

CIBEC/INEP



B0011560

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
Departamento de Assuntos Universitários

**SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Linhas de Pesquisa, Teses e Integração Discente  
4 e 5 de Maio de 1978

8.225.012.85

71s

COORDENAÇÃO DO APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Presidente da República Federativa do Brasil**

Ernesto Geisel

**Ministro da Educação e Cultura**

Euro Brandão

**SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*Coordenação:*  
Lúcia Maria França Siano

*Expositores:*  
Luiz Antônio Cunha  
Cláudio de Moura Castro  
Jacques Rocha Velloso

*Debatedores:*  
Aparecida Joly Gouveia  
Vathsala I. Stone  
Tarcísio Guido Delia Senta  
José Pastore  
José Anchieta E. Barreto  
Samuel Levy  
Gaudêncio Frigotto

C769s Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

93 p.

1. Ensino superior — pós-graduação. I. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. II. Título.

CDD. 378.242

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS UNIVERSITÁRIOS**  
Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

**SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Linhas de Pesquisa, Teses e Integração Discente  
4 e 5 de Maio de 1978

## PROJETO EDUCAÇÃO 1978

A presente publicação foi feita em  
colaboração com a Associação Nacional de  
Pós-Graduação em Educação - ANPEd

## APRESENTAÇÃO

No mês de maio do corrente ano, a CAPES e a UFPr realizaram seminário de coordenadores e representantes de todos os cursos de Mestrado na área de Educação para discutir o tema "Produção Científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação: linhas de pesquisa, teses e integração discente". O presente documento encerra as conferências dos Professores Cláudio de Moura Castro, Jacques Velloso, Luiz Antônio Cunha e os textos apresentados por seus debatedores.

Na reunião de abertura o Professor Hélio Barros, Diretor Adjunto da CAPES, expressou o pensamento da instituição, formulando nossas expectativas com referência à continuidade do Projeto Educação e à participação efetiva da comunidade acadêmica, simultaneamente geradora e receptora das políticas nacionais e seus efeitos.

A institucionalização da pós-graduação no Brasil, preconizada pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), tem exigido não apenas a adoção de medidas previamente fixadas como também a adaptação gradual e continuada de novas ações que possam garantir o cumprimento de todas as metas e objetivos estabelecidos pelo Governo.

A CAPES assume, na execução do PNPG, uma postura de maior ou menor pragmatismo. Estamos convencidos de que há, em vários setores, conjuntos excelentes de análises e avaliação que datam de épocas as mais longínquas. De Azeredo Coutinho a Anísio Teixeira, deste às mais recentes iniciativas ou aos escritos mais modernos, encontramos reflexões sobre educação brasileira, cuja justeza e brilhantismo apenas realçam o valor de suas obras. Insistir em novas reflexões globais ou avaliar o incipiente somente tem valor quando posto em condições essencialmente acadêmicas, sob o risco ainda de não conseguir sequer a condição de originalidade.

Esta posição tem induzido, primeiro, a um comportamento associado de ações na perspectiva de desenvolver o conjunto institucional e, segundo, a reflexões setorializadas que possam produzir avaliações úteis e significativas.

O que propomos, através das várias medidas adotadas para o Projeto Educação, enquadra-se dentro dessa última preocupação de analisar setores específicos, considerando-se que o nível básico de informação sobre o conjunto já existe e em condições razoáveis de suficiência.

Com isso, associando ações acadêmicas e administrativas a avaliações setoriais, conjugamos a idéia "de que há passos e etapas, cronologicamente inevitáveis, para qualquer progresso". Convém, portanto, combinar os estudos às etapas naturais ou provocadas de crescimento, a fim de que a rotina das avaliações não se torne estéril.

O Seminário de Curitiba representou mais uma etapa do Projeto Educação. Paralelamente ao que se faz para o crescimento dos cursos de pós-graduação, se estuda para que este crescimento fique adequado à realidade sócio-econômica e cultural vigente. E os dois momentos devem ser coordenados cada vez mais por um conjunto institucional integrado CAPES, Universidades, Associações - e a própria comunidade acadêmica do País.

Darcy Closs  
Diretor-Geral

## SUMARIO

Apresentação V

Os (Des)Caminhos da Pesquisa na Pós-Graduação  
em Educação 3

*Luiz Antônio Cunha*

Comentários de Aparecida Joly Gouveia 16

Resposta de Luiz Antônio Cunha 19

Comentários de Vathsala I. Stone 21

Resposta de Luiz Antônio Cunha 22

Comentários de Jacques R. Velloso 25

Resposta de Luiz Antônio Cunha 27

Dissertando sobre Dissertações 31

*Cláudio de Moura Castro*

Comentários de Tarcísio Guido Delia Senta 51

Resposta de Cláudio de Moura Castro 54

Comentários de José Pastore 57

Resposta de Cláudio de Moura Castro 61

**Comentários de José Anchieta E. Barreto 63**

**Resposta de Cláudio de Moura Castro 64**

Reflexões sobre a Produção Científica na Pós-Graduação  
em Educação e a Participação de Discentes 67

*Jacques R. Velloso*

Comentários de Samuel Levy 81

Resposta de Jacques R. Velloso 85

Comentários de Gaudêncio Frigotto 89

Resposta de Jacques R. Velloso 92

**I. OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA  
NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Responsável:** Prof. Luiz Antônio Cunha

**Debatedores:** Prof<sup>a</sup>. Aparecida Joly Gouveia  
Prof<sup>a</sup>. Vathsala I. Stone  
Prof. Jacques R. Velloso

## I. OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luiz Antônio Cunha\*

A leitura dos produtos de pesquisas voltadas para objetos do campo educacional, nas suas mais diversas formas (teses, relatórios, artigos, etc), feita por dever de ofício, permite-me verificar a prevalência de numerosas orientações viesadas, em que pese ao aparecimento de trabalhos de alta qualidade.

A exposição e o comentário dessas orientações viesadas, mais o esboço de propostas destinadas a corrigir esses vieses, constituem o objetivo deste texto.

No item 1, apresento os principais marcos de referência do desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil; no item 2, trato das orientações que considero viesadas para, em seguida, esboçar algumas propostas.

### 1. A pesquisa educacional no Brasil

Em estudo realizado em 1970, sobre as pesquisas em educação concluídas ou em andamento desde 1968, em todo o País, Aparecida Joly Gouveia apresentou um quadro onde as instituições de ensino pouco tinham realizado.<sup>1</sup>

Segundo essa autora, a pesquisa sistemática sobre temas de educação teria começado, no Brasil, em 1938, quando foi criado, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).<sup>2</sup> Desde então, a pesquisa educacional teria passado por três fases: a *primeira fase*, abrangendo toda a década de 40 e metade da década de 50. caracterizou-se pelas pesquisas de temas Psicopedagógicos; a *a segunda*, teve

\* Professor do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas.

<sup>1</sup> Gouveia, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 122, abr./jun. 1971.

<sup>2</sup> No nosso entender, foi Anísio Teixeira o iniciador da pesquisa educacional sistemática no Brasil, introduzindo, em 1932, um serviço de teses no Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, experiência frustrada em 1935, com sua demissão e prisão, nas preliminares do Estado Novo. É possível que o INEP tenha sido inspirado nessa experiência.

início, em 1956, com a ramificação do INEP em um Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, localizado no Rio de Janeiro, e cinco centros regionais de pesquisas educacionais, localizados em Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e Recife. Os temas de pesquisas se deslocaram, nesta fase, da psicopedagogia para a sociologia; a *terceira*, iniciada em 1954 e perdurando até, pelo menos, 1971, quando os resultados da investigação foram publicados, foi marcada pelos estudos de temas econômicos, em particular os ligados aos chamados recursos humanos.

No início desta década - ainda é Gouveia nossa referência - a pesquisa em educação era desenvolvida, principalmente, nos seis centros ligados ao INEP e em outros ligados a órgãos governamentais do nível federal, como o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), e do nível estadual, como os centros de pesquisa das secretarias estaduais de educação e cultura; em núcleos de pesquisa de sistemas educacionais privados, como o Senai e o Sesi; em instituições privadas como nas Fundações Getúlio Vargas e Carlos Chagas; finalmente, em alguns institutos de pesquisa econômica e/ou social de algumas universidades.

Nesse quadro, a participação das universidades na pesquisa educacional era bastante reduzida:

"A maior parte, porém, dos trabalhos realizados dos professores universitários resulta de esforços individuais relacionados com interesses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário."<sup>3</sup>

Em nosso entender, teve início no ano de 1971 a *quarta fase* no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, caracterizada pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação.

Cursos de mestrado em educação já existiam no Brasil desde 1965, quando começou a funcionar o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mas foi somente em novembro de 1970 que se defendeu a primeira tese, na Universidade Federal de Santa Maria. No ano seguinte, muitas outras foram apresentadas e seu número tem crescido bastante a ponto de, atualmente, já se contar com quase duas dezenas de cursos de mestrado em educação<sup>4</sup> e três centenas de teses apresentadas.

Acreditamos ser defensável a afirmação de que a maioria absoluta dessas teses consiste em trabalhos de pesquisa, sendo minoria aquelas que contêm projetos específicos ou produtos da especulação. É também nossa crença de que a percepção do enorme potencial de pesquisa representado pelas centenas de alunos de pós-graduação e dezenas de professores, supostamente dotados das mais altas qualificações, levou ao esvaziamento dos antigos órgãos de pesquisa educacional. Isso pode ser dito, com mais certeza, para a rede do INEP, hoje transformado num grande banco financiador de pesquisas

<sup>3</sup> Gouveia, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Rev. Brás. de Est. Pedag.* p. 214.

<sup>4</sup> Em 1975 havia nove cursos em funcionamento, com a previsão de abertura de mais sete.

desenvolvidas em fundações privadas e em universidades, tendo transferido o acervo de seus centros regionais para as faculdades de educação das universidades federais.

As pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação<sup>5</sup> podem ser grupadas em três tipos:

O primeiro tipo é constituído das pesquisas incorporadas às teses dos alunos dos programas como requisito para obtenção dos graus de mestre e doutor. São desenvolvidas em termos individuais, tendo seus custos diretos cobertos pelo próprio pesquisador/estudante e, mais raramente, por instituições governamentais e paragovernamentais.

O segundo tipo de pesquisa compreende aquelas desenvolvidas nos programas de pós-graduação mediante encomenda de órgãos governamentais. Essas pesquisas nascem nesses órgãos, preocupados com a solução de problemas surgidos na sua área de competência. Como, em geral, os órgãos da administração governamental dispõem dos recursos financeiros para realizar as pesquisas de que necessitam, mas carecem dos recursos humanos e mesmo do "clima" indispensável àquela atividade, vão buscar fora instituições capazes de supri-los. As universidades são essas instituições, pois têm alta densidade de recursos humanos qualificados em diferentes especialidades, cercados, pelo menos supostamente, do "clima" necessário à pesquisa, como a preocupação com a verdade, mesmo quando são contrariados interesses particulares de grupos ou pessoas. Mas, há outra razão para as universidades serem procuradas para consultoria: a dispensa dos rituais burocráticos (concorrência, etc.) para que se possa transferir recursos financeiros governamentais. Nas universidades, são os programas de pós-graduação os mais indicados para as atividades de consultoria, devido não só à suposta maior qualificação dos professores/pesquisadores, como também à maior disponibilidade do seu tempo, menos comprometidos com aulas do que seus colegas ligados aos cursos de graduação.<sup>6</sup> A realização dessas pesquisas resulta, muitas vezes, em vantagens financeiras para os pesquisadores e as instituições onde elas se desenvolvem. Estas utilizam os saldos dos recursos previstos para expansão das atividades regulares (compra de equipamentos, de material de consumo, de material bibliográfico, contratação de pessoal, etc), e aqueles recebem complementação de salário. Além dessa vantagem, as instituições podem obter outra, o aumento do poder de negociação de mais recursos financeiros governamentais, efeito do prestígio auferido da própria realização das pesquisas. O terceiro tipo de pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação resulta das iniciativas dos próprios professores/pesquisadores, sendo

Há pesquisas sobre temas educacionais desenvolvidos em outros programas de pós-graduação como sociologia, ciência política, econômica, informática, física e outros. Neste texto vamos nos ocupar apenas das desenvolvidas na pós-graduação em educação.

As tarefas de consultoria não são restritas à pós-graduação em educação, mas, ao contrário, ela é mais intensa no campo da economia, da administração e da tecnologia. Certas universidades chegaram a organizar empresas de consultoria, como, por exemplo, a Coppetec, da UFRJ e a Consulpuc, da PUC/RJ.

algumas delas voltadas para as necessidades de ensino.<sup>7</sup> Essas pesquisas contam com um estímulo insubstituível: o contato com os estudantes, seja nas aulas e seminários, seja nas sessões de orientação de teses. Mas, contam, por outro lado, com fortes barreiras: a falta de recursos financeiros das instituições mantenedoras dos programas, as quais não podem aumentar o tempo pago dos professores/pesquisadores a não ser para engajá-los em atividades docentes e administrativas. A solução que se vem firmando é a de um mecanismo de cooptação, ligando a iniciativa dos professores/pesquisadores à dos órgãos governamentais interessados em consultoria. De um modo formal ou informal, esses órgãos dizem o que precisam ver pesquisado, quais os temas relevantes para o campo educacional e os pesquisadores procuram encaixar suas demandas dentro desses parâmetros. Elaboram, então, projetos de pesquisas para serem encaminhados a esses órgãos. Se aprovados, os pesquisadores, diretamente, ou através das instituições, recebem os recursos solicitados para o desenvolvimento da pesquisa, sob a fiscalização mais ou menos rigorosa, mais contábil ou mais metodológica, dos financiadores. No plano federal, vários são os órgãos governamentais que começam a operar dessa maneira, mas é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, nova denominação do INEP, que ocupa lugar de destaque nesse mecanismo de cooptação por força do volume de recursos financeiros disponíveis e da diversidade dos seus "clientes", em termos institucionais e geográficos.<sup>8</sup>

## 2. Tendências

Neste item vamos enunciar os parâmetros viesados orientadores de grande parte da pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação no Brasil de hoje.

Os parâmetros serão apresentados na forma de uma tipologia, mas sem obedecer à lógica da classificação. Isto significa que pode haver pontos comuns entre dois ou mais tipos, não sendo difícil encaixar-se uma pesquisa em mais de um tipo. Eles presidem não só a pesquisa, como também o ensino, numa "integração" que está longe de ser desejável, dadas as suas características viesadas.

Cabe uma advertência a respeito do viés dos parâmetros. O *legalismo*, o *idealismo*, o *estrangeirismo*, o *economicismo*, o *sociometrismo*, o *psicologis-*

<sup>7</sup> As teses de livre-docência estão neste tipo.

<sup>8</sup> O INEP recebe projetos de pesquisas elaborados por pesquisadores ligados a instituições, julgando suas propostas conforme critérios não conhecidos, a não ser uma lista de prioridades bastante difusa. Aprovado um projeto, o INEP transfere os recursos solicitados (no todo ou em parte) para as instituições onde trabalham os proponentes, mediante contrato ou convênios. Estes estabelecem os cronogramas de trabalho e de relatórios, reservando o INEP para si o poder de denunciar inadimplências, a serem julgadas pelo foro de Brasília.

mo, o *tecnicismo*, o *sistemismo* e o *computacionismo* foram considerados parâmetros viesados por terem a capacidade de, no desenvolvimento de uma pesquisa, encobrir a verdadeira natureza do objeto a que se referem — a educação, seus agentes, seus destinatários, suas relações, entre si e com a sociedade inclusiva, suas funções e contradições.

Os nove parâmetros descritos a seguir não atingem da mesma maneira os três tipos de pesquisa existentes na pós-graduação (teses, consultoria e pesquisa de docentes). No final deste item, apresentamos uma primeira indicação dos seus alvos principais.

Passemos, então, aos parâmetros e seus vieses.

1. O *legalismo* consiste na definição das normas (leis, decretos, resoluções, pareceres, portarias) como constituintes do perímetro e da morfologia do processo educacional e de suas instituições, fazendo substituir sua realidade viva pela realidade legal e paralegal que a ela se refere. Esse é um viés próprio dos burocratas do sistema educacional, acostumados a pensar e agir exclusivamente em termos de normas regulamentadoras, registros, inscrições, requerimentos, despachos. O principal defeito do *legalismo*, enquanto parâmetro orientador da pesquisa, é a suposição da constância da burocracia e da educação existentes, determinando-se, como espaço aberto ao questionamento e à criação, unicamente as relações entre uma e outra.

2. O *idealismo* é um viés muito comum nos meios educacionais, impregnando boa parte do pensamento pedagógico. Consiste no discurso sobre a realidade existente referida a um paradigma postulado como desejável, legítimo, próprio da "natureza humana", desligado das condições históricas concretas. Da comparação da educação observada com o modelo ideal(izado) resulta o diagnóstico das carências a serem superadas e dos sucessos já alcançados. O *idealismo* é um sério empecilho à pesquisa, à medida que, mais ou menos dissimuladamente, despreza a realidade objetiva, em proveito das realidades construídas sobre bases exclusivamente subjetivas. Assim fazendo, impede a visão dos mecanismos presentes na realidade objetiva que se opõem à realização do modelo pretendido e, eventualmente, dos mecanismos capazes de, acionados, conduzir a ele ou a possíveis modelos alternativos.

3. O *economicismo* em pesquisa educacional foi um reflexo da hegemonia conseguida no Estado por um tipo novo de burocrata, no bojo das transformações políticas posteriores a 1964. Esse burocrata é, em geral, um economista profissional, formado segundo concepções do mundo (teorias?) negadoras do caráter essencialmente político da ciência econômica e defensoras das existências da economia como uma dimensão da sociedade que permeia todas as demais. Nas versões mais extremadas do *economicismo*, as dimensões políticas, sociais, culturais, entre outras, só podem ser entendidas objetivamente como "resíduos", "variáveis intervenientes" ou "fatores não controlados" dos modelos econômicos, estes sim, dotados de características capazes de levar à compreensão objetiva da sociedade. Quando o *economicismo* chega ao campo educacional, tende a fazer entender o processo educacional como investimento ou consumo. Como investimento, isto é, gastos capazes de fazer multiplicar seu valor, a educação teria uma finalidade objetiva e desejável: o crescimento da renda, o desenvolvimento. Como

consumo, uma finalidade subjetiva e secundária, preterível em proveito da primeira: o aumento da cultura, o prazer intelectual, o jogo estético. As pesquisas orientadas pelo *economicismo* tendem a compreender a educação em termos de estudos de custo/benefício onde as realidades políticas, sociais, culturais aparecem simplesmente como dadas ou "perturbadoras" da ordem natural das coisas.

4. O *sociometrismo* consiste na medida de características individuais dos agentes integrantes do processo e das instituições educacionais, tentando descobrir, a partir das tendências centrais e das correlações estatísticas, sua natureza e seu modo de funcionamento. O *sociometrismo* conduz ao levantamento e processamento de informações individuais como sexo, idade, ocupação e escolaridade dos pais, renda, atitudes, e outras, mas de uma forma tal que as determinações mais amplas do processo educacional ficam esquecidas, quando não são formuladas a partir das operações com os dados encontrados. Sem embargo da grande utilidade que podem ter os dados individuais dos agentes do processo educacional para o esclarecimento de certas questões, o *sociometrismo* constitui um sério viés para a pesquisa à medida que leva ao desconhecimento das conexões entre esse processo e a sociedade abrangente, não dedutíveis das características individuais dos seus agentes.

5. O *computacionismo* é a supervalorização das técnicas estatísticas, de tal modo que a própria temática fica afetada. Julga a relevância das pesquisas no campo educacional conforme a complexidade dos procedimentos estatísticos adotados. No extremo inferior dessa escala de valores estão as pesquisas que não usam técnicas estatísticas, denominadas "estudos conceituais", "históricos", "descritivos", "metafísicos" e outros apodos pejorativos. No ponto mais alto da escala estão aquelas que utilizam análise multivariada. Entre um e outro pontos, em ordem crescente, as pesquisas/técnicas de distribuição de frequências, medidas de tendência central e medidas de correlação. O tratamento estatístico, nessas condições de supervalorização dos meios sobre os fins da própria pesquisa, torna-se um verdadeiro fetiche, podendo levar à não rara proposição de que só vale a pena (nos casos mais radicais, só é possível) pesquisar aquilo que pode ser medido e submetido a tratamento estatístico. Essa orientação constitui um sério viés para a pesquisa no campo educacional por desvalorizar e limitar as indagações básicas e prévias sobre a própria natureza da educação e suas conexões com a sociedade inclusiva, sem o que as medidas efetuadas correm o sério risco de não saber o que estão medindo.

6. O *psicologismo* consiste em entender o processo educacional como tendo seu cerne na relação professor-aluno, tudo o mais permanecendo como um indiferenciado ambiente que exerce sobre ela influências satisfatórias ou não. O *psicologismo* é uma forma de *idealismo* à medida que postula como possíveis (inquestionavelmente) e desejáveis certas relações pedagógicas, as quais passam a ser critério aferidor das relações encontradas. Assim fazendo, as pesquisas orientadas pelo *psicologismo* não permitem o entendimento da natureza das relações pedagógicas, pois elas são concebidas independentemente das características mais amplas do processo educacional. Em consequência, tende-se a fazer recair sobre os docentes (em grau menor, sobre os

administradores) as responsabilidades das modificações nas relações pedagógicas, no sentido do estabelecimento das relações idealizadas. Não permite compreender as determinações extra-individuais que conformam os docentes, supondo internas a eles as razões que os levam a estabelecer relações com os alunos distantes daquelas consideradas desejáveis.

7. O *estrangeirismo* é um viés cada vez mais comum nas pesquisas desenvolvidas no campo educacional, o que não seria de surpreender, dada a freqüência ascendente de professores e pesquisadores formados fora do País,<sup>9</sup> trabalhando nos programas de pós-graduação em educação. Se bem que a proporção destes não seja predominante, sua importância o é, pois eles contribuíram para formar muitos dos seus colegas professores/pesquisadores. O *estrangeirismo* na pesquisa em educação assume diferentes formas. Começa com a eleição dos temas tidos como relevantes, feita à luz das questões assim consideradas nos centros universitários metropolitanos; continua nas teorias discutidas, na metodologia e nas técnicas empregadas, valorizando-se as que estão em voga nos países onde se formaram. É o caso de pesquisas que pretendem "aplicar" no Brasil teorias, modelos ou experimentos lá elaborados, com objetivo de comparar dados ou, tão-somente, falar a mesma linguagem. Acreditamos que o *estrangeirismo* não resulte apenas de falta de imaginação ou de mentes mal formadas. Ao contrário, acreditamos que esse viés decorra da vontade de alcançar padrões de pesquisa valorizados nos centros metropolitanos de tal forma que os relatórios produzidos possam ser apreciados favoravelmente pelos colegas estrangeiros e talvez até publicados nas revistas especializadas. O *estrangeirismo* não está localizado apenas na atividade de pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação, mas, também, está presente na própria concepção desse grau de ensino, expressa nas normas legais e paralegais que lhe dizem respeito. Em 1965, o Conselho Federal de Educação assumiu uma concepção de pós-graduação no vácuo da reordenação da economia no sentido do capitalismo dependente e monopolista, e do realinhamento político subordinado à liderança norte-americana no plano internacional. Congruentemente com isso, montava-se no País o grande e abrangente mecanismo de assistência técnica e financeira da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que veio a ter profundas influências nas reformas educacionais dos anos de 1968 e 1971, ao lado de outras linhas de determinação não menos importantes. Essa nova concepção de pós-graduação não resultou, diretamente, da influência da USAID, embora viesse a se articular perfeitamente com as reformas onde ela se fez sentir de modo direto. Até 1964, havia dois paradigmas que orientavam a pós-graduação no Brasil, em termos de organização acadêmica. O paradigma europeu, particularmente o francês, adotado pela Universidade de São Paulo,

Infelizmente, não dispomos de dados recentes a respeito. Uma publicação de 1972 dizia ser de 866 o número de bolsas concedidas a brasileiros para estudos no exterior, em diferentes especialidades do campo educacional, de 1965 a 1970. Destes, 452, representando 52.2% do total, dirigiam-se para os EUA. Para maiores detalhes, consultar Fundação Getúlio Vargas, Centro de Estudos e Treinamento de Recursos Humanos. *Treinamento de Pessoal Brasileiro no Exterior*. Rio de Janeiro, FGV/CETRHU. 1972.

e o paradigma norte-americano, adotado na recém-criada Universidade de Brasília e em cursos "modernos", financiados pela USAID, encravados em universidades "arcaicas", como os de agronomia e sociologia rural de Viçosa, os do Instituto Tecnológico de Aeronáutica e o de engenharia química da UFRJ. Após o Parecer nº 799, de 1965, o Conselho Federal de Educação optou pelo paradigma norte-americano. A partir daí, os graus de mestre e doutor concedidos pelas universidades só são reconhecidos em todo o País, sob a fiança do Ministério da Educação, se os seus cursos estiverem organizados conforme os padrões oficializados. Desse modo, o *norte-americanismo*, como uma vertente do *estrangeirismo*, permeia a própria prática docente na pós-graduação através de intensa fragmentação ou "disciplinarização" do conhecimento, avaliando-se o desempenho por pequenos passos, os *papers*. Essa intensa "disciplinarização" do saber tem repercussões danosas na pesquisa, à medida que conduz à definição de temas de âmbito e interesse reduzidos. No caso da educação, esse efeito é especialmente danoso, pois impede a compreensão das determinações mais gerais e básicas do processo educativo, conduzindo ao desligamento do nível "micro" do nível "macro"; especificando, ao desligamento dos processos que se desenvolvem dentro da escola daqueles situados no âmbito do sistema educacional escolar. São, ainda, indutoras do *estrangeirismo* na pós-graduação, as agências estrangeiras de financiamento de pesquisas, as quais julgam os projetos conforme critérios vigentes nos centros universitários dos países de origem. Mesmo quando essas agências incluem nos seus quadros pesquisadores brasileiros, o viés se mantém, pois, em geral, são preferidas pessoas com formação naqueles centros.

8. O *tecnicismo* consiste na supervalorização dos instrumentos capazes de serem utilizados para propósitos educacionais, recentemente desenvolvidos nos centros metropolitanos, como textos programados, satélites, televisão, computadores, correlativamente à desvalorização dos meios utilizados pelos professores "tradicionais", o quadro-negro e o giz ou, mais pejorativamente, "cuspe e giz". O *tecnicismo* é uma forma de *estrangeirismo*, à medida que se tenta legitimar os paradigmas técnicos pelos sucessos alcançados nos centros metropolitanos.<sup>10</sup> Congruentemente, o *economicismo* é chamado a desempenhar seu papel na "demonstração" dos altos benefícios da adoção das novas técnicas, relativamente aos custos. O *tecnicismo* é um viés na pesquisa à medida que põe de lado os objetivos do processo educacional, destacando deles os meios, postulando uma substitutibilidade que eles objetivamente não têm. Mas, é possível que o principal efeito danoso do *tecnicismo* seja o *sistemismo*, de que trato em seguida.

