

## As pesquisas em educação aumentam e os problemas educacionais... Também: crítica da fragmentação do conhecimento

*Odaír Sass<sup>1</sup>*

### **Resumo**

A tendência histórica à especialização do conhecimento que alcança as distintas áreas da ciência, ainda que de modos e em diferentes graus, desdobra-se de modo notável na educação, em particular, na educação brasileira. Um dos indicadores dessa tendência é o incremento acentuado das pesquisas educacionais que se vê acompanhado contraditoriamente da persistência quando não do aumento dos problemas educacionais brasileiros. Essa resultante mostra que a tendência geral à especialização perde seu potencial progressista à medida que os conhecimentos obtidos se descolam da totalidade social promovendo mais propriamente o seu contrário regressivo: a fragmentação do conhecimento. Especialização e fragmentação são discutidas sob dois aspectos: a) o deslocamento da pesquisa em educação dos centros e institutos para os programas de pós-graduação em educação e b) a associação do conhecimento científico acumulado com a reprodução da sociedade que o fomenta.

**Palavras-chave:** pesquisa e educação, crítica do conhecimento, sociedade administrada

1 Psicólogo; Doutor em Psicologia Social; Docente da PUCSP. E-mail: odairsass@pucsp.br

## Research in education increases... and so do educational problems: criticism of knowledge fragmentation

## Investigaciones educativas aumentan y los problemas educativos... También: crítica de la fragmentación del conocimiento

### *Abstract*

The historical tendency to specialization of knowledge that reaches different areas of science, in different ways and varying degrees, unfolds remarkably in education in particular in the Brazilian education. One indicator of this tendency is the significant increase in educational research that finds itself accompanied by a substantial increase, if not endurance, of educational problems in Brasil. This result shows that the general tendency to specialization loses its potential as the progressive knowledge obtained is disconnected from social entirety, fostering this way its regressive opposite: knowledge fragmentation. Specialization and fragmentation are discussed under two aspects: a) the replacement of educational research from centers and institutes to graduate programs in education and b) the association of accumulated scientific knowledge with the reproduction of society that fosters this knowledge.

**Keywords:** education and research, criticism of knowledge, administered society

### *Resumen*

La tendencia histórica a la especialización del conocimiento que llega a las diferentes áreas de la ciencia, aunque de maneras y en diferentes grados, se desarrolla tan notable en la educación, en particular, en la educación brasileña. Uno de los indicadores de esta tendencia es el sostenido incremento de la investigación educativa que se encuentra acompañado paradójicamente de la persistencia o incluso el aumento de los problemas de la educación brasileños. Este resultado muestra que la tendencia general a la especialización pierde su potencial progresivo porque el conocimiento resultante cuando se separa de la sociedad promueve exactamente su contrario regresivo: la fragmentación del conocimiento. Especialización y fragmentación se discuten bajo dos aspectos: a) el desplazamiento de la investigación educativa de los centros y institutos para programas de postgrado en educación y b) la asociación de los conocimientos científicos acumulados con la reproducción de la sociedad que los promueve.

**Palabras clave:** investigación y la educación, crítica del conocimiento, sociedad administrada

É procedente afirmar, com base nas informações disponíveis em relatórios de áreas do conhecimento, páginas das agências públicas de fomento à pesquisa, súmulas de ministérios e secretarias de ciência e tecnologia, entre outras fontes, que a pesquisa científica no Brasil expande-se, extensiva e intensivamente, tanto do ponto de vista do apoio financeiro proporcionado pelos recursos públicos, quanto pela diversificação das áreas do conhecimento. É certo também que seguem as discussões acerca da insuficiência dos recursos dispendidos, da distribuição desigual deles pelas áreas, regiões do país e das prioridades estipuladas por aqueles que os controlam.

De todo modo, a expansão do apoio à pesquisa, trouxe várias consequências para quase todas as áreas e disciplinas científicas, entre as quais, destaca-se, para esta exposição, o aumento substantivo dos programas de pós-graduação e das pesquisas ali realizadas, visto que a universidade passou, marcadamente nas últimas cinco décadas a ser um *locus* privilegiado de pesquisa. Toma-se aqui em particular os efeitos dessa consequência na área da educação. A discussão que se segue, em torno da pesquisa científica em educação, no Brasil, cinge-se a, em primeiro lugar, situar, ainda que em seus traços gerais, os seus deslocamentos recentes, especialmente dos anos de 1970 em diante, quando passa dos centros regionais, institutos de pesquisa isolados ou iniciativas isoladas, para a universidade, em particular, para os cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado. Segundo, a fim de acompanhar tal deslocamento vale destacar o aumento dos programas de pós-graduação e das pesquisas educacionais, em período recente e, terceiro, relacionar esses incrementos com a situação da educação básica e a formação do pesquisador, indicando pontos que merecem a atenção da formação do pesquisador, nos programas de pós-graduação em educação.

