

Elizabeth Cassimiro de Freitas²

RESUMO

Recorrendo às contribuições da literatura nacional, este artigo resenha as concepções e suas implicações, bem como os parâmetros avaliativos, de produção científica em educação, caracterizando-a no panorama brasileiro.

Retomando-se o pensamento de Velloso (CAPES, 1979), já esboçado naquele texto anterior³, verifica-se que seu conceito inicial de produção científica a toma como algo referente à produção de conhecimentos advindos da pesquisa. Ao defini-la, a seguir, mais amplamente, admite que outros trabalhos, além dos de pesquisa, que denotem rigor científico na abordagem dos temas, também poderiam ser cobertos por tal definição. Entretanto, considerando que esse novo conceito de produção científica, adequado às ciências, pode ser entendido como bastante restrito no caso da educação, que é não apenas ciência, mas também arte - "arte de ensinar" -, ele sugere ampliá-lo, ainda mais, propondo:

"(...) incluir na produção científica da área educacional a elaboração de textos didáticos, de materiais de ensino e de trabalhos versando sobre didática" bem como "(...) outros trabalhos como ensaios e os de elaboração de projetos educacionais" (p. 68).

Na ampliação do conceito da produção científica concernente ao campo educacional, a intenção do mencionado autor é a de demonstrar que

"(...) a meio caminho da produção nesses dois extremos o da educação científica e o da educação/arte (...) " - estariam outros trabalhos, cuja "(...) sucessão de categorias (...) poderia ser vista como um continuum (grifo do autor) que vai desde o trabalho de natureza basicamente indagativa até o

¹ Aborda matéria apresentada em outro texto, focalizando-a no campo educativo (vj. Freitas, Elizabeth Cassimiro de. "Produção Científica": concepções, parâmetros avaliativos e configuração no Brasil. Tópicos Educacionais, Recife, UPPE, v. 8, 1990 - no prelo). Similarmente a esse último, este artigo integra o relatório de pesquisa "A Produção Científica do Centro de Educação da UPPE", desenvolvida pela autora de presente elaboração junto à profª Marileide de Carvalho Costa, recebendo a colaboração de alunos do Curso de Pedagogia do mencionado Centro.

² Mestre em Educação pela PUC/RJ e Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da UPPE.

³ Vj. Freitas, op. cit.

trabalho essencialmente normativo. Pelas características que lhe são próprias, no trabalho de pesquisa, indagativo, está presente um maior rigor científico. Este diminui nos ensaios e nos projetos educacionais, podendo dissipar-se quase que completamente em produtos de natureza basicamente artística" (idem).

A aplicação do conceito ampliado de produção científica, formulado por Velloso (idem), aos programas de pós-graduação em educação, para o qual se dirigem as atenções do seu trabalho, permitiria ali contemplar não somente os trabalhos que atendem às exigências de maior rigor científico, ou seja, as pesquisas, mas todos aqueles que fazem o conjunto da produção intelectual dos corpos docente e discente. No entanto, ao admitir que tais programas devem investir mais no sentido da produção científica de qualidade satisfatória, isso é, privilegiar as inquietações com "o como são as coisas", haja vista suas excessivas preocupações com o "como fazer" (grifos do autor), a recomendação pontual do Velloso (ibid. p. 68-69) é de que os trabalhos de produção científica na área educacional mais se aproximem da categoria inicial daquele "continuum" - os de natureza indagativa ou de pesquisa. Essa recomendação, antes de refletir o desprezo do referido autor ao plano do "como fazer", é aqui entendida muito mais como uma advertência de sua parte quanto ao compromisso social da pesquisa junto à prática educacional.

Não obstante tenha Velloso explicitado seu ponto de vista face aos conceitos de produção científica que enunciou, Levy (CAPES, 1979), ao debater o trabalho do citado autor faz objeções àqueles conceitos. Para ele o trabalho científico não se caracteriza apenas pelo rigor do seu método, o que serve para demonstrar a insuficiência da acepção terminológica da produção científica, introdutoriamente registrada no texto que antecede a este. Ainda, adverte Levy quanto ao risco de esvaziamento do conteúdo do objeto tratado no citado conceito, pois que nivela a produção científica em educação a outras atividades acadêmicas, como, por exemplo, textos didáticos, projetos educacionais e, no extremo, às de teor artístico, sem dúvida, visíveis nos cursos de pós-graduação educacional. Assim sendo, insiste na exigência de melhor precisão do significado de tais atividades, a fim de se distinguir "(...) sobre quais entre elas podiam ser caracterizadas como atividades de produção científica e pesquisa, e o que diferencia essas de outras atividades", nos citados programas (ibid. p. 81-82).

As considerações acima sobre o conceito de produção científica no campo educacional, ao apontarem o vínculo existente entre produção e pesquisa científicas, no citado campo, reafirmam o já assinalado naquele primeiro texto referido. Do mesmo modo, elas sugerem outras análises, não aqui feitas, ao conceberem as atividades de produção científica e de pesquisa de modo idêntico, se comparadas ao registrado por Castro (1985, a, p. 4): "Fazer pesquisa (...) não é a mesma coisa que fazer

ciência. Esta última é mais abrangente, não se limitando à pesquisa convencional"⁴.

