostas pesquisas, que pouco ou nada têm a ver com seus lugares profissionais e que pouco contribuem para o avanço do conhecimento científico sobre a educação.

POR NOVOS MODELOS

Vinte anos de pós-graduação em Educação é tempo suficiente para termos aprendido a discriminar em nossos cursos quais seus traços estruturais e quais seus traços episódicos. E esse tempo de aprendizado leva a crer que é boa política admitirmos que há tipos muito diferenciados de demandas e necessidades a serem atendidas na área da educação, que não podem e nem devem ser enquadradas numa forma única de mestrado e de doutorado. Da mesma forma, é boa política admitirmos que nem todos os programas têm estruturalmente as mesmas condições de responder a determinadas demandas; que cada programa não tem obrigação de responder a todas as demandas; que um mesmo programa pode construir um projeto que comporte níveis, tipos e momentos de atendimento a demandas diferenciadas, cuja elaboração só pode ser feita pelo próprio programa e cujo fórum de discussão deva ser a Universidade⁶.

No meu entender, é forçar muito a realidade e é má política defendermos um único modelo para nossos cursos de pós-graduação, ou, conseqüentemente, defendermos genérica e generalizadamente o modelo de pós-graduação formador de pesquisadores. Mas entendo que, qualquer que seja o modelo a ser adotado pelos programas, a pesquisa deve estar na base de sustentação das tarefas que pretendam realizar e que seja definida com precisão em seus níveis, alcances e objetivos, todos eles passíveis de serem efetivamente atingidos.

Em resumo, sugiro que: 1) não devemos manter um único e estático modelo para a pós-graduação em Educação; 2) embora não devamos manter apenas o modelo de formação de pesquisadores, qualquer que seja o modelo a ser adotado a pesquisa deve ser base e mediação para os alvos que se pretenda atingir; 3) sejam implementadas articulações entre a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, que apontem no sentido de superar essa separação que se tem revelado indébita e improdutiva e, por fim, 4) que o modelo a ser adotado pelos diferentes programas seja fruto de um explícito projeto que abarque a clara definição do âmbito social/institucional que se pretende atingir e as finalidades que se pretende alcançar; mais do que isso, que seja a expressão da competência, capacidade e disponibilidade dos docentes para efetivar o referido projeto.

5 A título de exemplo, o privilegiamento da vertente piagetiana, entre os que buscam respaldo da "psicologia" para suas análises, e o encantamento com as vertentes da sociologia da comunidade, para os que pretendem uma crítica às "formas estatais" de poder.

6 Com certeza, indicações como essas deveriam ocupar um amplo e aprofundado espaço de detalhamento. Não podendo fazê-lo aqui, disponho-me a fazê-lo em outro texto, apoiada em estudos que já avançaram em reflexões dessa natureza; como exemplo destaco as preciosas incursões sobre pós-graduação expostas por Hélio Pontes (1987).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Z. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da Pós-Graduação no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, MEC/INEP, (31):25-30, ago./set. 1986.
- CUNHA, L.A. Os (des) caminhos da pesquisa na Pós-Graduação em Educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Brasília, MEC/ CAPES, 1979. p.3-15.
- _____. *Qual universidade?* Brasília, 1988. mimeo. [Trab. apresentado à V Conferência Brasileira de Educação, ago. 1988].
- FÁVERO, O. A produção e a disseminação do conhecimento na área da educação. *Boletim Anped*. Rio de Janeiro, ANPED, (1):44-50, jan./mar. 1987.
- GATTI, B.A. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (49):3-14, fev. 1982.
- _____. Formar professores ou pesquisadores no Mestrado em Educação. *Boletim Anped*. Rio de Janeiro, ANPED, (1):31-4, jan./mar. 1987.
- _____. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (44):3-17, fev. 1983.
- GOERGEN, P. A divulgação da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, INEP/MEC, 66(153):201-13, maio/ ago. 1985.
- _____. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*. Brasília, INEP/MEC, (31):1-18, ago./set. 1986.
- GOUVEIA, A.J. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, INEP/MEC, 60(136):496-500, out./dez. 1974.
- GOUVEIA, A.J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (1):1-20, jul. 1970.
- _____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (19):75-9, dez. 1976.
- GRZYBOWSKI, C. Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação em educação. *Boletim Anped*. Rio de Janeiro, ANPED, (1):34-8, jan./mar. 1987.
- KUENZER, A.Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*. Brasília, INEP/MEC, (31):19-23, ago./set. 1986.
- LUDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (49):43-4, maio 1984.
- LUDKE, M. & ANDRÉ M.E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MELLO, G.N. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (40):6-10, fev. 1982.
- _____. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (46):67-82, ago. 1983.
- PONTES, H. *Um projeto de doutorado para a área de Ciências Humanas e Sociais*. Belo Horizonte, UFMG, 1987. mimeo.
- WARDE, M.J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*. Brasília, INEP/MEC, (23):1-6, set./out. 1984.
-