i. A premissa que orienta esta exposição contempla, sem esmiuçar—ainda que se reconheça a sua relevância para a ciência, mas não cabível neste momento—, as distinções pertinentes, que por vezes parecem cansativas ou inúteis polaridades, entre neutralidade científica versus comprometimento político da pesquisa; generalização

versus particularização ou limitações do conhecimento obtido; relevância teórica, prática e social versus irrelevância ou repetição pura e simples ou reiteração do sempre igual, que ocorrem em quase todas as áreas do conhecimento, daquelas distinções impertinentes que rejeitam ou militam contra a teoria, ao considerá-la como algo dispensável, descartável ou mesmo como um estorvo para a aquisição do conhecimento; que promovem a cisão ideológica entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, como se fossem inimigas mortais, ou, uma mera preferência pessoal por uma ou outra modalidade, motivada pelo apreço por uma e a repulsa militante pela outra (ADORNO, 1971).

A pesquisa científica tem o seu conceito bastante alterado pela pesquisa administrada ou realizada sob encomenda, de um lado, e, de outro, pela frouxidão a que está submetido em consonância com a máxima de que em ciência “tudo vale”<sup>1</sup>. A discussão que é iniciada pela pergunta de um interlocutor: “qual é o seu conceito de pesquisa?” esta fadada ao fracasso, pois, ela é formulada apenas para organizar o argumento da discordância e ensejar a indefectível resposta: “pois é... mas eu discordo porque meu conceito de pesquisa é outro”; o que equivale a dizer que o conceito foi transformado em coisa de cada um. Essa tática faria corar os dialéticos gregos à medida que ali as disputas argumentativas retinham como elemento decisivo o objeto a que a retórica se fazia incidir; hoje, em muitas situações, restou apenas a retórica sob o argumento de que o objeto se esvaneceu.

Por isso, vale registrar que considero importante para o desenvolvimento da ciência o consenso, o compartilhamento, as convergências, bem como as tensões e divergências, entre os pesquisadores de uma disciplina ou de um campo disciplinar, acerca dos objetos de estudo, dos métodos e da relevância dos temas e problemas de pesquisa, contudo, apresso-me a ponderar, esses elementos a mim não me parecem suficientes para definir o que é ou não é a ciência, visto que, a eles falta o critério necessário do que é verdadeiro ou falso, estipulável por princípios e pressupostos teóricos antes do que por consensos particulares obtidos por pares ou grupos de interesses que consideram integrar uma abstrata “comunidade científica” ou que ciência é tão somente o compartilhamento de opiniões pessoais mais ou menos genéricas.

Da situação atual em que se encontra a pesquisa científica são constatáveis, entre outras, duas tendências iminentes à ciência moderna: uma relativa à especialização do conhecimento, evidenciada pela formalização de disciplinas cada vez mais específicas, por vezes exagerada, dos objetos de estudo, do que decorre o parcelamento aos pedaços das etapas operacionais para a consecução da pesquisa, a outra, procura opor-se a anterior mediante o apelo à interdisciplinaridade e à necessidade de se aplicar abordagens holísticas no tratamento do objeto, com o intuito de recuperar a unicidade perdida. Não cabe para os propósitos desta exposição discutir as causas dessas tendências à fragmentação e à reposição formal da unidade do objeto, por ora, é suficiente apontar que ele se apresenta objetiva e historicamente cindido e a tentativa de compreendê-lo como um “todo” por meio de recursos metodológicos é incipiente (Crochík e Sass, 2011). Além disso, a fragmentação do conhecimento é indissociável da cisão entre sujeito e o objeto e as abordagens holísticas que pretendem superá-las são aqui entendidas como expressões do movimento objetivo da sociedade e do papel que esta atribui às ciências, visando preservar a sua reprodução. Para não restar dúvidas, é preciso sublinhar que especialização e fragmentação não são sinônimos à medida que aquela exprime um princípio essencial do esclarecimento—o conhecimento científico ocupa-se de compreender, mediante estudo metódico, os momentos particulares e o movimento do objeto, sem dissociá-lo da totalidade de qual é parte—, enquanto que esta perde qualquer referência relativa às condições objetivas que a produz. Nesses termos, a fragmentação do objeto e do conhecimento não é somente uma derivação regressiva da especialização, torna-se antagônica a ela. O potencial progressivo da especialização evidenciado nos vínculos dos conhecimentos particulares com a totalidade é anulado pela visão fragmentária das ciências.

