

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Maria Malta Campos

Fundação Carlos Chagas

PUC/SP

Osmar Fávero

IESAE - Fundação Getúlio Vargas/RJ

RESUMO

O artigo contém um amplo levantamento a respeito da situação atual da pesquisa educacional no País. Analisa as características dos programas de pós-graduação que constituem a principal base institucional para pesquisa, desde o início dos anos 70. Também comenta o trabalho realizado por centros de pesquisa independentes e analisa o sistema de financiamento para a pós-graduação, a produção e a disseminação de resultados de pesquisa. Finalmente, comenta as características teóricas e metodológicas dessa produção, assim como os temas e problemas investigados. O texto termina com uma discussão sobre as tendências, problemas e desafios que se colocam para a pesquisa educacional no momento.

PESQUISA EDUCACIONAL — PÓS-GRADUAÇÃO — AGÊNCIAS DE FINANCIAMENTO

ABSTRACT

RESEARCH ON EDUCATION IN BRASIL. The paper contains a broad overview of the present situation of educational research in Brasil. The authors examine characteristics of the graduate programs on Education, which are the main institutional background for research, since the early 70's. The article also provides information about independent research centers, such as the Carlos Chagas Foundation, and analyses the financing system for capacity building, production and dissemination of educational research. The authors briefly examine the theoretical and methodological orientations in educational research, as well as subjects investigated in recent production. The article finally discusses current issues, perspectives, needs and challenges in this field of knowledge.

* Este texto foi escrito para um levantamento sobre a situação da pesquisa educacional em países em desenvolvimento, promovido pelo SERI — *The Southern Educational Research Initiatives*, cujos trabalhos sobre países da América Latina foram coordenados por Jacques Velloso. O artigo sobre o Brasil foi preparado com base nos textos elaborados por seus autores para o trabalho *Avaliação e Perspectivas em Educação — 1982-91*, promovido pela ANPEd, com apoio do CNPq. Informações adicionais foram obtidas a partir de dados fornecidos por Bernardete Gatti, a quem agradecemos, e de documentos do CNPq, a que tivemos acesso através da colaboração de Marli André, atual coordenadora do Comitê Assessor de Educação, ou que já estavam em posse de Maria Malta Campos, ex-coordenadora do mesmo Comitê.

A pesquisa em Educação no Brasil, hoje, tem como principal base institucional os programas de pós-graduação¹ sediados nas universidades, criados notadamente a partir da década de 70. No período anterior, a investigação em Educação era promovida de forma mais sistemática em centros de pesquisa ligados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP, criado em 1938, vinculado ao Ministério da Educação.

Estudo de Aparecida Gouveia (1971) identificou três fases da pesquisa educacional, a partir da criação do INEP: até meados da década de 50, quando predominaram os temas psicopedagógicos; após 1956, com a criação dos cinco Centros Regionais de Pesquisa a ele vinculados, quando a ênfase passou a ser sociológica; com a mudança da situação política, após o golpe militar de 1964, começaram a predominar os trabalhos de caráter economicista, com a desativação dos Centros de Pesquisa do INEP. Cunha (1979) considerou que uma quarta fase teria se iniciado a partir de 1970, com o início da produção científica nos programas de pós-graduação.

Com a expansão desses programas, sobretudo após a Reforma Universitária de 1968, a produção de estudos e pesquisas na área aumentou em escala e abrangência, concentrando-se, em grande parte, nas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos diversos cursos, e nos trabalhos de pesquisa de seus professores. Paralelamente, alguns centros de pesquisa independentes foram consolidando equipes mais permanentes de pesquisadores, que puderam dispor de condições institucionais favoráveis para o desenvolvimento de projetos de pesquisa metodologicamente mais sofisticados e com prazos mais longos de realização.

Na fase de implantação dos primeiros programas e centros de pesquisa, grande parte dos professores e pesquisadores havia realizado sua formação no exterior. Em 1981, 46% dos docentes dos cursos de mestrado e doutorado tinham obtido suas titulações fora do país (Gatti, 1983. p.7).

Ainda hoje o número de cursos de doutorado em funcionamento é pequeno (16) em comparação com a quantidade de cursos de mestrado (mais de 38), sendo a maioria dos primeiros bastante recente; mas a tendência é de crescimento da proporção de docentes titulados no País, inclusive em outras áreas que não a Educação.

Dados compilados pelo Comitê Assessor de Educação do CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, em 1991, contabilizaram, no País, 729 doutores, sendo que destes 433 haviam orientado dissertações ou teses em 1989, e 358 mestres. Esses números incluem os professores de programas de Ensino de Ciências e Matemática vinculados ou não às Faculdades de Educação.

O financiamento da pesquisa no Brasil, que inclui recursos para bolsas de pós-graduação e de complementação salarial para docentes e apoio direto a projetos de pesquisa, é realizado principalmente através de quatro agências federais: o CNPq e a FINEP — Financiadora de Estudos e Projetos, subordinados ao

Ministério de Ciência e Tecnologia, o INEP e a CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ligados ao Ministério da Educação. Além dessas, algumas fundações estaduais de apoio à pesquisa desempenham papel importante, assim como agências internacionais que atuam no País.

A área de pesquisa educacional tem-se fortalecido ao longo dos últimos anos, para o que muito tem contribuído a atuação da ANPEd — Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, criada ao final dos anos 70, principalmente através de seus Grupos de Trabalho. As últimas reuniões anuais promovidas por essa entidade têm divulgado uma produção cada vez maior, cuja qualidade ainda é bastante heterogênea, mas que se tem aprimorado no seu conjunto.

Outra característica importante dessa produção é sua distribuição desigual no território brasileiro, que acompanha a desigualdade do desenvolvimento econômico das várias regiões. Assim, a investigação educacional de maior qualidade e impacto acaba sendo produzida principalmente em programas situados em estados do Sudeste e Sul.

A divulgação dos resultados de pesquisa tem sido realizada principalmente através de periódicos e livros, cuja publicação sofreu, nos últimos anos, dificuldades crescentes, devido aos efeitos da crise econômica do País. Assim, muitos trabalhos só são acessíveis mediante consulta direta a teses, dissertações e relatórios técnicos, de acesso sempre difícil².

Como se verá a seguir, no detalhamento das informações disponíveis a respeito da situação da pesquisa educacional, pode-se afirmar que esta se encontra relativamente consolidada no País, possuindo uma tradição longa de trabalho em alguns centros, mas ainda constituindo um conjunto bastante heterogêneo no que se refere à qualidade, à cobertura dos temas mais importantes da área, e ao impacto que tem produzido sobre a realidade educacional brasileira.

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Trajetória e características

Os dois primeiros programas de pós-graduação implantados no Brasil foram criados nas Universidades Católicas do Rio de Janeiro (1965) e de São Paulo

1 Os programas de pós-graduação podem incluir cursos de mestrado e doutorado, ou apenas de mestrado. Seus professores desenvolvem projetos de pesquisas institucionais ou individuais, envolvendo pós-graduandos.

2 Desde 1981, a ANPEd, com apoio do INEP, publica catálogos anuais de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Educação do país. Está preparando, inclusive, a edição de um catálogo retrospectivo, abrangendo desde o início da graduação (1971) até 1982.