Apesar da divergência aventada no que se acaba de expor, uma outra aproximação é identificada entre o pensamento de alguns autores que abordam a produção científica em geral e os que tratam desse objeto na área específica da educação. Trata-se da importância que é concedida à divulgação das pesquisas, estribada nos argumentos que postulam o julgamento de sua qualidade e a sua reapropriação dos seus resultados pelo público que as financiam.

Dentre os autores que aludem à importância da divulgação das pesquisas educacionais, Rosenberg (apud Gatti, 1982) assinala que tal importância é similar à da realização da própria pesquisa. Por sua vez, Fávero (Boletim ANPED, 1987) acentua que o debate sobre o problema da divulgação das pesquisas na citada área não vem merecendo maiores atenções na literatura pertinente e na agenda das reuniões científicas.

Endossando-se aqui a opinião de Fávero (idem) e sem esquecer a referência de alguns outros escritos ao problema da divulgação das pesquisas educacionais⁵, cabe destacar o tratamento a ele dado por Goergen (1985), pelo escopo da análise que realiza, a seguir sintetizado.

Ancorado no pressuposto de que o papel social da universidade se viabiliza no exercício das funções de ensino e pesquisa, e não apenas da extensão, como às vezes é interpretado, Goergen (idem) advoga a necessidade de maior socialização dos resultados das pesquisas educacionais. Nesses termos, concentra atenções no problema da divulgação daqueles resultados, assinalando o caráter social das publicações enquanto registro escrito do que é produzido cientificamente na universidade, no campo da educação. Ao esclarecer que seu trabalho deriva das denúncias internas e externas à universidade, quanto à ausência da divulgação adequada dos resultados das mencionadas pesquisas "(...) junto aos diversos segmentos sociais, supostamente destinatários interessados, sejam eles do próprio meio universitário, da comunidade dos pais, professores e alunos dos outros níveis de ensino, ou da sociedade em geral" (ibid. p. 202), ele referencia o pensado por aqueles autores referido no texto anterior. Face ao pressuposto que o orienta, Goergen qualifica de "inúteis", as pesquisas "(...) cujos resultados não são de alguma forma divulgados" (ibid. p. 206). Embora reconheça outros meios de divulgação das pesquisas educacionais, o citado autor alude enfaticamente à publicação como sendo "(...) a forma de prestar contas" dos trabalhos de pesquisa e de permitir que possam "(...) ser julgados, criticados, corrigidos e usados" (idem).

Apontando os impedimentos à difusão das pesquisas educacionais, cujo volume de realização nas universidades brasileiras lhe parece significativo, ao julgar o número das dissertações e teses defendidas, Goergen (idem) analisa três ordens de fatores. O primeiro, visto como de natureza substantiva, porque inerente à própria pesquisa, diz respeito à

4 Castro, apesar de informar que o assunto vem sendo enfatizado por Ernest Lynton (1983), não indica a(s) referência(s) bibliográfica(s) pertinente(s).

5 VJ., por exemplo, além de Goergen (1985) e Rosenberg (Gatti, 1982): a) Weigel, V.A.C. de M: Cueva, A. & Bertucci (Boletim ANPED, 1987); b) Gatti (1983); c) INEP. Anais do Seminário Latino-Americano de Institutos de Pesquisa em Educação. Brasília. INEP. 1988.

sua qualidade e criatividade. Assim sendo, apesar de reconhecer não serem tais aspectos facilmente avaliáveis, por extrapolarem o processo de mensuração mecânica, registra que "(...) há muitas pesquisas que permanecem nas prateleiras (...) dos pesquisadores porque não vale a pena que sejam divulgadas" (idem). A responsabilidade social do pesquisador é o segundo fator aventado, ao admitir que sua falta de empenho ou de vontade em divulgar os resultados das pesquisas pode significar o descompromisso em colocar tais resultados à disposição dos interessados. Numa terceira ordem, menciona a precariedade dos meios de divulgação - falta de recursos e órgãos de difusão, além da política editorial -, pois não obstante o anteriormente criticado percebe que "(...) Na universidade também são elaborados ótimos trabalhos que apesar da vontade e do empenho dos seus autores, jamais conseguem ser publicados." (ibid. p. 208).

A tomada das publicações, como medida do fluxo da ciência, conforme o formulado pela bibliometria ou cientrometria (postulando que através da manipulação de dados quantitativos se pode inferir sobre a qualidade de tal produção), ao ser absorvida na sistemática da CAPES para avaliar a produção científica da pós-graduação brasileira, nos vários campos de conhecimento, tem servido ao dimensionamento da matéria na área educacional.