Destaque-se, como resultado, que a primeira tendência exprime a especificação cada vez mais restrita dos objetos de estudo e, em decorrência, a perda progressiva dos nexos entre os conhecimentos obtidos sobre eles e a totalidade social que os determina, enquanto, a segunda representa o esforço empregado para recuperar, por meio da “integração” dos conhecimentos parciais

adquiridos, a relação do particular com a totalidade da qual é imanente. As dificuldades de sucesso dessa compreensão são evidenciadas pelos obstáculos, teóricos e operacionais, encontrados para tornar concretas proposições genéricas que reivindicam a urgência de “se conhecer o objeto como um todo” ou propugnam que “a transdisciplinaridade é a perspectiva que melhor permite visualizar o objeto como uma totalidade”<sup>2</sup>; cada uma pressupõe que o fator decisivo para alcançar a propugnada integração depende de uma tomada de decisão subjetiva dos pesquisadores, como se eles pudessem abrir mão de seus objetos específicos de estudo, integrando-os ou fundindo-os, sem mais, com outros objetos. Os resultados desse esforço são ainda mais duvidosos se considerarmos que ele tem sido empregado amiúde com a pretensão de unir os conhecimentos pelo método de tratamento do objeto ou com o intuito de integrar acepções teóricas muitas vezes dispares, quando não inconciliáveis. Em resumo: essa compreensão representa a tentativa de realizar uma recuperação formal, de natureza teórico-metodológica, para usar termos atuais, de um objeto efetiva e teoricamente cindido.

O problema da fragmentação e conseqüentemente da dispersão do conhecimento científico pode ser tratado diferentemente do que se apontou acima quando é adotado como ponto de partida a unidade teórica ao mesmo tempo que se preserve “a primazia do objeto sobre os métodos de investigação, sem deles descurar, tal como tem sido a posição adotada pela teoria crítica da sociedade, desde a sua formulação originária.” (CROCHÍK e SASS, 2011, p.15) . Esta proposição defendida pela teoria crítica da sociedade reforça a conclusão anteriormente esboçada: a especialização do conhecimento é um índice de progresso na mesma medida em que a fragmentação, ao isolar o conhecimento parcial obtido da totalidade em que está inscrito, converte-se em ideologia tanto quanto o apelo desesperado de que ele se integre, de cima para baixo, com outros conhecimentos, por meio das vertentes holísticas.

Claro está que a especialização do conhecimento de par com o desenvolvimento dos métodos e técnicas bem como o desenvolvimento dos equipamentos cibernéticos e dos meios de comunicação virtuais

impulsionaram como nunca visto anteriormente as possibilidades da pesquisa, em geral, e no campo educacional, em especial.

ii. Se a conclusão geral de que ao longo da história do homem cada sociedade forma os sujeitos necessários para sua preservação e reprodução continua a ter validade, então, ela é aplicável às sociedades que instituíram a educação como meio predominante de socialização e formação. Em cada período histórico as sociedades estabeleceram formas e modos próprios de socialização de seus membros mas somente com o desenvolvimento da sociedade capitalista foram estabelecidas instituições específicas voltadas à formação do sujeito. Se é correta, por exemplo, a afirmação de que as universidades precederam ao capitalismo também é correto concluir que a antiga universidade europeia pouco se assemelha, física e espiritualmente, à universidade moderna. De maneira similar, a educação das crianças proporcionada em ambientes insalubres, ministrada entre turnos de trabalho, e fixada (apesar de ser sistematicamente burlada) pelas leis fabris do século XIX, conforme as descrições de Marx (1975), em nada se assemelha às escolas contemporâneas, nem se assemelham o direito à educação embutido na legislação fabril com a moderna legislação educacional específica, com todo o aparato jurídico fixado em leis de diretrizes e bases, decretos, normas e institutos criados para controlá-la.

Antes do que um arrazoado incompleto ou genérico o argumento precedente visa repor o que já é sabido: a educação e o conhecimento sobre ela obtido é indissociável da sociedade que os fomentam. A admissão da importância da educação para a reprodução da sociedade sugere que provavelmente nos âmbitos em que é inserida, o número de graus de liberdade para a ação seja menor do que aqueles disponíveis em outras áreas.

Em decorrência dessa argumentação, sob a sociedade do capitalismo tardio, em vigência, parece pouco discutível reconhecer que a educação escolar tem suprido mais do que outras instituições, tal como os grupos primários de outrora, a função social de formação do sujeito. A educação contemporânea, sinteticamente compreendida como a expressão social e política da formação do sujei-

to necessário à reprodução da sociedade administrada essencialmente industrial, tem exercido predominantemente essa função.

Um indicador da relevância social e política atribuída à educação pode ser encontrado na dedicação para investigá-la em seus múltiplos aspectos, sejam eles, econômicos, estatísticos e demográficos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, psicológicos, pedagógicos, condição que provocou, entre outros efeitos, desde meados do século passado, no Brasil, o crescimento da pesquisa em educação em uma tal proporção que os estudos e as pesquisas educacionais, até então realizados em centros regionais, institutos isolados e por meio de iniciativas pessoais, foram deslocados para a universidade predominantemente para os programas e cursos de pós-graduação, acentuadamente de 1970 em diante. A esse respeito é relevante tecer, neste momento, algumas considerações sobre esse deslocamento. A fim de situar a discussão acerca do tema, vale recuperar como referência o ensaio de Warde (1990), dedicado a analisar o que a literatura especializada daquele momento discutia sobre as fases do desenvolvimento da pesquisa em educação, especialmente, o que então era denominado de “quarta fase” porque, diferentemente das anteriores, a universidade passou a ser considerada, por meio dos cursos e programas de pós-graduação e a inclusão do incentivo à pesquisa em seus orçamentos, como o lugar preponderante para a consecução da pesquisa educacional. De acordo com Warde (1990, p. 68), a hipótese da quarta fase foi amplamente aceita porque a pressuposição de que era “defensável a afirmação de que a maioria absoluta (...) das teses consiste em trabalhos de pesquisa, sendo minoria aquelas que contém projetos específicos ou [são] produtos de especulação.” (Cunha apud Warde, 1990, p.68), foi igualmente aceita, sem comprovação.