(1969). O número de programas cresceu rapidamente: entre 1971 e 1972 foram implantados 10 cursos de mestrado; até 1975, 16 já estavam em funcionamento. O primeiro curso de doutoramento iniciou-se em 1976. No total, havia, em 1982, 27 programas instalados no País. Os dados mais recentes mostram que, no final de 1992, funcionavam mais de 38 cursos de mestrado e 16 de doutorado (Tabela 1).

O período de maior expansão ocorreu na década de 70, inicialmente com os mestrados, sendo a fase seguinte caracterizada pelo esforço de consolidação dos programas, com a implantação de um sistema nacional de credenciamento, avaliação e acompanhamento, a partir de 1976. O número de doutorados aumentou em ritmo mais intenso principalmente na última década, encontrando-se muitos deles, hoje, em fase inicial de implantação.

Como se verifica na Tabela 1, o número de dissertações de mestrado aprovadas é mais de 13 vezes maior do que o de teses de doutorado, o que revela o estrangulamento existente para a obtenção do título mais elevado, que poderá ser superado com a consolidação dos programas recentemente implantados.

A maioria dos programas vincula-se a universidades públicas, federais e estaduais, sendo 6 dos mestrados e 5 dos doutorados ligados a universidades católicas particulares, 1 mestrado e 1 doutorado vinculados à universidade metodista, 1 mestrado sediado em fundação privada sem fins lucrativos e outro em fundação municipal.

O número de programas sediados em universidades estaduais tem aumentado muito nos últimos anos, especialmente em São Paulo e, tendencialmente, no Paraná. Por outro lado, o crescimento de programas de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática apoiados por linha de financiamento específica³, fez com que a importância dessa subárea aumentasse, enquanto proporção do total de programas em Educação. Na mesma linha, percebe-se também a emergência dos mestrados em Educação Tecnológica.

Levantamento realizado por Jacques Velloso (1991b) mostrou que, de um total de 959 docentes vinculados aos programas de pós-graduação no País, 70% possuíam o título de doutor e 28% o de mestre. Dentre os mestres, 33% estavam matriculados em cursos de doutorado. Os dados sobre o local de obtenção dos títulos de mestrado e doutorado indicam que estes haviam sido recebidos no exterior por 40% dos doutores e 12% dos mestres (Tabela 2).

Estes dados mostram também que os regimes de trabalho diferenciam-se conforme a vinculação dos docentes a instituições públicas ou privadas: nas universidades públicas a proporção de regimes de trabalho de dedicação exclusiva e/ou que cobrem 40 horas semanais é quase duas vezes maior do que nas particulares (Tabela 3). Do total de docentes, 33% informaram não estar realizando pesquisa na época e 9% não responderam a esta questão.

O principal objetivo dos programas de pós-graduação no País foi a formação de docentes para o ensino superior, que, após as reformas do início da década de 70, passou a exigir titulação para admissão na carreira universitária, o que foi posteriormente modificado nas unidades federais. A formação de pesquisadores constitui-se quase que em subproduto desta preparação para a carreira docente, por estar subordinada ao ensino e porque nem todos os titulados participam de pesquisas na pós-graduação.

A demanda que chega a esses programas, no entanto, não é só composta por aspirantes à carreira universitária: o mercado de trabalho em geral passou a privilegiar aqueles que apresentam um certificado de nível mais elevado. Assim, a partir da segunda me-

3 Os programas de Ensino de Ciências e Matemática têm-se beneficiado de recursos repassados pelo PADCT/SPEC — Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Subprograma Educação para a Ciência, linha de financiamento da CAPES. Esses programas nem sempre estão sediados nas Faculdades de Educação.

Tabela 1

DISSERTAÇÕES E TESES APROVADAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL. 1971-1992								
	1971 a 1975	1976 a 1980	1981 a 1985	1986 a 1990	1991 a 1992	TOTAL	OUTROS PROGRAMAS EM FUNCIONAMENTO 1993	TOTAL GERAL
Mestrados ¹	11	22	25	31	34	—	4	38 ²
Dissertações aprovadas	295	1195	1379	1668	988	5525	—	—
Doutorados ¹	—	6	7	8	9	—	7	16
Teses aprovadas	—	6	69	181	154	410	—	—

Fonte: Fávero, 1993, apud CAPES, 1993.

1 — Número referente ao último ano de cada período considerado.

2 — Destes, 3 ainda não haviam obtido autorização oficial para funcionar e 3 estavam autorizados, porém não ainda credenciados. Há notícias de pelo menos mais 6 mestrados em funcionamento, que não solicitaram autorização.

Tabela 2

DOCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, POR LOCAL EM QUE OBTIVERAM O TÍTULO, SEGUNDO GRAU ACADÊMICO MAIS ELEVADO — 1991

	EXTERIOR	BRASIL	OUTROS	TOTAL
	N	N	N	
Doutor	268 (39,8%)	404 (59,9%)	2* (0,3%)	674 (100%)
Mestre	32 (11,9%)	236 (88,1%)	—	268 (100%)
Notório saber	—	— (100%)	17 (100%)	17
TOTAIS	300 (31,3%)	640 (68,7%)	19 (2,0%)	959 (100%)

Fonte: Velloso, 1991b.

* Sem informação.

Tabela 3

DOCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, VINCULADOS A INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS, POR REGIME DE TRABALHO — 1991

	I. PÚBLICAS		I. PRIVADAS	
	N	%	N	%
Dedicação exclusiva e tempo integral	626	86,1	96	44,4
30 e 20h semanais	45	6,2	72	33,3
Outros	56	7,7	48	22,2
TOTAIS	727	100%	216	100%

Fonte: Velloso, 1991b.

tade dos anos 70, parte importante do alunado é formada por profissionais que trabalham em órgãos públicos, como por exemplo secretarias estaduais e municipais de educação, por aqueles que atuam em organizações não-governamentais que assessoram movimentos populares, e por muitos professores de escolas secundárias e elementares. Nos cursos de doutorado, predominam docentes de nível superior ou pessoas que aspiram a trabalhar nas universidades, às quais o acesso tem sido grandemente ampliado, em consequência da aposentadoria precoce de muitos docentes.

O relatório *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro* (Córdoba et al., 1986, p.108) observa que os alunos de Humanidades e Educação são predominantemente do sexo feminino (62%) e apresentam média de idade mais elevada que os demais, com 22% nas faixas superiores a 40 anos de idade. Esse dado explica-se não só pelo fato de que a pós-graduação, nessas áreas, contribui para a progressão na carreira profissional dos egressos, como também pela hipótese de que os programas de mestrado, para

muitos deles, preenchem a função de cursos de especialização. Com efeito, significativa proporção de alunos que completam os créditos, não chega a apresentar suas dissertações ou teses para defesa.

Avaliação dos programas

Desde 1976 foi implantado, no País, um sistema nacional de avaliação e acompanhamento dos cursos de pós-graduação, de mestrado e doutorado. Coordenada pela CAPES, essa sistemática envolve a participação de representantes da comunidade científica na organização e na realização de avaliações bienais, que incluem exame da documentação e da produção dos programas e visitas *in loco*, quando são feitas entrevistas com professores e alunos. Algumas áreas já utilizam normalmente a participação de professores estrangeiros nessas avaliações.