9. O *sistemismo* consiste na tentativa de entender o funcionamento da burocracia educacional e o próprio processo educacional conforme os conceitos da teoria da comunicação e controle das máquinas (cibernética). A supervalorização dos "meios instrucionais", progressivamente exigentes da cibernética, na medida da sua complexificação, como condição de entendi-

Os interesses comerciais das empresas multinacionais produtoras de equipamentos não devem ser esquecidos. Entretanto, a influência deles na pesquisa educacional não cabe nos limites deste texto.

mento e manejo, tem levado certos estudiosos a conceberem o campo educacional segundo o enfoque sistêmico, em particular, composto de sistemas fechados, regidos por mecanismos de realimentação. Embora o enfoque sistêmico reconheça o caráter aberto do sistema educacional, mesmo da escola, em particular, os estudos de que temos conhecimento apenas conseguem descrever sistemas fechados, auto-regulados. Reconhece, também, a interação do sistema educacional com outros sistemas, denominados estes difusamente "meio", articulados todos em sistemas abrangentes. Entretanto, o "meio" aparece nos estudos orientados por esse enfoque como uma dimensão residual, apenas evocada para delimitar o sistema em questão. Desse modo, o enfoque sistêmico, sem embargo de sua utilidade em procedimentos administrativos e no manejo de mecanismos, tem servido para reforçar a velha concepção da educação como pertencente a uma esfera autônoma da sociedade, como a adotada pelo *idealismo*, agora sob uma veste adornada de modernidade, aparentemente negadora da "metafísica" dos filósofos, seguidores da sua versão "arcaica". O principal viés do *sistemismo*, como orientador de pesquisa no campo educacional, é o obscurecimento das relações de força no interior do "sistema" educacional e nas suas articulações com o Estado e a sociedade. O viés resulta, também, da impossibilidade de se perceber as contradições do processo educacional através de conceitos elaborados para permitir a regulação de máquinas, sempre sujeitas aos seus construtores/controladores, por mais que a tecnologia atual vislumbre a possibilidade de se construírem máquinas capazes de "aprender". O *sistemismo*, pela sua pretensa capacidade de acabar com as contradições (no plano ideológico) e de substituir o questionamento dos objetivos da educação pela preocupação com a operacionalização dos objetivos dados ou, então, com a formulação de objetivos "operacionalizáveis", desloca a crítica, prática definidora da ciência, em proveito do controle e da dissimulação, práticas definidoras do poder.

Os parâmetros viesados que apresentei não atingem igualmente os três tipos de pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação. O *legalismo* atinge mais as pesquisas de consultoria e de docentes do que as teses; o *idealismo* atinge mais as teses e as pesquisas de docentes do que as de consultoria. Mas, de um modo geral, as pesquisas de docentes tendem a acompanhar o perfil das pesquisas de consultoria, por causa dos mecanismos de cooptação que as presidem.

No quadro, a seguir, apresento uma indicação dos parâmetros que incidem mais fortemente sobre cada tipo de pesquisa.

A prevalência desses vieses na pesquisa em educação no Brasil resultou de causas diversas. O *legalismo*, por exemplo, velho, dos tempos imperiais, resultou do imenso e amplo controle jundico-político do Estado sobre o campo educacional, fazendo da lei, do decreto, da portaria e, mais recentemente, do parecer, as formas privilegiadas de atuação sobre a prática pedagógica. O *estrangeirismo* tem, também, a mesma idade, nascido do confinamento do pensamento das elites portuguesas, primeiro, e brasileiras, depois, dentro dos marcos metropolitanos anglo-franceses. À medida que o centro hegemônico do capitalismo internacional deslocou-se da Europa para

os EUA. após o fim da I Guerra Mundial, para lá foram-se transferindo, paulatinamente, as referências do pensamento das elites intelectuais brasileiras, inclusive as do campo educacional.

As mudanças do regime político no Brasil, em 1964, assumindo contornos autoritários mais nítidos em 1968, trouxeram duas conseqüências de grande importância para o campo educacional, como já adiantamos.

As opções pela integração econômica e política no "mundo capitalista", sob a liderança, então incontestada, dos EUA. levou o Estado a incentivar a ida para esse país de intelectuais que buscavam aperfeiçoar-se. a buscar assistência "técnica" e financeira, esta em geral implicando a primeira.

Essa reorientação ideológica aliada à centralização operada na organização do Estado, da qual não escaparam as universidades, fez com que a pesquisa ficasse cada vez mais dependente dos mecanismos de cooptação. Eles consistem na distribuição de recursos aos pesquisadores e às instituições que se orientam pelas mesmas referências. Dai, a prevalência "espontânea" do *estrangeirismo*, na sua versão norte-americanista. e, em decorrência, do *economicismo*, do *computacionismo*, do *tecnicismo* do *sistemismo*.

Em resumo, a cooptação, nos termos das opções políticas e ideológicas operadas no e pelo Estado após 1964. se não foi a responsável pelo surgimento de todos os parâmetros viesados na pesquisa em educação, o foi, certamente, na intensificação da sua força orientadora

### 3. Propostas

A crítica dos parâmetros viesados não deve levar à crença de que as tendências apontadas, embora predominantes, não admitem alternativas. Pelo contrário, têm sido feitas pesquisas de alta qualidade nos programas de pós-graduação em educação. Em geral, são teses de mestrado ou doutorado pautadas por diferentes orientações.

Ao sugerir a mudança das tendências, na forma de propostas para a pesquisa na pós-graduação em educação, preocupo-me com a alta prioridade que deve ser atribuída à crítica do processo e das instituições educacionais no Brasil, sem o que ficam desperdiçados os esforços empregados na imaginação das reformas, cada vez mais urgentes.

A crítica da educação exige dos pesquisadores opções novas em termos metodológicos e temáticos.

Antes de mais nada, a rejeição dos vieses apontados, principalmente o *idealismo* e o *legalismo*, profundamente arraigados nos conceitos correntes. Em seguida, uma correta orientação metodológica deve postular a inter-relação de todas as regiões da sociedade e da *historicidade* dessas relações, implicando a capacidade de umas regiões determinarem o movimento das demais, relações essas que se estabelecem de forma específica em cada momento histórico. Dessa opção metodológica, resulta a definição da educação escolar como processo e como instituição, intimamente ligada à estrutura da sociedade capitalista e, no caso da formação social brasileira,

sujeita às vicissitudes das relações internacionais de dependência. Assim fazendo, a pesquisa poderá concentrar-se sobre aspectos e momentos limitados, sem que se percam as conexões com o todo. É essa - e apenas essa — orientação metodológica a capaz de permitir a reconstrução, no plano da produção intelectual (o plano da pesquisa), as existentes entro as diversas "esferas" da sociedade, sejam elas políticas, econômicas ou culturais.

Em termos de temática,<sup>11</sup> é preciso abandonar vieses poderosos, pois revitalizados pelas próprias relações de dependência: o *tecnicismo* e o *estrangerismo*. É preciso tratar de temas que, embora familiares para alguns, permanecem fora das agendas da maioria dos pesquisadores: o que faz a escola, não a escola em geral, mas a escola concreta; que valores e atitudes afirma como bons e desejáveis e quais os que rejeita como maus e indesejáveis; que língua ensina e que línguas cala; em que modos de pensar e agir treina os estudantes; com que meios; com que eficiência; quais as conexões entre a atividade da escola e outras agências educacionais, confusamente chamadas "extra-escolares", como a família, os meios de comunicação de massa, as empresas; que funções sociais desempenham, concretamente, os processos e as instituições educacionais; como eles têm-se transformado ao longo da história do Brasil; qual tem sido o papel do Estado na formação de políticas educacionais; como essas políticas se articulam com as políticas para outros campos como a cultura, a economia, a saúde; como funcionam de fato as burocracias escolares, as das unidades de ensino e as das secretarias de educação, dos ministérios, dos conselhos de educação; quem paga quanto do custo da escola em cada grau/tipo de ensino; qual a importância do decréscimo, relativo e absoluto, dos salários dos professores na determinação da queda da qualidade do ensino; o que é e o que se entende por queda de qualidade do ensino. Pesquisas mais coladas à prática cotidiana da educação escolar parecem-me extremamente urgentes, podendo levar a medidas práticas imediatas, como as seguintes: como formar professores leigos a baixo custo, de forma descentralizada, sem satélites, computadores e coisas do gênero; como fazer com que os estudantes da escola primária leiam; como ensinar a ler e escrever segundo a norma culta do português falado no Brasil à imensa maioria dos alunos que não a falam e pouco a ouvem.<sup>12</sup>

Mas, como passar das tendências observadas para as propostas sugeridas?

Antes de qualquer outra coisa, afirmo que não se trata de substituir umas orientações por outras, utilizando a força do mesmo mecanismo de cooptação. Se há uma orientação metodológica e temática que, defendo, deva-se generalizar, o meio para isso não é a imposição, por mais dissimulada que seja, mas a discussão *interna ao meio acadêmico*. Será a crítica dos pesquisa-

<sup>11</sup> Não pretendo ser exaustivo nas sugestões temáticas. Um leque mais amplo de temas pode ser encontrado em Mendes, Durmeval Trigueiro. Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 136, out./dez. 1974.

<sup>12</sup> A propósito, a pesquisa dessa forma está sendo realizada em diversas cidades do País, coordenada por Celso Cunha, fora, entretanto, do campo propriamente educacional.

dores aos trabalhos dos seus pares, e aos próprios, que propiciará que se definam e redefinem as orientações a seguir.

Mas, para que isso aconteça, três medidas se impõem. Primeiro, a desmontagem do mecanismo de cooptação existente. Isto significa que os pesquisadores dos programas de pós-graduação em educação devem dispor do tempo e dos recursos financeiros necessários para suas pesquisas, sem que para isso precisem "encaixar" seus projetos dentro dos esquemas das instituições financiadoras. As direções dos programas devem criar condições para que os pesquisadores tenham aquele mínimo de recursos materiais (tempo, espaço, mobiliário, equipamento) e financeiros, sem o que toda e qualquer pesquisa torna-se impossível. Essas instituições poderiam auxiliar pela transferência de recursos financeiros aos programas, *sem destinação a projetos específicos*.<sup>13</sup> Segundo, o empenho dos pesquisadores na elaboração de projetos baratos, aproveitando dados, documentos e experiências existentes, freqüentemente sub ou não analisados. Terceiro, o empenho dos pesquisadores na construção de mecanismos de consumo acadêmico do produto de seu trabalho, como congressos, mesas-redondas, simpósios, seminários e outros, onde as teses e outras pesquisas desenvolvidas em cada programa de pós-graduação possam ser apresentadas e discutidas. Um mecanismo assim é indispensável para que o consenso e (por que não?) o dissenso entre os pesquisadores possam tomar forma, democraticamente. As reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência têm sido uma válvula de escape para essa atividade, cuja necessidade os pesquisadores vêm sentindo há alguns anos. Entretanto, estou certo de que essas reuniões não são suficientes para o intercâmbio que se faz necessário, embora elas possam e devam continuar abrigando a discussão de temas educacionais de interesse geral, não só de pesquisadores (e seus aprendizes), profissionais do campo educacional, mas também, e principalmente, de todos os seus agentes, professores e estudantes.

O espírito dessas colocações aponta para as pesquisas dos docentes dos programas de pós-graduação em educação como sendo sua atividade própria de pesquisa, além das teses de mestrado/doutorado. Aponta, também, para a distinção e a subordinação de pesquisas de docentes feitas a título de consultoria e, também, daqueles que, no final das contas, representam mera transferência da boa e barata mão-de-obra estudantil para instituições não-acadêmicas. No prolongamento dessas afirmações, devo deixar clara a função que reconheço legítima da pesquisa na pós-graduação em educação: a *produção do saber que vai ser ensinado segundo os padrões próprios da atividade acadêmica*. Pensada deste modo, a pesquisa dos docentes será sempre pesquisa docente e aí, então, pesquisa e ensino estarão ligados de forma dinâmica e produtiva.

Se a pesquisa que privilegio é a pesquisa do docente e se esta é pesquisa docente, isto é, para o ensino, é possível pensar, numa primeira aproximação, que os programas de pós-graduação em educação encontrarão nas áreas de

<sup>13</sup>Estou consciente da necessidade de se evitar as contrafações tristemente célebres no caso da extensão do tempo de professores das universidades federais, tendo a pesquisa como contrapartida.

concentração de seus cursos as principais linhas de pesquisa. Numa segunda aproximação, é possível, ou melhor, desejável, distinguir um plano de pesquisas fora dessas linhas, delimitado pelas disciplinas que não compõem as áreas de concentração, mas são básicas ou comuns a várias. Na situação atual, o traçado das linhas de pesquisa pelas instituições financiadoras e pelos programas, enlaçados pelo mecanismo de cooptação, é da maior importância, pois da articulação de umas e outras depende o fluxo de recursos. Na direção apontada aqui, entretanto, a delimitação das linhas de pesquisa deixa de ter importância,<sup>14</sup> já que ela é entendida como a atividade regular e necessária de todos os professores. As linhas de pesquisa coincidem, deste modo, com o currículo.

Concluindo, quero deixar claro que percebo o sentido das propostas feitas neste texto: a retomada da bandeira da autonomia universitária, sem o que a pesquisa acadêmica não se pode beneficiar dos recursos ainda mais indispensáveis do que os materiais e humanos: as liberdades de pensamento e de expressão.

*Incidência de orientações viesadas nas pesquisas em educação (pós-graduação), segundo tipos*

Orientações	Tese	Consultoria	Pesquisa de docentes
Legalismo	-	+	+
Idealismo	+	-	+
Economicismo	-	+	+
Sociometrismo	-	+	+
Computacionismo	-	+	+
Psicologismo	+	-	-
Estrangeirismo	+	-	-
Tecnicismo	+	+	+
Sistemismo	+	+	+

<sup>14</sup> Além de não ter importância não me parece acertado fixar linhas de pesquisa, enfatizando umas e desincentivando outras, ainda mais quando essa atividade no campo de educação está no seu começo, em termos científicos. No entanto, sei que esse argumento é empregado geralmente em defesa da restrição do campo e não da sua ampliação, como defendo.

## COMENTÁRIOS DE APARECIDA JOLY GOUVEIA AO TRABALHO DE LUIZ ANTÔNIO CUNHA

O trabalho de Luiz Antônio R. Cunha levanta sérios problemas sobre a orientação da pesquisa educacional no Brasil. Sem entrar na consideração das sugestões apresentadas na parte final e sem discutir as prioridades temáticas, sobre as quais creio que haveria grande consenso, deter-me-ei aqui em alguns aspectos que julgo oportuno focalizar.

### **1. A pesquisa encomendada como uma das tendências predominantes na prática do ofício em nosso país**

A primeira pergunta que gostaria de fazer a respeito seria: que proporção as medidas encomendadas por órgãos governamentais representam das pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação no Brasil?

Não tenho dados sistemáticos a respeito, mas minha impressão é a de que pesquisas com essa origem se concentram em três ou no máximo quatro centros de pós-graduação no Brasil. Mais difundidas, embora certamente realizadas com recursos financeiros mais modernos, serão as realizadas por iniciativa pessoal dos docentes de tais cursos. Porém, o grosso das pesquisas sobre a educação no Brasil se realiza com vistas à obtenção do grau de mestre. É possível que naqueles centros contemplados com as encomendas de órgãos governamentais, os mestrandos sejam também *contaminados* pela *doença* apontada, pelo fato de terem contato com orientadores envolvidos em convênios, mas a minha hipótese é a de que, do total das teses de mestrado até hoje realizadas, apenas uma pequena fração, talvez menos de 10%, teria tido a inspiração dessa ordem.

Gostaria, porém, a respeito da pesquisa encomendada, de fazer algumas reflexões. Seria esse tipo de pesquisa necessariamente *enviesada*<sup>11</sup>. Ou não seria essa uma maneira de contrabalançar o viés do *idealismo*, por você apontado? Sujar as mãos com problemas que são os da administração não seria uma forma de o pesquisador aproximar-se da realidade que aí está em nossas escolas, em nosso sistema de administração escolar, em nossa sociedade? Ou você vê na pesquisa encomendada essa potencialidade, mas a rejeita porque é solicitada por um poder que não considera legítimo? Ou o motivo da rejeição é realmente mais profundo, porque toda pesquisa encomendada acabaria fatalmente ajustando-se aos interesses políticos imediatos das autoridades que as encomendam?

De fato, a encomenda impõe certo direcionamento temático, mas talvez haja a possibilidade de opção teórico-metodológica que, no fundo, é muito mais importante que a da escolha de um tema. Ou os critérios de julgamento e aceitação dos anteprojetos levam necessariamente a constrangimentos no que se refere a aspectos metodológicos?

Na verdade, fiquei alarmada com a visão da situação que o seu trabalho sugere. Você fala da necessidade de "desmontar-se o sistema de cooptação existente". Você, por suas vinculações institucionais, talvez conviva mais de perto com o problema. Gostaria depois de ouvir a respeito as pessoas aqui presentes.

## 2. O estrangeirismo

É preciso abandonar o estrangeirismo.

*Sim*, se por estrangeirismo se entende a simples replicação de pesquisas feitas em outros países, independentemente da importância que os problemas focalizados tenham no contexto da sociedade brasileira.

*Sim*, se por estrangeirismo se entende a utilização de um instrumental de pesquisa inadequado à natureza dos problemas que clamam por soluções em nosso País.

*Sim*, se por estrangeirismo se entende a adesão incondicional a teorias que, pelo prestígio que gozam entre intelectuais de vanguarda, passam a constituir, entre jovens pesquisadores, dogmas de um catecismo, em vez de fonte de reflexão e ponto de partida para uma verdadeira investigação sobre o que ocorre em nosso país.

Não vejo, porém, como simplesmente se possa ignorar o que já se fez ou se faz em outros países, mormente quando o assunto é educação, num processo que envolve conhecimentos sobre a natureza do ser humano, as etapas de seu desenvolvimento psicológico e as características de seu comportamento como ato social.

Seria, por exemplo, pretensão ingênua acreditar que se possa prescindir de teorias e dados obtidos em outros países, quando se quer compreender o que está ocorrendo hoje, nas escolas, com os nossos adolescentes.

Certa abertura para o que se passa além das fronteiras não é apenas inevitável, como também pode ser mesmo uma condição estimuladora da visão crítica que você recomenda.

A própria orientação historicista com que você privilegia o seu trabalho não é certamente uma criação autóctone. Ela nos veio do outro lado do Atlântico, como o economicismo nos veio do outro lado do Equador.

## 3. O economicismo

Pelo que sei dos trabalhos que têm chegado ao meu conhecimento, o

chamado viés economicista é hoje pouco freqüente; certamente bem menos freqüente do que indicara a previsão por mim feita no ano de 1970.

O interesse dos economicistas pela educação como objeto de estudo, que naquela época despontava com algum vigor no Brasil, refletia, com certo atraso, as preocupações de economicistas americanos e de pesquisas inspiradas na teoria do capital humano, que se desenvolveram na década de 60, principalmente nos EUA.

Assim, o interesse que a orientação economicista despertou no Brasil não foi simplesmente um "reflexo da hegemonia conseguida no Estado por um tipo novo de burocrata, o economista", conforme você afirma à p. . É provável que a ascensão de economistas a postos-chave da administração tivesse dado certo respaldo a essas preocupações, mas o fato é que o grande prestígio de tais estudos não durou muito. O período *de glória* desses estudos foi mais curto que o dos economistas.

Hoje contam-se nos dedos as pesquisas sobre a educação realizadas por economistas no Brasil.

Pessoalmente, creio que estamos carecendo, e muito, da contribuição de economistas. Aliás, entre os temas relacionados como prioritários, no final de seu trabalho, incluiu-se o da distribuição dos ônus ou "custos da escola em cada grau, tipo de educação".

#### 4. O sociometrismo

De fato, essa me parece uma prática bastante difundida. Porém, o que julgo condenável não é a preocupação com características individuais dos agentes ou *pacientes* do processo e das instituições educacionais, mas o fato de os estudos dessa natureza em geral não apontarem as relações entre tais características e certos aspectos estruturais da escola e do sistema educacional.

Por outro lado, o que é de se lastimar também é o fato de tais estudos em geral apenas suporem a importância daqueles fatores, mas não demonstrarem em que medida eles afetam o que, de fato, se passa na escola.

#### 5. Uma correta orientação metodológica deve postular a interrelação de todas as regiões da sociedade

Como sociólogo, endosso inteiramente esse princípio. Contudo, como orientadora de alunos de pós-graduação, sinto que, na prática, é difícil ao jovem pesquisador ir além da simples adesão verbal ao princípio.

Essa adesão pode vir explicitada na introdução de seu trabalho ou reiterada como refrão que se repete aqui e acolá no decorrer da apresentação dos dados que, não raro, pouco ou nada têm a ver com a ladainha; ou pior

ainda, são especialmente selecionados para ilustrar a teoria exposta inicialmente com ardor e convicção. (E, diga-se de passagem, isso não acontece apenas em dissertações de mestrado.)

Por outro lado, também tenho visto mais de um aluno inteiramente bloqueado na realização de seu trabalho quando, tendo levado a sério o princípio e desejando honestamente indicar as supostas vinculações da educação "com todas as regiões da sociedade", como recomenda você, não consegue demonstrar como o aspecto particular que está estudando se imbrica nesse amplo contexto, que só em certo nível de abstração pode ser apreendido. Assim, o alcance que naquela orientação metodológica poderia ter é anulado pela ansiedade que acaba gerando.

## 6. Um viés não mencionado - o dogmatismo

Um viés que não foi por você mencionado, mas que se me afigura sério, é o do dogmatismo de alguns dos que se propõem justamente uma visão crítica.

O que ocorre em tais casos é a adesão apaixonada de determinada teoria que se diz crítica, em vez da adoção de uma postura crítica em relação a qualquer teoria. Isso resulta freqüentemente numa cegueira absoluta em relação a evidências negativas oferecidas pelos dados. Evidências negativas que, curiosamente, seriam as vezes muito mais reveladoras ou significativas que as próprias *confirmações* arroladas.

Formam-se, assim, novas gerações, não de pesquisadores críticos, mas, sim de aguerridos defensores de novos credos, que nem são assim tão novos.

### RESPOSTA DE LUIZ ANTÔNIO CUNHA AOS COMENTÁRIOS DE APARECIDA JOLY GOUVEIA

Muito obrigado pelos comentários da colega. Embora não concorde com todos eles, acredito que poderão ajudar a clarificar certos pontos de meu texto.

A colega minimizou a importância do mecanismo de cooptação por considerar poucos os programas de pós-graduação em educação - três ou quatro —, os que fazem pesquisas encomendadas. Não penso assim, pois, mesmo que eles sejam, de fato, poucos, o efeito paradigmático desses centros é grande devido ao prestígio que desfrutam diante dos demais, como causa ou consequência dos financiamentos conseguidos.

Quanto às razões que me levam não a rejeitar a pesquisa encomendada, mas a procurar subordiná-la aos interesses do ensino, espero ter deixado claro: o mecanismo de cooptação que ela implica conduz, muito provavelmente, a

orientações enviesadas em termos temáticos, teóricos e metodológicos, embora isso não seja inevitável. Mas, as outras razões sugeridas são, também, importantes. O desenvolvimento de pesquisas para resolver problemas administrativos imediatos implica um envolvimento que dificulta ver mais além dos objetivos da administração. Além disso, o autoritarismo vigente no campo educacional contribui para reforçar essa dificuldade. Não me furtaria a apresentar, enfim, como questão de princípio, que a pesquisa encomendada tende a levar ao viés, não só nesse regime autoritário, como também em qualquer outro.

Concordo com a colega quando afirma que não se pode (acrescento: não se deve) ignorar o que se faz em outros países. Não foi isso que sugeri ao criticar o *estrangeirismo*. Minha crítica não prega uma postura xenófoba, mas a subordinação da "importação" de idéias às demandas internas, invertendo a relação atual onde a realidade brasileira é vista conforme os filtros elaborados em outros países, conforme questões lá existentes. Não há contradição entre minha crítica da importação de temas, técnicas e procedimentos e meu posicionamento dentro de quadros teórico-metodológicos de referência suficientemente amplos para não estarem presos às condições sociais onde nasceram. Por isso, posso condenar o *estrangeirismo* e vincular-me à corrente de pensamento que a colega chamou de historicista, sem ver aí nenhum paradoxo.

O *economicismo* é um viés presente não só em pesquisas econômicas, mas essa orientação aparece de modo mais dramático em outros campos. Seria o caso, por exemplo, da avaliação do uso de certos métodos didático-pedagógicos pelo cálculo da razão custo/benefício ou custo/efetividade.

Não compartilho do receio manifestado pela colega quando diz que a busca da totalidade leva a meras proclamações, sem maiores compromettimentos do pesquisador, ou, então, pela ansiedade que acarreta, leva à inação. Se esses problemas existem, não devem nos afastar do esforço de compreender o processo educacional na perspectiva da totalidade, mas, acredito, devem fazer com que os enfrentemos de modo mais decidido. A fuga desses problemas, ao contrário, leva a orientações viesadas, como procurei mostrar na crítica ao *sociometrismo*.

Finalmente, quero me referir ao comentário a respeito da ausência de um viés na lista que apresentei: o dogmatismo. Certamente, existem orientações viesadas na pesquisa em educação que não conheço e, por isso, não foram mencionados. Mas, o dogmatismo não está entre os vieses faltantes. Ele está presente em cada um dos vieses citados. Ele é a própria orientação viesada, impondo uma visão parcial como se fosse reveladora da totalidade de processo educacional. A crítica ao *legalismo*, ao *economicismo*, etc, confunde-se com a crítica ao dogmatismo, aliás uma das tarefas mais urgentes no ambiente acadêmico brasileiro. Na linha desta crítica, propus, no fim do texto, linhas gerais de uma solução que não consiste na mera substituição de orientações viesadas por orientação julgada adequada. Repetindo o que já tinha dito, somente a crítica e a autocrítica dos pesquisadores aos seus trabalhos permitirão a descoberta das orientações teórico-metodológicas mais adequadas, num clima de liberdade indispensável ao trabalho acadêmico.

*COMENTÁRIOS DE VATHSALA I. STONE  
AO TRABALHO DE LUIZ ANTÔNIO CUNHA*

Concordo, de modo geral, com os pontos de vista colocados pelos debatedores que me antecederam acerca da exposição do Prof. Luiz Antônio.

Resumirei aqui apenas minhas reflexões sobre o trabalho, numa tentativa de definir linhas de pesquisa para programas de pós-graduação. Concordo que, ao definir linhas de pesquisa, é importante lembrar a ligação do aspecto da temática com o aspecto metodológico. Mas acho que é igualmente importante reconhecer a distinção entre os dois, a qual foi obscurecida tanto na exposição do trabalho como nos debates que se seguiram. Embora seja difícil escolher um tema de pesquisa desligando-o, totalmente, da metodologia, acho que na definição de linhas o tema vem antes da metodologia e, teoricamente, a metodologia vem em função do tema.

Reconheço as dificuldades práticas, porém, em definir temas independentes da metodologia. Se não tivermos cuidado, permitiremos que muitos dos "ismos" ou vieses apontados por Luiz Antônio entrem na pesquisa.

Quando li o trabalho de Luiz Antônio, principalmente ao tratar do computacionismo, lembrei-me de um artigo escrito por K. Mitra, publicado no *American Educational Research Journal*, em 1973. Criticando a tendência recente da pesquisa americana, este autor aponta a direção altamente sofisticada, em termos do rigor estatístico, que estava sendo tomada por ela. Muitas vezes isto significa, segundo o autor, investigação de temas que se adequem aos modelos preferidos e preestabelecidos, sacrificando os temas importantes. Eu também acho que é absurdo encaixar os temas nos modelos desejados ao invés de tentar identificar modelos que se adequariam à realidade. Assim, tanto do artigo de Mitra como do trabalho de Luiz Antônio, a mensagem tirada por mim é a seguinte: identifique temas significativos na realidade em pauta e encaixe-os nos modelos mais adequados, e não vice-versa. Tomado tal cuidado, então, o viés computacionismo não deverá aparecer na pesquisa.

Outros exemplos de cuidados que devem ser tomados: identificar objetivos educacionais relevantes e tentar operacionalizá-los, ao invés de limitar tal identificação aos objetivos operacionalizáveis; tentar medir o desejável, e não desejar o mensurável; e outros. Assim, falando em geral dos vieses apontados por Luiz Antônio, acho que, embora apareçam na medida em que a pesquisa segue "a moda", seja qual for a razão, e tomados os devidos cuidados, eles podem ser evitados.

Da fato, tirada tal doença da pesquisa, os chamados vieses seriam nada mais do que abordagens válidas à investigação de problemas educacionais, como por exemplo o ponto de vista do economista ou uma abordagem

sistemática ao tratamento de um tema educacional. Eu até perguntaria: sem estas abordagens à investigação dos temas educacionais, o que restaria na pesquisa educacional?