De todo modo, a passagem da pesquisa para a pós-graduação implicou em transformações e tensões substanciais na estrutura e organização universitária. O excerto seguinte resume as contradições desse desenvolvimento nos seguintes termos:

A passagem das três 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 não avançou conceitual e gerencialmente de 1971 até hoje; portanto, não vem oferecendo melhores e mais avançadas condições para a pesquisa. (WARDE, 1990, p.70)

Dois são os comentários pertinentes aos argumentos acima. Primeiro, a constatação de que a transferência da pesquisa para universidade—vale lembrar que trata-se de um período, após 1968, em que ganha força a tese, igualmente discutível, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, e extensão, ou, como foi também graciosamente chamado de “tripé” da universidade—foi levado a cabo sem que a universidade estivesse preparada, por diferentes motivos objetivos e subjetivos para responder de acordo com o volume do empreendimento. Se a situação descrita retrata razoavelmente o momento inicial da transição para a universidade, é inevitável que o pressuposto da quarta fase é abalado. Segundo, é válido e importante ainda hoje perguntar pelas condições objetivas e subjetivas que uma parcela significativa de pesquisas é realizada persistem as queixas de muitos pesquisadores quanto à obtenção de recursos, equipamentos, pessoal para a consecução de seus projetos de pesquisa, além daquelas relativas aos obstáculos interpostos pela burocracia universitária que em muitas situações considera a pesquisa um estorvo a mais em vez de admiti-la como um fim valioso da universidade.

Os descompassos acima enunciados provocaram efeitos que permitem constatar a debilidade da pressuposição da quarta fase também por outro motivo:

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. (WARDE, 1990, p. 70)

Em suma, a autora considera que apesar dos conflitos de interesses existentes entre os grupos e as tendências políticas universitárias o setor de pós-graduação foi fortalecido na estrutura da universidade, passando a ser nomeado estatutariamente de “pós-graduação e pesquisa”, com a finalidade de fomentar a produção acadêmica e científica e, não menos importante, de promover a ampliação dos programas e cursos mediante o aumento da conclusão de dissertações e teses; contudo, ainda que esse argumento seja correto, ele não implicou necessariamente em aumento e qualificação da pesquisa educacional.

Nesses termos é procedente reconhecer que, além de diferenciar apropriadamente a formação de quadros técnicos e a formação do pesquisador, que por si só deveria ser objeto de reflexão dos programas de pós-graduação, visto que essa indistinção em muitos casos persiste até hoje, é problemática a avaliação qualitativa da pesquisa em educação com base predominantemente na produção discente, pois, toma-se como fonte principal de pesquisa as dissertações e teses. Uma outra perspectiva que poderia adotada é aquela que inverte o foco. A autora, argumenta nos seguintes termos a necessidade dos programas retornarem antes para si mesmos do que para a produção discente:

No momento atual, por força de diferentes fatores, decresce o número de candidatos aos programas de Educação oriundos das próprias universidades e cresce substantivamente 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, incipientemente, 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” (...) 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. (WARDE, 1990, pp. 71-72, grifos do original)

Sem dúvida, ao pretender distinguir “males maiores e menores”, a inversão nos termos propostos pela autora corre o risco de cindir elementos estruturantes de um programa, a saber: “áreas de concentração”, temas assuntos agregadores que orientam a organização das finalidades e objetivos, desdobradas em “linhas de pesquisa”, temas específicos bem delimitados por problemas, referências teóricas e metodológicas, que supostamente devem ser consistente e continuamente articuladas em vez de serem consideradas independentes. Como elementos estruturantes são indissociáveis da “clareza de propósitos além dos legal e formalmente estabelecidos”, dos potenciais institucionais e do quadro docente, dos temas de pesquisa organizadores, não são apenas consequências necessárias das finalidades e da estrutura de um programa, antes, indicam o modo como estas se concretizam. Em contrapartida, é forçoso concordar com o argumento de que o aumento dos cursos e programas não contemplou com o devido cuidado a distinção necessária entre a formação de quadros e a formação do pesquisador.

iii. Vale reiterar que as condições atuais para a consecução da pesquisa no campo educacional são bastante distintas daquelas que remontam ao período de seu deslocamento para a universidade, tal como discutido há pouco. Contudo, parece uma hipótese plausível a que reafirma a permanência de vários problemas apontados acima, visto que eles são estruturais, tais como aqueles relativos à: dispersão temática e à qualidade duvidosa das pesquisas; indistinção da formação ou aperfeiçoamento

de quadros técnicos e administrativos e formação do pesquisador; dissonância entre as estruturas dos cursos e programas, as vocações institucionais ou locais e a coerência com os temas prioritários de investigação; falta de informações consistentes quanto à pertinência da composição dos quadros docentes; relação frequentemente obscura das áreas de concentração com as linhas de pesquisa.