Os programas avaliados recebem conceitos, que são utilizados como base para a definição de critérios na fixação de cotas de bolsas e de repasse de recursos federais. Os dados mais recentes, relativos à avaliação do biênio 1990-91, realizada em 1992, indicam que, dentre os mestrados, 6 receberam conceito A, 13 obtiveram B e 13, o conceito C; de 10 doutorados, 3 receberam A, 3 obtiveram B, 1 recebeu C e 3 ainda não obtiveram conceito, por serem programas em implantação.

Algumas universidades introduziram, nos últimos anos, sistemas de avaliação interna que incluem o setor de pós-graduação. As universidades estaduais paulistas, USP e UNICAMP, têm realizado essas avaliações utilizando professores de outras instituições, inclusive de fora do País, e seus primeiros resultados tiveram ampla repercussão na imprensa. Apesar de algumas resistências, principalmente das associações de docentes, tal sistemática tende a se consolidar nessas universidades. Algumas universidades federais, como as de Brasília e do Rio de Janeiro, também estão implantando sistemas de avaliação interna.

O CNPq, ao conceder bolsas a pesquisadores com doutoramento, classifica-os de acordo com sua experiência, produção e liderança na área, em nível I (mais elevado) e II, com subgradações de A a C. Dados de 1991 indicavam que se encontravam, na categoria I, 32 pesquisadores e, na II, 56, sendo a maioria destes (33) na inicial, II C.

Apesar dos avanços observados nos resultados apresentados pelo conjunto da pós-graduação em Educação no País, ela ainda apresenta alguns problemas crônicos, alguns dos quais são comuns às demais áreas de Ciências Humanas: a) tempos médios extensos para titulação; b) permanência de docentes e orientadores apenas com título de mestre; c) qualidade heterogênea das teses, dissertações e pesquisas; d) concentração da produção mais significativa em poucos docentes; e) predominância da publicação dos artigos em periódicos das próprias instituições.

Algumas dessas dificuldades podem ser atribuídas à forma de organização dos programas. São eles, na maior parte, estruturados em torno de cursos semestrais, obrigatórios e optativos, após cujo término os alunos desenvolvem seu trabalho de dissertação ou tese. Estas, na grande maioria, constituem um trabalho individual do aluno, com a assistência de seu orientador. A falta de linhas de pesquisa claramente definidas e consolidadas e a dispersão temática levam a que os orientadores tenham que acompanhar trabalhos muito diversos entre si. Além disso, o valor relativamente pequeno das bolsas e sua irregularidade, aliados às condições de funcionamento que caracterizam a maioria dos programas — com deficiências de infra-estrutura de apoio à pesquisa —, dificultam o trabalho em equipe e, portanto, o treinamento de novos pesquisadores em experiências coletivas de investigação.

Nos últimos anos, passou a ocorrer um movimento de reestruturação dos programas, visando superar algumas das dificuldades apontadas. A tendência predominante é no sentido de uma definição mais clara de núcleos temáticos, em torno dos quais são organizados os cursos e atividades de pesquisa. Essas mudanças, ocorridas em alguns programas, são relativamente recentes, o que não permite ainda uma avaliação⁴. Revelam, porém, que muitos grupos estão sensíveis à necessidade de uma melhora na qualidade da formação oferecida pelos programas de pós-graduação e, portanto, também na qualidade de sua produção.

CENTROS INDEPENDENTES DE PESQUISA

Algumas instituições que não se encontram vinculadas a universidades constituem importantes centros de pesquisa em educação. Bernardete Gatti (1993) menciona quatro delas: a Fundação Joaquim Nabuco, em Recife, que promove estudos em ciências sociais há mais de quarenta anos, tendo criado em 1976 um Departamento de Educação, hoje com volumosa produção sobre temas como ensino rural e educação na região Nordeste; a Fundação João Pinheiro, ligada ao governo estadual de Minas Gerais, que desenvolve estudos sobre políticas públicas em geral, inclusive em Educação; o IPEA (Instituto de Planejamento Econômico e Social), vinculado à Secretaria de Planejamento da Presidência da República, com grande tradição na realização de diagnósticos de setores específicos da política governamental, divulgando importantes levantamentos e análises sobre Educação no País; e, finalmente, a Fundação Carlos Chagas, que há mais de vinte anos vem desenvolvendo projetos de pesquisa, avaliação e produção de material didático, com ampla repercussão na área educacional, geralmente divulgados em suas próprias publicações (Gatti, 1993).

Além desses, outros centros de pesquisa ligados a organizações não-governamentais (ONGs) vêm-se destacando, especialmente a partir da década de 80.

Alguns deles associam a atividade de pesquisa à assessoria a movimentos populares, outros desenvolvem projetos de intervenção que possuem uma dimensão de pesquisa, outros ainda atuam principalmente na formação de educadores. Embora nem todos tenham a pesquisa como objeto principal, essas instituições vêm divulgando resultados de levantamentos, diagnósticos, pesquisas-ação e avaliações de programas, de importante contribuição para a área. Entre esses centros destacam-se: o IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas); a FASE (Federação de Assistência Social e Educacional), no Rio de Janeiro, e o CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), em São Paulo e no Rio de Janeiro, ligado a movimentos cristãos; o Centro Luís Freire, em Recife; o CENPEC (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura), em São Paulo.

Como observa Gatti sobre as primeiras instituições mencionadas, elas “desenvolvem trabalhos com vocação bem definida, o que lhes dá um perfil razoavelmente claro e que simboliza bem a concentração de esforços em direções específicas e com enfoques que passam a ser superados na própria construção da história institucional” (Gatti, 1993. p.167). Essas características, comuns aos dois tipos de centros mencionados, aliadas à maior flexibilidade e eficiência de operação, levaram algumas dessas instituições a atrair significativas massas de recursos de agências internacionais de financiamento, inclusive para projetos de longa duração.

O FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Como grande parte da pesquisa educacional desenvolvida no Brasil tem como base institucional os programas de pós-graduação, os sistemas de financiamento voltados para a formação de docentes e pesquisadores e os que se destinam ao apoio a pesquisadores já titulados estão bastante interligados. Entretanto, alguns centros independentes de pesquisa recebem financiamentos em volume significativo, apesar de não estarem ligados a programas de pós-graduação.

Agências federais

As principais agências de apoio aos programas de pós-graduação, em todas as áreas do conhecimento, são federais: o CNPq, vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, e a CAPES, fundação subordinada ao Ministério da Educação. Ambas financiam

4 Com a exceção de alguns núcleos de pesquisa, organizados junto a programas de pós-graduação, que têm desenvolvido importantes investigações interdisciplinares sobre temas como, por exemplo, a alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais.

bolsas de mestrado e doutorado, através de cotas fixadas para os programas, que variam de acordo com a demanda e a avaliação que estes recebem da CAPES. A Tabela 4 mostra a proporção dos alunos matriculados nesses programas que recebiam bolsas de estudo em 1991. As bolsas de pós-graduação fornecidas pela CAPES dividem-se em duas modalidades: aquelas oferecidas a alunos em geral (demanda social) e aquelas destinadas ao aperfeiçoamento de docentes das universidades federais (PICD — Programa de Incentivo à Capacitação Docente).

Pelos dados da Tabela 4, nota-se que a maioria dos pós-graduandos não contava com nenhum tipo de bolsa. Entretanto, mesmo aqueles que têm acesso a elas encontram dificuldades para se manter, pois a inflação e a crise econômica fazem com que seus valores reais sofram grandes oscilações ao longo do tempo. Além disso, são freqüentes os atrasos nos pagamentos e as ameaças de corte. Essa situação leva a que a maioria dos alunos — com exceção daqueles que são professores das universidades federais, que continuam a receber seus salários com dispensa de suas obrigações docentes — não possa dedicar-se exclusivamente à pós-graduação, continuando a desenvolver outras atividades durante os cursos e o período de preparação de suas dissertações ou teses.