O estudo de Gatti (1983) ilustra o que se acabou de afirmar, ao se deter na análise da produção científica dos programas de pós-graduação educacionais, estrito senso, a partir de suas publicações no período 1978-1981, com base em dados da CAPES. Apesar de verificar-se no citado estudo que apenas 13% dos projetos de pesquisa concluídos ou em andamento foram publicados (ibid. p. 13), suas considerações denotam ter havido incremento significativo no número de dissertações e teses defendidas, bem como no de publicações de livros e artigos nacionais, além do de anais de congressos no País e no exterior⁶. A quantidade de publicações de livros de docentes, nos anos 1980/81, revela uma reversão de tendência de didáticos,

⁶ O estudo de Gatti (1983) não apresenta o conjunto dos dados que informaram suas considerações, ora assinaladas, excetuados os que dizem respeito a publicações de projetos de pesquisa e de anais de congressos, sendo que esses últimos se referem a 1980/81. A partir de um outro texto da referida autora (1985), que aborda a participação de pessoal de educação superior em projetos de pesquisa, relacionados a reformas e inovações nos níveis primário e médio do sistema de ensino, nos últimos 10 anos, poder-se-ia ter a idéia de que o percentual de publicações dos projetos concluídos é animador - 68% (p. 12). Tal idéia, entretanto, é desfeita ao se verificar que "a publicação mimeografada", ao figurar como um dos "meios de difusão dos resultados da pesquisa" (p. 17) se apresenta como o mais frequente (26,9%), sobrepondo-se, inclusive aos "artigos em revistas científicas nacionais" (23,1%). Por sua vez, "os artigos em revistas científicas internacionais" têm participação nula dentre os citados meios de difusão mais frequentemente utilizados. Vale acrescentar que Rocha Neto (1988, p. 24-26), com base em dados da CAPES de 1985, ao apresentar a produtividade dos cursos de pós-graduação, na sub-área Educação, discriminada por tipo de publicação (artigos em revistas e congressos nacionais e internacionais, relatórios, patentes e outras publicações técnicas e produção de teses) constata com os mais ativos: UNICAMP, UFF, UFRJ, UNIMEP, USP, PUC/RJ, UFRGS, UFSCAR, PUC/SP e UFPA. Ao se verificar que os cursos de pós-graduação na área educacional, das universidades federais, na sua maioria, não se incluem na lista dos mais produtivos e que a produção se concentra nas regiões Sudeste e Sul, confirma-se o detectado por Castro (1985, a), ao abordar as diversas áreas de conhecimento.

para não didáticos. Os periódicos, de vida efêmera ou de ciclo descontínuo, em anos anteriores, assumem permanência e regularidade de edição, configurando-se como fontes seguras de referências bibliográficas.

A busca de explicações do quadro descrito remete a outras análises feitas por Gatti (1983). Ao seu ver, o costume de publicar não se integrou, ainda, à cultura das academias educacionais, pois até quando contam com certas facilidades, nota-se a resistência. Seu registro "(...) de nada adiantará ter os meios de divulgação se não tiver o que publicar" (p. 15) confere o anunciado por Göergem (1985) de que a problemática da divulgação não é restrita à questão dos meios.

Diante do acima anotado, não se deve omitir que as tentativas de divulgação sistemática de trabalhos educacionais, no cenário brasileiro, remontam ao início da década de 40, graças ao lançamento de periódicos especializados, através do INEP, como é o caso da "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos", vigente até hoje. Nos anos 50, quando são criados o CBPE e os Centros Regionais (que representam um desdobramento do INEP) expandem-se os canais de difusão do pensamento de educadores do país, pelo surgimento das séries "Monografias", "Estudos e Documentos", "Pesquisa e Planejamento", entre outros publicados pelo sistema INEP-CBPE-CRPE(s). Outras revistas, não integradas ao sistema citado, que não tiveram continuidade, também surgiram, como por exemplo, "Atualidades Pedagógicas" (da Editora Civilização Brasileira) e a "Revista de Pedagogia" (da Universidade de São Paulo). A precariedade de condições infra-estruturais, dentre elas as de ordem financeira, influiu negativamente na consolidação das tentativas assinaladas e de outras não aqui referidas. Não obstante essas dificuldades, conta-se, na atualidade com um elenco de revistas, cujo nível acadêmico e raio de penetração, bem como pluralidade de contribuições e abertura às diversas correntes e tendências "(...) podem servir de parâmetro para demonstrar a produção coletiva dos educadores brasileiros", no dizer de Gadotti (1990, p. 20-21)⁸.

Apesar de anteriormente enfatizado, as contribuições de Gatti (1983, p. 16) auxiliam na identificação de outros fatores explicativos dos atuais níveis de produtividade da produção científica dos programas de pós-graduação educacionais. A semelhança de Goergen (1985), ela não deixa de considerar os problemas relacionados à questão dos meios, privilegiando os de ordem financeira. Denunciando o desprestígio das Ciências Humanas e Sociais, em contraposição ao apoio maciço às áreas exatas, na partilha dos recursos, pelos organismos de política

⁷ Segundo Gatti (1983, p. 15), os editores das revistas científicas nacionais enfrentam, por exemplo, a dificuldade de observância de prazos fixados para publicação, pelos autores educacionais.