Na proposta colocada por Luiz Antônio, ele diz que as linhas de pesquisa se encontram no próprio currículo dos cursos de pós-graduação. Concordo que o currículo seja a fonte natural de linhas, dado que ele é o chão comum de interação acadêmica entre o docente e o discente. Porém, as linhas não são e não devem ser limitadas ao currículo. Além de dar um prazer intelectual ao pesquisador, o papel da pesquisa nos processos decisórios não deve ser esquecido. Acho que temas que merecem ser investigados devem ser objeto de estudos mesmo que eles se encontrem fora do currículo (falando principalmente aqui da pesquisa docente). De fato, seria até aconselhável nos empenharmos em pesquisas com temas que sejam de interesse futuro, digamos para daqui a 5 ou 10 anos, pois atividades de pesquisa são de natureza demorada, não podendo as decisões urgentes utilizar-se dos resultados. Com um enfoque nos problemas do futuro, talvez nossas pesquisas se tornem mais úteis do que no presente.

Foi colocado outro ponto pelo debatedor anterior, de fazer esforços coletivos quando definir linhas de pesquisa, isto é, definir temas mais complexos e investigar vários aspectos dos mesmos. Acho que no nível institucional, se podemos identificar projetos relativamente maiores, o corpo docente (e o discente) poderia participar deles pegando os vários aspectos da pesquisa envolvida. Acho, também, que isso facilitaria a integração de ensino e pesquisa nos cursos de pós-graduação.

São esses pontos que gostaria de colocar, e agora gostaria de ouvir os comentários do Prof. Luiz Antônio sobre este aspecto.

*RESPOSTA DE LUIZ ANTÔNIO CUNHA  
AOS COMENTÁRIOS DE VATHSALA I. STONE*

Muito obrigado pela corroboração de pontos de minha apresentação. No entanto, há algumas questões sobre as quais eu não concordo com a colega, principalmente quando me diz que a definição do tema vem antes de metodologia. Acho que realmente não é assim, embora possa parecer dessa maneira. Quando nós apontamos temas como relevantes, já temos, certamente, uma teoria, por mais insegura, difusa e inconsciente que seja, acompanhada de uma metodologia que lhe diz respeito, que lhe é inerente. Os temas relevantes não brotam necessária e imediatamente de um contexto político e educacional, como não brotam exclusivamente da nossa reflexão como se ela fosse autônoma. Brotam de ambas as partes, pela orientação teórica e metodológica que confessamos ou não aceitamos. Se nós tivermos um determinado quadro teórico-metodológico, poderemos eleger uma série de

temas como relevantes, mas, se o quadro for outro, a lista de temas não será necessariamente a mesma. E, muitas vezes, os nomes poderão ser semelhantes mas com significados muito diversos.

Eu também não concordaria com aquela perspectiva, um tanto pessimista, de que se tirássemos os "ismos" de todos aqueles diferentes pontos de vista não sobraria nada, ficaríamos numa completa desorganização. Na realidade, quando critiquei o *sistemismo*, o *economicismo*, etc, não estava criticando pontos de vista. Não acho que eles sejam pontos de vista, como se tivéssemos um dado objeto e observadores situados em pontos diferentes, tendo cada um a visão de uma parte do objeto de tal modo que, se nós conseguíssemos sintetizar as visões parciais desses diferentes pontos de vista, teríamos uma visão total do objeto. Acho que essa referência topológica não se aplica à questão metodológica que estava levantando. Na realidade, o *economicismo* não é um ponto de vista ao lado de outro. Ele se pretende o ponto de vista. . . O *sistemismo*, idem. O *psicologismo*, idem. Eles têm, por assim dizer, a vocação do "imperialismo" metodológico e teórico. Cada um deles pretende apresentar uma visão de totalidade do objeto a que se referem. Pois bem, se tirássemos todos aqueles vieses, o que sobraria? Muita coisa, se tivéssemos o que oferecer. A minha modesta contribuição foi neste sentido.

Quanto à limitação da pesquisa ao currículo, condenada pela colega, eu não concordaria, como ela também não concordou, que a pesquisa deve ser orientada para o "prazer intelectual". De modo nenhum. Acho que o prazer que advém da pesquisa é realmente muito pouco, pelo menos assim mostra a prática da pesquisa que tenho. Acredito que a prática da pesquisa é muito sofrida e, ao mesmo tempo que implica um sofrimento muito grande, implica também uma satisfação não desprezível. Porém, não é de modo algum o diletantismo intelectual que defendo, como se pressupusesse a independência da "esfera educacional" das demais "esferas" da sociedade. Estou pressupondo exatamente o contrário. Eu não conseguiria sequer pensar numa pesquisa conduzida por mero prazer intelectual. A minha experiência mostra que a pesquisa é uma história de sofrimento, é um caminho bastante contraditório e realmente muito difícil, no qual só entram aquelas pessoas que enfrentam esses sofrimentos por algum tipo de amor dialeticamente ligado a ele. Não concordo, também, com a posição da colega defendendo um critério externo de relevância de pesquisa no campo educacional e, daí, a eleição de linhas. O objetivo da pesquisa seria o de subsidiar tomadas de decisão em termos de política educacional. Não vejo assim o objetivo da pesquisa educacional. Acredito que as decisões de política educacional não são implementadas à base de pesquisa. Eventualmente, os órgãos interessados em implementar decisões de política educacional no âmbito do Estado, em diferentes instâncias, federal, estadual, regional, municipal, poderão realizar suas pesquisas educacionais. Não são essas pesquisas que, acho, devem ser privilegiadas no campo universitário, mas, sim, a pesquisa docente, embora reconheça que nem toda pesquisa educacional tenha que ser necessariamente pesquisa docente.

Os temas a serem pesquisados pelo Estado, para implementar, eventualmente, suas decisões de política educacional, são matéria de sua economia

interna. Não teria cabimento, na perspectiva que adoto, propor ao Estado seus próprios temas. Estou me colocando, conscientemente, não na posição do pesquisador estatal, mas na do professor universitário e, como tal, estou propondo a defesa da autonomia do campo pedagógico, pela definição, pelo próprio corpo de pesquisadores, das orientações a serem tomadas na pesquisa, em termos temáticos e metodológicos. Portanto, acredito que colocar como critério de relevância externa o de subsidiar as tomadas de decisões políticas através da pesquisa acarretará, necessária e inevitavelmente, o empobrecimento calamitoso da pesquisa acadêmica. É justamente o que estou condenando, no texto apresentado, quando critico o mecanismo da cooptação. Tenho a certeza de que os órgãos estatais terão os motivos, eventualmente as estratégias, e, certamente, as técnicas e os recursos para implementarem seus próprios órgãos de pesquisa, que, aliás, já existem. O INEP desempenhou durante muito tempo esse papel e, enfim, não é o único órgão; talvez seja o mais importante, mas, certamente, não é o único.

COMENTÁRIOS DE JACQUES R. VELLOSO  
AO TRABALHO DE LUIZ ANTÔNIO CUNHA

Em primeiro lugar, meus parabéns a Luiz Antônio pelo trabalho, que levanta pontos muito importantes. Aliás, o enfoque adotado, assim como o trabalho em si, são ambos importantes. Aparecida Joly Gouveia, que me antecedeu como debatedora, tocou em vários dos pontos que eu iria abordar. (É uma vantagem não sermos o debatedor, pois sempre podemos dizer que quem nos antecedeu já tratou da maioria dos aspectos que discutiríamos. . .) Mas uma das histórias básicas que você, Luiz Antônio, não conta direito, é exatamente a história das pesquisas defendidas no texto. Você começa dizendo que, aparentemente, grande parte dos trabalhos de pesquisa em educação, no Brasil, sofre de todos aqueles *ismos* a que você se referiu: legalismo, idealismo, estrangeirismo, economicismo, sociometrismo, psicologismo, sociologismo, etc. No meu entender, você tem razão em parte. Encontra-se, é claro, uma série de trabalhos que padecem desses defeitos. Entretanto, creio que é uma generalização excessiva dizer que a maior parte dos trabalhos de pesquisa educacional realizados no Brasil sofreria desses *ismos*. Por outro lado, creio que a crítica aos *ismos*, em si mesma, é muito relevante, mas talvez falte no trabalho identificar exatamente que tipos ou quais pesquisas estariam enquadradas naqueles *ismos*.

Outro aspecto a comentar é a questão do grau de imprecisão com que você define tais trabalhos de pesquisa. Na parte final do seu trabalho, você propõe vários temas de pesquisa (p. 17-17). Entretanto, estes temas poderiam padecer dos mesmos *ismos* que você condenou. Isto estaria em contradição com seu argumento, e esta contradição talvez decorra da imprecisão com que a colocação foi feita.

O outro aspecto que mereceria melhor discussão é o relativo à desmontagem do esquema de cooptação referido em seu trabalho. Você faz uma proposta no sentido de que os recursos para pesquisa sejam alocados globalmente para a universidade, sem destinação a pesquisas específicas. Este novo esquema permitiria que os pesquisadores pudessem escolher seus temas de uma maneira independente, sem a obrigação de seguir orientações que seriam — supõe-se — danosas, impostas pelo financiamento concedido.

Se existe de fato um mecanismo de cooptação ao nível do financiamento, e se ele é tão abrangente, esse mecanismo então tem algum sentido. Ele traz algum benefício para os indivíduos ou instituições que o operam. Parece-me que sua discussão do assunto não está suficientemente desenvolvida, isto porque seria ingênuo supormos que, se esse mecanismo existe e gera benefícios, ele deixaria de existir de um momento para o outro simplesmente

pelo fato de que os pesquisadores desejam que assim seja. Nessa linha de raciocínio, acabaríamos caindo num idealismo, julgando que as coisas deveriam ser assim e portanto serão assim.

Esses eram alguns aspectos mais gerais que eu desejaria comentar. Há também aspectos específicos que seria conveniente mencionar. Na p. 7 do original que tenho comigo (versão final), você menciona que o legalismo, o tecnicismo, etc. seriam parâmetros viesados porque encobririam "a verdadeira natureza do objeto a que se referem a educação, seus agentes, seus destinatários, suas relações entre si e com a sociedade inclusiva, suas funções e contradições". Gostaria que você desenvolvesse isso um pouco mais, discutindo o que você entende por natureza do objeto, no que se refere à educação, seus agentes, etc.

Mais adiante (p. 12), discutindo o estrangeirismo, você trata da avaliação do desempenho (de alunos) através de *papers*, o que resultaria numa "disciplinarização" do conhecimento, tema abordado há pouco pelo Gáudio de Moura Castro. Você critica a avaliação através de pequenos trabalhos, como se a compartimentação de um conhecimento, numa etapa de sua aprendizagem, fosse algo necessariamente errado; fosse, enfim, a forma menos adequada de se avaliar a aquisição desse conhecimento. Não quero dizer com isso que este tipo de avaliação seja a forma mais adequada, mas creio que você deveria discutir melhor esse ponto. Que outras formas seriam igualmente aceitas, igualmente eficientes e eficazes?

Por fim, um último ponto de natureza geral, do qual eu havia esquecido de referir-me há pouco. É a sua preocupação, ou melhor, a de todos nós aqui, em evitar que os trabalhos de pesquisa se percam em especializações, sem que os nexos com um todo maior da realidade educacional sejam mantidos quando da análise de fenômenos específicos. Em outras palavras, você preocupa-se com o fato de que, no desenvolvimento de uma pesquisa, o estudioso não se perca em detalhes esquecendo o todo maior em que se insere seu trabalho.

O primeiro aspecto a ser observado é que esse não é um prolema existente apenas no Brasil, em função dos vícios e *ismos* que porventura existam em nossas pesquisas; esse é um problema universal. Minha idéia é a de que, dado um volume de recursos físicos para se realizar um trabalho de pesquisa (em termos de dinheiro, capacidade do pesquisador, de tempo, etc), fatalmente temos que fazer a escolha entre profundidade e abrangência no tratamento de um tema. Vamos supor que temos um volume muito pequeno de recursos para analisar um tema de grande complexidade. Não me parece que seja viável tratar esse tema, em profundidade, em todos os seus aspectos. Concentra-se a análise em alguns aspectos mais importantes, ou nas grandes linhas do tema escolhido, ou então recai-se na análise superficial. Creio que este ponto também mereceria ser mais discutido.

RESPOSTA DE LUIZ ANTÔNIO CUNHA  
AOS COMENTÁRIOS DE JACQUES R. VELLOSO

Tomando esta última questão, acho que não teria muita coisa a dizer sobre isso, em abstrato, além do que já disse. No mais, acho que é uma questão para ser resolvida em trabalhos concretos. Fora deles, cairíamos no *idealismo* de fazer normas gerais sobre como balancear a superficialidade com profundidade, ou sobre os nexos do particular com o geral. Realmente, não saberia e não poderia ir mais além do que já disse. Acredito, entretanto, que em trabalhos concretos essas questões ficam vivas e, aí, então, valeria a pena discutir esse tipo de coisa. Claro que não poderíamos discutir trabalhos concretos, mas acredito (e essa foi uma das propostas) que é uma tarefa muito urgente fazer com que as teses de mestrado e outras pesquisas não sejam discutidas apenas naquele momento, em lugar e com parceiros obrigatórios da defesa e ataque de teses, de apresentação de relatórios; mas, que elas possam (pesquisas e teses) transcender o ambiente exclusivamente escolar/acadêmico, para serem discutidas num espaço mais amplo.

Outra questão geral que o colega colocou é a respeito da imprecisão: a maior parte das pesquisas estaria impregnada desses "ismos". Acho que se poderia fazer uma pesquisa justamente para verificar qual é o grau de impregnação dos "ismos", talvez para se fazer uma matriz de vieses e verificar qual é a incidência dos que aponte e de outros mais.

Mas, há uma questão que achei muito interessante o colega colocar: será que os temas que proponho não correspondem a novos "ismos"? Esse é um problema que eu levanto no próprio texto: digo que esses temas são mera sugestão pessoal] e não uma sugestão para ser imposta pelo mesmo mecanismo de cooptação. Se assim fosse, seria uma mera reedição do mesmo processo. Acho que as agendas das pesquisas que nós, pesquisadores, consideramos relevantes, devem ser traçadas por nós, num processo de crítica e autocrítica constante, autêntica e responsável. Apresentei aquela série de sugestões por pressões de pessoas que leram as versões iniciais do texto. Eu realmente não queria sugerir nenhum tema que considero relevante. Não o fiz pensando no mecanismo de cooptação, mas por compulsão. Não tive outra alternativa para compor com as pessoas do meu círculo de referência acadêmica senão acrescentar aquelas listas e, aliás, não foi a única que fiz por conta disso. Você tem razão quando diz que esses temas são imprecisos e não poderia ser de outra forma, dadas as características da proposta feita. Eu acho que adiantei até demais. Não devia ter feito tanto. Deveria ter chegado, talvez, até o ponto de dizer que nós, pesquisadores, devemos traçar os nossos elencos de pesquisa, as metodologias que consideramos relevantes e criticar seriamente os elencos, as temáticas e as metodologias que não consideramos assim.

Quero comentar, ainda, outra questão: será que os mecanismos de cooptação deixariam de existir apenas porque os pesquisadores querem? Acho que sim. Se existe um interesse muito grande do Estado na montagem desse mecanismo de cooptação, há, em contrapartida, interesses de pesquisa-

dores em romper esse mecanismo, e eu me apresento aqui como um deles. No caso-limite será uma única pessoa, mas por ser uma única pessoa hoje não significa que o será sempre. Essa única pessoa deverá continuar pensando assim, ou poderá até mudar o pensamento. É somente uma procura interna da comunidade acadêmica, de crítica e autocrítica constantes que fará com que, eventualmente, algumas dezenas de pessoas pensem e se manifestem da mesma forma. Ou, então, que aquela pessoa mude de opinião. Mas, sinceramente, acredito que esse mecanismo de cooptação não foi uma imposição unilateral. Foi um mecanismo pelo qual nós, pesquisadores, nos beneficiamos em termos de aumento das remunerações, aumento de poder nas instituições em que trabalhamos. Por outro lado, constato que certos colegas já começam a pensar na alta desejabilidade acadêmica, teórica e política do rompimento desse mecanismo. Daí, o meu depoimento pessoal acreditando que ele é possível.

Quanto à verdadeira natureza do objeto da educação, acho que seria uma questão substantiva que teríamos de discutir em outra hora, abordando as diversas teorias da educação. Gostaria muito mais de discutir essa questão do que a da pauta de hoje — por uma distorção acadêmica, talvez — mas acredito que não seria muito interessante para a maioria dos presentes.

Finalmente, sobre os *papers*: será que existe outra maneira? Primeiro, o *paper* não é apenas um texto (em português se chama texto); é algo mais; significa um tratamento limitado dentro de um espaço limitado. Há todo um estilo de elaboração de *paper*. Acredito ser possível abordar temas de grande envergadura e profundidade em pequenos textos, até em uma página. Como fazer isso? Acredito que essa forma tem que ser inventada. Os trabalhos de pós-graduação anteriores a essa nova versão, na qual nós nascemos ou nos instalamos não se baseavam na construção de um conhecimento pela adição de pequeninos passos limitados, os *papers*. Como seriam feitos? Eu gostaria de ouvir os depoimentos de outros colegas. Pelo que tenho conhecimento, as pessoas eram incentivadas a trabalhar em profundidade sobre determinados temas, e não a elaborar uma metralha de balas de pequeninos calibres, os *papers*.

## **II. DISSERTANDO SOBRE DISSERTAÇÕES**

**Responsável:** Prof. Cláudio de Moura Castro

**Debatedores:** Prof. Tarcísio Cuido Delia Senta  
Prof. José Pastore  
Prof. José Anchieta E. Barreto

## II. DISSERTANDO SOBRE DISSERTAÇÕES

*Cláudio de Moura Castro\**

Chegaram os cursos de mestrado. Houve tempo em que a moda eram as reitorias, bem fornidas em mármore e tapetes. Outras modas vieram e passaram. Agora são os mestrados, símbolos de *status* e salvo-condutos para as rubricas mais apetitosas e disponíveis dos orçamentos públicos.

Em princípio, nada há a se dizer contra os mestrados, tal como não há que se diga contra alocar dignamente os reitores. Mas, estas avalanches usualmente vêm seguidas de fervores de cristão novo e das perplexidades inerentes às expansões muito rápidas.

No presente trabalho, gostaria de comentar sobre um aspecto específico dos programas de mestrado: as teses ou dissertações. Cabe advertir inicialmente que jamais subestimaria a importância da tese. Sem ela o mestrado reduz-se a um conglomerado de cursos, sem muito toco e sem muita unidade. O processo de desenvolvimento intelectual promovido pelo mestrado não se completa sem o esforço de coerência e aprofundamento requerido pela tese.

Ademais, embora a qualidade média das teses na área de educação seja lamentável, o pequeno número de trabalhos de boa qualidade produzidos corresponde ao que de melhor se escreve sobre educação no Brasil.

Neste sentido, há que se mencionar a situação privilegiada em que se encontram os pesquisadores brasileiros na área de educação. Está tudo por ser feito; estão os problemas e até mesmo os dados por serem explorados. Nada há que justifique uma tese em tema subalterno ou um exercício de "faz-de-conta". Os problemas reais estão aí a nos desafiar.

Meus comentários têm a ver com as questões de se fazer com que sejam produzidas boas teses. A tese é fruto de um processo interativo entre alunos e departamento e entre orientandos e orientadores. É sobre esse ponto de encontro que falarei.

\* Coordenador do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina (ECIEL). Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e do IESAF/FGV.

## 1. As teses e a lei

Freqüentemente se busca nos textos legais inspiração ou orientação com respeito ao que seja uma tese ou dissertação. Até mesmo a diferença entre os termos "tese" e "dissertação" supõe-se que seja assunto para o legislador dirimir.

Mais ilusórias não poderiam ser essas peregrinações pelos labirintos do texto legal. É necessário que se entendam as limitações da lei. Os educadores brasileiros são presa de uma enorme ingenuidade com relação à lei. Acreditava-se que decretando a obrigatoriedade escolar ia desaparecer o analfabetismo. Agora, acredita-se que é possível redigir uma lei que diga qual o nível de qualidade que deve ter uma tese ou que especifique outras características de seu conteúdo.

Já tive o desprazer de ouvir inúmeras citações que faz a lei quanto à "originalidade" do trabalho. Ocorre que é irrelevante e indiferente prescrever que a tese deva ser original ou que isso é dispensável. Simplesmente, não é possível uma definição legal do que significa o termo "original". A nova edição das listas telefônicas é original por diferir, em vários milhares de números e endereços, da versão do ano anterior. A teoria da relatividade completa não é original, pois trata do mesmo assunto e já estava sugerida na teoria da relatividade restrita. A lei seria impotente para discriminar a originalidade da lista telefônica ou das teorias de Einstein.

Afinal, "bom", "original", "importante" é o que as pessoas influentes nos departamentos assim o consideram. E seu julgamento está apoiado exclusivamente em suas percepções do produto científico e nas potencialidades exibidas pelos alunos. A jurisprudência em nada contribui.

Veja-se a diferença no que é considerado aceitável em distintos lugares. Há departamentos que não considerariam aceitável uma sequer da profusão de teses geradas em outros. Dentro dos próprios departamentos, há visões divergentes e critérios distintos. Alguns preocupam-se mais com o acabamento e outros com a relevância; alguns querem mais originalidade mas se conformam com um tratamento mais rudimentar. E, ainda, para alguns a qualidade de trabalhos aprovados por colegas é insuficiente. Essa discussão não é evitável nem inútil; pelo contrário, está no âmago do processo de seleção, triagem e deliberação sobre as direções que deve tomar o esforço de investigação.

O que não é do caso é esperar da lei qualquer auxílio ou orientação. No fundo, aceitáveis são as teses que estamos dispostos a firmar como orientadores. Se somos aqui mais exigentes do que acolá, *ipso facto* são distintos os padrões.

## 2. O que não é uma tese<sup>1</sup>

Os cursos de pós-graduação nas ciências sociais recebem, nos dias de hoje, grande número de alunos capazes de satisfazer a contento às suas exigências acadêmicas. Contudo, se é decepcionante a proporção destes graduados que conseguem terminar sua tese de mestrado, mais inquietante ainda é a qualidade destes trabalhos. Não me deterei aqui na especulação do porquê do grande número de desistentes; meu propósito é discutir problemas de qualidade.

Para tornar mais concreta a questão, bem como recorrer a uma área que conheço melhor, centrarei a discussão nas teses em educação. Contudo, parece-me que, em boa parte, os resultados seriam aplicáveis a outras áreas.

Não pergunto aqui como se escolhe um tema de pesquisa, mas simplesmente elaboro sobre o que não é uma tese.

Um exame superficial de títulos de teses sugere a seguinte classificação provisória dos falsos caminhos observados: a) propostas, planos ou reformas de alguns aspectos do sistema escolar; b) teses didáticas, cujo objetivo é preparar um texto didático sobre algum assunto; c) teses de revisão bibliográfica, onde se tenta reconstruir o desenvolvimento empírico ou teórico de alguma área; d) teses tipo "levantamento", onde se constatam ou se medem certos parâmetros da realidade; e) teses teóricas, onde se tenta avançar a fronteira do conhecimento, ao nível teórico-analítico. Em oposição a esta lista, proponho uma alternativa que, esta sim, parece representar o formato mais apropriado e mais óbvio para uma tese: f) teses teórico-empíricas, onde se relaciona algum modelo teórico com observações empíricas.

A julgar pelo fato de que em todas estas categorias tem havido teses aprovadas, já ficou claro que meu pensamento colide com aquele das bancas examinadoras dos cursos de Educação. Examinemos cada um dos tópicos:

### 2.1 *Proposta ou planos*

A nossa tradição educacional glorifica o furor legislativo, pressupondo uma plasticidade do mundo real, denunciada e negada pelas mais simples observações do que acontece à nossa frente. Isto sugere o pouco oportuno que é gastar alguns semestres do tempo de um aluno para repetir esse exercício deseducacional de futilidade. É preciso conhecer a realidade, antes de tentar modificá-la. O desafio de desvendar a realidade é pré-condição para o desenho de legislação ou o planejamento educacional com perspectivas de sucesso. Parto da premissa de que a formulação de planos torna-se muito mais fácil uma vez compreendida a realidade, com suas áreas de plasticidade e as áreas em que seria ingênuo ou inócuo tentar manipular o processo

<sup>1</sup> Este item, bem como o seguinte, estão baseados em um texto do livro do mesmo autor *A prática da pesquisa*. São Paulo, McGraw-Hill, 1978. cap. 2, A e C.

educacional. É necessário quebrar a tradição de redigir documentos em jargão legal, onde se descreve aquilo que gostaríamos que fosse a realidade, sem qualquer respeito pelo que de fato é a realidade, pelo que é refratário à mudança, e sem a astúcia de descobrir os pontos onde o processo é manipulável. Pela minha frente já desfilaram, impávidas e invulneráveis às minhas críticas, propostas para salvar os mais variados níveis e tipos de educação. Lembro-me, por exemplo, de propostas para organizar programas pré-escolares, naturalmente incluindo a minuta da legislação requerida.

## *2.2 A tese didática*

A tese didática não é uma aventura de raciocínio e de exploração, mas sim um mero exercício de redação. Escrever bons textos didáticos é função de professores, não de alunos; e enquanto nas universidades, são alunos que escrevem teses de mestrado. E se são alunos, estão avançando o seu conhecimento, aguçando a sua capacidade de análise; não é este o momento de ensinar, de congelar o conhecimento, mas sim de desafiá-lo, de alargá-lo. O texto didático é o resultado de um polimento sucessivo de um curso repetidamente ministrado, uma estratégia madura de transmissão de conhecimento. O curso de pós-graduação é uma volta ao desconhecido, é uma tomada de consciência da nossa própria ignorância. É um desafio àquilo que criamos ou que pensávamos saber. Há tanto destruição quanto criação num curso desta natureza e, portanto, nos parece pouco oportuno este exercício de burilar exaustivamente a apresentação de alguma área do conhecimento: isto é o que significa redigir um texto didático.

Lembro-me de consultas que me foram feitas sobre uma proposta de organizar um roteiro de estudo de estatística para alunos de pós-graduação. Não tive o menor sucesso em dissuadir o candidato a esse tema. Contudo, esse tipo de tese felizmente perdeu grande parte de sua popularidade.

## *2.3 A revisão da bibliografia*

Entendo ser a revisão da bibliografia o primeiro capítulo de uma tese e não a própria. O curso de pós-graduação é um esforço de análise e síntese, isto é, entender o legado do conhecimento e em seguida elaborar sobre ele, trabalhar de maneira original e inovadora sobre esta herança. Escrever uma tese de revisão de bibliografia é limitar o curso de pós-graduação à primeira fase. É deixar aleijada ou mutilada a díade análise-síntese. Contudo, longe de mim estaria afirmar que não há dificuldades ou méritos nesta revisão, nesta tomada de posição crítica com relação ao "estado das artes". Nada mais adequado e desafiador para um aluno, mas apenas como exercício no que estamos provisoriamente chamando de fase analítica do curso. O resultado

desses exercícios raramente poderá passar de conhecimento requeitado e mal digerido. Há lugar para a revisão da literatura, aquilo que em lingua inglesa se costuma chamar *survey*. Mas não é por acaso que estes artigos são necessariamente escritos pelas pessoas de maior experiência e autoridade no campo, nunca por principiantes. É raro o campo não reexaminado periodicamente por alguém que por muitos anos já refletiu e contribuiu nesta área. Pode apenas ocorrer que o artigo não esteja em português, mas devemos nos lembrar que o mestrado não é um curso de "tradutores e intérpretes".

#### 2.4 *Teses tipo levantamento*

As teses do tipo "levantamento" merecem uma discussão cuidada, dado o irresistível atrativo do tema para um grande número de mestrandos. Estas são as chamadas teses "descritivas". Todavia, evitamos aqui essa nomenclatura de inapelável ambigüidade. Uma pesquisa normalmente envolve um exame de dados e observações. Como nem sempre estas observações estão disponíveis em um formato adequado para a investigação contemplada, é necessário ir ao campo coletá-las. Mas esta coleta não passa, ou não deve passar, de uma fase inicial da pesquisa, digamos, de um mal necessário. A experiência de colher dados é importante e enriquecedora, porém corresponde a uma fração bem modesta, na formação pós-universitária. É o exame e a reflexão sob o nexa que há entre estes dados que correspondem ao processo nobre da pesquisa científica. Preparar questões e aplicar questionários, examinar a distribuição dos parâmetros ou das variáveis não passa de um prefácio, uma preparação que não pode e não deve monopolizar a atenção do mestrado. Interessa o que vem depois da tabulação das variáveis. Interessa o sentido que faz o entrelaçamento destas variáveis. Interessa-nos o como e o porquê. Contentar-se com menos é contentar-se com praticamente nada.