Esse entendimento parece justificar a continuidade das discussões acerca da produção da pesquisa em educação, obviamente sem a pretensão de responder ou mesmo esboçar respostas a cada um dos problemas arrolados. Pretende-se atualizar a discussão trazendo à tona algumas informações disponíveis pelos órgãos oficiais, especificamente a Capes, organizadas para evidenciar a evolução dos programas de educação credenciados, no país.

Cabe uma palavra acerca dos dados apresentados adiante. Para os efeitos desta exposição considerou-se suficiente apresentar em triênios o número de programas da área de educação, vinculada à Capes, acompanhados de respectivos números índices simples, fixando como ano base o triênio 2004 a 2006, como se vê na Tabela 1, abaixo. É importante esclarecer, contudo, que outros critérios poderiam ser estabelecidos e informações correspondentes a eles poderiam coligidas com a finalidade de acompanhar o aumento e a evolução dos programas e cursos de pós-graduação em Educação credenciados no país. Assim, por exemplo, o aumento dos programas poderia ser correlacionado com a produção de pesquisas, recorrendo como tem sido usual, a produção docente contabilizada pelas dissertações e teses. Vale lembrar que o controle exercido sobre a produção docente nos últimos anos sugere que seria pertinente associar também o incremento dos programas com tal produção, hoje em dia, aferida principalmente pela publicação de artigos, ensaios, capítulos de livros, livros, incluindo, por suposto, como categoria típica da produção docente pesquisa científica. Neste caso, a verificação qualificada dessa produção permitira, além de verificar se o aumento do número de programa e a produção docente estão associados, pôr à prova o pressuposto que sustentou, segundo Warde (1990) a aceitação da quarta fase da pesquisa em educação no Brasil,

que, lembrando, admitia “como pesquisas científicas a maioria das teses defendidas nos cursos de pós-graduação acompanhada de uma minoria de trabalhos especulativos”; certamente haverá quem considere essa sugestão como inócua ou inútil porque a correção do pressuposto é evidente, no entanto, pondero que esse é o argumento dos advogados da coisa, daqueles que admitem a presença de alguns problemas, mas, as coisas caminham bem na educação.

Por certo, esses exemplos não são fortuitos, antes eles são exemplares e orientam desdobramentos de estudos acerca do tema aqui tratado. Apenas não foram incluídos porque a expansão dos programas de educação é suficiente para sustentar a finalidade principal desta mesa: a pós-graduação e pesquisa em debate, de acordo com as premissas até aqui apresentadas.

**Tabela 1.** Programas de pós-graduação em Educação, por período, com indicação do total da Área e do Brasil, em 2014.

Período	Programas *	Índice(%)
2004-2006	78	100
2007-2009	95	122
2010-2012	143	183
Educação (2014)	159 (4,2%)	204
Brasil (2014)	3.793 (100,0 %)	

Fonte: Elaborada com base em informações extraídas: 1) da tabela SNPG/Capes. Atualizada em 25/07/2014. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursos>. Acesso: 31/ago./14; e 2) do Relatório de Avaliação 2007-2009 Trienal 2010. Disponível em: <http://www.capes.org.br>. Acesso em 30/mar./2014.

Nota: \* O número de programas e Cursos, na maioria das áreas é menor do que o número de cursos, porque programas com Mestrado e Doutorado, grafado como M/D é contado como um, por isso, ele deve ter seu número dobrado pelo fato de oferecer as duas modalidades. Assim, a Área de Educação conta em 2014 com 159 programas e cursos (60 só de mestrado, 33 de mestrado profissional e 66 cursos de mestrado e 66 de doutorado), perfazendo, então,  $126+33+66 = 225$  cursos, sendo 126 obtido da soma de 60 (só mestrado) + 66 (M/D). Essas informações devem ser cotejadas com aquelas apresentadas pela área de educação a propósito da última avaliação trienal de 2013. Registra o documento: “A Área de Educação conta, em junho de 2013, com 205 cursos de Pós-graduação, sendo 120 de Mestrado Acadêmico, 62 de Doutorado e 23 de Mestrado Profissional. Tais cursos se organizam em 143 Programas, 62 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 58 com Mestrado Acadêmico e 23 com Mestrado Profissional” (Documento de Área 2013(Educação).Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/documentos-dearea>. Acesso: 31/ago./2014).

Da tabela supra apresentada depreende-se o seguinte:  
1) fixando como período base o triênio 2004-2006 igual

a 100, o número de programas e cursos em Educação salta de 78 para 95 no triênio 2007-2009, o que equivale a um aumento de 22%, e para 143 no triênio 2010-2012, ou 83% em relação ao período base. Se a informação do SNPG/Capes for fidedigna, pois, ela pode ser divergente com aquela contida no documento da área, em 2014, como foi apontado na nota da tabela acima, há, no país, 159 programas e cursos de pós-graduação em educação, número que corresponde a 104% em relação ao período base, ou, dizendo em outras palavras, em dez anos, pois, as informações referem-se até 2013, hoje há mais do que o dobro do número (78) de cursos registrado no triênio base (2004-2006).