⁸ Dentre tais revistas, ele menciona: "Educação e Sociedade, Fórum Educacional Cadernos de Pesquisas, Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação Brasileira". Alude, ainda, a outras de circulação mais restrita - "as revistas das faculdades de educação de algumas universidades" - com vistas a ilustrar "o crescimento da literatura dedicada ao estudo dos problemas educacionais nos últimos anos (...)" (p. 20).

científica e tecnológica⁹ insiste que a superação desse quadro requer não só a regularidade e disponibilidade de recursos, mas também maior desburocratização.

Face ao exposto ganha relevo a recomendação de Schwartzman (In: CRUB, 1988) quanto à cautela na recorrência à publicação como medida de produção científica, registrada naquela primeiro texto, não obstante no que tange ao âmbito da graduação, como ela enfatiza, mas também no da pós-graduação. Por outro lado, a reação da comunidade acadêmica à sistemática da CAPES, para avaliar a produção científica dos cursos de pós-graduação, com base em tal medida, recebe novos elementos explicativos. Conforme documenta a ANPED (Boletim ANPED, 1985), a sistemática da CAPES não faltou, também, a oposição de segmentos da comunidade acadêmica educacional. Os depoimentos que ilustram as facetas críticas de tal sistemática, contidos no referido periódico, destacam: a) a orientação quantitavista, contábil e cartorial, centrada em processos, ao invés de resultados, induzindo ou estimulando não a melhores produtos, porém a mais produção, por vezes inócua, do ponto de vista teórico-prático; b) o viés estrangeirista, pela apropriação do sistema de 'acreditação' norte-americana; c) a conotação político-ideológica subjacente, cuja meta é privilegiar os cursos excelentes e inviabilizar os mais fracos, sobretudo da área das Ciências Sociais. Verifica-se, assim, que os questionamentos feitos aos procedimentos da CAPES, por parte dos acadêmicos da educação, seguem argumentação similar à de alguns daqueles autores aludidos no texto que precede a este, quando se tratou do assunto. Entretanto, no bojo dos depoimentos mencionados, evienciam-se, também, aquela tendência à superação da mera crítica à sistemática da CAPES, pois não somente abordam sua evolução e aperfeiçoamento, mas até a referendam dentre os quais se incluem os dos que a criticaram. Diante disso, parece plausível afirmar que a reação assinalada revela, ao mesmo tempo, a capacidade de crítica ao instituído pelas instâncias oficiais e a incapacidade de autocritica, dos segmentos que a manifestaram. Pois se tais instâncias não contemplam, suficientemente, a questão dos meios viabilizadores da produção científica, no campo educacional, expressa nas publicações, sobretudo os financeiros, a comunidade acadêmica omitiu-se em aprofundar a reflexão sobre si mesma, como viabilizadora ou inviabilizadora, de primeira ordem, da produção e publicação de conhecimento na área.

Para reverter o quadro descrito, julga-se que, além daquelas medidas enunciadas por Gatti (1983), outras se impõem como necessárias, segundo insinuam suas próprias reflexões, associadas às de Georgen (1985) as quais dizem respeito aos autores da área educativa. Insiste-se, assim, nas suas atitudes de maior compromisso em socializar os conhecimentos cientificamente produzidos, junto ao público interessado; no esforço em assegurar maior qualidade do material submetido à publicação; na disciplina à observância das normas e prazos fixados pelas editoras de revistas científicas.

Prosseguindo-se na caracterização da produção científica da educação brasileira não estritamente referida aos cursos de pós-

9 "(...) em 1980, do orçamento do CNPq apenas 4,36% - a menor taxa - estava alocada para a Área de Ciências Humanas e Sociais, que engloba treze sub-áreas, entre elas a de Educação" (Gatti, 1983, p. 16).

graduação, recorre-se, mais uma vez, às reflexões de Gatti (1983), dirigidas mais amplamente, às pesquisas na área, concluídas ou em realização, no período assinalado (1978/81)¹⁰, e não apenas à sua publicação. Admite-se, inclusive, que ao assim proceder, o pensamento da autora se alinha ao de Velloso (CAPES, 1979), que concebe a produção científica como algo referente à produção de conhecimentos oriundos da pesquisa.

Abandonando-se, intencionalmente, as reflexões da mencionada autora, que dizem respeito aos temas focalizados nas referidas pesquisas¹¹, em primeiro lugar, abordam-se as que informam sobre a produtividade das instituições e do corpo docente, no desempenho dessa atividade. Confirma-se no caso da pesquisa em educação, o evidenciado por Castro (1985, a), no que diz respeito aos vários campos do conhecimento. A densidade de produção é bastante desigual entre as instituições e a das universidades federais situa-se em níveis inferiores às estaduais e dos centros ou fundações de pesquisa, apesar de exibirem o maior quantitativo de projetos (62%), levando em conta a produção de docentes em seus quadros.

