

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

Zaia Brandão*

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

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

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

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

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

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

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

Rótulo e substância

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pós-graduação em Educação* MESTRADO

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

DOUTORADO

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

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

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

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

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

Alguns problemas levantados pelo III PNPG

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

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

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

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

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

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

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

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

Os equívocos da indissolubilidade entre ensino e pesquisa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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