Dispensar-me, para não estender demasiadamente esta apresentação, pela justificativa supra apresentada, de parer o incremento dos programas e cursos com a produção discente (dissertações e teses) e a produção docente para os mesmos períodos; 2) À área de educação corresponde 4,2% do total de 3.793 programas e cursos, de todas as áreas do conhecimento, credenciados no Brasil. A título de curiosidade, retomada posteriormente, cabe apenas mencionar que as sete áreas com mais programas e cursos são, não por acaso: 1ª) Interdisciplinar com 289; Ciências agrárias com 218; 3ª) Educação com os 159 mencionados; 4ª) Administração, Ciências contábeis e Turismo (a mim não ficou claro porque essa agregação) com 146; 5ª) Biodiversidade com 130; 6ª) Engenharias IV (desdobrada em I, II, III e IV) com 120; 7ª) Ensino (que, valha-me, deve haver motivos substanciais para haver se constituído como área independente da educação) com 113. A área com menor número de cursos (20) é Filosofia (agrupada com a Teologia, sem que se saiba exatamente a justificativa ou motivação). (Relatório de Avaliação 2007-2009 Trienal 2010. Disponível em: <http://www.capes.org.br>. Acesso: 30/mar./2014).

Os dados sumariamente apresentados são suficientes para indagar sobre os possíveis efeitos da duplicação dos cursos, em uma década. Aqui, explora-se tão somente aqueles referentes à formação de mestres e doutores, à diversificação e fragmentação do conhecimento, ao crescimento da área comparativamente a áreas congêneres e relativamente aos problemas da educação básica brasileira.



Primeiro, é inquestionável, conforme divulgam fontes distintas, oficiais e oficiosas, que a formação de mestres (acadêmicos, segundo a categorização do Cnpq e da Capes, para distingui-los do mestrado profissionalizante) e doutores obteve um expressivo incremento nas duas últimas décadas. Com o número ampliado desses profissionais disponíveis no “mercado”, os efeitos são diversificados e contraditórios, pois, ao mesmo tempo que as exigências de titulação favoreceram em um primeiro momento a absorção de doutores, por exemplo, pelas universidades privadas, de capital nacional e multinacional, que se expandiram e se expandem, mesmo diante da obrigatoriedade legal de manter cotas mínimas de doutores em seus corpos docentes, há anos tem resultado em seu inverso à medida que, tendo obtido seus estatutos legais de instituições do ensino superior, passaram a demitir e a se desfazer dos doutores ou mantê-los com salários menores do que aqueles pelos quais foram contratados. A disponibilidade de mestres e doutores está direcionada para a esfera da própria educação, com todas as dificuldades que ela enfrenta, de pouco ou nada serve para o mercado industrial ou financeiro, o que em parte explica a preferência pelas especializações e pelos cursos de *lato sensu*, e, acrescente-se, os mestrados profissionalizantes que ora prosperam.

Segundo, à expansão significativa da área, nos últimos dez anos, como foi mostrada, correspondeu a qualificação das pesquisas realizadas? Obviamente, uma resposta negativa a essa pergunta seria precipitada ou pareceria uma dúvida daqueles que invariavelmente não querem curvar-se às evidências dos fatos, entretanto, diante do que foi apresentado até agora, parece ser igualmente precipitado responder afirmativamente à pergunta, pois, neste caso, passa-se a admitir, sem justificativas, que o crescimento quantitativo dos programas e pesquisas implica em aumento da qualidade do que ali é produzido, além do que, em esferas sociais sensíveis tais como saúde, educação, entre outras, exige tempo, dedicação, articulação de esforços, conjugação de fins e meios para que se proporcione com consistência a formação de profissionais e de pesquisadores autônomos. As informações colocadas à disposição por vários programas de pós-graduação, constantes dos relatórios de avaliação da área, obtidas, mediante a simples ins-

peção, que permitem constatar a proliferação e a oscilação de temas de eventos científicos nacionais, regionais e locais, não sugerem que a diversidade apresentada na educação representa de algum modo a superação da fragmentação do conhecimento, antes, apontam para o seu fortalecimento. Em todo caso, ainda é recomendável, a fim de dirimir eventuais dúvidas, o método da dúvida cartesiano, pelo qual somente segue-se à frente diante de ideias claras e distintas.