Quanto à distribuição das pesquisas por regiões, os achados de Gatti (1983) corroboram, parcialmente, o detectado no trabalho de Castro (1985, a)¹². O maior índice de projetos se encontra no Sudeste (44%), o que já era esperado, conforme a mencionada autora, haja vista ser a região que detendo a maior quantidade de universidades e de programas de mestrado e de doutorado, possui, conseqüentemente, o maior número de docentes e alunos. Em segundo lugar vem o Nordeste, pois o seu quantitativo de projetos é de 32%, o que é surpreendente, face ao constatado por Castro (1985, a), ao se referir às diversas áreas de conhecimento, e promissor para a área de educação, visto que a maioria dos cursos de pós-graduação na região é de instalação recente, como lembra Gatti (1983). O Sul, apesar de concentrar junto ao Sudeste, determinadas instituições e universidades mais tradicionais, apresenta um número de projetos da ordem de 18%, evidência diferenciada da de Castro (1985, a). Reafirmando o identificado pelo citado autor, a proporção de projetos das regiões Norte e Centro-Oeste (3%) é a mais baixa, talvez devido à inexistência ou ao baixo número de programas de pós-graduação nessas regiões, respectivamente, falando.

Do ponto de vista do financiamento, a região Sudeste é a que apresenta o mais elevado índice de projetos beneficiados por recursos externos às universidades e também auto-sustentados, sendo elevada, na região Sul, a proporção de projetos sem

10 Apesar de ênfase dada por Gatti (1983) à pós-graduação, suas análises sobre as pesquisas realizadas ou em realização tomam por base a "(...) produção em 34 universidades, 8 instituições, centros ou fundações de pesquisas, e 5 Secretarias de Estados da Educação" (p. 12). Dessa maneira, elas auxiliam na caracterização da produção científica educacional brasileira, de modo mais amplo, sabendo-se do papel aí exercido pela pós-graduação.

11 Referido aspecto é enfatizado em outro um texto da autora do presente escrito, por se constituir numa das questões centrais do projeto de pesquisa "A produção científica do Centro de Educação da UFPE". VJ. FREITAS, Elisabeth Cassimiro da. "Pesquisa em Educação no Brasil: temas, teorias e bases institucionais". Recife, UFPE, jul. 1989 (Anais do seminário comemorativo dos 50 anos do INEP - "Olhando a Educação Brasileira através do INEP/CRPE do Recife". Recife, UFPE/C. de Educação, dez. 1988).

12 Os índices de produtividade e de concentração das pesquisas educacionais em muito se aproximam dos referentes a tais aspectos, mensurados pelas publicações dos cursos de pós-graduação, na área.

custeio externo. Podendo o financiamento ser visto como fator explicativo dos níveis de produtividade descritos, cabe atentar para a provável inexistência dos dados sobre tal aspecto, à luz do dito por Gatti (1983) que quanto a isso silencia face às demais regiões.

Falando das pesquisas por nível ou modalidade de ensino, abrangendo apenas os projetos cuja especificidade permite assim classificá-los, o registro da autora enseja a seguinte ordenação: predominam os referentes ao ensino superior (37%) e ao ensino de 1º grau (35%), tendem a ser atrativos os que focalizam o nível pré-escolar (10%), o 2º grau (9%) e a educação extra-escolar (6%); raros são os relativos ao ensino supletivo (2%) e a pós-graduação (1%).

O exercício da pesquisa educacional, ao se revelar como eminentemente individual, é tido como um dos pontos críticos, por contribuir para a continuidade da pulverização das investigações na área, não favorecendo a geração de uma massa crítica que, progressivamente, se especialize no tratamento de determinados problemas educativos. Tal constatação parece indicar que as "linhas de pesquisa" proclamadas para a pós-graduação passam a fazer parte, mais uma vez, da mera retórica, no dizer daquela autora.

Além do problema supra-referido, bem como dos que dizem respeito à socialização dos resultados das pesquisas e à disponibilidade de recursos financeiros já aventados neste texto, Gatti (idem) denuncia os riscos dos critérios das agências de fomento, que limitam a autonomia dos investigadores no privilegiamento de certos temas e, sem fundamento, estabelecem o de imediata aplicabilidade das conclusões de estudos. As condições em que ocorre a produção científica são, também, vistas pela mencionada autora como deficientes, destacando as relativas à atualização do acervo das bibliotecas e à sistemática de intercâmbio documental, assim como as concernentes à dedicação do tempo requerido pela pesquisa, dado ao envolvimento dos docentes em atividades administrativas ou à excessiva carga horária de ensino.

Sem a intenção de exaurir a identificação dos impasses enfrentados pelo desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, mencionam-se, ainda, os relacionados aos paradigmas teórico-metodológicos, cuja descrição não é aqui feita, dados os limites deste trabalho.

Do lado oposto ao que se procurou registrar como problemático, apreendem-se os avanços alcançados na trajetória da pesquisa educacional brasileira, os quais comprovam os esforços que, historicamente, vêm sendo empreendidos no sentido de superar as mazelas evidenciadas. O enunciado breve sobre tais avanços, ao se respaldar, prioritariamente, no sistematizado por Goergen (1986), recupera o abordado por Gatti (1983), à luz do já exposto.