Além desse tipo de apoio, a CAPES também repassa aos programas recursos destinados a reforçar sua infra-estrutura, que podem ser utilizados para financiar a participação de professores de outras instituições em bancas de exame de dissertações e defesa de teses, ou mesmo em atividades curriculares complementares, como palestras e debates.

Desde 1983, o SPEC, subprograma sediado na CAPES, tem alocado significativo montante de recursos para a subárea de Ensino de Ciências e Matemática, concedendo bolsas de estudo no País e no exterior, financiando pesquisas, programas de treinamento de professores do ensino básico e secundário e atividades de divulgação. João Pitombeira de Carvalho calcula que o SPEC repassou um total de 22 milhões de dólares, no período 1983-1990, para essas finalidades (Carvalho, 1993).

Tanto o CNPq como a CAPES também dão bolsas de estudo para obtenção de doutorado no exterior. As bolsas para mestrado no exterior vêm sendo desestimuladas pelas duas agências. Uma nova modalidade de bolsa de doutorado, chamada "sanduíche", tem sido priorizada por esses órgãos: as bolsas de doutorado no País prevêm um período de até um ano de estágio em programa de pós-graduação no exterior, seja para cursos, seja para desenvolvimento de pesquisa. Essas duas agências apóiam também estágios de pós-doutoramento no País e no exterior, com duração máxima de dois anos.

Além dessas, o CNPq financia outras modalidades de bolsas, que visam dar apoio a pesquisadores já formados, que atuam nas universidades e centros de pesquisa. São bolsas destinadas a pesquisadores com título de doutor, como complementação de salário durante o período da realização dos projetos de pesquisa. Existem também bolsas de iniciação científica para alunos de graduação e de especialização, para recém-formados que trabalham em pesquisas coordenadas por pesquisadores mais experientes. Algumas áreas beneficiam-se de bolsas de apoio técnico, dadas a funcionários das instituições que trabalham em laboratórios ou assessoram projetos de pesquisa, por exemplo no processamento de documentação. A bolsa de pesquisa para mestres recém-formados, reivindicada há tempos pela área de Educação, embora prevista, ainda não está regulamentada pelo CNPq. Algumas fundações de pesquisa estaduais cobrem essa lacuna com bolsas de pré-doutorado.

Recentemente foi bastante aumentado o número de bolsas de iniciação científica para alunos da graduação. A CAPES implantou o PET — Programa Especial de Treinamento, que concede cotas de 12 bolsas para pesquisadores experientes que aceitem encarregar-se da orientação de grupos de estudantes. Em 1992-93 foram alocadas 2.300 bolsas, através desse programa, para 237 grupos, principalmente nas áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas. Como em outras modalidades, a área de Educação ainda aproveita pouco da oferta.

Tabela 4

NÚMERO DE ALUNOS E BOLSAS NOS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO — 1991

	ALUNOS MATRICULADOS	BOLSAS CONCEDIDAS			PORCENTAGEM DE BOLSISTAS DENTRE OS MATRICULADOS	
		CAPES		CNPq	CAPES	CNPq
		DEM.SOC.	PICD			
Mestrado	2786	574	189	500	27,4	17,9
Doutorado	573	44	168	71	36,9	12,4
TOTAL	3359	618	357	571	29,0	17,0

Fonte: Tabulações do CNPq — 1991, apud CNPq, Comitê de Educação. *Educação: Situação e Plano de Ação para 1993*. Mar. 1993, Tabela 2.

Tabela 5

**RECURSOS DESTINADOS À LINHA DE FOMENTO DO CNPq
ÁREAS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E TODAS AS ÁREAS
1987-1990 (EM US\$ MIL)**

	1987		1988		1989		1990	
Todas as áreas	31,553.3	100%	31,339.5	100%	14,748.4	100%	45,598.2	100%
Humanas e Sociais	4,460.6	14,1%	5,131.5	16,4%	1,859.3	12,6%	4,271.9	9,4%
Educação	508.5	1,6%	371.8	1,2%	148.1	1,0%	478.3	1,0%

Fonte: Campos, 1993, Tabela 7, Apud CNPq, 1992.

O financiamento das pesquisas, na forma de doações a projetos individuais ou de grupos de pesquisadores, é feito pelo CNPq, para todas as áreas do conhecimento, e pelo INEP, exclusivamente para a área de Educação. A FINEP apóia a realização de pesquisas através de financiamentos institucionais de grande porte, abrangendo todas as áreas do conhecimento, principalmente com o apoio ao desenvolvimento tecnológico em empresas.

Atuando desde 1967, a FINEP integrou, a partir de 1975, uma ampla política nacional de estímulo ao desenvolvimento científico e tecnológico. A área de Educação foi pouco contemplada na década de 70, justamente no período em que o órgão recebeu recursos mais vultosos; no início dos anos 80, quando ocorre uma queda no montante desses recursos, é criado o PIE — Programa Integrado de Educação, congregando mais três agências — CNPq, INEP e CAPES — e com a participação da ANPEd. Por meio do PIE foram financiados, no período 1979-1984, 37 projetos de pesquisa no País, eventos e um Programa de Intercâmbio entre instituições de pesquisa educacional. A continuidade do PIE dar-se-ia através do PIES — Programa Integrado “Educação e Sociedade”, no período 1986-1989, que coincidiu com o início da crise no sistema de ciência e tecnologia no país. Nessa segunda fase, foram apoiados 26 projetos, entre pesquisas, publicações, eventos e outras iniciativas, inclusive na área da Cultura. Nos últimos anos, com o orçamento significativamente reduzido, a FINEP concentrou seu apoio em duas linhas de trabalho, na área de Educação: “políticas sociais municipais” e “educação para o setor produtivo”, definida esta última como prioritária. Durante todo o período, a ANPEd continuou a receber apoio da FINEP para suas atividades (Calazans, 1983).

Tanto o CNPq como a FINEP sofreram os efeitos da crise econômica e da contenção de despesas por parte do governo federal, o que causou grandes perdas em suas linhas de fomento nos últimos dois anos, que estão sendo lentamente recuperadas.

A Tabela 5 contém dados a respeito de recursos repassados pelo CNPq à área de Educação, no período de 1987 a 1990, em comparação com o conjunto das demais áreas. Verifica-se que a área de

Educação recebeu em torno de 1% do total e ao redor de 10% em relação ao conjunto das áreas de Ciências Humanas e Sociais, o que indica uma boa posição da Educação no setor. A mesma Tabela indica que a participação relativa do conjunto das áreas de Humanas e Sociais decresceu no período, em relação ao total das áreas⁵.

Os valores médios dos auxílios concedidos pelo CNPq nesse mesmo período encontram-se na Tabela 6. Destacamos, do conjunto das modalidades⁶, os auxílios a pesquisa, que se referem ao financiamento das despesas diretas com a realização de projetos de investigação, incluindo compra de material permanente e despesas de custeio. Em geral, tais valores são baixos, indicando o predomínio de projetos de pesquisa modestos, geralmente de âmbito individual. Embora incentivados, os “projetos integrados”⁷ foram os mais sacrificados na crise econômico-financeira e político-administrativa dos últimos anos.