Terceiro, dos dados apresentados chama a atenção aqueles referentes aos postos alcançados pelas áreas denominadas Interdisciplinar e Ensino, que obtiveram, conforme o critério adotado, respectivamente, o primeiro posto, com 289 cursos e programas, e sétimo posto, com 113, até 2013. Abstraindo as diferenças entre as categorias “programas” e “cursos” e somando apenas os cursos vigentes das áreas de Educação, Interdisciplinar e Ensino, obtém-se como resultado que elas são responsáveis por  $225 + 289 + 113 = 627$  cursos, valor que corresponde a 16,5 % total de 3.793 cursos de pós-graduação credenciados no país. Ora, a soma das três áreas mencionadas confirma uma expansão bastante expressiva de temas mais diretamente relacionados com a educação, como é o caso do Ensino de..., ou, indiretamente como parece ser o caso da área Interdisciplinar, em que a educação aparece frequentemente subordinada a outras áreas e temas abrangentes ou é pareada com outras tal como ocorre em cursos de Educação e Saúde, por exemplo. Não se pretende agregar esse argumento a favor da persistência da fragmentação do conhecimento que tem a educação como objeto de estudo, mas, a constatação obtida não deveria ser elidida, como se fosse uma decorrência natural da pluralidade nas ciências ou da inexorável diversificação dos conhecimentos; ao contrário, ela poderia ser discutida seriamente pelo menos por aqueles que se opõem à dispersão da investigação científica no campo educacional.

Quarto, ainda pautado pelos resultados apresentados, permanece importante perguntar pelo efeito da expansão dos cursos de pós-graduação e das pesquisas educacionais sobre os problemas da educação básica brasileira. De plano, por tudo que se disse até agora, é cabível advertir que a indagação não visa de forma canhestra

alimentar a crítica de que as pesquisas deveriam ser imediatamente aplicadas na resolução dos problemas educacionais, afinal, como foi registrado de início, a pesquisa científica não é sinônimo de prestação de serviços, embora ambas possam compartilhar de instrumentos aplicados para coletar dados e informações. Em contrapartida, não são poucas as contribuições dos resultados das pesquisas que repercutem sobre o processo educativo. Vale lembrar, por exemplo, a importância dos estudos sobre a alfabetização nas formulações e reformulações dos métodos de alfabetização; o fato de que diversas investigações contemporâneas mostram que muitas crianças e jovens concluem o ensino fundamental quase analfabetos não altera o conhecimento acumulado sobre a aprendizagem da escrita, leitura e matemática, pois, não se trata de falta dele. O mesmo é válido em relação ao papel desempenhado pelas pesquisas que auxiliam os debates e disputas acerca da organização do ensino em ciclos, ainda que tal organização manifeste várias dificuldades práticas.

O que se põe em questão é a existência de nexos uma parcela não desprezível de pesquisas e os problemas educacionais mais substantivos, em outras palavras, volta-se a pôr em questão se de fato o incremento acelerado dos programas e das pesquisas tratam de problemas educacionais significantes ou persistem, como outrora, suprimindo interesses, vontades e perspectivas pessoais, particulares e grupais, que mais contribuem para a dispersão

Do que é dado a ver, considerando a proporção acentuada e a importância que a educação assume para o país, em todos os seus níveis, graus e modalidades, é pertinente levar em conta a afirmação de que as pesquisas em educação aumentam e os problemas educacionais... também, em vez de descartá-la como uma mera relação espúria.

### **Conclusão**

Para concluir, gostaria de recuperar resumidamente os principais pontos que a mim me parecem importantes sobre a pesquisa científica em educação e à formação do pesquisador:

1º) A modificação sofrida pela Capes, há alguns anos, mediante a qual, além do aperfeiçoamento de pessoal do ensino superior, atribuição precípua desde sua criação em 1951, incumbe-se cuidar da formação do professor da educação básica, tem certamente efeitos sobre o aumento, a organização, a finalidade dos cursos de pós-graduação. Não foram e não são poucos os embates e debates para especificar, afinal, qual é a finalidade da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); formar pessoal ou formar o pesquisador, ou, ambos? Não vejo problema algum quanto às opções escolhidas em cada universidade, desde que não se tome gato por lebre. A confusão ou enganação não contribuem para a formação das pessoas. Se o perfil daqueles que procuram pela educação foi alterado, conforme o texto citado no item ii constatou ainda no século passado, é indispensável que esse elemento seja tomado seriamente pelos programas. Muitos que chegam ao mestrado e outros tantos que ingressam no doutorado vão realizar de fato as suas primeiras pesquisas na vida; é o que indica a minha experiência e a de muitos colegas pesquisadores com quem convivo.

2º) A proliferação de cursos em educação, além de não implicar automaticamente a qualificação do conhecimento adquirido, também não representa necessariamente a consistência do conhecimento acumulado. Ao contrário, as pesquisas e balanços da área apontam para uma fragmentação e dispersão de temas e problemas de pesquisa de tal maneira que não é simples a elaboração de categorias que indiquem as tendências da área, conclusão que certamente não pode ser dissociada da generalização indevida do que passou a ser a pesquisa científica em educação e da falta de clareza quanto às finalidades e aos objetivos de boa parte dos programas e cursos da área, nem das dificuldades objetivas encontradas para a consecução de boa parte das pesquisas.