Enfatizando-se alguns dos avanços referidos pelo citado autor, o primeiro deles diz respeito ao incremento das pesquisas desenvolvidas. Concordando-se com ele que a quantidade não é indicador suficiente para dimensionar a relevância social da pesquisa em educação, parece plausível admitir que "(...) pesquisas relevantes e de qualidade surjam de um contexto onde se realizam muitas pesquisas" (Goergen, 1986, p. 8). Um outro sinal de avanço das pesquisas educacionais é seu caráter de maior criticidade, não apenas em relação aos referenciais

teórico-metodológicos que as orientam, mas na própria abordagem do fenômeno educativo. Superando a utilização de teorizações importadas pelo vento do modismo, tais atividades se valem daquelas que auxiliam a interpretar tal fenômeno no contexto social marcado pelas contradições. Sob esse novo prisma, as investigações privilegiam a busca do entendimento do cotidiano escolar, retornando à valorização do empírico, fugindo de leituras macroscópicas dissociadas, que pouco contribuem para a transformação da realidade objetivada. Finalmente, assinala-se a reciprocidade de colaboração entre os escalões decisórios ou de gestão das políticas educativas e os incumbidos do exercício da pesquisa na área, o que, segundo Goergen (idem), decorre da identidade de seus interesses na ocupação de cargos, em órgãos de governo e de agências de fomento à pesquisa.

A luz do acima notado, pode-se inferir que a pesquisa em educação e a produção científica na área, no caso brasileiro, desde meados dos anos 70 se encaminham para o estágio da maturidade. Interessante é notar em que tal período as medidas de política científica se integram às ações de planejamento global do Estado, segundo registrado naquele primeiro, com base em Morel (1978). Dentre tais ações, cabe destacar as que no seu conjunto integram a Política Nacional de Pós-Graduação, cuja tônica - mais enfaticamente explicitada nos planos governamentais gerados a partir de 1972 (PND, PBDCT, PSEC e PNPG) - é a da "importância estratégica" desse nível de estudo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, como alude Oliveira (1981)¹³. O PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação -, de 1975, objetivava institucionalizar, elevar os padrões de desempenho e planejar a expansão de pós-graduação. Apesar de já ter sido objeto de preocupação desde 1951 (com a criação da CAPES), de a ela se ter referido o art. 69 da Lei nº 4.024/61 (LDBEN) e de o Parecer nº 977/65 do CFE haver definido os objetivos dos cursos de tal natureza, é com a lei da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68, art. 24) que a pós-graduação é efetivamente institucionalizada.

O reconhecimento das múltiplas tarefas que a universidade se vê desafiada a cumprir, face ao processo de industrialização da sociedade, as quais são focos de tensões inevitáveis e de difícil conciliação - o atendimento à crescente demanda de candidatos, a contribuição ao progresso científico e tecnológico e a manutenção dos padrões culturais -, orientou a definição de uma nova diretriz pela citada Reforma. Essa traduzia-se na diversificação vertical dos estudos, cujo escalonamento vai do ciclo básico às carreiras curtas e longas na graduação, chegando ao plano superior da pós-graduação.

O compromisso da pós-graduação com a ciência e tecnologia constitui-se, dessa maneira, em parâmetro para sua avaliação por parte da CAPES. Abordando os mecanismos esboçados para essa tarefa, Castro (1979, p. 5) aponta como pré-condição o necessário balanço da produção científica gerada pela universidade. Priorizando o problema da qualidade, seriam indicadores para julgamento dessa produção "(...) que seja relevante, útil e aplicável à solução dos nossos problemas" (idem). A questão das prioridades do esforço de produção é vista

13

As considerações sobre pós-graduação desenvolvidas a partir daqui retomam o escrito, originalmente, no projeto de pesquisa "A Produção Científica do Centro de Educação da UFPE" (p. 4-7).

com bastante ênfase, pelo citado autor, que também indica a necessidade de compatibilizá-las com as prioridades nacionais e regionais. Ao seu ver, não se visa com isso "regionalizar" a ciência, mas direcioná-la para aspectos da região (ibid, p. 7). Um outro ponto que, ainda, acena, capaz de indicar a utilidade social da produção diz respeito à sua compatibilidade com a natureza das disciplinas que as precedem na universidade. Desse último ponto traduz-se que a pesquisa não sendo um mero exercício acadêmico, sua contribuição substantiva resulta da experiência acumulada, no ramo que lhe serve de objeto.

Embora os critérios referidos privilegiem a avaliação qualitativa da produção científica, emanada de cursos de pós-graduação, parece razoável supor que o aspecto quantitativo não deva ser totalmente subestimado. Toma-se por fundamento, nesse sentido, a própria estrutura dos cursos de pós-graduação, nos termos do Parecer nº 977/65 do CFE, que estabelece que na segunda fase desse curso o estudante se dedique intensamente à investigação de um tópico específico de sua escolha, preparando a dissertação ou tese. A conclusão de tal fase redundará, sem dúvida, no número de trabalhos aprovados. Obviamente que esse aspecto importaria muito mais numa avaliação da eficiência global do curso, enquanto é estabelecida a relação entre investimento/produto. Contudo, há indício de que, mesmo a partir do critério quantitativo, o esforço de produção possa vir a ser discretamente avaliado, se há certa flexibilidade para admitir que tanto maior o incremento de estudos num dado ramo do conhecimento mais chance teve esse de progredir cientificamente.