Tabela 6

**VALORES MÉDIOS DOS AUXÍLIOS (EM US\$ MIL)
APROVADOS PELO CNPq NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E TODAS AS ÁREAS
1987-1990**

		1987	1988	1989	1990
Todas as áreas	Geral	6.1	6.5	4.7	11.0
	PQ	7.7	7.8	5.2	13.4
Humanas e Sociais	Geral	4.5	5.4	3.6	6.8
	PQ	4.6	5.3	3.3	7.6
Educação	Geral	5.0	4.6	4.2	6.6
	PQ	4.4	3.2	5.9	6.6

Fonte: Campos, 1993, Tabela 8, Apud CNPq, s.d.

Nota: Geral inclui as 4 modalidades: PQ, VG, PV e E.

5 No CNPq as áreas do conhecimento são agrupadas em 3 grandes conjuntos: Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Vida; e Ciências Exatas, da Terra e Engenharias.

6 Os auxílios incluem as seguintes modalidades: auxílio-pesquisa — PQ; auxílio-viagem para participação em congressos — VG; auxílios para professores visitantes — PV e apoio a eventos científicos no País — E.

7 São aqueles que permitem incluir várias modalidades de bolsas e auxílios, podendo ter duração de até 3 anos.

As decisões a respeito das solicitações de financiamento encaminhadas a esses órgãos contam com a participação da comunidade científica, através de comitês de julgamento e avaliação, da utilização de pareceres *ad hoc* e também por meio de representação em suas instâncias deliberativas.

Alguns órgãos são mais vulneráveis às pressões políticas que se exercem no nível federal de governo, o que muitas vezes coloca em risco a participação de integrantes da comunidade de pesquisadores nas decisões, como já ocorreu no INEP, por exemplo. Esta agência mobiliza um volume relativamente pequeno de recursos, divididos entre os serviços de documentação educacional, eventos, edições e disseminação de informações sobre as pesquisas que financia e o apoio a projetos de pesquisa. Mas seu aporte financeiro aos projetos tem sido fragmentado e interrompido, inclusive pelas dificuldades de liberação das verbas, presas nas burocracias institucionais. O efeito mais visível dessa política é a predominância de projetos individuais, com pequena abrangência e duração. Por ser a única agência que se dedica exclusivamente à pesquisa e documentação educacionais, é a mais próxima da comunidade científica da área de Educação, que várias vezes a defendeu — inclusive da extinção, recentemente — e com frequência faz chegar à sua direção sugestões de revisão de sua política de atuação.

Fundações estaduais

As fundações estaduais de amparo à pesquisa representam um potencial importante para o impulso à pesquisa educacional no País. A maioria delas é relativamente recente, com exceção da FAPESP, do estado de São Paulo, atuante há mais de 30 anos. O *Jornal da Ciência Hoje*, publicação da SBPC — Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, considerava que, em 1992, só 9 dessas agências estavam operando normalmente, sendo que apenas a FAPESP recebia em dia os recursos orçamentários a ela destinados por lei.

Bernardete Gatti (1993) levantou dados a respeito de três dessas instituições: FAPERGS (Rio Grande do Sul), FAPEMIG (Minas Gerais) e FAPESP (São Paulo). A primeira destinou à área de Educação, no período 89-92, cerca de 2 milhões de dólares, apoiando 167 propostas, sendo que praticamente todas as universidades daquele estado receberam dela algum tipo de auxílio; em Minas Gerais, a FAPEMIG teve uma atuação mais instável, concentrando-se em poucas instituições. A FAPESP desempenha, em São Paulo, um papel extremamente importante, suprimindo, muitas vezes, junto às universidades e centros de pesquisa paulistas, as lacunas resultantes das crises que ocorrem no âmbito das agências federais. Em 1991, o volume de recursos investidos foi da ordem de 43 milhões de dólares (equivalente ao montante de recursos dispendidos pelo CNPq em 1990, para todo o país), através de várias modalidades de bolsas e au-

xílios, sendo que mais recentemente têm sido priorizados os projetos temáticos de equipes, concedidos por períodos de até 4 anos. O apoio da FAPESP à área de Educação não é fácil de ser determinado, pelo fato de esta não constituir uma área autônoma no conjunto das Ciências Humanas e Sociais. Gatti avalia que, nos últimos 8 anos, essa área representou "em torno de 6 a 7% dos apoios liberados" para o setor de Ciências Humanas, tendo 53% de sua demanda atendida. Com efeito, a Educação é uma área que pouco solicita à FAPESP; apesar disso, dos 11 projetos temáticos aprovados na área de Ciências Humanas em 1991, dois foram em Educação (Gatti, 1993).

Agências internacionais

No que toca às fontes de financiamento internacionais, ainda segundo Gatti (1993), várias são as agências que desempenham papel importante no apoio à Educação. Muitas destinam recursos predominantemente a programas de ação, tanto através de organizações não-governamentais — ONGs, que atuam em projetos de educação popular, como financiando instituições governamentais. Algumas apóiam programas de intervenção e de pesquisa, que muitas vezes constituem a dimensão de avaliação acoplada à intervenção.

Essa é a linha de atuação de agências como a Fundação Ford, Fundação Van Leer, UNICEF, OEA, Banco Mundial e, mais recentemente, a Fundação Vitae, entre outras.

A Fundação Ford apoiou, no início dos anos 70, a organização de duas instituições privadas de pesquisa: o CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) e o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, ambas em São Paulo. Suas prioridades têm variado desde os anos 70, repassando recursos para programas de pesquisa sobre relações de gênero e raça, projetos de ação na área de educação popular, de pesquisa-ação no campo da educação infantil, e, nos últimos anos, um grande projeto de pesquisa sobre ensino superior⁸.

O Banco Mundial sempre associa aos financiamentos para planos governamentais a obrigatoriedade de uma avaliação por instituição independente, o que tem originado pesquisas importantes sobre educação rural e educação básica, como a que se encontra em andamento na Fundação Carlos Chagas, que prevê um acompanhamento longitudinal de amostra de alunos incluídos em projetos de reforma educacional implantados no estado de São Paulo.

O UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) tem promovido estudos, encontros e publicações na área de atendimento à infância e adolescência, e divulgado, em conjunto com o IBGE (Instituto

8 Este projeto está sendo desenvolvido no NUPES — Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, da Universidade de São Paulo.

Brasileiro de Geografia e Estatística), tabulações censitárias especiais de grande importância para a investigação nesse campo.

De forma geral, a atuação das agências internacionais distingue-se das nacionais pela concentração de recursos significativos em instituições selecionadas, durante prazos mais longos, apoiando temas definidos a partir de suas políticas internas. Algumas têm regras mais flexíveis quanto ao manuseio dos recursos; todas, porém, exercem controle técnico muito mais rigoroso, ao longo da execução dos projetos, do que as agências brasileiras (Gatti, 1993).

TENDÊNCIAS E TEMAS

O deslocamento de parte expressiva da produção acadêmica da área para os programas de pós-graduação, durante e após a década de 70, trouxe mudanças importantes para as orientações teóricas e metodológicas adotadas.