Nesse ponto, minhas divergências com outros orientadores é mais forte. Uma tese que apenas chega ao umbral da análise é uma tese incompleta; não está no ponto de ser defendida

Se o aluno não tem a disposição, o gosto ou as qualificações para alguma coisa além de coletar dados, julgamos então que não é talhado para a pós-graduação, destinada à elite científica da sociedade.

#### 2.5 *Teses teóricas*

Chegamos agora às teses teóricas. As teorias, os modelos, os constructos, ou como quer que chamemos, são o arcabouço lógico que nos permite organizar e dar sentido às nossas observações sobre o mundo real. Ocasionalmente, ocorrem grandes saltos teóricos, as "revoluções científicas", mas o trabalho cotidiano do cientista "teórico" consiste no aperfeiçoamento ou redirecionamento do arcabouço conceptual através de formulações mais simples, mais

elegantes ou que melhor descrevam a realidade. Aguçar as armas analíticas corresponde a uma tarefa eminentemente nobre na produção científica. Fará um esplêndido trabalho aquele que chegar a contribuir nesta área. Em princípio, este é um tópico eminentemente legítimo para uma tese. Porém, em oposição a tópicos anteriores, que pecaram pelo excesso de modéstia, este impõe um grande desafio, e um desafio que o aluno deverá realisticamente avaliar. Minha experiência pessoal com alunos de pós-graduação sugere que apenas um número extremamente reduzido deles deveria optar por este caminho. Em economia, alunos com um superlativo conhecimento de matemática poderão trabalhar num refinamento da expressão simbólica de diversos aspectos do conhecimento econômico. Mas, excetuando-se áreas cuja expressão matemática já atingiu um elevado nível, seria muito raro que um mestrado pudesse sair-se com sucesso em um experimento estritamente dedutivo. Aquilo que com ingenuidade vem sendo chamado tese teórica não passa de teoria de segunda mão. Se por tese teórica entendermos discussões ou reflexões filosóficas, doutrinárias ou ideológicas, saímos daquilo que poderíamos chamar de pesquisa científica e, portanto, do que me proponho a discutir.

Algumas vezes tive sucesso em dissuadir candidatos que se propunham a escrever o que pensavam ser uma tese teórica. A atração da análise de sistemas, não obstante, se revelou em um par de vezes maior que meus poderes de persuasão. Traduzir duas ou três versões requentadas de análise de sistemas, desenhar quadradinhos e setas com o nome do problemas e das variáveis que se deseja entender parece algum tipo de magia negra. Deve ser algo assemelhado a coisas de feitiçaria ou umbanda, com efeito semelhante a escrever nomes em papéis e espetar alfinetes em bonecos que representam inimigos.

## 2.6 Teses teórico-empíricas

O ceticismo que revelo com relação aos temas anteriormente mencionados já deve ter claramente sugerido ao leitor que minhas preferências, em assuntos de teses de mestrado, recaem sobre os temas teórico-empíricos ou indutivo-dedutivos. Não se trata de capricho ou atavismo, mas sim do fato consagrado de que este é o caminho mais trilhado na evolução da ciência e na expansão do conhecimento. Por sua índole, alguns são mais dedutivos do que indutivos, partindo de alguma formulação teórica e confrontando-a com a realidade, isto é, com a observação empírica. Outros são de temperamento mais indutivo, partindo do exame das observações, ou mesmo da sua coleta, e daí prosseguindo para sua interpretação; seu raciocínio segue os meandros dos dados e da realidade, eventualmente chegando ao *corpus* teórico da disciplina. Mas é importante que se entenda, não há lugar para desavisados ou desprevenidos. O indutivismo puro, tal como o dedutivismo puro são igualmente inviáveis e impossíveis. Aqueles que partem dos dados, já partem procurando alguma coisa e, em absoluto, desconhecem o repertório teórico; e

aqueles que partem de teorias não as tiraram do vácuo, mas sim de prévios confrontos com o real. Há um escasso número de gênios e iluminados que transformam e revolucionam nossos paradigmas teóricos; no outro extremo há o exército dos proletários da ciência que nada mais fazem do que produzir matéria-prima, em uma primitiva indústria extrativista. Não nos interessa aqui qualquer destes dois grupos. Nosso modelo é o grande contingente de pesquisadores que, em sua atividade metódica e sistemática, fazem avançar as fronteiras do conhecimento. Para os mais criativos, mais preparados e experientes, estão reservados avanços mais substanciais. Mas não é vão o trabalho dos principiantes. Não é difícil nem impossível localizar áreas do conhecimento onde num exame da confluência da teoria com a realidade, do construído com o protocolo, não se possa antecipar contribuições respeitáveis ainda que modestas, e que isto não seja entendido como um teste mecânico e mortífero de "modelos". Pelo contrário, trata-se da essência do pensamento científico, e nas ciências sociais, do seu maior desafio.

Propositadamente não coloco as pesquisas históricas em uma classe separada. Estarão enquadradas na última categoria, na medida em que perguntam o porquê e o como de certos eventos importantes. Fatos desinteressantes não adquirem interesse por haverem ocorrido no passado. Alguns eventos são triviais tanto no presente quanto no passado. O transcurso do tempo nos permite mais perspectiva e objetividade, ao mesmo tempo que aumenta a imprecisão e a deficiência de informações; contudo, raramente adiciona relevância a um tópico. Paralelamente, números, nomes e datas só adquirem importância no presente ou no passado, à medida que se encaixam em uma estrutura lógica coerente e teoricamente fértil. O levantamento de dados, de hoje ou de ontem, é apenas o princípio.

É interessante ver esta mesma posição expressada pelo grande naturalista Von Martius, escrevendo em meados do século passado:  
"Sobre a forma que deve ter uma história do Brasil. . . As obras até o presente publicadas. . . abundam em fatos importantes, esclarecem até com minuciosidade muitos acontecimentos; contudo não satisfazem ainda às exigências da verdadeira historiografia, porque se ressentem demais de certo espírito de crônicas. Um grande número de fatos e circunstâncias insignificantes, que com monotonia se repetem, e a relação minuciosa até o excesso de acontecimentos que se desvaneceram sem deixar vestígios históricos, tudo isso, recebido em uma obra histórica, há de prejudicar o interesse da narração e confundir o juízo claro do leitor sobre o essencial da relação. O que avultará repetir se o que cada governador fez ou deixou de fazer na sua província, ou relacionar fatos de nenhuma importância histórica que se referem à administração de cidade, municípios ou bispados, etc; ou uma escrupulosa acumulação de citações e autos que nada provam, e cuja autenticidade histórica é por vezes duvidosa? Tudo isso deverá, segundo a minha opinião, ficar excluído."<sup>2</sup>

Von Martius. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico*, jan. 1845.

Em suma, não consideramos como temas adequados para teses de mestrados (em cursos que se possam enquadrar no campo das ciências sociais) os trabalhos de polimento de textos didáticos, os exercícios escolares de revisão bibliográfica, ou outras empreitadas, que deixem o curso pela metade. Tememos o excesso de ambição daqueles que se metem em aventuras de formulação teórica ou metodológica. E, finalmente, julgamos que está na confluência da teoria com a realidade o foco mais fértil para os trabalhos de tese de mestrado.

### 3. A grande encruzilhada: a escolha do tema

Sem dúvida, a escolha do tema da tese é uma questão crucial. Uma escolha infeliz pode tornar a tese praticamente inviável, insalvável ou estéril como contribuição em uma área onde muito pouca exploração sistemática tem sido feita, portanto, uma área onde é fácil contribuir com trabalhos significativos. Uma boa idéia não basta, e as teses defendidas estão aí para melhor documentar esta assertiva. Mas, se nem isto temos para recompensar as dificuldades de sua execução, a situação nos deixa poucas esperanças.

Há uma pequena regra convencional que é perfeitamente apropriada como esquema mental para se discutir a escolha de um tema de tese - ou de qualquer pesquisa. Como todas as regras desta área, sua validade deriva do fato de que é excessivamente genérica e não afirma nada sobre o conteúdo substantivo. É meramente um roteiro que sistematiza as discussões em torno do assunto.

Uma tese deve ser *original*, *importante* e *viável*. Cada um desses critérios aponta em uma direção. Não há qualquer dificuldade em encontrar temas que satisfaçam a um ou dois deles. A dificuldade está em satisfazer aos três. E se, em algum grau, os três não foram satisfeitos, a tese será um rematado fracasso. É conhecido nos meios universitários o caso do professor clínico que após a eloqüente e pretensiosa conferência de um colega jovem afirmou: "Tivemos hoje a satisfação de ouvir muitas coisas importantes e muitas coisas novas. Só lamento que as coisas novas não sejam importantes e que as coisas importantes não sejam novas".

Um projeto de tese que buscasse descobrir o elixir da juventude seria importante e original, porém de viabilidade duvidosa. Uma tese que buscasse medir a deserção do ensino primário estaria tratando de um tema importante e viável não trazendo, contudo, qualquer originalidade. Uma tese sobre a cor da roupa que os alunos trajam para ir fazer exame vestibular seria original e viável, porém destituída de importância.

Vale a pena tentar caracterizar melhor o sentido das palavras *importância*, *viabilidade*, *originalidade*. Cabe enfatizar inicialmente a impossibilidade de defini-las de forma rigorosa. Paradoxalmente, alguns dos conceitos mais essenciais a nortear o procedimento científico se revelam vergonhosamente vagos. As definições precisas e operacionais freqüentemente

não são possíveis naqueles conceitos que têm a ver com os procedimentos básicos da ciência. As exigências de validade objetiva e de definições operacionais se aplicam de forma rígida apenas às fases mais rasteiras do processo científico. Quando falamos de originalidade, por exemplo, podemos aspirar ao máximo o que é conhecido como validação intersubjetiva, isto é, embora o critério seja subjetivo, exige-se a coincidência de pontos de vista ou percepções da parte de diferentes observadores. Original então é o que todo mundo acha que é original. Mas quem é esse "todo mundo"? Se todo mundo for realmente um grupo casualmente reunido, além da dificuldade de se obter consenso, este pouco significará. A validação intersubjetiva requer, pois, a formação, pelo menos hipotética, de um grupo cuja apreciação do tema deve receber maior credibilidade. São em geral os chamados "peritos" ou os patriarcas da matéria; espera-se que sejam pessoas cuja competência pessoal e cuja experiência profissional os tenha permitido conviver mais e refletir mais sobre o assunto. Abrandamos o subjetivismo, mas, na verdade, não conseguimos superar o fato de que importante é o que as pessoas importantes julgam que é importante.

O mérito dessas regras, portanto, não é oferecer receitas para o que se deve fazer ou deixar de fazer, mas sim servir como roteiro para organizar nossa busca de uma solução.

### *3.1 Importância*

Dizemos que um tema é importante quando está de alguma forma ligado a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade. Um tema pode também ser importante se está ligado a uma questão teórica que merece atenção continuada na literatura especializada. A situação mais delicada e difícil teria a ver com os temas novos que a ninguém preocupam, seja teórica ou praticamente, mas que contêm o potencial de virem a interessar ou afetar muita gente.

Foi realizada uma pesquisa que verificou que estudantes do sexo masculino tendem a carregar seus livros junto aos quadris, seguros por apenas uma das mãos. Já as mulheres levam-nos com ambas as mãos, cingidos junto ao peito. Original e viável esta pesquisa pode ser. Sua relevância, contudo, está por ser demonstrada. Não nos parece um tema prioritário na pesquisa educacional brasileira.

Em oposição aos antropólogos, que geralmente buscam o exótico, estudantes de educação se sentem irremediavelmente atraídos pelos estudos sobre sua própria profissão - querem saber como anda o seu próprio mercado de trabalho, em que consistem suas funções, etc. Ao experimentarem um novo método pedagógico, por exemplo, querem saber o que os professores pensam dele. Ora, isso poderia vir a ser uma segunda ou terceira preocupação, em termos de importância. O que realmente cabe saber primeiro é se os alunos aprendem melhor desta maneira.

### 3.2 Originalidade

Um tema original é aquele cujos resultados têm o potencial para nos surpreender. O fato de não haver sido feito não confere necessariamente originalidade a um tema. Em muitos estados brasileiros e em muitas ocasiões foi medido o *status* sócio-econômico dos universitários. A mensuração deste conceito em um estado que estivesse faltando não ofereceria muita originalidade: sabemos que os resultados não nos vão surpreender. Por outro lado, o *status* sócio-econômico dos alunos do supletivo ou dos cursos por correspondência, porque jamais foram medidos, emprestam originalidade a um esforço inicial de pesquisa nessa direção. Espera-se que o supletivo seja um instrumento de mobilidade ascensional, os de baixo indo para cima. Estarão os candidatos realmente vindo de baixo? Quem faz um curso por correspondência? Será esse um instrumento de formação profissional? Ou uma maneira conveniente para jovens de classe média adquirirem *hobbies*? Em geral, quanto mais testada uma teoria menos os novos testes nos surpreenderão e menor a probabilidade de que nos digam alguma coisa de novo.

### 3.3 Viabilidade

Dentre os três, este é, seguramente, o conceito mais tangível. Dados os prazos, os recursos financeiros, a competência do futuro autor, a disponibilidade potencial de informações, o estado da teorização a respeito, dá para fazer a pesquisa? O prazo pode ser insuficiente, o mesmo ocorrendo com os recursos. Ao pesquisador pode faltar o preparo específico naquele campo. Pode não haver uma sistematização prévia do conhecimento na área ou a teoria apresentar insolvência metodológica. Finalmente, os dados necessários podem inexistir, ou mesmo a sua coleta ser impossível. O veredicto de inviabilidade é mais fácil de ser atingido com confiança, em contraste com critérios de importância e originalidade.

Em uma ocasião recebi uma proposta de tese na área de nutrição, onde se previa um estudo experimental com mensurações no início e no fim de um processo de intervenção no funcionamento de unidades familiares. Tratava-se de uma pesquisa com pré-escolares, visando alterar hábitos de alimentação. Tal como estava desenhado, o estudo requeriria pelo menos quatro ou cinco anos, se estivesse em mãos de pesquisadores experimentados e com todos os recursos disponíveis. Para torná-lo viável houve que transformá-lo em um estudo transversal, sem componentes experimentais ou semi-experimentais ou qualquer tipo de intervenção. O resultado final, embora muito mais modesto do que a proposta inicial, revelou-se uma tese de mestrado particularmente interessante.

A análise ocupacional tem-se revelado particularmente falida no caso das ocupações mais complexas, que convencionalmente requerem escolari-

dade superior. De lato, o fracasso do método das previsões de mão-de-obra (*manpower requiremam approuch*) em boa parte pode ser atribuído à insolvência da análise ocupacional, b dentre as ocupações de nível superior, não há mais reíratárias a esta análise do que aquelas que envolvem uma forte dose de administração. Mas como amainar o fervor de um aluno que se propõe á análise ocupacional de um diretor de escola? Como convencê-lo que tal pesquisa só produzirá banalidade?

Um problema traiçoeiro, também de viabilidade, está em teorias que aparentemente são simples e bem arrematadas, mas que na realidade escondem enormes dificuldades. O Ministério da Educação alegremente convida a todos para sondagens de mercado para ocupações profissionalizantes do 2º grau. *Caveat miptor*, somente os mais sofisticados em economia da educação poderão perceber que estas sondagens são incredivelmente difíceis. Os problemas teóricos e metodológicos para sua realização ainda não foram resolvidos.

#### 4. Por onde segurar o bicho: a estratégia da pesquisa

A leitura dos manuais de técnicas de pesquisa dá a impressão de que o planejamento de uma pesquisa pode ser reduzido a um processo de seguir uma receita de bolo ou um *checklist* de um avião militar. É só acompanhar as instruções da ficha técnica e aplicar as regras, uma por uma, na seqüência em que vêm apresentadas: justificativas? objetivos? hipóteses? métodos estatísticos?

Há uma famosa e infalível regra que ensina como enriquecer na bolsa de valores: comprar na baixa e vender na alta.

Acredito que os dois parágrafos anteriores apresentam instruções que pertencem à mesma categoria: verdadeiras mas inúteis.

Diante de um tema, ou melhor, um tópico, o nosso problema é como agarrá-lo. Qual a estratégia para desvendá-lo? A pesquisa científica se propõe a estudar temas onde o objeto de estudo não se revela imediata ou gratuitamente. Temas há em que a verificação é fácil. Mas esses não são temas de pesquisa; não merecem e nem justificam o armamentário e as complicações do método científico. Para saber se está chovendo basta chegar à janela. Todavia, para saber se vai chover amanhã, muito mais astúcia e refinamento técnico fazem-se necessários. Este é um tema de pesquisa.

Diante de tais problemas mais arredios, a questão está em saber como agarrá-los. E como se estivéssemos diante de um animal desconhecido e devêssemos segurá-lo.

Como se agarra um felino? Os dentes temíveis nos amedrontam mas, na verdade, perigosas são as garras escondidas sob as patas. Um cavalo assustado nos faz temer ser pisoteado. Contudo, cavalos jamais pisam propositadamente, mas sim escoiceiam. Evitamos os dentes ponteagudos de um peixe cujo perigo está no ferrão das nadadeiras ou sobre a cauda. Os enormes chifres de um

veado não são usados para sua defesa; não nos damos conta dos seus afiados cascos.

O grande desafio está em descobrir como desvendar o problema. Para conhecermos as causas da evasão nas séries iniciais, uma das piores maneiras de perguntar ao evadido por que abandonou a escola, por mais óbvia que pareça a estratégia. Analogamente, pouco ficamos sabendo sobre o *status* sócio-econômico do aluno perguntando-lhe a renda de seu pai ou de sua família.

Não há como estabelecer regras para resolver os problemas exatamente onde a criatividade se faz mais necessária e onde ela marca e separa o que presta do que nada contribui.

Nessa fase da pesquisa não há regras. O que há é a história dos sucessos e fracassos daqueles que trabalharam no mesmo assunto. É focalizando nossa atenção e crítica nessas marchas e contramarchas que começaremos a nos identificar com os desafios e promessas das diferentes possibilidades de segurar e desvendar o problema. Nos ajudará quem entenda do assunto e não os métodos e roteiros pré-fabricados.

Esta lembrar que, embora discutidas em separado, as questões que tratamos aqui não são senão um aspecto da viabilidade do tema, discutido anteriormente.

## 5. A proposta de tese e as catedrais góticas

A redação da proposta é um episódio negro na vida de um estudante. Não basta que coincida com a escolha do tema e a definição de uma estratégia para tratá-lo. Infelizmente, a estas legítimas preocupações vêm-se adicionados mal-entendidos com respeito ao que deva ser uma proposta.

Neste item trataremos de dois assuntos a respeito dos quais persistem crenças errôneas: o esforço deve-se concentrar no planejamento da pesquisa e não na preparação da proposta; e a pesquisa não deve ser planejada em excesso.

Os manuais de pesquisa e os cursos de metodologia tendem a levar o autor à "montagem do projeto", dedicando-se aí um tempo enorme. O foco de todas as atenções é o documento que materializa a proposta. Sobre ele trabalha-se arduamente.

Perguntemo-nos inicialmente para que serve uma proposta. Na verdade, deve ser uma forma de comunicação escrita acerca do trabalho pretendido pelo autor. É uma carta que o autor escreve à comunidade acadêmica discutindo suas intenções, com o fim de submetê-las às críticas e às sugestões. Não deve ser um documento sagrado destinado a uma cerimônia ritualística.

A proposta, segundo entendo, simplesmente coloca em papel as idéias do autor, no grau de amadurecimento em que se encontram. O que importa é que o autor trabalhe em suas idéias, no desenvolvimento metodológico e, enfim, que se ponha em ação. De resto, não há uma fronteira nítida entre planejar e executar uma pesquisa. Em determinado momento ao longo do trabalho caberá uma comunicação escrita, seja porque o autor deseja testar a

coerência de suas idéias em papel, seja porque deseja discuti-las com outros, ou mesmo porque prazos administrativos o exigem.

Nesse momento, o autor deverá sentar-se e redigir a sua proposta. Se ele sabe o que quer, a proposta sai rápido e clara. Se não sai, o problema é com a pesquisa e não com a proposta.

O ponto importante é que se perde o foco do problema quando nos preocupamos com a proposta. Ademais, se gastamos demasiado tempo na proposta, ao ficar pronta, ela já não revelará nosso pensamento atual sobre o assunto que, se espera, evolui ao longo do tempo de preparação.

Não vai no que dissemos a idéia de que não se deve escrever enquanto trabalhamos na pesquisa ou no seu planejamento. Pelo contrário, tomamos notas, organizamos idéias, revisamos por escrito a literatura. Enfim, colecionamos uma memória do nosso trabalho. E, de fato, essas anotações servem de base para a proposta quando chegar a hora de fazê-la. Mas a proposta é um subproduto, o principal é a pesquisa e seu planejamento.

Passamos então ao segundo ponto. Uma pesquisa empreendida sem qualquer premeditação quanto à viabilidade de cada uma de suas etapas corre grande risco de sofrer um revés irreversível. No outro extremo, o excesso de planejamento, além da perda de tempo, pode tirar o viço, o dinamismo e a elasticidade da pesquisa; é como se a pesquisa nascesse já sem vida, sem capacidade para espanto e para a aventura. É óbvio, em nenhum desses extremos cabe ficar. Temos que chegar a um meio-termo, uma solução de compromisso entre caos e disciplina, entre o óbvio e a surpresa.

Em que pese às diferenças de tema e de estilo pessoal de trabalho, propomos que a pesquisa deve ser planejada como uma catedral gótica. Os pedreiros medievais, os maçons, distribuíam os espaços e planos, marcavam as naves e os altares, previam nas fundações a altura e posição das torres, e mais premeditação não havia. Resolvidos antecipadamente os problemas que têm repercussões na viabilidade do projeto, os demais não são mais cogitados até que chega o momento de resolvê-los no curso da obra, talvez um século adiante. Cada coluna, cada canto e cada nicho vai encontrando a sua solução e a sua forma no momento em que é construído. Não há plantas de detalhes.

Assim deve ser uma pesquisa planejada: como uma catedral gótica. A estratégia geral e os pontos de maior vulnerabilidade são tratados e resolvidos com antecipação e cuidado. Os demais terão a sua vez chegada a hora, não antes.

É possível que chegue a hora de preparar o questionário antes que se deva apresentar uma proposta. Se assim for, este questionário estará presente na proposta. Porém, não se improvisa um questionário apenas para que conste da proposta. E assim por diante.

Algumas agências financiadoras mal assessoradas chegam a pedir em suas propostas que se especifiquem os "quadros de saída". Além do fato trivial de que algumas pesquisas não têm sequer quadros, seja no princípio, seja no fim, não há por que descer a esse nível de detalhe. A ser seguido o que reza a proposta, o autor proíbe-se de descobrir qualquer coisa nova a partir do dia em que apresentar a proposta.

## 6. A grande marcha: do prefácio às conclusões<sup>3</sup>

Neste item passamos em revista um conjunto de problemas que frequentemente se apresentam na árdua marcha que começa com o prefácio e termina no capítulo de conclusões.

### 6.1 *A ambição excessiva: os tratados definitivos*

Quase todos os autores de teses passam por uma fase onde se imputam a missão de produzir o tratado definitivo sobre o assunto. E como se a história da ciência fosse passar a ser dividida nos períodos "antes da minha tese" e "depois da minha tese". O otimismo e a ambição são saudáveis até o momento em que impedem um grau de atenção suficiente a cada um dos pontos a serem cobertos. A perspectiva de uma contribuição significativa é contingente a concentração de esforços em certos tópicos, até que seja possível deles tirar alguma coisa que não havia sido encontrada antes. Achar que com pouca experiência e com pouco esforço será possível descobrir coisa nova onde os outros não descobriram é infantil, pretensioso, e subestima o talento daqueles que anteriormente examinaram o tema.

As pretensões de um trabalho científico têm que ser dosadas de acordo com as possibilidades do autor nas circunstâncias dadas. Isto não quer dizer que o trabalho tenha que ser concebido já do tamanho certo e justo. No planejamento de uma pesquisa há um período inicial de expansão, seguido por um outro de contenção ou corte; em termos da nomenclatura usada em estudos de criatividade, há um período divergente, seguido por um outro convergente. Há um período em que todas as idéias são acolhidas, todas as ramificações são interessantes e bem-vindas e onde a autocensura e limitações de tamanho são peias impertinentes. Neste período, o enciclopedismo é bem-vindo.

Há, entretanto, um momento - que pode não tardar muito - onde a pesquisa tem de adquirir foco, livrar-se dos desvios e ramificações menos importantes, chegando finalmente ao seu tamanho viável. Sentimentalismo com relação ao que é jogado fora significa um duro sacrifício no tratamento daquilo que fica. Essa é a hora de transformar um ex-futuro tratado definitivo em uma contribuição modesta. Ao mesmo tempo, significa trocar um sonho utópico por uma possibilidade tangível. Pesquisa não se faz com sonhos e pretensões, e sim pela adição de contribuições pequenas, mas sólidas e irreversíveis.

Este item apóia-se no artigo "Memórias de um orientador de teses", em publicação na antologia organizada por Edson Nunes.

## 6.2 A história da humanidade como tema de tese

O excesso de ambição na amplitude do objeto de estudo a ser tratado encontra paralelo na dimensão histórica que principiantes tendem a dar aos seus temas. O que não deveria passar de uma tentativa parcimoniosa de localizar o tópico no espaço e no tempo termina em uma empreitada de narrar a história da humanidade. Qualquer que seja o assunto, podemos esperar citações de Aristóteles ou Platão, referências sobre sua ocorrência na Idade Média, talvez em Santo Tomás de Aquino e o que disseram os iluministas sobre o assunto. Nos exemplos mais tristes, esta historiografia da humanidade ocupa praticamente todo o prazo que estaria destinado à tese e a preencher um número de laudas nos quais se pensaria que devia estar o trabalho completo.

Uma tese deve revelar o domínio dos conceitos utilizados e um certo conhecimento da literatura técnica. O assunto não deve estar solto no espaço, mas colocado no seu contexto. Todavia, o domínio dos conceitos se revela no seu uso ao longo da análise e não na infundável seqüência de definições de diferentes autores. Quanto ao conhecimento da literatura, espera-se competência e não erudição. São aqui particularmente culpados os orientadores que tendem a valorizar nas teses o tecido adiposo de citações e a exumação histórica de autores que escreveram no passado sobre o assunto. Como regra geral, devemos entender que todos esses prolegomenos têm que se manter em uma posição modesta, tanto no esforço de elaboração da tese quanto na voracidade de papei. Se pouco há que dizer de substantivo na tese, se há poucos resultados a comentar, não é apresentando alentadas revisões da literatura, "histórias da humanidade" ou capítulos metodológicos que se vai atenuar o problema. Uma tese grande e sem novidade é pior do que uma tese pequena e sem novidade.

Uma história da educação no Brasil está por ser escrita. Não se pense por isso que esse possa ser um tema de tese. Quatrocentos anos de história do Brasil diluem a criatividade do autor, a ponto de não sobrar nada substancialmente para a compreensão de qualquer local ou momento. Em contraste, uma tese sobre a educação em Minas Gerais na década de 20 seria um estudo bem-vindo e viável.

O que foi dito sobre a história da humanidade é também válido para os tratados de geografia e as descrições minuciosas sobre o processo de amostragem. Nada mais tentador do que preencher espaço com mapas e as variadas estatísticas contidas em um anuário.

Igualmente, quando amostramos estamos interessados no universo. Não cabe, portanto, descrever minuciosamente as unidades que compõem a amostra, a não ser que isto definitivamente possa contribuir para uma melhor compreensão de certos resultados.