Vale acrescer que o compromisso da pós-graduação com a problemática nacional ensejou a necessidade da formulação das chamadas "linhas de pesquisa". Insistia-se, por esse meio, na importância de se clarificar a vocação dos programas do referido nível de ensino, além do amplo critério já estabelecido pela área de concentração que os definiam. Apesar da Reforma Universitária de 68 não haver prescrito que o exercício da pesquisa é específico do ambiente da pós-graduação, as atribuições conferidas aos cursos dessa natureza, no sentido da formação de quadros especializados, requeridos ao desenvolvimento científico e tecnológico do País, dentre esses os das instituições de ensino superior - ou, mais especificamente, das universidades -, lhes tornaram "locus" privilegiado da referida tarefa.

Os efeitos dos programas de pós-graduação repercutem, portanto, no desempenho da pesquisa educacional, no âmbito das universidades. Tendo sido instituída desde de 1938, através da criação do INEP, a pesquisa em educação, dentro das universidades, não obstante a existência de projetos anteriores e audaciosos, como o da UDF e o da USP, até meados da década de 50, se configurava como atividade pouco expressiva, como alude Mello (1983, p. 68). Sua realização era esparsa, fruto de trabalho isolado de alguns professores da área, à semelhança do segundo estágio da política científica abordado por Morel (1979), a qual apesar de institucionalizada se caracterizava, ainda, por medidas descontínuas. Em consequência, provável, da institucionalização da política científica, destacando-se a criação do CNPq e da CAPES, a pesquisa educacional, no contexto universitário, já ao limiar da citada década começa a se diversificar, sendo também, seus resultados mais difundidos, no dizer de Gatti (1987, p. 1). Por outro lado, o Plano de Metas,

ditado pelo espírito desenvolvimentista de aporte à industrialização, ao proclamar a necessidade de formação de pessoal técnico, convocava o sistema educacional, incluindo nos seus objetivos a "(...) instituição do regime de dedicação exclusiva aos professores, a criação de cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento, a instalação de institutos de pesquisa" (Morel, 1979, p. 47). No entanto, como esclarece essa autora, o estímulo oferecido à expansão das empresas estrangeiras, pelo novo estágio da industrialização do País, não concede emprego à ciência e a tecnologia, internas, pois a demanda de "know-how" é suprida nas matrizes externas.

Somente a partir do final dos anos 60, segundo Gatti (1987, p. 1), a pesquisa em educação se intensifica no interior das universidades, verificando-se a emergência de determinados grupos voltados à atividades, aliados à implantação dos cursos de pós-graduação na área. É a rápida expansão desses cursos, notadamente nos anos 70, que confere maior expressividade à pesquisa educativa, graças à proliferação dos estudos deles oriundos, que refletem não apenas maior incremento quantitativo, mas, ainda, o redimensionamento da atividade e do seu próprio objetivo investigativo.

Não obstante os dilemas enfrentados e a existência de concepções antagônicas às que privilegiam o vínculo entre a pesquisa científica e as instituições de ensino superior - ou mais precisamente, universidades -, cujos defensores aludem, inclusive, a estudos históricos, para demonstrar que, além do exemplo mais notável da Universidade de Berlim, do século XIX, tal vínculo só se manifesta, atualmente, apenas nas universidades norte-americanas mais prestigiosas (Schwartzman, 1986), justo é reconhecer a largueza de pensamento dos que formularam a aproximação entre a atividade referida e as universidades brasileiras, naquela reforma de 68.

Tal aproximação, ao explicitar, no art. 2º da Lei nº 5.540/68, um dos diplomas que integra a legislação básica da reforma universitária vigente, o princípio da indissociação entre ensino e pesquisa, traduz a unidade do exercício dessas funções na carreira docente. Ou seja, "(...) todo professor deve investigar e, de algum modo criar e (...) também, todo pesquisador deve ensinar e, de alguma forma, transmitir diretamente ao estudante o resultado de sua investigação" (MEC, 1968, p. 36).

A complementariedade entre o ensino e a pesquisa exprime a originalidade ou o substrato básico da natureza da instituição universitária - seu compromisso com a construção e a transmissão do saber a serviço da transformação social. Ao viabilizar a construção do saber científico, mediante a pesquisa, essa perde seu significado se tal saber não é amplamente transmitido à sociedade. Por sua vez, essa transmissão do saber, através do ensino, torna-se socialmente inócua, se lhe falta a constante alimentação pela pesquisa, pois submete-se ao risco de repetir o obsoleto (dadas as circunstâncias do momento histórico) ou inadequado (se considerada a formação social em que emerge).