A preocupação com as desigualdades sociais e suas repercussões na escolaridade das camadas populares, de um lado, e o ressurgimento dos movimentos sociais, muitos deles ligados a experiências de educação popular, de outro, fortaleceram as abordagens críticas, de inspiração marxista, em particular gramsciana. Além disso, as dificuldades de financiamento e de infra-estrutura para projetos de pesquisa de maior escala colaboraram no sentido de fazer prevalecer o recurso a estudos de caso, de caráter exploratório⁹, com uso de metodologia qualitativa, apoiados geralmente em extensas introduções teóricas.

A redemocratização do processo político, na década de 80, levou muitos intelectuais a postos de decisão nas estruturas governamentais. À fase da denúncia e das explicações globalizantes, sucedeu-se um ressurgimento dos estudos de caráter psicopedagógico¹⁰, principalmente em temas como formação do professor, alfabetização e ensino de disciplinas específicas na escola elementar e secundária.

O refluxo dos movimentos sociais e o crescimento das chamadas organizações não-governamentais — ONGs, que atraíram muitos ex-militantes políticos para sua esfera de ação, fizeram com que, nos últimos anos, esses novos espaços de reflexão e ação se expandissem, algumas vezes promovendo atividades de pesquisa: temas como meninos de rua, alfabetização de jovens e adultos, ensino noturno, escolas comunitárias, creches, educação do trabalhador, encontraram aí condições para novas investigações.

Ao mesmo tempo, a divulgação da chamada abordagem etnográfica incentivou o desenvolvimento de estudos de pequena escala, em profundidade, de aspectos da realidade escolar, que procuraram analisar os mecanismos locais de reprodução e discriminação social. Esses trabalhos apóiam-se geralmente em bibliografia mais recente, de origem antropológica, e da psicologia social.

Para a realização de estudos em escala maior, com uso de dados dos censos e das pesquisas amostrais realizados pelo IBGE, os centros independentes de pesquisa, governamentais e privados, encontravam-se mais bem preparados. Em alguns casos, grandes projetos de pesquisa deste tipo também são realizados em espaços da universidade, porém longe das Faculdades de Educação, como por exemplo o NUPES — Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, na Universidade de São Paulo.

Novas preocupações agregaram-se a essas modalidades de pesquisa: as contradições de gênero e de raça, a diversidade cultural são temas que têm sido incorporados a estudos históricos, análises de dados estatísticos secundários, estudos de caso, interpretação de movimentos sociais — inclusive organizações de professores —, e a estudos sobre composição e comportamento da clientela escolar.

Entretanto, em um país extenso e com níveis de desenvolvimento desigual, como o Brasil, essas várias tendências não apenas se sucedem no tempo, mas continuam a conviver, com grupos menos dinâmicos repetindo velhas fórmulas, e instituições bem aparelhadas incorporando mais rapidamente novas tendências.

DISSEMINAÇÃO E USO DA PESQUISA EDUCACIONAL

Pode-se afirmar que a disseminação de resultados de pesquisa, no País, ainda atinge um setor restrito de profissionais. Isso ocorre não só pelo fato de que nem todos os trabalhos são publicados em livros e periódicos de ampla circulação, mas também pelo acesso desigual que profissionais de diferentes regiões e setores de atividade conseguem ter ao material produzido.

Do ponto de vista da produção editorial, observou-se um crescimento significativo de periódicos e livros, inclusive com a retomada da tradução para o português de textos estrangeiros importantes¹¹. Este dado é relevante, na medida em que o público brasileiro, até mesmo aquela parcela que frequenta a universidade, geralmente não domina bem a leitura em outros idiomas. Apesar da crise econômica, que afetou também a indústria editorial, verifica-se que o número de títulos, coleções e editoras novas não só aumentou ao longo das últimas décadas, como está

9 Mirian Warde, em levantamento sobre 3281 dissertações e teses defendidas no período de 1982 a 1991, identificou quase a metade delas como sendo de caráter exploratório (Warde, 1993. p.66).

10 Mirian Warde, no mesmo levantamento, verificou que os assuntos principais mais frequentes eram de caráter pedagógico: 19% (Warde, 1993. p.54).

11 Ressalte-se o esforço individual realizado por Tomaz Tadeu da Silva, que através da revista *Teoria e Educação* e da série *Educação: Teoria & Crítica*, ambas da Editora Artes Médicas, de Porto Alegre, tem traduzido para o português obras importantes de autores internacionalmente conhecidos.

sendo retomada uma programação editorial ampla e de bom nível.

Essa produção tem-se beneficiado relativamente pouco do financiamento oficial: no caso dos livros, a proporção das co-edições é pequena e as poucas editoras universitárias oficiais não têm realizado muitos lançamentos na área de Educação; quanto às revistas, alguns periódicos mais tradicionais¹², de âmbito nacional, têm recebido subvenções de agências como o CNPq, a FINEP, o INEP e a FAPESP, mas estas costumam cobrir apenas parte dos custos dessas publicações.

Tais lacunas levam a que certos tipos de publicações, as quais exigem uma produção editorial mais longa e cuidadosa, como por exemplo coletâneas de artigos sobre temas de destaque, de uso tão disseminado em outros países, geralmente não tenham oportunidade de serem lançadas no país¹³.

Outro espaço importante de divulgação de informações e intercâmbio tem sido garantido pelos congressos e reuniões da área. A ANPEd, em particular, tem promovido anualmente reuniões nacionais de pesquisadores, onde são apresentados trabalhos e comunicações. Nas últimas reuniões, houve um esforço grande de sistematização na seleção dos trabalhos enviados, com a criação de uma Comissão Científica que colabora com os coordenadores dos diversos Grupos de Trabalho na seleção dos textos a serem apresentados. Para a reunião de 93, de quase 400 trabalhos enviados foram aprovados cerca de 70% para apresentação.

As Conferências Brasileiras de Educação — CBEs, realizadas bienalmente desde 1980, não têm um caráter predominantemente acadêmico, mas constituem importante espaço de troca e divulgação de estudos e experiências e, portanto, de diálogo entre as universidades e o grande público.

Além dessas reuniões de âmbito nacional, são freqüentemente realizados encontros regionais e seminários temáticos de divulgação de resultados de pesquisa. Por outro lado, muitas associações de outras áreas, como de Psicologia e Ciências Sociais, ou gerais, como a SBPC, reservam espaços para a apresentação e discussão de trabalhos sobre educação. Exemplos importantes são o Grupo de Trabalho "Educação e Sociedade" da ANPOCS — Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais e a Comissão de Educação da SBPC, que se dedica prioritariamente a temas relativos à universidade e à pesquisa científica.

Apesar dessa diversidade e quantidade de veículos e espaços, o consumo dessa produção ainda apresenta deficiências. Como já comentava Gatti em diagnóstico de 1982, existem problemas de circulação de informação entre pesquisadores até da mesma instituição. O estudo sobre teses e dissertações na área de Educação, realizado por Mirian Warde (1993), constatou que a maioria delas não cita os demais trabalhos já existentes sobre o tema estudado, o que revela a pequena familiaridade que os alunos de pós-graduação e, provavelmente, seus orientadores, pos-

suem em relação aos sistemas de informação e intercâmbio já existentes no país.

Quanto à bibliografia internacional não disponível em português ou em espanhol (mais acessível ao brasileiro), ela fica geralmente fora do alcance da maioria dos pesquisadores, pois não existe rigor no cumprimento da exigência do domínio de uma língua estrangeira para o mestrado e de duas para o doutorado. Além disso, poucas são as bibliotecas que contam com recursos para atualizar seus acervos com a inclusão de livros importados e a manutenção de coleções de periódicos estrangeiros.