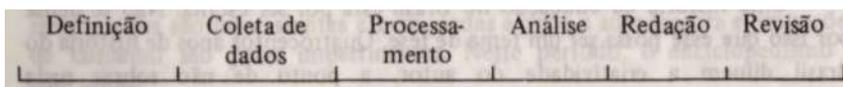
### 6.3 Das maneiras naturais de se dispor mal do tempo: excesso de dados e escassez de análise

A prática da pesquisa indica que na maioria dos trabalhos existe uma seqüência aceitavelmente previsível de etapas. Da mesma forma, a duração de cada uma dessas fases, embora possa variar de pesquisa a pesquisa, segue uma distribuição que nada tem de caótica. É também verdade que qualquer tentativa de fazer com que um modelo de pesquisa ou uma série padronizada de procedimentos se imponha sobre as necessidades sentidas ao longo do trabalho é indevida, injustificável, e corresponde a uma compreensão errada do papel ou das funções dessas regras. Contudo, há algumas generalizações cabíveis

Toda pesquisa tem uma fase inicial onde se definem seus objetivos, se examina a literatura pertinente e, enfim, se planeja o trabalho. Essa fase normalmente culmina com aquilo que chamamos termos de referência ou projeto de pesquisa, mas este documento deve ser entendido como um subproduto do processo de planejamento e da pesquisa e não como objetivo em si. Segue-se então uma fase de coleta de dados, sejam eles de primeira ou de segunda mão. A próxima fase é o processamento dos dados, envolvendo ou não computação eletrônica, de acordo com o tipo de pesquisa. Vem então a sua análise e interpretação. Finalmente, vem a redação do trabalho, chamando-se a atenção para o fato de que parte dela pode preceder o final da análise. Finalmente, há um período de revisão que envolve a circulação do trabalho entre leitores, orientadores, críticos, amigos, etc. As revisões de estilo e dúvidas quanto à clareza têm que ser atendidas e a apresentação física do trabalho cuidada.

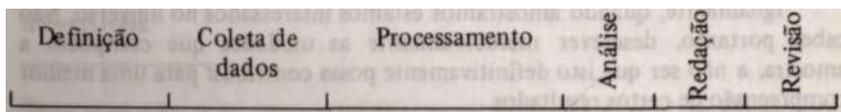
Podemos pensar em uma seqüência correta de duração de cada uma das fases, tal como ilustrado a seguir:

#### Seqüência correta



Há, contudo, uma outra seqüência que poderíamos chamar de "natural" e que corresponde à manifestação de duas grandes forças naturais: o alongamento das fases iniciais e o encurtamento das finais, este último produzido pela inelasticidade dos prazos. A seguir está ilustrada a seqüência "natural".

#### Seqüência "natural"



A fase de planejamento encontra seus obstáculos naturais na produção do malfadado "projeto de pesquisa" e na procrastinação do início da pesquisa, gerada pelos dramas existenciais. Nesta fase, a pesquisa ainda não começou; seu autor não sabe como iniciar e tem medo de fazê-lo. Daí sua tendência escapista. Continuar revendo a literatura é uma desculpa perfeita, havendo sempre um livro a mais para ser lido, mais um artigo que aparece de última hora, etc<sup>4</sup> A redação do projeto é também traumática. O aluno entende que aí se deverá resolver uma série de problemas que na realidade constituem o objetivo da pesquisa e que não poderiam ser atendidos antes.

A coleta de dados é prejudicada por dois tipos de problemas. Frequentemente, há um erro no desenho amostral, no sentido de que é planejada uma amostra excessivamente grande. Esta amostra é grande, tanto no que se refere à significância dos parâmetros e a sua representatividade quanto ao tempo necessário para obtê-la. Amostras ineficientes ou simplesmente grandes demais caracterizam a vasta maioria dos projetos de tese. Em segundo lugar, o autor não é capaz de se antecipar à infinidade de pequenos problemas administrativos e logísticos que ocorrem no curso da coleta. Todo otimismo com relação a autorizações para entrar em escolas, fábricas ou repartições é totalmente infundado. Facilmente leva-se seis meses para tramitar uma permissão de entrevistar alunos de uma escola ou duas. No caso do uso de dados secundários, aquilo que se pensava existir muitas vezes nunca chegou a ser coletado. Entrevistadores de campo exibem uma assustadora taxa de deserção e têm que ser substituídos no meio do caminho. Muitas vezes, o tempo previsto para a coleta de dados amplia-se enormemente. O pesquisador termina então tendo consumido uma fração muito grande de seu tempo para coletar muito mais dados do que na realidade necessita.

O processamento de dados, quando é feito em computador, oferece imensas perplexidades. O pesquisador não conhece o que pode fazer o computador e tampouco sabe dialogar com o programador. Assustado com um curso de *Fortran*, iniciado há muito tempo, ele vê no programador uma tábua de salvação e a ele entrega todo o seu programa, todo o seu trabalho, na ilusão de que em poucos dias receberá os resultados. Desaparecem os programadores, não funcionam os programas preparados, e o tempo passa. Fracassam os pesquisadores por não entenderem que o processamento eletrônico não é um apêndice estranho ao seu trabalho, mas sim uma parte integrante. Quem deve conhecer toda a estatística envolvida é o pesquisador; o programador não é professor de estatística disfarçado. Quem está interessado em usar um *package* estatístico é o pesquisador que tem pressa e não o programador que está interessado em fazer o seu próprio programa com o gasto de tempo muito maior.

Devemo-nos lembrar que Darwin, após ter todo o material que necessitava para demonstrar suas idéias, decidiu completar mais ainda sua evidência, através de uma pesquisa sobre moluscos que consumiu cerca de 10 anos. Somente depois desse estudo, finalmente redigiu o ensaio onde expõe a sua teoria evolucionista. Este escapismo parece ter sido determinado por causas emocionais e dúvidas religiosas.

Vem então, finalmente, a fase de análise, já exprimida e sacrificada no Cronograma, uma vez que os prazos finais se aproximam. Acossado pelas advertências sobre prazos dos chefes de departamento e iludido pela pouca familiaridade com o que seja uma análise, o pesquisador se limita às interpretações mais imediatas das primeiras tabelas em que põe a mão. Há dados demais e não há tempo para manipulá-los. Há muitas variáveis e o tempo mal dá senão para examinar as distribuições de freqüência de cada uma. O que passa então por análise nada mais é do que a limpeza analítica dos dados, sua depuração e arrumação em categorias básicas. A relação entre páginas de textos e páginas de tabelas nos dá uma idéia da habilidade do pesquisador para extrair coisas interessantes e importantes dos dados. O autor se esquece de que não são os números que dão sentido à interpretação, mas sim a interpretação que dá sentido aos números.

Ainda mais premido pelos prazos vem o momento de redigir e concluir o trabalho. A revisão da literatura foi feita e refeita no início, já estando a esta altura imaculadamente polida, o mesmo se dando com a descrição da amostragem e metodologia. Mas a análise — coitadinha — atrofiou-se, perdeu a imaginação; das expectativas grandiosas do começo não resta quase nada.

A redação não deve ser entendida como um processo de congelamento gráfico daquilo que parecia haver sido descoberto na análise. É muito mais. No processo de passar para o papel de forma articulada e rigorosa, as idéias crescem, amadurecem, lançam raízes.

O que tínhamos na cabeça antes de escrever é uma pálida imagem, uma sombra mortiça daquilo que finalmente sai no papel. Mas isto não é um processo que acontece instantaneamente. E, sobretudo, se não há idéias para se passar para o papel, não há o que escrever.

O processo de revisão oferece um grande potencial de enriquecimento. Assim como massa de bolo, o trabalho tem que "descansar". Neste período devem ser visitados outros pesquisadores, amigos e, quem sabe, inimigos. O esforço artesanal de preparação e certos mecanismos psicológicos nos tornam excessivamente aliados do nosso trabalho. É preciso um pouco de tempo para perder parte do amor por ele, para vê-lo com mais perspectiva e mais espírito crítico. E é quando adquirimos esta perspectiva que o trabalho pode ser mais bem articulado e defendido.

O que vemos então nas formas espontâneas de se dispor do tempo é uma compreensão progressiva de cada fase subsequente da pesquisa. Infelizmente, cada uma dessas partes corresponde a uma etapa mais e mais nobre, mais e mais criativa, e com um potencial cada vez maior de valorizar o trabalho. Com exceção da escolha do tema e do desenvolvimento de uma estratégia geral, as primeiras fases de um trabalho são puramente mecânicas, não contendo um grande potencial de afetar a natureza da contribuição que se pretende do trabalho — exceto no sentido de que algum erro grave cometido a princípio pode pôr a perder todo o esforço. Como grande generalização, diríamos que há uma incontrolável tendência para que as teses tenham dados demais e análise de menos.

#### 6.4 *As ofensas à língua pátria: prova de redação para o mestrado?*

A experiência de fazer um mestrado talvez tenha como grande ganho pessoal um imenso aumento na capacidade para se fazer entender por escrito na língua pátria. É possível que os ganhos de conhecimento na área substantiva da tese, ou a contribuição para a humanidade daquele conhecimento, não se comparem às melhorias na capacidade de expressão escrita. De um aluno que praticamente nada escreveu até então — quem sabe uma carta para a mamãe, um telegrama, ou um suado trabalhinho de estágio - pede-se que produza uma obra que tenha inclusive o potencial de publicação em forma de livro.

Se o grande ganhador nesse processo é- o aluno, não há dúvida que o grande perdedor é o orientador de tese. Não raro, cerca de 50% de tempo de orientação é consumido em questões de estilo, clareza ou forma. As idéias não são transmitidas por intuição, mas sim através da palavra escrita. Se nas orações faltam o sujeito, predicado ou outras partes, é necessário indagar do aluno quais sejam. O conteúdo vem através da forma; se esta é ininteligível, obscura, ambígua ou desconchavada, deixa de ser apropriadamente transmitido o conteúdo. Dizer que está mal a forma raramente adianta, pois voltará igualmente insatisfatória na próxima versão, obrigando o orientador a ler duas vezes a mesma coisa. A contragosto e praguejando, o orientador torna-se, então, um revisor de estilo e de gramática, perdido em meio a questões de forma: "se é isso que você dizer, por que não o disse ao invés de escrever o que aí está? " Às vezes, não sobra tempo, nem paciência para as questões de conteúdo.

Seguramente, o aspecto mais cansativo e desalentador de orientar uma tese resulta da incapacidade e inexperiência do aluno em questões de redação. É surpreendente a diferença na qualidade da redação entre o primeiro e o último capítulo. Ultimamente, como solução de desespero, adotei, como critério para aceitar orientados, uma prova de redação. Para tornar mais incruenta a confrontação, esta passa um pouco disfarçada como pedido de uma discussão inicial sobre o tema.

#### 6.5 *Do discurso de vereador ao discurso científico*

Apesar de serem capazes de colocar sujeitos e predicados e evitar frases de pé-quebrado, alguns sofrem de incontroláveis tendências para a adjetivação rica, o circunlóquio, a hipérbole e, praticamente, todos os recursos estilísticos. Quando finalmente se entende a figura de estilo, já se esqueceu a idéia. Há sempre uma maneira mais simples, mais direta de se dizer alguma coisa, e esta é sempre evitada. Se há uma palavra mais vaga, mais grandiloquente e com maior variedade de significados, por que não usá-la?

Alguns só conseguem escrever claro quando levados à exaustão, pressionados por prazos improrrogáveis e totalmente desiludidos da sua capacidade de manipular a língua. É então que voltam apologeticamente com um trabalho que relutam em entregar e se envergonham de havê-lo escrito. Ficam

imensamente surpreendidos ao saberem que pela primeira vez escreveram claro e bem. Trata-se aí de um trabalho de catequese e doutrinação para o orientador, que finalmente descobre que o aluno sabe escrever mas que se envergonha de qualquer maneira direta de transmitir uma idéia.

O problema se complica muito quando o pesquisador, além de não saber escrever, não admite a possibilidade de fazê-lo em forma simples. Se forçado a escrever rapidamente para evitar as metáforas e outras figuras, ninguém sabe o que está querendo dizer. Se lhe damos tempo, a compreensão da idéia passa a ser agora obstruída pela ornamentação.

## 7. A pintura japonesa e as conclusões de uma pesquisa

A primeira versão do capítulo final de uma tese invariavelmente é uma lista de fatos e comentários mecanicamente acumulados nos capítulos precedentes. Lamentavelmente, é por demais comum que a versão definitiva não ultrapasse essa fase.

As conclusões devem concluir e não apenas resumir. Aí deve estar um todo bem maior do que as partes. Nesse final, os resultados anteriormente tratados no contexto metodológico de sua depuração, verificação ou descoberta passam a ser reanalisados no contexto mais amplo do lugar que ocupam no cenário formado pelos temas gerais (não se trata tampouco de promover discursos grandiloqüentes).

Em outras palavras, os fatos e as descobertas têm que perder o seu ranço de origem. O que se destaca pelas suas conseqüências deve ganhar preeminência. Busca-se foco. A pesquisa gera coisas menos importantes que devem ser descartadas. Mas também é preciso descartar o que, embora importante, desvia-nos das idéias que fazem a espinha dorsal analítica do trabalho.

Na tradição de algumas escolas de pintura japonesa, o artista leva anos a fio de aprendizado. Seja um cavalo ou folhas de bambu, repetidamente, por milhares de vezes, são pintadas e estudadas as linhas e pinceladas que reproduzem visualmente a sua idéia ou conceito. O objetivo é ser capaz de pintar um quadro completo em poucos minutos. Em cada pincelada rápida e deliberada está uma perfeição acumulada durante todo o aprendizado. A perfeição não vem de reparar e consertar o que estava quase bom de início, mas sim da pureza da linha que já nasceu perfeita.

Assim deve ser a finalização de uma tese. As idéias estão maduras, já foram exploradas, escritas e reescritas. Chega então o momento de esquecer todas as versões anteriores, todas as notas e todos os apontamentos e redigir novamente o texto, de memória. Esta nova redação inevitavelmente será mais clara, com mais noção de conjunto e perspectiva, com menor adiposidade de fatos e argumentos periféricos. Tal como na pintura, vão-se os detalhes que não' contribuem para descrever o argumento principal. Ficam aqueles que se revelaram capazes de delimitar o perfil das idéias mais fortes. Mas, como na pintura japonesa, a singeleza e simplicidade do traço resultam da profunda intimidade com o objeto que descrevemos.

## COMENTÁRIOS DE TARCÍSIO CUIDO DELLA SENTA AO TRABALHO DE CLÁUDIO DE MOURA CASTRO

1. A experiência pessoal e profissional do Prof. Cláudio permite-lhe abordar o tema com profundidade e vigor, oportunidade rara. Professor em duas instituições de ensino pós-graduado (PUC/RJ e FGV) e diretor de um centro dedicado exclusivamente à pesquisa (ECIEL), está numa posição privilegiada para observar e reflexionar sobre os problemas da pesquisa educacional.

A isso deve-se acrescentar o brilho de seu estilo pessoal - às vezes irônico — com que trata o tema, tornando-o interessante e controvertido.

2. Meus comentários se desdobrarão em torno de três assuntos:

- a) aspectos que merecem destaque na exposição feita;
- b) problemas concretos da realidade cotidiana da pós-graduação em educação no Brasil;
- c) algumas sugestões para ir mais além na discussão da problemática apresentada.

3. Aspectos que merecem destaque:

3.1 O conferencista tem o mérito de apontar os pontos cardeais que permitem direcionar a atividade da pesquisa educacional. Conceitua e discrimina *o que é* e *o que não é* pesquisa educacional, tese científica. Nisso prima pela preocupação com a excelência, a qualidade exigida para que uma tese alcance caráter científico.

Nada mais importante do que acentuar as exigências de qualidade para superar a massa de mediocridade que representa grande número das teses produzidas pelos mestrados atuais.

A ênfase do conferencista, por isso mesmo, deve ser tomada como ponto a nortear o direcionamento dos esforços dos programas de mestrado. (A seguir veremos os problemas e as resistências que a realidade cotidiana oferece a esses ideais.)

3.2 O segundo destaque vai para uma afirmação feita no início da conferência: tudo está por ser pesquisado no âmbito da educação brasileira. Há campo ilimitado para escolher tópicos de pesquisa e teses que vêm estimular a imaginação criadora e a capacidade intuitiva dos mestrados e orientadores.

3.3 Teria reparos a fazer quanto à forma caricata com que tratou das categorias que não constituem teses, segundo o autor. Concordo plenamente que, assim descritas, elas não constituam pesquisas nem teses científicas.

Creio, contudo, que sua conceituação ou descrição está carregada nas tintas, de forma a torná-las "odiosas" e fazer sobressair a única forma aceitável de tese: a teórico-empírica.

Concordo com o privilegiamento dessa última forma como sendo a genuína forma de tese e pesquisa. Porém, não há necessidade de distorcer a conceituação de teses tipo "didático", "planejamento", "diagnóstico", destacando-lhes primordialmente aspectos limitativos, para valorizar a tese tipo "teórico-empírica".

3.4 Acredito que se deva pôr uns matizes nas afirmações quanto ao aprendizado da metodologia científica e dos manuais de pesquisa.

Evidentemente, não passam de instrumentos, de muletas para começar a andar, mas úteis no aprendizado. Ninguém nasce pesquisador feito. Há um aprendizado, uma habilitação no manejo dos instrumentos de pesquisa e da estruturação do pensamento. Há que adquiri-lo. Os manuais podem prestar grande serviço para tanto, inclusive para aliviar o tempo dos orientadores no ensino desses instrumentais.

Este último ponto me conduz ao próximo assunto.

#### 4. A realidade cotidiana dos mestrados em educação

O conferencista afirmou, no início, que ultimamente o melhor que se produziu em pesquisa educacional veio das teses de mestrado. O restante da conferência continuou evoluindo dentro de um pressuposto de que a pós-graduação é o lugar onde se faz e se deve fazer pesquisa qualitativa com as características exigidas pelo autor. Toda a sua apresentação do que é tese elabora esse pensamento.

Infelizmente, a realidade cotidiana dos cursos de pós-graduação não favorece nem dá apoio a tal perspectiva.

4.1 A infra-estrutura dos programas, o apoio logístico de biblioteca, de espaço físico, de orientadores não dão espaço para o pensamento.

Pesquisa, tese qualitativa, é fruto do pensamento. Os programas não oferecem condições para pensar. Senão vejamos:

- a) o número de créditos, de disciplinas, de requisitos legais comprimem o aluno a uma multidão de tarefas, tirando-lhe tempo para o essencial;
- b) o orientador está sobrecarregado, com pouco tempo para se dedicar, à *guidance*, ao estímulo do trabalho individual.

4.2 A própria clientela que frequenta os programas de pós-graduação provém de formações diversas: economia, sociologia, psicologia, história, pedagogia e outros. Cada qual vem com seu *background* da graduação com iniciação científica própria. (Os que estão em desvantagem são os da educação, que, na sua formação, geralmente são pouco iniciados ao trabalho científico.) Ficando todos estes estudantes na mesma classe, forçosamente sofrem um nivelamento resultante do denominador comum que se faz necessário estabelecer ante a heterogeneidade de formações.

Ora, sabe-se que homogeneizar consiste, essencialmente, em podar os mais capazes, competentes, brilhantes.

Portanto, é com dobrado esforço, gênio e pertinácia que algum mestrando poderá emergir com um produto de qualidade excepcional.

4.3 Essa diversidade de formação introduz outro comentário sobre a realidade da pesquisa educacional.

Pesquisa educacional é essencialmente interdisciplinar. É fruto do enfoque filosófico, sociológico, psicológico, antropológico, etc.

Ora, cada aluno faz uma tese sozinho. Se ele tiver boa formação de base nessas ciências básicas, terá maior lastro para produzir uma boa tese. Caso contrário, não poderá alçar grandes vôos.

Não quero, com isso, sugerir necessariamente a adoção de teses em equipe. Antes, teses que não nasceram de um "ambiente científico" interdisciplinar não poderão alcançar grande profundidade, experimentos que apontam os caminhos de saída para uma sábia interdisciplinaridade da pesquisa e formação pós-graduada em educação.

4.4 Deve-se, finalmente, salientar que os objetivos expressos e práticos dos programas de pós-graduação não são formais, primordialmente, pesquisadores, mas sim profissionais para o sistema educativo. Formar recursos humanos e pesquisar foram sempre consideradas duas atividades indissociáveis da universidade. Na prática, hoje há dúvida quanto à viabilidade desse princípio e, não só no Brasil, ambas as atividades correm mais paralelas do que integradas. Portanto, esperar que no mestrado se possa realizar teses no nível proposto pelo conferencista, implica alimentar esperança por muito tempo. É preciso buscar formas em que as atividades de pesquisa e formação de profissionais especializados não se atropelam mutuamente.

## 5. Algumas sugestões

Indicações para ir mais além da proposição de exigências de qualidade após a descrição do estilo de teses qualitativamente aceitáveis.

5.1 O número de teses medíocres e fracas poderá ser diminuído à medida que se ampliar o debate, a análise crítica. Daí a sugestão de criar fóruns para debater teses e pesquisas educacionais no âmbito dos programas de mestrado. A defesa de tese deveria ser mais agressiva, mais rigorosa, mais aberta ao debate.

5.2 O fórum de debates deve ser ampliado em âmbito nacional, em níveis mais elevados. A ANPEd poderá prestar-se para esse fórum e tornar-se o local onde se discutam, em alto nível, resultados das pesquisas.

Essa me parece a melhor estratégia para aprimorar a qualidade das teses e o trabalho da pesquisa educacional, a autocrítica, o debate aberto e crítico, com participação dos pesquisadores mais ativos. Foi assim que os outros campos científicos saíram da rotina e fizeram avançar o pensamento.

5.3 Resta-me destacar a necessidade de estreitar a coesão dos centros que atuam na área da pesquisa e pós-graduação; não na busca de uma autodefesa de classe, mas na tentativa de se tornar a "escola" onde se aprenda e aprimore a qualidade da produção científica educacional.

6. Finalmente, quero destacar o alto nível dos debates nesse encontro. Creio que o debate aberto sobre os problemas fundamentais da pesquisa e

pós-graduação educacional, entre os vários responsáveis da pós-graduação e da pesquisa, constitui uma iniciativa que deve ser consolidada.

*RESPOSTA DE CLÁUDIO DE MOURA CASTRO  
AOS COMENTÁRIOS DE TARCÍSIO GUIDO DELLA SENTA*

O Tarcísio fez uma série de comentários a respeito do que eu disse e não creio que tenha havido divergência de conteúdo e, sim, quase como uma divergência de personalidade. Eu sou muito impaciente e ele tem uma certa paciência. Isto se reflete no meu uso de cores saturadas e na preferência dele pelas cores de tons pastel. Gostaria apenas de caracterizar uma série de pequenos pontos, sempre entendendo que não há maior distância, exceto na sua preferência pelos tons pastel e pela minha opção pela saturação e tons puros.

1. No que diz respeito à questão do excesso de ambição, eu estaria colocando certos objetivos irrealistas altos demais ou qualquer coisa assim. Não vou entrar diretamente no mérito da questão, já que há um conteúdo nisso, exatamente o que estou tentando enfatizar. Contudo, acho que devemos buscar o fácil que seja prefácio do interessante e do mais rico, e não o fácil que seja um beco sem saída. Não vamos fugir daquilo que nos parece difícil, buscando um beco sem saída fácil. Tentaremos localizar onde estão as coisas fáceis que nos conduzem àquelas mais ambiciosas e mais difíceis. Vamos começar caminhando na direção certa, e não tomando a direção errada, porque o primeiro passo para a direção errada é fácil, e esse primeiro passo está sendo confrontado com um pináculo aparentemente inatingível. Vamos dosar as coisas, mas vamos caminhar na direção certa.

2. Outro ponto: a tese didática. É claro que alguém tem que escrever bons livros e estes certamente faltam. Todavia, não creio que o mestrado seja a ocasião adequada para isso. Antes ou depois, de preferência depois, mas nunca durante o mestrado.

3. Entre um levantamento e uma pesquisa extremamente interessante, há uma fronteira de penumbra, uma fronteira nebulosa. O levantamento, na realidade, é um julgamento a respeito de uma pesquisa de que não gostamos. O levantamento não é bem uma *enquête* é muito mais julgamento *ex post facto*, isto é, o autor tratou um problema de maneira tão rasa e superficial que a única coisa que acabou fazendo foi catar dados e arrumá-los mais ou menos; não conseguiu dar o passo além, que é entender, o que para mim significa juntar coisa com coisa, idéia com idéia. São os famosos questionários com 50 perguntas, analisadas uma de cada vez, acabando-se a pesquisa. Analisar as 50 perguntas individualmente significa que não há idéias, não há sexo. E, neste sentido, levantamento é como um julgamento em seguida a uma decepção que a gente tem quando vê uma pesquisa que tinha potencial, mas não foi explorada.

4. Quanto ao método e aos livros de métodos, creio que os melhores exemplos de como fazer as coisas estão onde elas estão sendo feitas. Aprende-se muito mais sobre métodos nas boas pesquisas, no tratar com a coisa, do que propriamente nos livros-texto, embora eu não queira desvalorizá-los. Tarcísio colocou um problema interessante. O texto é aquilo que é fácil e pode ser coberto rapidamente. Concordo inteiramente com ele; o problema se glorifica no texto, é congelado. E é interessante ver, por exemplo, que nas ciências arrumadas, como física, não há curso nem livro de metodologia. Na própria economia, que é analiticamente mais bem arrumada, não existe curso de metodologia. As pessoas aprendem ali, fazendo. Então essa questão do método em seco é que não funciona. O livro de método é para dar uma olhada, ver mais ou menos como funciona e, depois, voltar aos clássicos e trabalhar com eles, fazendo contraponto num livro de método para ter uma idéia de como a coisa é realizada. É importante diferenciar aí o talento individual de uma boa formação intelectual e do conhecimento específico de um método. Este último talvez seja o menos importante. Mencionaria apenas que os meus melhores alunos não têm sido pessoas de formação teológica, mas o aluno mais brilhante que eu já tive no curso de economia da educação tinha um doutorado em teologia. O essencial é a cabeça arrumada, não importa em quê. Para mim, suma teológica e teoria microeconômica são igualmente boas, levando vantagem a suma teológica, onde não se costuma acreditar tanto; na economia as pessoas tendem a acreditar um pouco demais.

5. Quanto ao problema da proposta, existe um modesto número de teses muito boas sendo produzidas. Ao mesmo tempo, existe uma enormidade de homens/hora, entre orientador e aluno, sendo alocada para a produção de teses sem que saia coisa que valha a pena.

A minha preocupação é fazer com que uma proporção maior desse esforço e desses homens/hora que estão sendo alocados a teses se materialize em algo melhor. Não é minha ambição fazer com que todo pobre coitado que está num curso de pós-graduação de educação consiga fazer uma tese, mas que se aumente a proporção de teses boas, porque o esforço está aí, o homem/hora está aí. O resultado nem sempre corresponde ao esforço, contudo vê-se que falta pouco para muita tese ficar boa. Estou preocupado é exatamente com essa transição, com o trabalho que poderia ter sido bom.

6. Grande parte das pessoas que passam pelo mestrado não vão fazer pesquisa, mas consumi-la. Minha proposição é que a única maneira de se consumir pesquisa é fazê-la. Quem não fez pesquisa ao menos uma vez na vida não tem sensibilidade para consumi-la inteligentemente. Mas é preciso fazer para valer, não é "de fingidinho". Faz sentido gastar um ano ou dois aprendendo para ser consumidor de pesquisa durante o restante de sua vida profissional.

7. Não gostaria de confundir tese de grupo com tese interdisciplinar. A massa crítica em pesquisa se obtém colocando uma porção de gente para trabalhar em assuntos semelhantes, cada um fazendo uma parte. Há também uma parte socializada, sobretudo na coleta de dados e nas discussões com o orientador. Acho isso extremamente produtivo, mas não acredito em tese interdisciplinar

a nível de mestrado, pela simples razão que acho a interdisciplinaridade um passo excessivamente ambicioso.

8. Quanto à orientação, trata-se de uma coisa bastante pessoal. Em termos de meu próprio estilo de orientação, busco antes de tudo economizar tempo. O primeiro passo é não ser babá; não vou andar atrás de ninguém para fazer tese, para cumprir prazo, e por aí a fora. Apareceu, muito bem; não apareceu, que se dane. O segundo passo é dar muito dever de casa, isso é, transferir o máximo de responsabilidade e entrar so naqueles momentos em que me parecerem críticos, para o trabalho não sair pela tangente, ou não tomar uma encruzilhada errada. Devolver muito da carga de trabalho para o aluno é a maneira de render mais o trabalho. Obviamente, não estou interessado em quantidades, mas sim de obter o máximo daqueles alunos que têm potencial. Creio que a ambição que se pode ter hoje é tomar alguns alunos com potencial e trabalhar com eles, buscando o máximo que possam produzir, ainda que a custo de choros e lágrimas que não são desconhecidos nesta área do magistério.