Não é desconhecido que, historicamente, as funções de ensino e pesquisa universitárias disputam uma prevalência entre si ou assumem diferentes significados em formações sociais concretas. Por exemplo, nas suas origens, na Alemanha, a universidade é concebida por Humboldt e Jaspers como o grande centro da pesquisa científica, condição para que não se

transmita um pensamento inerte, mesmo que pedagogicamente ordenado. A universidade inglesa, por sua vez, expressa na idéia de Newman, é o lugar primordial do ensino, não tendo a pesquisa razão especial de existência. Na França, a universidade estruturada por Bonaparte não exerce tarefa de pesquisa, embora seja essa apoiada pelo governo. Já nos Estados Unidos, conforme o definido por Whitehead, as funções de ensino e pesquisa se integram na universidade, vista como um centro de progresso (Fávero, 1977; Piqueira, 1978; Sucupira, 1972).

O vínculo entre a pesquisa científica e a universidade, nos termos concebidos pela Reforma Universitária de 1968, parece, contudo, afinada ao entendimento da pesquisa científica como parte integrante da cultura de uma nação, no dizer de Schwartzman (1986, p. 9), aproximando-a, assim, da universidade, que deve ser vista como instância de organização cultural, na perspectiva de Gramsci (1979). Não só porque tal aproximação se inscreve como um dos princípios básicos das políticas educacionais dos diferentes países, mas pela mencionada razão que lhe é subjacente, acredita-se aqui valer a pena apostar nos efeitos e investir na plena realização dessa utopia educativa.

Referências Bibliográficas

- BOLETIM ANPED. Rio de Janeiro, V. 7, n. 5-6, out.-dez., 1985. 34 p.
- _____. Rio de Janeiro, V. 9, n. 1, jan-mar, 1987. 60 p.
- CAPES. Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. 93 p.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Desafios, exigências e limitações do trabalho científico numa perspectiva epistemológica In Seminário à pesquisa educacional no Brasil e na América Latina: tendências e perspectivas. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. 17 a 21 nov. 1986. Relatório. 193 p. (mimeo).
- CASTRO, Cláudio de Moura. Idéias sobre a pós-graduação; a CAPES e os mecanismos de sinalização. Brasília: 1979. 7 p.
- _____. Há produção científica no Brasil? Brasília: CNRH/IPEA. documento de trabalho nº 18 (mimeo). 1985 a. 51 p.
- _____. Ciência e universidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 96 p.
- COELHO, Edmundo Campos. A Sinecura acadêmica: a ética universitária em questão. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. 143 p.
- CRUB. Avaliação da universidade: proposta e perspectivas. Brasília, Estudos e Debates, n. 14, 1988. 292 p.
- FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977. 102 p.
- GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Atica, 1990. 160 p.
- GANDINI, Raquel P. C. "Produtividade" e autonomia na pesquisa em ciências humanas e em educação. Educação e Sociedade, n. 33, p. 141-157, ago. 1989.
- GATTI, Bernadete A. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 40, p. 4-6, fev. 1982.

- GATTI, Bernadete A. Pós-graduação e pesquisa no Brasil, 1978-1981. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 44, p. 3-17, fev. 1983.
- _____. Participação da educação superior nas reformas ou inovações do sistema educacional. mimeo (CRESALC - UNESCO, Participación de la educación superior en las reformas e innovaciones del sistema educativo. Proyecto de Investigación, 1985). 28 p.
- _____. Pesquisa em educação no Brasil: uma visão panorâmica. São Paulo, 1987. 9 p. (mimeo).
- GOERGEN, Pedro. A divulgação da pesquisa educacional. RBEF, Brasília: v. 66, n. 153 p. 183-195, maio/ago. 1985.
- _____. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. Em aberto, Brasília: n. 31 p. 1-17, jul/set. 1986.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 244 p.
- JAPIASSU, Hilton. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro, IMAGO, 1975. 187 p.
- LEITE, Rogério de Cerqueira. O príncipe, a modernidade e a juventude. Folha de São Paulo, São Paulo, jul. 1990.
- MEC. Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Brasília: 1968. 61 p.
- MELLO, Guiomar M. de. A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 46, p. 67-71, ago. 1983.
- MOREL, Regina Lúcia de Moraes. Ciência e Estado: a política científica no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. 162 p.
- OLIVEIRA, Betty Antares de. O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.
- PIQUEIRA, Tereza de Jesus. A situação da pesquisa em uma universidade em fase de implantação da reforma. A Universidade Federal do Pará. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado)-PUC/RJ, 1978. 200 p.
- ROCHA NETO, Ivan. Há produção científica no Brasil? Atualização e crítica: uma contribuição para o processo de avaliação & perspectivas - versão sintética. Educação Brasileira, Brasília: v. 10, n. 21 p. 17-32, 2º sem. 1988.
- SCHWARTZMAN, S. Universidade e pesquisa científica: um casamento indissolúvel? In: CASTRO, C. de M.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). Pesquisa Universitária em questão. Campinas: UNICAMP/ICONE, 1986. 232 p.
- SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica - uma discussão no capitalismo dependente. RBEF, Brasília: v. 67, n. 156 p. 287-305, maio/ago. 1986.
- SUCUPIRA, Newton. A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira. Brasil Universitário v. 27, n. 86-87 p. 37-64, 1972.