Instituições brasileiras participam de várias redes de informação latino-americanas, das quais a mais conhecida é a REDUC — Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, que existe desde 1972¹⁴. O acesso e uso dessas redes é ainda bastante limitado, o que também é verdade para o ERIC — Educational Research Information Center, a segunda mais conhecida no País.

A repercussão dos resultados de pesquisa nas políticas sociais e na atuação dos educadores é de difícil avaliação. De maneira geral pode-se afirmar que, nos últimos anos, houve um esforço grande, de parte das universidades e centros de pesquisa, no sentido de estabelecer uma maior comunicação com órgãos públicos, grupos de educadores e o público mais amplo. Muitas vezes, no caso dos órgãos públicos, a pressão para essa aproximação tem origem nas agências internacionais que financiam seus projetos, as quais exigem a assessoria de especialistas na implantação e avaliação dos programas apoiados. Em outros casos, são estabelecidos convênios entre universidades públicas ou privadas e secretarias de educação, para a implantação de programas de atualização e treinamento de professores de escolas elementares e secundárias.

Muitos programas de educação à distância elaborados recentemente têm feito uso de resultados de

12 Dentre as 10 revistas consideradas como "amplamente conhecidas" (Amado, Fávero e Garcia, 1993), as mais tradicionais da área são a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a mais antiga, publicada pelo INEP desde 1944, e *Cadernos de Pesquisa*, publicada ininterruptamente desde 1971 pela Fundação Carlos Chagas. Outros periódicos importantes são: *Educação e Sociedade*, publicado desde 1978 pelo CEDES — Centro de Estudos Educação & Sociedade, ligado à UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, *Em Aberto*, editado pelo INEP a partir de 1982, e *Educação Brasileira*, publicado pelo CRUB — Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras desde 1978.

13 Uma exceção mais simplificada é a série *Cadernos do CEDES*, que publica coletâneas monotemáticas resumidas, com ampla utilização como material didático, nos cursos da área.

14 A produção brasileira encontra-se sub-representada na REDUC, devido a vários problemas, entre os quais a diferença de idiomas. A Bibliografia Brasileira de Educação, publicada pelo INEP desde 1954, foi interrompida e retomada apenas recentemente (o último volume publicado é relativo a 1987). E além do mais não está informatizada.

pesquisa e assessoria de pesquisadores na sua preparação, o que acaba por incentivar a procura de mais informações por parte do público atingido.

No caso da definição de políticas sociais de longo prazo, essa colaboração tem sido mais difícil, na medida em que interferências de ordem política acabam por provocar opções que foram muitas vezes condenadas pelos assessores contratados para orientar essas diretrizes. Apesar das dificuldades, vários pesquisadores já ocuparam e ocupam importantes posições nos níveis executivos de governo, assim como se elegeram para os parlamentos federal, estaduais e municipais.

Um exemplo interessante de diálogo entre políticos, especialistas e organizações da sociedade civil foi o que ocorreu durante o período de elaboração da nova Constituição do Brasil, promulgada em 1988, quando Comissões do Congresso Nacional convidavam professores e pesquisadores para assessorá-los, ao mesmo tempo em que estes também atuavam junto a vários tipos de entidades representativas que apresentavam sugestões e exerciam pressão junto à Assembléia Nacional Constituinte. O mesmo fenômeno tem-se manifestado no Fórum de Entidades constituído para acompanhar a elaboração e votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda tramitando no Senado nesta data.

QUESTÕES ATUAIS E PERSPECTIVAS

Pós-graduação

Duas ordens de problemas preocupam os responsáveis pela política de pós-graduação no Brasil, hoje: a primeira refere-se à retomada de uma tendência à expansão, por vezes indiscriminada, do número de cursos de mestrado ou da relativa pressa de implantar doutorados no país; a segunda, ligada a esta, reporta-se ao esforço pela melhoria da qualidade dos cursos já implantados, que pode ser até certo ponto comprometido por esse novo surto de expansão.

Em relação à primeira tendência, existe um consenso de que parte da demanda poderia ser absorvida pela criação de novas opções nas modalidades *lato sensu* de pós-graduação, ou seja, através da expansão e da melhoria dos cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Quanto à necessidade de melhoria da pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados), tem sido discutida principalmente a partir da constatação de que ensino e pesquisa necessitam estar mais integrados e de que esta integração deve-se refletir na organização interna dos programas e na busca de sua identidade temática, teórica e metodológica, dentro do campo mais amplo da Educação.

Para que estes objetivos sejam atingidos, o esforço de melhoria de qualidade deve ser exercido em várias direções:

— maior flexibilidade na organização da trajetória dos alunos, diminuindo-se o peso das disciplinas obrigatórias e concentrando-se o trabalho sobre o projeto de pesquisa de cada um desde o início do curso, com prazos mais curtos para a certificação;

— simplificação das exigências para obtenção do mestrado, estimulando-se o prosseguimento dos alunos com maior potencial em direção ao doutorado;

— agregação maior das linhas de investigação, permitindo um trabalho mais coletivo e contínuo de professores, orientadores e alunos — inclusive da graduação —, minimizando a dispersão de temas orientados pelos docentes e permitindo uma maior “especialização” dos programas;

— consolidação da infra-estrutura de pesquisa com melhoria das bibliotecas, uso da informática, assessoria técnica para os pesquisadores (por exemplo em estatística, registro de informações em vídeo etc.), acesso a redes internacionais de informação e intercâmbio etc.;

— maior intercâmbio interprogramas, interáreas do conhecimento, internacional, entre graduação e pós-graduação, entre universidades e outras instituições de pesquisa;

— divulgação maior dos resultados de pesquisa contidos em teses e dissertações e em projetos mais amplos¹⁵.

Financiamento

Com o retrocesso observado, nos últimos anos, na destinação de recursos governamentais para a ciência e tecnologia, no País, a discussão sobre o aprimoramento da sistemática de financiamento adotada pelas diversas agências foi substituída por uma penosa luta pela retomada dos patamares já alcançados antes da crise e pela resistência ao desmonte dos órgãos governamentais centrais.

Assim, muitas iniciativas que haviam sido tomadas por algumas agências, como por exemplo a introdução dos financiamentos a projetos integrados de pesquisa no CNPq e o apoio aos estágios de intercâmbio de pesquisadores, foram na prática interrompidas, apesar do consenso atingido sobre os diagnósticos que deram origem a essas inovações (nos casos citados, a necessidade de implantar projetos de equipe, com prazos mais longos de duração, e a importância da troca de experiências face a face).

Esses problemas incidiram sobre atividades em todas as áreas do conhecimento e não apenas na Educação. Entretanto, apesar dos ganhos em organização e combatividade obtidos ao longo do tempo, a Educação ainda não conta com o mesmo poder de

15 O INEP assinou, recentemente, convênio com a UNICAMP para criar uma rede de informações sobre as pesquisas produzidas no País. Por sua vez, a ANPEd estuda a possibilidade de se integrar a essa rede, com os resumos de teses e dissertações e também de pesquisas e textos.

pressão de outras áreas, o que, em situação de crise, pode comprometer os avanços já conquistados.