COMENTÁRIOS DE JOSÉ PASTORE  
AO TRABALHO DE CLÁUDIO DE MOURA CASTRO

Eu acho que aqueles que acompanham a carreira do Cláudio têm sentido que está cada vez mais gostoso ler o que ele escreve. Não só isso. Nota-se também que ele tem tido a capacidade de escrever coisas novas e importantes. Aprende-se muito lendo este *paper*, não só sobre tese, mas também sobre catedrais góticas, etc. O Cláudio tem essa grande capacidade de puxar pelas analogias, que tornam o trabalho bastante atraente, convincente e, ao mesmo tempo, perigoso, porque muitas vezes ao embarcarmos na analogia já estamos realmente entrando num estilo de raciocínio que nem sempre se adapta àquilo que está sendo examinado. Aos que não tiveram oportunidade de ler o trabalho, eu sugiro que o façam, pois se trata de uma peça muito viçosa.

Gostaria de fazer alguns comentários esparsos e iniciar com a seguinte reflexão: uma tese sempre visa vários objetivos, ou seja, tem múltiplos objetivos. Um deles é dar o título ao candidato; outro é preparar o pesquisador ou iniciar a preparação do pesquisador; há vários outros, mas concentremo-nos apenas nos dois primeiros.

Tenho a impressão de que não existe nenhum nexó lógico entre dar o título e preparar um pesquisador. Parece que são objetivos que podem ser perseguidos até mesmo separadamente. No Brasil, há indícios de que nós começamos pelo primeiro (o de dar o título). Dessa forma, estamos procurando resolver um problema legal, com as armas legais e dentro da legislação. Nesse ponto eu acho que somos um pouco peculiares porque, analisando um pouco o progresso dos países mais adiantados, verificamos que o trabalho universitário que se conceituava tese visava muito mais preparar o cérebro e o talento para, depois, muito mais tarde, as universidades passarem a se preocupar com o título. Talvez seja uma peculiaridade própria da história. Como não podemos fazer o segundo, fazemos o primeiro. Talvez seja esse mais um traço da nossa cultura latina que gosta primeiro de fazer as coisas bem arranjadas do ponto de vista legal.

O Cláudio, no seu trabalho, concentrou-se muito na tese, nos problemas do dia-a-dia do orientador com o candidato, na questão da escolha de tema, etc. Gostaria de propor um modelo complementar a esse. Se nós aceitamos que a tese é produto de um processo longo e complexo, talvez seja mais interessante examinar um pouco as pré-condições, as coisas que ocorreram antes da própria tese. Provavelmente esteja aí a etiologia do problema, e não tanto na simples interação entre pesquisador e mestrando.

Em outras palavras, acho que um modelo de análise para os orientadores de tese deveria incluir coisas a respeito do curso, da metodologia do ensino, do

ambiente geral onde ocorre o ensino, da própria investigação, da pesquisa, e assim por diante. E, inclusive, os hábitos dos professores, os hábitos de leitura, da instituição, o estilo da instituição. Em outras palavras, estou pegando esse ponto inicial do Cláudio para argumentar que a tese é um resultado reflexo: os problemas que ocorrem com a tese são reflexos dos hábitos do corpo docente, do estilo da organização, do modo segundo o qual a pós-graduação está organizada, e da ideologia da instituição. Suponho que quanto mais convicta estiver a instituição em relação a uma ideologia rígida, radical ou muito legalista, maiores vão ser as exigências de tese e maior será a tendência para o conformismo do indivíduo dentro dessa organização. Em consequência, menor vai ser a originalidade dos produtos. Pode ser até muito grande o número de trabalhos que se completam.

Na medida em que a organização é mais eclética, me parece que isso favorece a criatividade, o florescimento da originalidade, embora talvez diminua um pouco a quantidade de trabalhos concluídos.

Sendo a tese elemento reflexo, é interessante examinarmos algumas coisas que ocorrem no ambiente geral onde se processa esse trabalho. Eu destacaria em primeiro lugar que a elaboração de uma tese que visa a formação do pesquisador é e deve ser uma atividade muito artesanal. Tenho a impressão de que os avanços da tecnologia educacional (audiovisual, computacional, etc.) não se mostraram ainda muito vantajosos para o caso. O processo tende a ser informal, artesanal, onde um mestre se encarrega de formar um ou dois aprendizes e ele não pode ir além disso, pois é da natureza do trabalho uma certa intimidade e informalidade de relações que, no meu entender, são essenciais para a formação do pesquisador. Não sei se nós dispomos de alguma alternativa para formar o pesquisador que dispense essa informalidade, essa intimidade, esse artesanato. É aqui que surge o problema. Temos que compatibilizar esse método relativamente tímido (em termos quantitativos) com essa maciça necessidade de grande número de diplomados. Acho que a natureza do trabalho de formar um pesquisador não se compatibiliza bem com os grandes números exigidos pela sociedade, em particular pelas universidades que resolveram requerer o título como condição necessária para o procedimento didático, para o ensino, e assim por diante. Sendo um sistema artesanal, seria interessante examinar um pouco como é o ambiente em que se processa isso. No sistema artesanal da formação do mestre em relação ao aprendiz, isto é, na preparação do aprendiz, têm muita importância as gratificações não-pecuniárias. O sistema de gratificações da preparação de uma tese não se limita à gratificação da tese, ao título, a passar no exame. Se assim é feito, acredito que se consiga atingir o primeiro objetivo (preparar o indivíduo para ter um título), mas não o segundo (preparar o pesquisador). Aqui, as gratificações mais importantes talvez sejam aquelas mais ligadas à intimidade do orientador em relação ao aluno e que envolvem mais os aspectos emotivos. São gratificações provenientes de estimulações do tipo "olha, isso aqui está muito bom; esse é um resultado interessante". Trata-se de uma emulação que o mestre faz em relação ao aprendiz quando ele aparece com um trabalho bonito, bem feito, ou mesmo quando não está bem feito, mas está-se encaminhando para isso. Esse papel de emular me parece que é

muito relevante nessa atividade artesanal de iniciar um pesquisador. Acho que essa emulação tem sido negligenciada entre nós; não há muitas condições da prática desse estilo nas universidades brasileiras. Analisando-se um pouco a situação dos países mais avançados, verifica-se que, apesar dos grandes números que ali ocorrem, a emulação é mantida sob a forma de intimidade, de "incenso", etc. As pequenas reuniões onde o professor apresenta o orientado ao seu colega e discute o resultado por ele obtido têm muita intimidade intelectual. Nos países adiantados isso é mantido e cultivado. Ali os recursos são mais amplos, as bibliotecas são mais equipadas, os professores são mais numerosos, mas acima de tudo o *ethos* da organização (para usar a terminologia do Cláudio em outro trabalho) é que é mais orientada, mais adequada e mais compatibilizada com a natureza do trabalho em si. Por que isso é importante? Porque o trabalho de pesquisar, especialmente para um iniciante, é uma atividade de muita incerteza, que gera muita ansiedade. De forma que mecanismos específicos de controlar um pouco essa ansiedade, que impeçam que ela ultrapasse certos limites bloqueando o pesquisador como o Cláudio se refere aqui, é uma das coisas mais fundamentais para o sucesso do trabalho de pesquisa. Por outro lado, é fundamental criar um ambiente onde o erro é permitido e até estimulado. Todos sabem que se aprende muito com o erro.

Considero o erro um elemento de aprendizagem muito importante. Uma ênfase muito exagerada na certeza ou nos códigos: "olha, você faz isso, apresenta o *paper*, se estiver certo eu te dou uma boa nota", e que dispensa a intimidade, acredito que constituem forças negativas e inibidoras. Isso talvez seja mais sério que as próprias limitações de recursos materiais e humanos que a universidade enfrenta.

Por essa razão, acredito que além dessa focalização que Cláudio deu, enfatizando as técnicas da tese em si, acho importante levar em conta as condições do ambiente geral da tese. Os elementos legais e formais me parecem de menos importância para a excitação do pesquisador, a excitação da criatividade.

Aqui eu me permito discordar do Tarcísio e dizer o seguinte: acho que é muito mais fácil ter um ambiente propício quando o orientador é pesquisador e faz pesquisa do que quando ele não é pesquisador e não faz pesquisa. A probabilidade de se ter um ambiente de intimidade e emulação mútua me parece que é muito mais alta quando o pesquisador tem um projeto e o aluno participa desse projeto pegando um pedaço dele para fazer a sua tese. Quando ele tem o seu projeto próprio, individual, e o pesquisador tem uma outra coisa, ou então é obrigado a orientar 15 ou 20 projetos próprios individuais, cada um acaba falando uma coisa diferente do outro. Na precariedade de recursos materiais e humanos que nós temos me parece que a probabilidade de se gerar um ambiente propício nessas condições é substancialmente rebaixada. Então a elaboração de projetos para que dali saiam fatias que se transformem mais tarde em teses, parece ser uma estratégia adequada para criar o ambiente descrito. Por outro lado, a realização de seminários que tratam não só da tese, mas também de projeto geral, é muito útil. pois ali o aluno pode dar seu palpite, sua opinião. Muitas vezes ele

conhece melhor do que o próprio orientador que está estudando dentro do projeto geral. Isto constitui uma estratégia de criar condições de estimulação. Isso é muito fácil e muito útil. Ademais, o estabelecimento de alguns mecanismos de gratificação interna na instituição pode ajudar muito. Podemos ir de coisas muito formais a coisas muito informais. Coisas formais: estabelecimentos de prêmios internos, dados com objetividade por comitês que julgam a melhor tese do ano, que julgam o melhor trabalho de pesquisa, o melhor *paper*; a criação de um pouco de competição dentro do sistema de elaboração da pesquisa.

O ambiente profissional do pesquisador, como se sabe, é muito competitivo, e eu acredito que alguma coisa dessa competição deveria ser transferida para a universidade visando o aperfeiçoamento do estudante. Esses são exemplos de medidas formais. Mas há também as coisas informais como reuniões de bate-papo, reuniões onde os professores estão presentes, onde o aluno aos poucos vai-se sentindo parte daquela "casta superior", etc. Além disso, desejo enfatizar um dos últimos pontos que o Cláudio ressaltou, ou seja, o papel de escrever. Como a maior parte das deficiências dos nossos alunos é a de raciocinar logicamente, e como ao longo da história o homem aprendeu que o método mais adequado para ordenar o raciocínio é a própria escrita, acredito que o *paper* tem uma importância muito grande na elaboração desse produto final.

O aluno que é submetido sistematicamente a um trabalho sério de escrever as suas idéias, de ordená-las e, mais ainda, a um trabalho sério por parte do professor em comentar parte por parte disso, de apresentar sugestões e devolver para o estudante com comentários profundos a respeito disso, constitui uma sistemática de aprendizagem que pode melhorar a qualidade de tese. O ambiente de pós-graduação precisa apresentar dois tipos de condições. O Tarcísio ressaltou isso de uma maneira bem clara: de um lado, oportunidades para interação e, de outro, oportunidades para reflexão. Acho que esses dois mecanismos devem ser delinadamente pensados. Devemos prover ao estudante momentos de interação, com troca de idéias de bibliografias, de estímulos, etc. Ao lado disso, devemos proporcionar-lhe momentos de reflexão, de estudo, de análise. Nós latinos gostamos muito mais de interagir do que de refletir e o ambiente de tese depende muito dessa introspecção que é feita a partir dos dados, da bibliografia, etc. A organização de ambientes internos dentro da pós-graduação, portanto, me parece muito relevante. O exagero da formalização que o Cláudio destaca é absolutamente procedente. Existe um dilema entre rigor e criatividade. Quanto mais rigorosa é a metodologia, provavelmente menor será a originalidade do trabalho. Se nós levarmos esse rigor da metodologia ao extremo, vamos esterilizar a mente. Mas alguma maneira intermediária há de ser encontrada, é claro.

Não podemos sair disso e entrar num caos metodológico geral onde cada um escreva aquilo que gosta, do jeito que gosta, ligando-se muito pouco com o avanço da própria tradição metodológica ou científica da disciplina. Os exercícios de repasse final da tese como proposto pelo Cláudio ("a conclusão deve ser alguma coisa que ele escreve de memória") acho que devem ser feitos não só na tese, mas em todos os trabalhos no decorrer dos cursos.

Em suma, procurei destacar aqui algumas características e recomendações que, no meu entender, se ajustam ao ambiente geral descrito. Ele não é um ambiente formal nem legal, mas um ambiente de estimulação intelectual de fato, o que é muito importante para a geração de projetos de pesquisa, redação, elaboração e formulação de teses.

Gostei muito do trabalho. É muito criativo, fácil, gostoso de ler. Aprende-se muitas coisas, conforme já falei. E, está aí um homem polivalente...

### RESPOSTA DE CLÁUDIO DE MOURA CASTRO AOS COMENTÁRIOS DE JOSÉ PASTORE

#### 1. O perigo da analogia: *touché*.

Cuidado com as minhas e com as de todo o mundo. É bom para começar, para entender, mas não diz necessariamente nada.

2. O assunto da competição. Notei, quando Pastore falou na competição, alguns cenhos franzidos, alguma insatisfação. Gostaria de reforçar o que ele disse. Lembremo-nos de que grande parte das coisas importantes em ciência foram feitas em clima de extrema competição. Darwin passou 20 anos encruado, com medo de publicar sua teoria, e só se encorajou quando Wallace escreveu um "artiguinho" que propunha algo parecido. Foi realmente o medo da competição que passou por cima dos outros medos e da hipocondria de Darwin. O raio *laser* foi descoberto quase simultaneamente por três pessoas que estavam numa corrida louca para ver qual deles chegaria primeiro. O DNA foi descoberto em meio a uma correria tremenda a tal ponto que, quando Watson descobriu um erro no *paper* de Linus Pauling, disse: "os assistentes de Pauling vão levar três semanas para descobrir o erro; nesse tempo eu consigo acabar o meu modelo e ganhar o Prêmio Nobel".

A competição está presente na ciência tanto quanto no futebol e em qualquer atividade. Não vamos tentar tapar o sol com peneira. A coisa é para valer.

3. A dimensão artesanal parece ser extremamente relevante. Toda a tecnologia educacional não deu um passo à frente, no sentido de produzir pesquisas melhores. Continuamos na Idade Média, com os mestres e os aprendizes, num processo que tem uma alquimia subjetiva e afetiva muito complicada, dependendo de algus intangíveis que estão nesse ambiente.

4. Obviamente, a universidade vê-se pressionada a conceder uma montanha de diplomas e tem que tomar algumas opções: ou dá o diploma de qualquer jeito e se concentra nos melhores, ou divide o tempo dos orientadores para melhorar um pouco as médias. Pelas teses horrorosas que estão por aí, parece que realmente adotam a política de concentração. Estes são assuntos que têm de ser enfrentados diretamente, da maneira mais pragmática possível. O

tempo dos orientadores está dado e é pouco, sobretudo o daqueles que têm uma contribuição de ordem superior. A opção é mais concentração em alguns, melhores teses em maior número, ou menos concentração, socializando-se a medianidade. Isso tem que ser resolvido.

Existem algumas soluções intermediárias que saem um pouco dessa idéia do mestre e aprendiz. Tenho alguma experiência disso e, sobretudo, o Pastore tem muita experiência de trabalho em pesquisa com grupos um pouco maiores.

Essencialmente, o que cabe aqui é rejeitar o modelo da autodeterminação; cada um por si, cada um que crie, que seja original e que dê luz a um tema de tese interessante e de preferência diferente de todos os outros que estão sendo feitos na universidade. O aluno diz: "Ah, eu queria fazer tese sobre isso, mas o fulano já está fazendo". A resposta é; "Então não faça, procure outro tema". E exatamente o que não deve ocorrer. Tem que haver massa crítica.

Um modelo que o Pastore e eu temos tentado é criar certos grupos de pesquisa, à maneira das ciências naturais. Precisamos sair dessa falsa autodeterminação. O problema mais difícil é escolher o tema; em seguida vem o desafio de desenvolver a estratégia geral da pesquisa para a qual o aluno também não tem a experiência necessária.

Vamos diplomá-lo em fazer pesquisa para que ele progressivamente amadureça com relação a essas técnicas. O problema principal é o da decolagem prematura: as ciências sociais estão tentando decolar prematuramente os alunos, e eles não decolam. Nas ciências naturais isso não acontece; o aluno decola muito mais lento e seguro. Começa trabalhando com pessoas mais experientes e progressivamente vai adquirindo maior independência. O que tenho tentado fazer em algumas ocasiões segue um pouco esse modelo.

Os pesquisadores começam muito dependentes e vão adquirindo independência cada vez maior. Adquirem maturidade quando chegam ao ponto em que conseguem não só uma independência técnica, como também independência intelectual.

Começam a pensar por si mesmos, a discordar e, ao mesmo tempo, interagir de uma maneira extremamente produtiva. Acho que é nessa direção que devemos caminhar. E as ciências naturais estão aí para ilustrar amplamente o fato de que essa dependência inicial não é fonte de uma dependência final, mas um caminho a ser percorrido. Não há a menor dúvida sobre a qualidade do que se produz em ciências naturais, que o progresso das ciências naturais é muito maior.

E é assim que eles fazem. Então, não vamos nos iludir achando que assim não dá certo. Devemos voltar aos métodos artesanais e tentar criar oficinas de artesanato um pouco maiores, à medida que isso for possível.

*COMENTÁRIOS DE JOSÉ ANCHIETA E. BARRETO  
AO TRABALHO DE CLÁUDIO DE MOURA CASTRO*

Como colocação inicial é, talvez, interessante observar que, permeando todos os debates presenciados até o momento, existe uma aceitação tácita de que o objetivo principal, ou possivelmente o único, dos cursos de mestrado é a formação do pesquisador.

Aceito isto como postulado básico, o trabalho do Prof. Cláudio de Moura Castro apresenta um elenco de idéias substanciais sobre o problema de teses de mestrado e sobre as quais não existe muito a discutir. Poder-se-ia discordar de alguns detalhes da exposição e se elaborar uma réplica que, por sua vez, geraria uma tréplica tão ao gosto dos pedagogos. Entretanto, tal exercício seria provavelmente de uma inutilidade confessa, além de revelar ao leitor do trabalho uma incapacidade de detectar aquilo que corre por conta do estilo do autor (ênfase demasiada em alguns pontos, caricatura de outros).

O que me parece importante levantar, para debate neste plenário, é o questionamento do próprio objetivo do mestrado. O mestrado é apenas um processo de formação de pesquisadores ou admite como alternativa ser também, pelo menos para alguns mestrandos, um processo de formação do professor ou do profissional da educação (administrador, planejador, orientador, etc.)?

Se é ampliado, na realidade da praxis dos cursos de mestrado, o conjunto de objetivos que visa de atividades, devem ser exigidos dissertação ou trabalho final dos candidatos que não querem e nem pretendem ser pesquisadores? Ou será que a estes deverá ser cerceada a entrada nos cursos de mestrado?

Em síntese, na medida em que o trabalho do Prof. Cláudio se dirige àqueles interessados na pesquisa, não há muito a acrescentar. Entretanto, entendê-lo como orientador para os cursos de mestrado para a definição dos requisitos para o trabalho final do mestrado parece não se conformar com a nossa realidade. Há que se pensar formas alternativas para a condução dos programas de pós-graduação onde haja lugar tanto para as mentes inquietas, indagadoras e desejosas de buscar novos conhecimentos quanto para aquelas mais ligadas a uma atividade profissional cujo único objetivo, ao concluir seu curso, é sentir-se uma pessoa mais competente. O problema fundamental é, portanto, de competência. Convém reavaliar o que a comunidade educacional brasileira entende e deseja que seus cursos de pós-graduação sejam.

*RESPOSTA DE CLAUDIO DE MOURA CASTRO  
AOS COMENTÁRIOS DE JOSÉ ANCHIETA E BARRETO*

O que se quer com esse mestrado? É para formar pesquisadores, é para formar pessoas que ocuparão posições em que terão que tomar decisões importantes ou é para formar professores?

Temos inicialmente que nos haver com o fato de que existem matriculados que não têm nem a intenção, nem o interesse, nem a qualificação necessária para fazer aquilo que se chama pesquisa. Outros têm. O que cabe fazer então? Uma solução que está sendo tomada informalmente é deixar muitos escapulirem, sem tese.

Outra solução também adotada é aprovar qualquer tese, ainda que de qualidade deficiente. Não obstante, vários mestrados estão criando obstáculos para pessoas que não têm condições de fazer tese, e estão concentrando uma certa dose de esforço na produção de teses de muito boa qualidade. Esse é obviamente um problema que vocês terão que enfrentar.

Quem vai ser professor (e que não tem maiores razões para se meter numa pesquisa de um, dois, três anos) deve receber algum diploma sem tese? Não vejo por que não. Há um grande número de pessoas que não têm intenção ou talento para fazer tese, mas são bons professores. Não vejo por que essa gente tem que ser quase escorraçada da universidade porque não fez tese. Essa não é a maneira mais eficiente de fazer as coisas. Seria bastante desejável que houvesse uma saída, honrosa e correta. Não devem todos serem obrigados a fazer uma tese que vai tomar o seu tempo e o do orientador.

Independentemente disso, a pesquisa é a única coisa que me interessa pessoalmente no mestrado. Não sou diretor de mestrado, sou apenas professor. Daí poder me punir, tomar uma perspectiva muito parcial e enviesada. Só estou interessado naqueles que querem fazer pesquisa. Aos outros, dou aula e assistência, converso com eles, não os discrimino, mas, por não ser diretor de mestrado, por não ter que resolver esse problema espinhoso, permito-me o luxo de não estar interessado necessariamente nesse grupo que pode até ser o majoritário.

Estou interessado nas pessoas que têm condições de fazer uma tese e acho que elas se beneficiarão com esta experiência, independentemente do que venham a fazer mais tarde. A única maneira real de consumir pesquisa é ter tido a experiência de lutar com o dia-a-dia, com as penumbras, com as coisas que não funcionam, as aproximações, as qualificações e todo esse perfil irregular da realidade, em contrapartida com as coisas bonitas e arrumadas que a teoria nos oferece.

### III. REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DE DISCENTES

**Responsável:** Prof. Jacques **R.** Velloso

**Debatedores:** Prof. Samuel Levy  
Prof. Gaudêncio Frigotto

## IIH. REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DE DISCENTES\*

*Jacques R. Velloso \*\**

O roteiro e o conteúdo deste trabalho são reflexos de nossa experiência ao nível de docência, de coordenação de programa de pós-graduação no País, e de pesquisa. Esta variada, embora breve, experiência resultou num texto em que se procura, de um lado, situar os problemas tratados num contexto mais geral, ao mesmo tempo que se busca precisar os conceitos abordados - reflexo, talvez, dos papéis de docente e pesquisador; de outro, chega-se a algumas considerações de ordem prática, quase operacional - certamente o reflexo dos papéis de administrador e consultor da administração educacional.

Esta mesma experiência informa o grau de abrangência das discussões voltadas para a área educacional, ao nível de pós-graduação, embora parte da análise e das eventuais conclusões seja aplicável à pós-graduação em outras áreas.

A natureza do assunto, extravasando o campo da educação, assim como a extensão do trabalho determinaram seu escopo. Pareceu-nos conveniente abordar seletivamente alguns tópicos de relevância sugerida pela experiência, e de modo igualmente seletivo dedicar a alguns aspectos desses tópicos mais atenção do que a outros. Não há, portanto, a pretensão de discutir sistematicamente o papel de todas as variáveis pertinentes a um assunto tratado.

### **1. Um conceito de produção científica e suas implicações**

A produção científica inclui a produção de conhecimento através da pesquisa. Entende-se por pesquisa a busca sistemática, crítica e controlada de um maior

\* Trabalho preparado para o Encontro de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação, promovido pela Capes-MEC, na Universidade Federal do Paraná, em maio de 1978.

\*\* Da Universidade de Brasília. O autor agradece os comentários de Messias Costa a uma versão anterior deste trabalho e assume a responsabilidade por eventuais enganos e omissões.

conhecimento das relações existentes na realidade educacional.<sup>1</sup> Uma definição mais ampla de produção científica incluiria também trabalhos não de pesquisa propriamente dita, mas que possuíssem rigor científico no tratamento dos temas. Este rigor pressupõe o emprego de conceitos de modo não ambíguo e a discussão de seu significado, das limitações e implicações destes conceitos e dos esquemas conceituais empregados, além de coerência lógica no desenvolvimento das idéias

Esta conceituação de produção científica, apropriada para as ciências, poderia ser vista como demasiado restritiva para os trabalhos desenvolvidos no campo da ciência/arte da educação. Isto porque, embora adequada para a educação como ciência, não inclui a educação enquanto arte de ensinar. Poderíamos então incluir na produção científica da área educacional a elaboração de textos didáticos, de materiais de ensino e de trabalhos versando sobre didática. A meio caminho da produção nesses dois extremos - o da educação científica e o da educação/arte - estariam outros trabalhos, como ensaios e os de elaboração de projetos educacionais.

Esta sucessão de categorias de trabalhos poderia ser vista como um *continuum* que vai desde o trabalho de natureza basicamente indagativa até o 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.

Esta discussão não pretende dar um cunho eminentemente científico ao presente trabalho, que está mais próximo de um ensaio bastante livre do que do rigor científico aludido, como de resto já foi mencionado. Por outro lado, ela não é totalmente indispensável para abordarmos o tema da produção científica na pós-graduação em educação, como se verá a seguir; a essência dos argumentos desenvolvidos não se modifica fundamentalmente se considerarmos como produção científica apenas os trabalhos que satisfaçam à conceituação de rigor científico ou se nela incluímos toda a produção intelectual tanto do corpo docente como do discente.

Mas a discussão é útil para que situemos nossas preferências, tanto individuais como de estratégia educacional, para obter-se, dos programas de pós-graduação, um produto de qualidade satisfatória. Como ficará claro a seguir, situamo-nos entre aqueles que preferem a produção próximo ao extremo inicial do gradiente de rigor científico.

Isto porque a educação como ciência/arte de ensinar, no Brasil, **vem** pecando por um excesso de preocupação com o *como fazer*, em detrimento de uma inquietação com o *como são as coisas*. As faculdades e os departamentos de educação (ou os antigos cursos de pedagogia das faculdades de Filosofia) estavam voltados fundamentalmente para o treinamento, a

<sup>1</sup> Baseamo-nos na definição de Kerlinger: "a pesquisa científica é uma investigação sistemática, controlada e crítica de proposições hipotéticas acerca de relações presumidas entre fenômenos naturais", Fred Kerlinger, *Foundations of Behavioral Research*, 2<sup>a</sup>. ed., N. York, Holt. 1973. p. 11.

nível de graduação, de professores, orientadores, administradores, enfim, de todos aqueles que lidam com o dia-a-dia da educação no País. Os problemas imediatos da sala de aula, da organização e funcionamento dos sistemas educacionais tinham precedência sobre os demais. Um professor não precisava conhecer, por exemplo, fundamentos das relações existentes entre a escola, o sistema educacional e a sociedade, exceto naquilo que estivesse diretamente relacionado com o seu desempenho em sala de aula e ao rendimento de seus alunos. E mesmo neste campo, não interessava, por exemplo, indagar e discutir a nível teórico como operam as variáveis que afetam o rendimento dos alunos. Necessitava-se treinar o futuro docente para suas tarefas de professor, para o como fazer. Ele vinha à escola para o aprendizado de princípios e técnicas que lhe permitissem ser mais eficaz em seu trabalho.

A natureza dos cursos de pós-graduação, contudo, oferece oportunidade para sistematizar e consolidar os até então esparsos esforços de natureza indagativa. Para *indagar* como funciona a educação: como funciona uma escola, um sistema educacional, como estes se relacionam com a sociedade, que variáveis intervêm no processo educativo e neste relacionamento, como elas operam. A mesma necessidade de treinar professores ainda persiste hoje e continuará enquanto existirem escolas. Entretanto, a pós-graduação também permite que se aperfeiçoem os métodos de *como fazer*, que se contribua para aumentar a eficiência interna do sistema, se este é o objetivo desejado.