3º) Vale ainda reiterar que os indicadores e argumentos arrolados ao longo desta exposição, não resolveram problemas elementares da educação escolar brasileira. Tal como foi mencionado no último item: com todas as pesquisas sobre alfabetização, as reformas e programas educacionais públicos, federais, estaduais e municipais destinados a garantir a permanência de crianças e jo-

vens na escola bem como o seu aprendizado da escrita, da leitura e do cálculo, constata-se repetitivamente que uma parcela não desprezível de brasileiro, meninos e meninas, saem do ensino fundamental analfabetos, ou, em palavras mais suaves, “semialfabetizados”. Certamente, as muitas pesquisas realizadas sobre a alfabetização, no Brasil, há muito resolveram teórica e praticamente o problema, do que decorre sinceramente indagar por que continuamos a investigar o assunto como se fossemos ignorantes acerca dele ou como se ler, escrever e calcular, fosse uma novidade para a história da pedagogia; afaste-se aqui a interpretação equivocada de que se está sugerindo a supressão da alfabetização como tema relevante de pesquisa, visto que, as transformações culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea exigem que ele permaneça em destaque, tão somente, põe-se em dúvida um rol de pesquisas que o tratam como se pouco ou nada soubéssemos a seu respeito. Não é necessário estender-me para constatar a contradição existente no ensino médio brasileiro à medida que os advogados da coisa exaltam a perfeição o exame nacional do ensino médio, usado tal qual um remédio para todos os males (avaliação do ensino médio, acesso ao ensino superior, certificação de conclusão do ensino médio) enquanto os resultados obtidos mediante o Saeb, o Pisa e outros exames, evidenciam uma classificação pífia da juventude brasileira do ensino médio.

Para finalizar, é importante esclarecer que a argumentação apresentada encontra seu fundamento na premissa de que a fragmentação do conhecimento não se confunde com a especialização, por isso, é ineficaz encetar a crítica da especialização supondo que está se combatendo a fragmentação. Os conhecimentos acumulados até hoje pela humanidade deve muito à especialização das ciências. No entanto, é imprescindível admitir que a especialização assim como a ciência que é a sua fonte são índices de progresso à medida que se dispõem como esclarecimento e índices de regressão pois no mesmo movimento ocultam tentando parecer como esferas autônomas relativamente à sociedade administrada que as sustenta. Daí, permanece válida a síntese formulada por Horkheimer e Adorno (1978) de que crítica do conhecimento é crítica da sociedade e vice-versa.

## Notas

1 Essa expressão é aqui empregada em sentido distinto daquele usado por Paul Feyerabend (1989), em *Contra o método*. Enquanto o filósofo aplica o termo em oposição ao que ele denominou de condição de coerência— uma maneira de preservar o que então estava estabelecido nas ciências conhecimentos prévios de acordo com as teorias e os métodos vigentes—, propugnando, contra a tirania do método, pelo pluralismo e anarquismo metodológico, aqui, o termo significa tão somente que em algumas tendências das ciências sociais e humanas a crítica da tirania dos métodos resultou na abolição deles, em decorrência do que prosperam as “pesquisas” que nada mais são do que relatos subjetivos, sem rigor quanto às informações ou dados apresentados, sem preocupação alguma em esclarecer a base conceitual a que recorrem (se é que recorrem), enfim, estudos que lançam “olhares” sobre os objetos de estudo, relatam impressões dispersas e por aí afora.

2 É importante reconhecer e ressaltar que o esforço notável empreendido em diferentes esferas da vida social para formar equipes multidisciplinares assim como ocorre nas áreas da saúde, educação, serviço social, assistência jurídica, entre outras, deve ser distinguido do que aqui se discute. Embora, tais equipes recorreram aos conhecimentos científicos disponíveis e procurem atuar de modo a articular esses conhecimentos com o objetivo de tomar os seus objetos específicos em conjunto, opondo-se à visão fragmentária, diga-se, não sem sofrer percalços objetivos (condições de trabalho) e subjetivos (dos corporativismos que campeiam), elas visam levar a cabo atividades de intervenção social, de prestação de serviços, o que as distinguem da produção do conhecimento científico em pauta.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. La sociología y la investigación empírica. In: ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Sociologica**. Madrid: Taurus, 1971, pp. 285-308.
- CROCHÍK, José Leon, SASS, Odaír. Sobre o projeto temático: teoria crítica, formação e indivíduo. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.17, n.33, pp.13-28, jan./jun./ 2011
- DOCUMENTO de Área 2013 (Educação). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/documentos-dearea>. Acesso: 31/ago./2014).
- FEYERABAND, Paul. **Contra o método**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, THEODOR W. **Temas básicos da sociologia**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira: Rio de Janeiro, vol. I, L. 1, 1975.
- RELATÓRIO de Avaliação 2007-2009. **Trienal 2010**. Disponível em: <http://www.capes.org.br>. Acesso: 30/mar./2014).
- SNPG/Capes. Atualizada em 25/07/2014. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCurso>. Acesso: 31 ago.2014.

WARDE, Mirian J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, pp. 67-75, maio/1990.

Recebido em 02 de janeiro de 2015.

Aceito em 19 de fevereiro de 2015.