Com efeito, todos os diagnósticos e análises realizados sobre a produção científica em Educação (por exemplo, Warde, 1990 e 1993; Cunha, 1991; Gouveia, 1971, 1976 e s.d.; *Em Aberto*, 1986) apontam para a necessidade de superar problemas como dispersão temática, fragilidade teórica e metodológica, descontinuidade nas linhas de pesquisa, entre muitos outros. Para que a sistemática de financiamento consiga intervir nessa realidade seria necessária uma ação indutiva sobre a área, para que as agências não se limitem a reagir sobre a demanda espontânea, que muitas vezes mantém características imaturas durante longos anos.

O consenso a respeito dessa necessidade, comum a outras áreas além da Educação, levou à adoção, por algumas agências, como a FAPESP e o CNPq, de linhas de financiamento voltadas para uma demanda dirigida, favorecendo a constituição de equipes de pesquisa interdisciplinares e interinstitucionais. Espera-se que, em futuro próximo, a FINEP e o INEP também voltem a atuar dessa forma.

Neste sentido, seria importante também que os pesquisadores educacionais aumentassem sua participação em programas de intercâmbio internacional, inclusive através de projetos conjuntos de pesquisa, como já é comum em outras áreas. Alguns centros independentes de pesquisa têm conseguido progressos nessas direções. No entanto, tais instituições, ao contrário dos programas de pós-graduação, são menos dependentes das agências brasileiras de financiamento, o que tem permitido que se protejam mais dos efeitos da crise do Estado brasileiro.

Avaliação

A consolidação dos processos de avaliação dos centros de formação e pesquisa é fundamental para permitir o amadurecimento da área. Para tanto, a continuidade e aperfeiçoamento da sistemática nacional de credenciamento e avaliação dos programas de pós-graduação, de um lado, e a constituição de sistemas de avaliação nas universidades e centros de pesqui-

sa, de outro, devem ser estimuladas, inclusive com o incentivo à utilização de avaliadores de fora do país.

DESAFIOS E NECESSIDADES

De forma geral, os desafios para a melhoria da qualidade da pesquisa educacional no Brasil e uma melhor utilização de seus resultados na formulação, implantação e acompanhamento das políticas públicas na área de Educação dizem respeito tanto à formação do pesquisador como à garantia de condições favoráveis para sua atuação.

Em relação à formação de novos quadros, seria necessário que a pós-graduação incorporasse efetivamente a pesquisa em sua estrutura de funcionamento, de acordo com as premissas apontadas.

Quanto às condições de trabalho nas universidades e centros de pesquisa, como sugere Tedesco (1989), restrições orçamentárias e maior competição pelos recursos disponíveis deverão ainda perdurar. A realidade tem demonstrado que os núcleos e instituições com maior autonomia de ação, públicos e privados, situados nas regiões mais desenvolvidas, têm garantido condições mais favoráveis para um trabalho de melhor qualidade e maior abrangência.

Como indica Velloso, um dos pontos nucleares seria a superação da dicotomia existente entre os estudos em macro e micro escala, o que implica uma síntese interdisciplinar ainda não alcançada na área e que somente projetos de mais longa maturação, que contem com pesquisadores de formação sólida e diversificada, podem talvez almejar (Velloso, 1991a. p.167-71).

Encontrar fórmulas de assessoria e apoio financeiro que reforcem os centros mais consolidados, garantindo ao mesmo tempo que suas esferas de influência se ampliem no país e que suas prioridades não se afastem dos problemas mais urgentes que afetam a sociedade brasileira, eis o desafio que se coloca hoje para o futuro da pesquisa educacional no país e para o papel que ela pode assumir na transformação dessa realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Tina, FÁVERO, Osmar, GARCIA, Walter. Para uma avaliação dos periódicos brasileiros de Educação. In: ANPEd/CNPq. *Avaliação e perspectivas na área de educação*: 1982-91. Porto Alegre: ANPEd, 1993. p.201-15.
- CALAZANS, Maria Julieta C. Avaliação & perspectiva da pesquisa em educação através das agências de fomento: a FINEP, 1972-92. In: ANPEd/CNPq. *Avaliação e perspectivas na área de educação*: 1982-91. Porto Alegre: ANPEd, 1993. p.137-61.
- CAMPOS, Maria M. Avaliação e perspectivas para a educação no âmbito do CNPq. In: ANPEd/CNPq. *Avaliação e perspectivas na área de educação*: 1982-91. Porto Alegre: ANPEd, 1993. p.111-35.
- CARVALHO, João Pitombeira de. Avaliação e perspectivas da área de ensino de ciências e matemática no Brasil. In: ANPEd/CNPq. *Avaliação e perspectivas na área de educação*: 1982-91. Porto Alegre: ANPEd, 1993. p.83-90.
- CNPq. Comitê Assessor de Educação. *Educação: situação e plano de ação para 1993*. Brasília, CNPq/CA-Ed, 1992. (mimeo)
- CORDOBA, Rogério, GUSSO, Divonzir A., LUNA, Sérgio V. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: MEC/CAPES-UNESCO/CRESALC, 1986.

- CUNHA, Luis Antônio. *Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil*. Brasília: CAPES, 1979.
- _____. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos ANPEd*, n.3, p.39-48, 1991.
- Em Aberto, MEC-INEP. v.5, n.31, jul./set. 1986. (número especial sobre pesquisa educacional).
- FÁVERO, Osmar. A produção e a disseminação do conhecimento em Educação. *Boletim ANPEd*, v.9, n.1, p.44-52, jan./mar. 1987.
- _____. A trajetória da pós-graduação em Educação no âmbito institucional. In: ANPEd/CNPq. *Avaliação e perspectivas na área de educação: 1982-91*. Porto Alegre: ANPEd, 1993. p.31-49.
- GATTI, Bernardete. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, n.44, p.3-17, fev. 1983.
- _____. O papel na pesquisa educacional das agências internacionais, das agências estaduais e de grupos não ligados diretamente a universidades. In: ANPEd/CNPq. *Avaliação e perspectivas na área de educação: 1982-91*. Porto Alegre: ANPEd, 1993. p.163-70.
- GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n.1, jun. 1971.
- _____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, n.19, p.75-9, dez. 1976.
- _____. A pesquisa educacional: avaliação e perspectivas. In: CNPq. *Avaliação e perspectivas: 1977*. Brasília: CNPq, s.d.
- Jornal da Ciência Hoje*. Rio de Janeiro, v.6, n.257, p.2, ago. de 1992.
- _____. Rio de Janeiro, v.7, n.265, p.5, 24 nov. 1992.
- TEDESCO, J.C. El rol del Estado en la educación. *Perspectives*, v.14, n.4, p.489-511, 1989. apud Velloso, 1991a ou 1991b.
- VELLOSO, Jacques. Educational research in Latin America: notes on trends, challenges and needs. In: MIRO, G., SORENSEN, K. (eds.). *Strengthening educational research in developing countries*. Paris: UNESCO/IIIE, 1991a. (Relatório de Seminário realizado na Royal Swedish Academy of Sciences, Estocolmo, 1991)
- _____. *Um sistema de gerenciamento de informações sobre pesquisadores em educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 1991b. (mimeo)
- WARDE, Mirian J. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.73, p.67-75, maio 1990.
- _____. A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991). In: ANPEd/CNPq. *Avaliação e perspectivas na área de educação: 1982-91*. Porto Alegre: ANPEd, 1993. p.51-81.