Mas a verdade cristalina, embora nem sempre percebida, é a de que os trabalhos de natureza indagativa são pré-requisito, condição necessária para os enunciados normativos. E a precisão, a confiabilidade destes está na razão direta do rigor científico dos primeiros. Daí a importância da pesquisa para a prática educacional.

## 2. Uma digressão: pesquisa científica e educação

A preocupação com o *como fazer* tem levado a equívocos na interpretação do que é a pesquisa científica e de suas relações com a prática educacional. O objetivo da pesquisa científica, no dizer de Kerlinger, é a teoria, ou seja, a compreensão, explicação e predição de fenômenos.<sup>2</sup>

É importante distinguir ciência de engenharia ou tecnologia. Estas têm por objetivo solucionar problemas de ordem prática, através de resultados e técnicas elaboradas especificamente com esta finalidade. Assim, a utilização de uma teoria da aprendizagem no ensino da matemática é tecnologia. O tecnólogo — ou engenheiro da educação, como alguns se autodenominam, como se existisse um conjunto mais ou menos acabado e definido de métodos e técnicas para otimizar o processo de produção (construção?) educacional -

Esta discussão fundamenta-se nas idéias desenvolvidas por Fred Kerlinger em: The influence of research on educational practice. *Educational Researcher*, v. 6 p. 5-12, Sep. 1977.

utiliza-se de resultados da pesquisa científica ou pesquisa básica para elaborar seu método de ensino, comparando-os com outros, valendo-se de técnicas elaboradas pelos cientistas; aqui ele é um pesquisador, desenvolvendo pesquisa aplicada. Quando ele ou um professor utiliza o método em sala de aula, temos engenharia e também arte.

Neste sentido, não existe uma ciência do ensino ou uma ciência da educação. Na expressão ciência/arte da educação, há pouco empregada, a ciência significa o conjunto das teorias das ciências sociais/humanas que explicam os fenômenos educacionais (no sentido lato do termo) e que sugerem princípios, métodos e técnicas para a prática educacional; a arte significa o conjunto de práticas oriundas essencialmente da imaginação criadora e/ou da experiência dos educadores.

É conhecida a ausência de tradição de pesquisa científica ou básica na educação. A causa fundamental desta ausência talvez resida na inexistência de implicações necessariamente práticas da pesquisa científica. Esta pode apenas *sugerir* tais implicações, pois seu objeto é a teoria. Assim, a execução da pesquisa científica independe de análises custo-benefício, onde a relevância ou utilidade prática dos resultados entra à direita da equação; esta independência resulta em dificuldades na obtenção dos recursos necessários para conduzi-la.

Mas é importante sublinhar que mudanças eficazes na prática educacional dependem do desenvolvimento da pesquisa básica ou científica e da pesquisa aplicada.

Esta dependência é evidentemente parcial. Os resultados da pesquisa básica ou aplicada são condição necessária mas não suficiente para mudanças eficazes na prática da educação. Isto porque, de um lado, a decisão quanto a adotar-se ou não uma inovação numa instituição ou sistema educacional sempre tem um conteúdo político, função de pressões sociais. De outro, a própria implementação da decisão obviamente não está assegurada pelo simples fato dela haver sido tomada e de existirem recursos disponíveis para implementá-la. Contudo, mantidas constantes estas outras variáveis, o grau de eficácia da mudança na prática educacional está na razão direta de sua proximidade dos resultados da pesquisa básica e aplicada.

A pesquisa aplicada é útil para resolver problemas de natureza prática, mas as soluções eventualmente encontradas não levam a uma compreensão de toda a complexidade de fenômenos que a educação envolve; essa compreensão só pode ser conseguida a partir da pesquisa básica. O desenvolvimento de ambas as formas de pesquisa é indispensável para que se encontrem soluções para os problemas científicos e práticos da realidade educacional. Até que este desenvolvimento ganhe substância e aceitação, "dependeremos das afirmativas conflitantes de homens e mulheres com maiores ou menores quantidades de poder mágico e de carisma".<sup>3</sup>

KERLINGER, Fred. The influence of research on educational practice. *Educational Researcher*, cit. p. 11.

### **3. Algumas condições para a produção científica**

Os programas de pós-graduação em educação podem ter um importante papel a cumprir no desenvolvimento da pesquisa na área e na produção científica em geral.

Esses programas teriam três objetivos: a) ao nível cognitivo, buscar-se-ia a especialização, entendida como aprofundamento dos conhecimentos de determinada área do saber. Inclui-se aí tanto uma ampliação do quadro teórico em educação e áreas correlatas quanto o domínio de métodos e técnicas de ensino; b) ainda ao nível cognitivo, os programas teriam por objetivo oferecer treinamento básico em metodologia de pesquisa, capacitando o discente a iniciar-se na investigação básica ou na aplicada. A este objetivo estaria aliado o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao conhecimento. O domínio desse conjunto de habilidades, aliado a esta atitude crítica, implicaria uma postura científica em face do conhecimento. Isto significa não aceitar a evidência sem antes verificar seu rigor lógico e sua coerência, avaliar se o método de análise e se as observações realizadas permitem alcançar as conclusões obtidas; c) o terceiro objetivo, ao nível afetivo, seria o desenvolvimento de formas de pensamento e de comportamentos para o trabalho científico independente.<sup>4</sup>

Considerando esses objetivos, os programas de mestrado e doutorado constituiriam um ambiente onde a pesquisa e a produção científica em geral teriam condições relativamente privilegiadas para se desenvolverem. Resta então identificar algumas dessas condições.

### **4. Condições materiais e de infra-estrutura**

Ao tratarmos de condições para a produção científica, não basta enumerar os recursos humanos e materiais que permitiriam essa produção. É necessário que se discuta também a forma pela qual esses recursos serão utilizados. A rigor, dever-se-ia identificar quais os recursos necessários para a produção científica na pós-graduação e analisar possível(eis) tecnologia(s) de produção, ou seja, possíveis formas de organização para uma produção eficiente. Entretanto, este rigor é inatingível em virtude da multiplicidade de formas possíveis de organização dos recursos e do nosso desconhecimento a respeito

<sup>4</sup> Poder-se-ia postular que o ensino de graduação também teria por objetivo desenvolver comportamentos de trabalho independentes. Afinal, a graduação produz para o mercado de trabalho. Mas a experiência mostra, como testemunham os professores de pós-graduação, que em geral este objetivo está longe de ter sido alcançado. Não se trata, contudo, de uma recuperação. Embora a graduação possa pretender treinar profissionais para um trabalho independente, não está em suas cogitações treiná-los para um trabalho científico independente.

das formas mais eficientes. Tratamos aqui apenas de alguns elementos dessa organização, detendo-nos naqueles considerados mais relevantes.

Chamemos de condições de produção a combinação dos recursos e das formas de organização desses recursos. Tais condições são agrupadas, para fins de análise, em dois conjuntos, que na falta de terminologia mais adequada denominaremos condições materiais ou de infra-estrutura e condições acadêmicas. Ambas são importantes, mas a experiência indica que o primeiro grupo, embora tão essencial como segundo, tem importância relativamente menor.<sup>5</sup>

Nas condições materiais ou de infra-estrutura incluem-se recursos tais como: pessoal auxiliar (não-docente) para tarefas manuais como datilografia e comunicação, espaço físico, recursos bibliográficos e de reprodução de textos, etc. Na discussão destas condições, tem-se tratado sobretudo dos recursos materiais e de infra-estrutura e menos das suas formas de organização, aceitando-se tacitamente que as formas adequadas para seu emprego são aquelas vigentes numa instituição ou no sistema educacional.

Esta aceitação tácita deriva das características de que usualmente se reveste a utilização destes recursos. De um lado, as normas para seu uso dependem basicamente da forma pela qual determinada instituição está organizada. Estas normas são difíceis de serem modificadas, pois isso implicaria modificações na organização da instituição. Por outro lado, estas mesmas normas por vezes permitem alguma margem de flexibilidade no emprego dos recursos, e esta flexibilidade resulta em pequenas variações na forma final de emprego. Finalmente, é difícil avaliar-se até que ponto formas radicalmente diversas das existentes resultariam em processos de produção muito mais eficientes.

Assim, a preocupação básica com as condições materiais, por parte dos responsáveis pela coordenação das atividades de pós-graduação a nível de programas ou a nível de sistema educacional, geralmente tem-se concentrado na quantidade e nos tipos de recursos que seriam exigidos para a obtenção de produtos de qualidade satisfatória. O rol dos tipos de recursos pode ser bastante extenso, e a determinação dos seus níveis mínimos é bastante difícil. Alguns indicadores a este respeito, resultantes da experiência de coordenadores e de docentes de pós-graduação, podem ser encontrados em documentos relativos à pós-graduação no País.<sup>6</sup>

Imaginemos que cada um destes grupos corresponde a um fator de produção. Qualquer especificação quanto a produtividade sob fatores, numa área tão fluida quanto a da produção científica, é bastante temerária. Mas numa analogia com o processo de produção numa firma, diríamos que inicialmente há produtos marginais crescentes para ambos os conjuntos de fatores. O ponto de inflexão da curva de produto total do primeiro fator - as condições materiais - seria alcançado muito mais cedo do que na curva para o segundo fator. Para este, teríamos rendimentos crescentes até níveis relativamente elevados da utilização do fator. Os motivos dessa nossa percepção ficarão claros ao longo da discussão.

<sup>6</sup> Veja, por exemplo, Capes. *Programa Nacional de Pós-Graduação em Educação - linhas operacionais 1975-1976*. Brasília. Ministério da Educação e Cultura, s.d. p. 40.

Não cabe, no âmbito deste reduzido trabalho, discutirmos, por exemplo, a quantidade ou os tipos de recursos bibliográficos considerados satisfatórios, ou se é indispensável uma secretária-datilógrafa para cada docente de pós-graduação ou para cada três docentes: nem cremos que estes tópicos possam ser adequadamente tratados a um nível agregado, sem examinar condições específicas de situações diversas. Cabe, porém, chamar a atenção para um importante elemento das condições materiais para a produção científica.

Trata-se do acesso à própria produção científica. A rápida acumulação dos conhecimentos nos dias de hoje faz com que os trabalhos científicos publicados em periódicos possam ser considerados conhecimento não mais atual. A leitura de periódicos, embora condição necessária para a atualização do pesquisador ou docente, já não é condição suficiente. Isto é uma consequência natural do crescente aumento do ritmo de produção científica em vários países. No Brasil, sobretudo em educação, ainda não se atingiu a obsolescência parcial dos artigos de periódicos. Mas se a produção científica vier a atingir o ritmo que se lhe deseja imprimir, em breve estaremos nos aproximando desta época.

A obsolescência parcial dos artigos de periódicos é, a um só tempo, condição necessária para uma produção científica eficiente e função de uma maior velocidade nos meios de divulgação ditos informais. O crescimento da produção científica naturalmente acarreta a eventual realização simultânea (ou quase) de trabalhos versando sobre problemas idênticos, semelhantes ou correlatos. Daí que o rápido acesso a resultados de trabalhos de colegas permita evitar duplicação de recursos e obter-se intercâmbio de idéias enquanto estas estão sendo produzidas, resultando em produção mais eficiente. Por outro lado, à medida que aumenta a velocidade de circulação dos trabalhos científicos através dos meios informais (divulgação de versões preliminares ou não, mimeografadas ou fotocopiadas), os artigos de periódicos têm sua importância diminuída como veículo de divulgação.

A preocupação com recursos para divulgação informal de trabalhos científicos nos programas de pós-graduação tem-se concentrado em tornar acessível a professores e alunos de uma instituição os trabalhos já publicados.<sup>7</sup> A forma de organização destes recursos poderia ser modificada para incluir também a divulgação de trabalhos (em versão preliminar ou final) entre docentes de instituições diversas, seguramente contribuindo para aumentar sua produtividade.

Notemos, entretanto, que não se trata de uma divulgação a nível institucional - embora esta também tenha sua importância - mas de uma circulação de trabalhos entre profissionais trabalhando em áreas semelhantes ou correlatas. Este tipo de intercâmbio traz ainda um benefício adicional ao aumento da eficiência na produção: o de incentivar o intercâmbio entre

<sup>7</sup> O trabalho de divulgação de teses de mestrado em educação através de microfichas, promovido pela Capes, poderia ser considerado como exceção. As dissertações não são trabalhos publicados e a circulação atinge todos os programas de pós-graduação em educação.

profissionais vizinhos em interesses e áreas de conhecimento, o que certamente resultaria em maiores estímulos para a produção científica.<sup>8</sup> Estes estímulos também poderiam operar no seio do corpo discente, principalmente entre alunos cujas teses tratassem de temas com bibliografia nacional relativamente escassa.

## 5. Condições acadêmicas

As condições acadêmicas consistem em algo mais do que um corpo de profissionais qualificados. Inclui-se nestas condições o chamado "espírito de comunidade acadêmica ou científica", de fugidia ou subjetiva definição, embora em nossa discussão espere-se que ele possa ser vislumbrado. Nesse espírito está presente o interesse, o engajamento na produção científica, o empenho pela criatividade.

Nos programas de pós-graduação, este interesse dos docentes pode levar a um processo cumulativo de condições de produção. O engajamento gera competição intelectual entre os membros do grupo; competição pela qualidade acadêmica, pelo rigor científico dos trabalhos ou pela eventual utilidade para a teoria ou prática educacionais. Este clima de competição intelectual, por sua vez, funcionaria como um pólo de atração para docentes com interesse pelo trabalho científico mas que ainda não tivessem um efetivo engajamento nele. O interesse pode também levar a trabalhos realizados em conjunto, que resultem numa maior produtividade, função de economias de escala e/ou da divisão do trabalho.

Da mesma forma, o aumento do número de indivíduos neste grupo também leva a economias de escala na produção intelectual.<sup>9</sup> De um lado, pela utilização mais eficiente dos recursos disponíveis - supondo-se que não haja pontos de estrangulamento - e de outro, pela maior probabilidade de coincidência de interesses e/ou áreas. Esta coincidência permite maior eficiência na produção, trabalhos de um autor servem como ponto de partida ou de referência para outros e existe maior possibilidade de discussões e de críticas mútuas.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Este é um dos pontos onde se torna difusa a distinção entre as condições materiais ou de infra-estrutura e as condições acadêmicas.

<sup>9</sup> A idéia de processo cumulativo de condições para a produção científica implica rendimentos crescentes. Continuando a analogia da nota anterior, a impressão que se tem é a de rendimentos crescentes no processo de produção. Rendimentos decrescentes, se observáveis, só o seriam em níveis bem avançados de utilização dos fatores aqui considerados.

<sup>10</sup> A importância da coincidência de interesses e/ou áreas pode ser mais bem ilustrada pela virtual impossibilidade de intercâmbio de pontos de vista e de resultados entre trabalhos em áreas totalmente díspares. Nesses casos, também seria pequena a competição intelectual entre os autores, já que seriam menos fáceis as comparações de qualidade, rigor científico e de utilidade para a teoria ou a prática educacionais.

Este processo certamente não constitui novidade, e a questão está em como deflagrá-lo e em quais são as variáveis que permitem seu desenvolvimento e sustentação. Não há fórmulas mágicas para isso, mas há algumas condições básicas, sem as quais o êxito dificilmente poderá ser alcançado.

Uma das condições fundamentais é a de que não haja limitações à atividade indagadora da pesquisa ou do pensamento científico em geral. Os tabus são proibidos, e essa é a única proibição temática condizente com o desenvolvimento da produção científica. Pode-se argumentar a favor da inexistência de tabus a partir de princípios éticos ou morais, num contexto amplo de liberdade de pensamento, pela liberdade. Esta argumentação, na tradição humanista/liberal, é relevante, embora nem sempre tenha sido respeitada, apesar de frequentemente repetida. O que talvez não tenha sido discutido com igual frequência é que esta ausência de limitações, além de um ideal, é também pré-requisito para uma produtiva atividade científica.

O objeto da ciência é a teoria, e uma teoria preocupa-se em descrever e explicar as relações entre fenômenos da realidade. Ora, se num trabalho de elaboração teórica ou de validação da teoria, através da pesquisa, determina-se exogenamente que certos temas são indiscutíveis ou não-discutíveis, a teoria está, *ipso facto*, incompleta. Isto equívale a reduzir a realidade a apenas algumas de suas partes.

Como é sabido, um dos motores da produção intelectual é a curiosidade científica do estudioso. A limitação exógena dos campos aos quais esta curiosidade pode-se dirigir representa inegavelmente uma diminuição do interesse do estudioso por seu trabalho. Este raciocínio pode também ser estendido à pesquisa aplicada e às outras formas de trabalho intelectual, sempre com o mesmo resultado: inversão do ciclo cumulativo da produção intelectual.

Ao contrário, o estímulo à controvérsia, à concorrência de teorias e de interpretações, à amplitude do pensamento científico sem fronteiras é incentivo à produção acadêmica. Nesse confronto eventualmente há de predominar uma ou mais escolas de pensamento, mas a atividade intelectual dos centros científicos mais férteis da Europa e da América sugere que sua elevada produtividade é em parte decorrente deste confronto de perspectivas entre centros ou num mesmo centro.

O número e a qualidade dos profissionais envolvidos na produção científica numa instituição também fazem parte daquelas condições básicas. Não se pode estabelecer *a priori* qual a quantidade mínima de docentes necessária para que seja deflagrado o processo a que aludimos. Dois ou três em alguns casos constituiriam uma massa crítica, quatro ou cinco em outros, dependendo dos interesses e da experiência de cada um, assim como das condições de trabalho na instituição.

A qualidade do corpo docente — é desnecessário dizer — depende dos salários e das condições de trabalho oferecidas, supondo-se uma razoável mobilidade geográfica dos profissionais e uma seleção de candidatos feita em função de sua qualificação. Os salários são fixados institucionalmente, já que boa parte dos programas está localizada em universidades federais ou estaduais. Mas os programas de pós-graduação, além de competirem entre si

para a atração de profissionais qualificados, competem também com os salários oferecidos no mercado de trabalho extra-universitário. A relativa rigidez salarial ao nível formal é então compensada pelos diferenciais de condições de trabalho, que incluem remunerações extras, como também por meio da participação em projetos de pesquisa e de consultoria.

O rápido crescimento da pós-graduação no País resultou num excesso de demanda em relação à oferta de profissionais qualificados. Dada a relativa rigidez salarial, é difícil dizer se esta situação gerou salários acima do que seriam os preços de mercado, mas é certo que, em vários casos, este excesso de demanda vem sendo freqüentemente resolvido através da substituição por profissionais com qualificação abaixo daquela desejável pelos empregadores.

A demanda é determinada pela expansão das matrículas nos programas existentes e pela criação de novos programas. Uma vista d'olhos no processo sugere que, a continuarem as atuais taxas de expansão, teremos proporções cada vez maiores de mestres como docentes nos programas de pós-graduação.<sup>11</sup>

De que modo isto poderia afetar a incipiente produção científica dos programas de pós-graduação? Se, por um lado, é provável que alguns egressos de programas de mestrado<sup>12</sup> tenham desempenho semelhante ao de alguns professores de maior experiência, também é provável que a experiência ao nível de doutorado e a vivência acadêmica resultem, em média, em potencial de produção científica relativamente maior.<sup>13</sup>

A comparação entre os extremos é fácil. Um programa de pós-graduação que tem 10 docentes com nível de doutorado, usualmente terá melhores condições de produção científica do que um programa que tem 10 docentes com nível de mestrado. Já em dois programas em que o corpo docente se divide igualmente em mestres e doutores, a comparação depende das formas de organização do trabalho. As condições de produção científica certamente serão diferentes se, em um deles, os docentes de menor vivência acadêmica trabalham como assistentes ou colaboradores dos docentes com maior experiência.

Em suma, se aceitamos que geralmente a produção científica depende do nível de titulação e da experiência dos docentes, a decisão de contratação

<sup>11</sup> O excesso de demanda poderia ainda levar a uma situação em que aumenta a proporção do tempo dedicado às aulas e diminui a fração do tempo dedicado à produção científica.

<sup>12</sup> É preciso não esquecer que, na recente pós-graduação em educação no País, alguns discentes já trazem, da vida profissional, alguma bagagem de experiência acadêmica.

<sup>13</sup> Exceto se o diploma tiver por função exclusiva a certificação. Não se trata, contudo, de uma diferença rígida. A imagem adequada seria a de duas distribuições com apreciável dose de superposição.

de docentes com menor titulação é, salvo exceções de brilho acadêmico e de eventuais formas específicas de organização do trabalho, uma decisão que envolve, de um lado, a diminuição das condições propícias ao trabalho científico e, de outro, a satisfação de pressões sociais (demanda por educação) e/ou o desejo de crescimento da instituição. Assim, é uma decisão política, à medida que define a política acadêmica de uma instituição. As conseqüências de tal política são obviamente previsíveis.

## 6. A participação discente

A produção científica dos discentes, ao nível de pós-graduação, traduz-se formalmente pela tese ou dissertação, embora sua eventual participação em projetos de pesquisa não relacionados com o trabalho de tese possa levar a outros tipos de produção científica. Devido às condições em que se desenvolvem os programas de mestrado em educação no Brasil, esta participação tende a ser bastante limitada, embora desejável como aprendizado em geral e particularmente como iniciação a ra futuro trabalho de dissertação.

## 7. A importância da produção acadêmica dos docentes

O engajamento de docentes na produção acadêmica certamente teria reflexos na produção dos discentes. Um primeiro reflexo daquele "espírito de comunidade científica" possivelmente seria um clima estimulante e ao mesmo tempo desafiador para os trabalhos de tese. Um ambiente de trabalho estimulante para a produção científica contribuiria para uma diminuição do tempo gasto na conclusão dos estudos e principalmente na elaboração das teses, em média bastante acima do desejável.<sup>14</sup> Além disso, se os alunos tomam a atuação de professores como padrões de produção intelectual, a seriedade e o rigor dos trabalhos desses últimos constitui-se em desafio a ser vencido pelos primeiros, com evidentes reflexos sobre a qualidade da sua produção.

A importância da produção intelectual dos docentes também pode ser entendida às avessas. Se um dos tipos de dissertação de mestrado é um

<sup>14</sup> Para uma análise empírica dessa situação e de variáveis que influem nesse tempo, veja Closs Iria., Mestrado em educação no Brasil: retenção e produtividade. Tese de mestrado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 1977.

trabalho de pesquisa,<sup>15</sup> cabe indagar como um orientador de tese poderia desincumbir-se adequadamente da tarefa sem que ele próprio possuísse experiência e/ou estivesse freqüentemente engajado em trabalhos de pesquisa em sua área. Da mesma forma, se a tese é um projeto educacional, o papel de orientador só poderia ser corretamente desempenhado se o docente tivesse experiência e envolvimento profissional em projetos educacionais.

Parece igualmente difícil que um docente possa orientar de modo eficiente na organização dos esquemas conceituais e do raciocínio lógico e coerente, na crítica às idéias contraditórias e aos paradigmas teóricos ou metodológicos concorrentes sem que ele próprio esteja, com freqüência, empenhado nestas atividades através da produção científica. Embora o trabalho em sala de aula possa resultar em exercício parcial destas atividades, a prática do escrever demonstra que elas só podem atingir seu pleno desenvolvimento através do trabalho escrito. Em suma, independentemente do tipo de trabalho a ser desenvolvido numa tese, é lícito supor que é pré-requisito para uma orientação eficiente o envolvimento dos docentes na produção científica.

## 8. O porque de um trabalho conjunto

Esse envolvimento pode desempenhar um outro e importante papel nos trabalhos de tese dos alunos, à medida que cria condições para a participação dos discentes em projetos conduzidos pelos professores. Esta participação parece ser a forma mais eficaz e eficiente para o desenvolvimento das dissertações, em virtude de vários motivos.

Primeiro, num projeto de maior envergadura, conduzido por um ou mais professores, se disporá de alguma infra-estrutura, de recursos humanos e materiais. Dentre estes recursos, aqueles relativos à bibliografia, datilografia e reproduções (e alguns recursos financeiros para a obtenção de informações) representam insumos importantes para um trabalho de dissertação. A experiência de orientação de teses nos programas de pós-graduação mostra que elementos aparentemente triviais como esses últimos, de fato, podem constituir-se na diferença entre a escolha de um tema relevante ou desafiador,

A definição do que é ou pode ser uma tese de mestrado será tema tratado por outros participantes do encontro. Mas cabe aqui um breve comentário a respeito. Um trabalho de tese deveria preferencialmente constituir-se num trabalho de pesquisa. Embora seja ingênuo supor que todos os mestrandos se dedicarão a uma pesquisa científica ou aplicada em suas teses, é importante destacar a potencialidade formadora de uma pesquisa em relação a outros tipos de tese. Um trabalho de pesquisa é de caráter eminentemente indagativo e a arte de indagar é de aprendizado mais difícil do que a arte de prescrever. Ademais, a prescrição pressupõe a indagação, o conhecimento do *como* e do *porque* das coisas. Pretender treinar um aluno na arte de prescrever sem que ele aprenda como indagar e como imaginar um médico que saiba receitar sem saber diagnosticar.

mas que exige um mínimo de recursos para ser levado a cabo, e um tema sem maior significado ou interesse.

Segundo, a participação em projetos desta natureza permite uma maior interação entre orientando e orientador. Trata-se aqui de uma diferença também qualitativa e não apenas quantitativa. O trabalho científico — ou o trabalho acadêmico em geral - envolve uma multiplicidade de normas que configuram aquilo que genericamente se denominaria de padrão científico — ou padrão acadêmico - de qualidade. Estas normas são análogas as do direito consuetudinário, conhecidas embora não escritas. Mas termina aí a analogia, porque as do direito consuetudinário são mais explícitas do que as do mundo acadêmico; daí a dificuldade dos iniciantes em aprendê-las. Isto se revela, por exemplo, nos esboços de projetos de dissertação, onde pelo menos parte do que se diz é aquilo que não cabe ser dito e onde freqüentemente não se escreve aquilo que é essencial.

Na realização de uma pesquisa empírica, por exemplo, uma das dificuldades comuns para um iniciante é determinar o adequado grau de precisão de mensuração de suas variáveis. Se ele foi treinado no rigor quantitativo pode tender a pecar por excesso, e termina encontrando-se num impasse, aparentemente sem solução. No mais das vezes, peca por falta, julgando que a forma de observar o fenômeno permite responder adequadamente a seu problema de pesquisa, quando de fato esta forma é tão imprecisa ou contém tantas outras variáveis que exigiria igual número de qualificações nos seus resultados, a ponto de os tornarem virtualmente despidos de significado.

A solução destes e de outros problemas freqüentemente está na aplicação de alguns princípios básicos e gerais e casos específicos ou no ensinamento de outros autores que resolveram problemas análogos. Pode também ser encontrada na experiência — a aprendizagem do direito consuetudinário - que diz como decidir, em face do estado da arte e dos critérios implícitos em vários trabalhos acadêmicos de padrão adequado e de natureza semelhante.

O aprendizado do trabalho acadêmico é, portanto, um aprendizado feito quase que por osmose, e esta só pode ocorrer por intermédio de um estreito contato entre iniciante e iniciado.

Há, ainda, a definição do marco teórico e metodológico em que o trabalho será conduzido. Aos iniciantes esta definição usualmente traz dificuldades, tendo sido expostos a uma variedade de teorias e métodos durante a parcela do curso de pós-graduação dedicada às aulas e seminários.<sup>16</sup> Um projeto de maior envergadura, conduzido por docentes, traz estes parâmetros preliminarmente definidos, oferecendo ao discente um bom ponto de partida.

<sup>16</sup> É interessante observar que, mantido constante o nível cognitivo do aluno, e desde que ele não tenha desenvolvido uma preferência nítida por um marco teórico ou metodológico, sua perplexidade na definição destes parâmetros em seu projeto de tese é uma função direta da qualidade do programa em que estuda.

Por último — talvez o mais importante fator numa ótica de treinamento do discente — está o conflito entre amplitude e profundidade do trabalho de tese. Todo orientador de dissertação sabe que, em geral, as primeiras idéias para uma tese estão voltadas para a solução dos magnos problemas da educação nacional. Esse entusiasmo, essa dedicação à educação, é gratificante mas também desconcertante. Ao desejo de resolver problemas de educação nacional contrapõe-se a necessidade de estudar-se algo tratável numa dissertação, em face dos recursos — materiais e humanos, incluindo-se as potencialidades do aluno — disponíveis. Ainda que a idéia excepcionalmente não tenha implicações de ordem prática, rara é a ocasião em que o problema acomoda-se ao âmbito de uma tese.

Este conflito tem sua origem numa lei elementar porém básica do trabalho científico: dados os recursos fixos para sua realização, a profundidade com que um problema será tratado está na razão inversa da extensão - ou abrangência - desse problema. Dito de outra forma, a tentativa de se estudar problemas de grande magnitude ou complexidade com recursos relativamente escassos fatalmente acarreta um tratamento superficial da questão.

Em educação, todos os problemas são de natureza essencialmente multivariada; isto é simplesmente uma conseqüência da natureza do processo educativo. O conflito profundidade/complexidade surge então com maior força.

Nas ciências sociais/humanas que informam a educação, problemas de pequena magnitude são aqueles que enfeixam um conjunto relativamente menor de variáveis ou que são tratáveis a partir de uma tradição teórica e/ou de pesquisas anteriores relativamente maior. Interessa, na perspectiva de treinamento do discente, que um trabalho de dissertação não perca de vista todas as múltiplas ramificações que um problema de menor magnitude pode possuir. Interessa, enfim, que um eventual recorte da realidade não se esgote em si mesmo, sob pena de a experiência do trabalho de tese deixar, no discente, a falsa percepção de que esse recorte pode ser analisado em forma acabada, como se não fizesse parte de um todo maior.

Por outro lado, também interessa, ainda na mesma perspectiva, que um problema seja analisado em profundidade, à medida que é este tipo de análise que permite maior rigor científico no tratamento do tema. Este rigor é fundamental na formação do discente, caso se pretenda que os programas de pós-graduação atinjam os objetivos antes enunciados. É preciso não esquecer que um trabalho de tese pode representar em torno da metade ou mais do aprendizado ao nível cognitivo dos egressos da pós-graduação e talvez fração bastante maior da formação de suas atitudes em face da produção científica.

O desenvolvimento de atividades de estudo circunscritas a um todo menor, sem perder de vista o todo maior, é difícil de ser obtido a partir de um trabalho de tese autônomo. Já um projeto de dissertação inserido num projeto mais amplo, conduzido por um ou mais docentes, permitiria que o aluno se concentrasse na análise em profundidade de um ou mais aspectos de problema específico sem, contudo, ignorar seus nexos com o todo maior.

*COMENTÁRIOS DE SAMUEL LEVY  
AO TRABALHO DE JACQUES R. VELLOSO*

Serei breve, seguindo as instruções da mesa.

Achei o trabalho do Prof. Velloso provocativo e muito útil como uma base para se discutir a natureza da produção científica que se pode esperar dos centros de pós-graduação em educação, e como podem ser criadas melhores condições para fomentar essa produção.

A meu ver, o trabalho se divide em três partes. A primeira versa sobre os conceitos da produção científica e pesquisa em geral, e no campo da educação em particular. A segunda trata das pré-condições necessárias para a produção científica. A terceira parte focaliza a participação dos discentes na produção acadêmica.

Gostaria de tecer alguns comentários sobre cada uma dessas partes do trabalho e fazer uma digressão sobre o final da discussão entre o Prof. Anchieta e o Prof. Cláudio Castro, sobre os objetivos do curso de mestrado em educação, as exigências de uma tese de mestrado, etc.

O Prof. Velloso parte inicialmente para uma definição de produção científica: produção de conhecimento através de pesquisa, sendo a pesquisa, nesse caso, entendida como uma busca sistemática e metódica de um maior conhecimento das relações existentes na realidade educacional. Encontro esta conceituação um pouco limitada e demasiadamente geral. Acho que o Prof. Velloso deveria deter-se aqui numa análise, por mais rudimentar que fosse, do processo de pesquisa e do papel da teorização. Qual seria o papel das hipóteses básicas de trabalho num processo de pesquisa e como elas surgem? Como são postuladas as relações causais e como são submetidas essas relações a tentativas de falsificação? Não quero sugerir aqui que o Prof. Velloso deveria entrar numa discussão epistemológica extensa, mas me parece que alguma consideração a estas questões evitaria alguns deslizes que encontrei nessa primeira parte. Assim, logo em seguida, trabalhos que não são de pesquisa, porém rigorosos, são incluídos pelo Prof. Velloso na categoria de "produção científica". A meu ver, rigor é muito importante como um método de trabalho científico, mas não basta para caracterizar um trabalho como científico. Essa produção científica incluiria também, de acordo com a definição ampla que é usada pelo Prof. Velloso, trabalhos como a elaboração de textos didáticos, projetos educacionais, etc. No final a definição é completamente esvaziada do seu conteúdo quando o autor parece incluir na produção científica até "produtos de cunho eminentemente artístico". Essas atividades são todas atividades acadêmicas que encontramos num curso de pós-graduação em educação, mas acho muito importante ser rigoroso sobre quais entre elas podem ser caracterizadas como atividades de produção

científica e pesquisa, e o que diferencia essas de outras atividades, dentro de um curso de pós-graduação.

Considero que este problema está relacionado com o que se discutiu aqui, hoje pela manhã. O que se pode esperar da produção científica dos discentes, ou seja, da tese ou da dissertação do mestrando? E neste momento que gostaria de fazer uma digressão sobre o objetivo do curso de mestrado em educação, que determina, afinal, o que se pode esperar e exigir de um mestrando quando ele elabora a tese. Apesar de o Prof. Cláudio de Moura Castro provavelmente ter razão ao dizer que muitas das teses de mestrado deixam muito a desejar, acho que o que se exige do mestrando em termos do rigor e da originalidade da sua tese — quanto à qualidade científica da dissertação de mestrado — é talvez um pouco excessivo. Porém, creio que isto é natural no estado em que estão as coisas no Brasil no momento. Acho que esta situação resulta principalmente do fato de que ainda não existe um número suficiente de cursos de doutorado no País, e que ainda não há bastante alunos fazendo esses cursos. Comparando com a situação, digamos, nos EUA, ou com a situação em outro campo — como o da economia, que me é mais familiar — acho que, freqüentemente, teses de mestrado equivalem no Brasil ao que seria perfeitamente aceito como tese de PhD no exterior. Esta situação seria retificada quando se aumentasse o número de cursos de doutorado em educação no Brasil, que naturalmente resultará numa distinção entre a formação de docentes-pesquisadores e treinamento de especialistas e de docentes, que não têm interesse em pesquisa; estes últimos querem seguir estudando além do nível de graduação, e não se lhes pode fazer as mesmas exigências que se faz a uma pessoa que se propõe a seguir uma atividade acadêmica como carreira e fazer pesquisa como a sua atividade profissional básica.

Considero que a discussão sobre o que se deve exigir de uma tese de mestrado deve ser colocada nesse contexto. Penso que é talvez uma conseqüência inevitável da situação presente que as exigências de uma tese de mestrado sejam realmente muito grandes, como podemos ver no trabalho do Prof. Cláudio de Moura Castro. Esta situação, porém, em muitos casos não atende às necessidades muito variadas daqueles que ingressam num curso de mestrado.

Terminada esta digressão, queria voltar ainda à primeira parte do trabalho do Prof. Velloso, que coloca uma dicotomia entre educação como ciência e educação como a arte de ensinar. Isto, de acordo com ele, gerou uma preocupação excessiva com o "como fazer", e pouca inquietação com "como são as coisas" e "por que".

Não gostaria de entrar aqui numa discussão sobre se existe a ciência da educação. Acho que isto realmente vai nos levar a um campo completamente diferente. Como economista, prefiro falar sobre as ciências sociais e humanas que focalizam sobre a educação, ou seja, *as ciências da educação*. No universo acadêmico não há talvez um outro campo que seja mais interdisciplinar do que a educação, onde profissionais de várias disciplinas se interessam e se dedicam aos problemas educacionais. Vejo como altamente benéfico e enriquecedor este interesse, relativamente recente, de profissionais das várias

ciências sociais e humanas por problemas educacionais. Isto nos permite analisar tais problemas como a inserção da educação na sociedade, a educação como um mecanismo da reprodução das estruturas sociais, educação e distribuição de renda, educação e mobilidade social, etc., que são assuntos relativamente recentes, na nossa preocupação acadêmica. Estou dizendo isto porque o Prof. Velloso menciona nessa primeira parte do seu trabalho que não há tradição de pesquisa científica ou básica na educação. E isso ele atribui à "inexistência de implicações necessariamente práticas da pesquisa científica". A meu ver, implicações práticas de pesquisa científica em educação não faltam. A ausência de tradição de pesquisa científica nesta área deve-se, simplesmente, ao fato de que esse interesse interdisciplinar na educação é recente. Somente agora é que começamos a ver a educação em todas as suas facetas, como se inter-relaciona com a sociedade e vice-versa.

Finalmente, ainda nesta primeira parte, afirma-se que sem um maior desenvolvimento da pesquisa, tanto básica como aplicada, que permitiria encontrar soluções para os problemas científicos e práticos da realidade educacional, "dependeremos das afirmativas conflitantes de homens e mulheres com maiores ou menores quantidades de poder mágico (*sic*) e carisma".<sup>1</sup> Essa visão me parece muito estranha. Sugere que o estado atual das ciências ainda está na idade da pedra, ou pelo menos no estado de magia negra, e que as divergências científicas resultam das personalidades fortes e divergentes, e não de divergências metodológicas e ideológicas que possam ser explicitadas. Sugere ainda que existe um estado ideal, utópico, onde essas divergências não vão existir.

Talvez não esteja sendo justo lendo entre as linhas desta citação de Kerlinger, utilizada pelo Prof. Velloso, mas, francamente, não gostei.

A segunda parte do trabalho versa sobre as precondições necessárias para a produção científica, com algumas considerações sobre o *processo* da produção científica. O Prof. Velloso usa aqui um paradigma da teoria da produção em economia, produção em uma empresa, para sugerir que inicialmente podem existir condições de rendimentos crescentes, porém diferenciados, ao emprego de dois fatores no processo de produção científica: a) condições materiais; b) condições acadêmicas. Eventualmente, porém, os rendimentos serão decrescentes, e começarão a decrescer antes com relação às condições materiais.

Não vejo muita utilidade nesse tipo de argumentação. Primeiro, acho que por trabalharmos num campo interdisciplinar as coisas deveriam ser ditas com um mínimo de jargão que trazemos na nossa bagagem intelectual específica às nossas disciplinas, para não intimidar os nossos colegas, que não têm o mesmo *background*. Segundo, em termos do mérito do próprio argumento, não tenho certeza que isso seja verdade. O próprio Prof. Velloso admite que desconhecemos quais são as formas mais eficientes da combinação dos fatores, ou seja, desconhecemos a tecnologia do processo da produção científica. E se desconhecemos a tecnologia, desconhecemos

Esta é uma citação de Fred Kerlinger, utilizada pelo Prof. Velloso para reforçar sua argumentação.

também a função de produção, que é a fronteira da tecnologia conhecida. Conseqüentemente, é muito difícil, rigorosamente, dizer qualquer coisa sobre se há rendimentos crescentes ou decrescentes, e se no caso de um fator os rendimentos são mais crescentes do que em relação ao outro.

Acho que o argumento deve ser calcado nos termos que foram usados na própria exposição do Prof. Velloso, ou seja, em termos de efeito cumulativo da produção científica, da necessidade de uma massa crítica para resultar em economias de escala. Este é o ponto interessante para a discussão. Quais são as formas alternativas de combinar os fatores no processo de produção científica? O que sabemos sobre a tecnologia de pesquisa organizada? Será possível combinar melhor os recursos materiais, docentes, administrativos, o material didático e os discentes para aumentar a produção científica?

Acho que estas perguntas são extremamente importantes para serem debatidas neste fórum, especialmente quando se focaliza a atenção sobre a participação discente no processo da produção científica, que é o tema da terceira parte do trabalho. O Prof. Velloso sugere que trabalho conjunto, ou seja, participação dos discentes em projetos de pesquisa dos docentes, parece ser a melhor forma para o desenvolvimento das dissertações, pelas seguintes razões:

- a) melhores condições materiais;
- b) maior interação entre orientando e orientador: aprendizagem por osmose;
- c) definição do marco teórico e metodológico do trabalho pelos docentes que conduzem um estudo de maior envergadura;
- d) inserção de um projeto de tese num estudo mais amplo permitiria um compromisso entre amplitude e profundidade do trabalho, permitindo maior rigor pelo mestrando na análise de uma *fatia* do problema sem ele perder de vista a problemática como um todo.

Acho que estes são argumentos fortes e, no estado atual da pós-graduação em educação no País, talvez sejam imbatíveis. Porém, existem vários riscos associados a esta forma de conduzir a pesquisa dos discentes que devem ser lembrados, como por exemplo o risco de que os discentes possam vir a ser utilizados como "mão-de-obra barata". Quanto à soberania do docente em determinar o tema e a metodologia da pesquisa, concordo, até certo ponto, com o Prof. Cláudio de Moura Castro, quando diz que o mestrando tem que ser ajudado, tem que ser levado a concordar com o orientador sobre o tema e sobre a metodologia, porque muitos ainda não têm condições para um trabalho independente neste sentido. Porém, este é um problema muito difícil, pois acho que existe um grande risco de castrar um pouco o mestrando, e de criar escolas fechadas em volta de um luminário. Existe aqui também um problema quantitativo. Cada professor orientador terá, com o aumento provável das matrículas, uns 10 ou 15 mestrandos para orientar, e terá que cavar projetos de pesquisas maiores, sempre maiores, com financiamentos muito grandes. Tenho certas suspeitas do gigantismo da pesquisa, da tendência desses projetos de pesquisa se avolumarem e ficarem grandes demais.

Não estou tomando posição nem a favor, nem contra. Estou querendo simplesmente colocar essas preocupações para a discussão que se seguirá.

Gostaria de ver discutidos precisamente esses problemas, associados com problemas da tecnologia da produção científica, tecnologia no sentido de combinação dos fatores. Quais são as formas alternativas de produção científica organizada que podemos utilizar, dadas as restrições que temos em termos de recursos materiais e humanos?

*RESPOSTA DE JACQUES R. VELLOSO  
A OS COMENTÁRIOS DE SAMUEL LEVY*

Vou procurar ser breve nas respostas aos comentários, a fim de que os demais colegas tenham mais tempo para debater amplamente o que está sendo discutido.

Começarei pelo fim: a participação em projetos. Procurei apresentar alguns argumentos que mostravam que a participação de discentes em projetos de pesquisa docente seria algo desejável, pois permitiria condições mais eficientes de produção científica. Concordo em parte com alguns dos riscos que o Samuel Levy apontou, mas é preciso também levar em conta que o risco da soberania docente não decorre necessariamente da participação do aluno num projeto maior. Ela pode existir mesmo num trabalho de tese autônomo. O perigo dessa soberania, portanto, permanece, embora talvez seja um pouco mais elevado num trabalho conjunto. Dito de outra forma: se o docente quiser, torna-se mais fácil impor sua vontade num trabalho conjunto do que num trabalho de tese autônomo, mas o primeiro tipo de trabalho não leva necessariamente a esta imposição.

O mesmo ocorre com emprego do aluno como utilização de mão-de-obra barata para pesquisas do professor. Um orientando pode fazer grandes ou pequenos serviços diretamente relacionados com um trabalho de pesquisa conduzido pelo professor, quer participe ou não como assistente de pesquisa desse trabalho. Talvez aqui o risco seja maior do que no caso de uma eventual soberania docente. Mas a utilização do aluno como mão-de-obra barata não é um resultado necessário da participação em projetos de pesquisas docentes. É apenas um risco.

Quanto a seu comentário relativo ao emprego de um paradigma da teoria de produção, para analisar as condições de produção científica, há várias coisas a serem ditas. Em primeiro lugar, o próprio tema: produção científica. A partir de minha formação de "meio-economista", é natural que eu enfoque esse tema numa ótica de produção, segundo algumas tinturas de teoria econômica da produção. O Samuel não gostou das minhas notas de rodapé, mas elas resultam do não resistir a uma tentativa de síntese, através de um jargão que tem o mérito de sintetizar as idéias. Entretanto, o emprego do

paradigma é feito no rodapé. A leitura das notas é dispensável, e espero que elas não cheguem a prejudicar a compreensão do texto.

Por outro lado, o processo de produção científica é algo tão fluido, que seria muito temerário tentar qualquer especificação deste processo em termos rigorosos, incluindo-se aí a questão de retornos crescentes ou decrescentes. A idéia básica que eu desejava transmitir nessas notas é a de que, a partir de certo nível mínimo de condições acadêmicas e de condições materiais para a produção científica, as primeiras parecem tornar-se infinitamente mais importantes do que as últimas

Não pretendi dizer que a ciência da educação está num estado de magia negra, e nem que haveria um estado ideal de conhecimento científico, onde esse conhecimento estivesse acabado, terminado; onde, daí em diante, estariam resolvidos os problemas de uma ciência educacional, e poderíamos então preocupar-nos apenas em resolver os problemas da prática educacional. O que desejei enfatizar foi a importância do conhecimento científico para a prática educativa, contrastando-a com um normativismo exagerado, que se vem observando na prática educacional do País.

Quanto à inexistência de tradição na pesquisa básica, e quanto à questão das diferenças entre pesquisa científica ou básica e pesquisa aplicada, talvez o texto não tenha ficado suficientemente claro. Apenas dei o nome de pesquisa básica à pesquisa científica, usando a terminologia de um autor, Fred Kerlinger. A pesquisa que leva à construção da teoria ou de parte dela, ou ainda que serve para testar uma teoria, é uma pesquisa básica. Ela não está necessariamente voltada para a solução de problemas práticos do mundo educacional. Essa também é chamada pesquisa científica, embora isso não signifique que a pesquisa aplicada não tenha rigor científico.

Pretendi, entre outras coisas, fazer uma distinção entre a abrangência e o grau de generalidade dos resultados da pesquisa básica, e as limitações, o grau de especificidade dos resultados da pesquisa aplicada, estando aquela voltada para a solução de problemas práticos. É diferente sabermos, por exemplo, se tal método de ensino é superior a outro (e aqui nós temos pesquisa aplicada), e testarmos alguma teoria com relação a *como* se aprende. Era essa a distinção que eu queria fazer.

Ainda quanto à conceituação de pesquisa, concordo que no começo do trabalho talvez fosse conveniente discorrer um pouco mais sobre o que é pesquisa científica; a discussão, no texto, termina numa definição pouco genérica. Mas leve-se em conta o fato de que, por um lado, o trabalho não pretendia ser muito extenso e, por outro, também o fato de que desejava-se evitar propor figurinos de pesquisa, que talvez sejam tão perigosos quanto uma definição pouco genérica. Hoje de manhã já surgiu uma discussão neste sentido e tenho certeza de que ela vai voltar aqui à tarde.

Há vários tipos de trabalhos científicos, assim como há vários tipos de pesquisas científicas a serem feitas e que são feitas. Cada pesquisador tem suas preferências pessoais e eu poderia incluir no texto as minhas próprias. Com isso eu estaria, por um lado, ampliando a definição, mas, por outro, poderia estar sugerindo uma limitação àqueles tipos de pesquisas que são os de minha preferência, embora haja outros que eu respeite e que contribuem da mesma

forma para a educação, mesmo que cada um faça os tipos de pesquisas de que mais gosta.

Em seus comentários, você menciona que eu incluí trabalhos artísticos em educação como parte da produção científica na área. Reconheço que há uma certa imprecisão quanto ao que pode ser considerado como produção científica em educação, e em parte ela é intencional. A parcela não-intencional talvez pudesse ser reduzida, mas os motivos da outra parcela são de duas naturezas: em primeiro lugar, não pretendi diferenciar, de maneira nítida, a produção científica propriamente dita da produção acadêmica em geral (e os trabalhos de cunho eminentemente artístico fazem parte da produção acadêmica em educação). Em segundo lugar, a discussão das condições para a produção científica é análoga a uma discussão das condições para a produção acadêmica. Nesta produção temos aquele *continuum* referido no texto, o qual inclui desde os trabalhos mais rigorosos até os mais artísticos, em que o autor apenas se baseia naquilo que é produto da ciência propriamente dita. Mas a idéia básica é essa: a de que, na produção acadêmica, as condições mencionadas são importantes tanto para o trabalho em que esteja presente um maior rigor científico - desde a pesquisa básica até a pesquisa aplicada — como para outros tipos de trabalhos, passando pela elaboração de projetos e pela tecnologia educacional. É só isso que eu tinha a dizer.

COMENTÁRIOS DE GAUDÊNCIO FRIGOTTO\* AO TRABALHO  
DE JACQUES R. VELLOSO

O texto do Prof. Jacques Velloso nos fornece um amplo conjunto de questões, algumas próximas do consenso e outras situadas num campo controvertido, interessantes para um debate desta natureza. Apresenta três partes distintas: uma introdução onde se discute o conceito de produção científica; uma segunda parte onde se aborda as condições dessa produção; e, finalmente, uma terceira, em que se discute a participação discente nessa produção. Gostaria de exercer a *atividade indagadora*, tão amplamente defendida no texto, nos tópicos 1 e 2, e demorar-me um pouco mais no tópico 3.

### 1. Em relação ao conceito de produção científica

a) uma primeira questão a ser colocada refere-se ao que se afirma na p. 2: "Esta conceituação de produção científica, apropriada para as ciências, poderia ser vista como demasiado restritiva para os trabalhos desenvolvidos no campo da ciência/arte da educação". Esta colocação não fica suficientemente clara e move-se sobre uma noção ambígua de ciência, à medida que o objeto da educação não é um recorte sem problema no campo das ciências humanas e sociais. Que ciência/arte é essa, cujo objeto é terra de todos e de ninguém?

b) uma segunda questão a ser posta refere-se à afirmação de que (...) "os trabalhos de natureza indagativa são pré-requisitos, condição necessária para os enunciados normativos. E a precisão, a confiabilidade destes, está na razão direta do rigor científico dos primeiros". Não se estaria aqui dando uma dimensão valorativa, ideológica à ciência, colocando-a como definidora e legitimadora *maior* de normas, princípios e valores? Há valores em cuja base não encontramos postulados demarcados pelos parâmetros científicos e nem por isso são valores *menores*;

c) finalmente, quanto ao primeiro aspecto, a colocação de que "as possíveis mudanças na prática educacional dependem do desenvolvimento da pesquisa básica ou científica e da pesquisa aplicada" focaliza apenas um ângulo da questão. A pesquisa básica é uma questão necessária, porém não é suficiente. As mudanças dependem dela e de uma vontade política e social

\* Docente-pesquisador do IESAE/FGV, subchefe do Departamento de Administração de Sistemas Educacionais e coordenador do Programa de Estágio do IESAE.

que viabilize estas mudanças. Sabemos, por exemplo, que a *evasão escolar* encontra seus determinantes muito mais em variáveis sócio-econômicas que escolares, entretanto, a ênfase nas decisões prende-se a variáveis escolares.

## 2. Em relação às condições para a produção científica

Das colocações feitas pelo autor quanto a este tópico, gostaria apenas de comentar o que se refere às *condições acadêmicas* da produção científica, já que o Prof. Samuel Levy analisou demoradamente os aspectos conceituais da questão. A mais fundamental, segundo o autor, com o qual concordamos plenamente, é a de que "não haja limitações à atividade indagadora da pesquisa ou do pensamento científico em geral". Ora, isso nos remete à questão das condições sociais mais amplas onde se insere a comunidade acadêmica. Entramos, então, na discussão de ontem. À medida que as condições materiais, referidas anteriormente, são atreladas direta ou indiretamente aos aparatos técnicos ou burocráticos do Estado, não haveria um constrangimento implícito da atividade indagadora? Qual o grau de incompatibilidade entre a dependência desses aparatos, seja qual for a direção política adotada pelo Estado, e a atividade indagativa? Uma produção científica *atrelada* nas suas condições materiais de produção aos conceitos estatais de liberdade indagativa, na menor das hipóteses, é uma pesquisa constrangida por esse balizamento.

## 3. A participação discente

a) as colocações feitas no texto são muito sugestivas. Um dos aspectos que merece ser destacado refere-se à idéia de que a integração se torna mais viável, por diferentes razões, em projetos de envergadura que envolvessem trabalho conjunto de vários docentes. A série de vantagens parece muito clara. Há, contudo, um aspecto que merece ser analisado com certa parcimônia. Refiro-me à colocação que se segue: "Há ainda a definição do marco teórico e metodológico em que o trabalho será conduzido. Aos iniciantes esta definição traz dificuldades. (. . .) um projeto de estudo maior, conduzido por docentes, traz esses parâmetros preliminarmente definidos, oferecendo ao discente um bom ponto de partida". Até que ponto ter o marco teórico definido preliminarmente é uma vantagem, ou até que ponto se está tirando do mesurado o que é básico para a iniciação do pensamento independente a que você se refere? Não estaríamos colocando o docente, o profissional da pesquisa, numa posição legitimada? A esse respeito o comentário de Desroche nos oferece alguns elementos de análise:

"Há pesquisadores profissionais. São pagos para dedicar seu tempo integralmente à pesquisa. Se vocês se sentem com gosto e capacidade para

tanto, o melhor é, evidentemente, chegar a uma situação desse gênero. Já dissemos isto antes.

Mas há lugar também para pesquisadores — principalmente, talvez, nas ciências sociais - que, mesmo sendo não-profissionais, podem cooperar com pesquisadores profissionais. Seriam amadores, dirão vocês! Talvez. E **por** que não seriam amadores, exatamente no sentido em que o esporte distingue os amadores dos profissionais? E mais ainda: Marx e Proudhon nunca se tornaram professores universitários e, no entanto, quantos professores universitários comentam sua obra! Seriam eles amadores?

Podemo-nos perguntar se, ao contrário, um programa de pesquisas em ciências sociais não postulará cada vez mais a colaboração tanto de pesquisadores profissionais como de pesquisadores não-profissionais. O essencial é que eles falem uma linguagem comum: uma linguagem de pesquisadores, aberta à linguagem das instituições ou dos movimentos sociais e, inversamente, uma linguagem de instituições ou de movimentos, aberta à linguagem da pesquisa. O ajuste entre as duas vertentes não é fácil, concordo. Trata-se mesmo, talvez, de uma corrida contra o relógio: apostando-se em quem falará melhor e mais depressa a linguagem do outro e quem será, portanto, o primeiro a se tornar bilíngüe. Há uma competição inscrita no fato de que doravante vida ativa e vida universitária podem cada vez menos fazer seu jogo uma independente da outra. Geralmente as pessoas se satisfazem nessa competição postulando uma reconsideração unicamente da vida universitária. Eu gostaria antes de postular, de modo complementar, uma reconsideração dos ritmos e dos conteúdos da vida ativa para marcá-los, ou para marcar sobre essa vida, segundo uma marca específica, uma participação - ainda que não-profissional - nessa dimensão orgânica da vida universitária que é, doravante, a pesquisa."<sup>1</sup>

b) há um aspecto relacionado com a participação discente na produção científica nos progiamas de pós-graduação que não foi abordado e que constitui um condicionante bastante relevante. A integração discente na produção científica dos programas não é função apenas da solidez dos programas em termos de produção, de condições curriculares favoráveis, dinâmica organizacional, etc: depende também das condições das características da clientela. Quem é a clientela dos cursos de pós-graduação em educação? Quais suas origens sociais e institucionais? Quais suas condições acadêmicas?

Um exercício exploratório de manipulação dos resultados do último vestibular do Cesgranrio. que aprovou 22 mil (número de vagas existentes) dos 112 mil candidatos, nos sugere um perfil da clientela dos cursos de educação, potencial imediato dos programas de pós-graduação em educação. Desprezando-se a média geral 2 como sendo a média aleatória, e tomando-se a média 2,5 como o limite para a classificação, perto de 50% dos que

<sup>1</sup> DESROCHE, H. *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanent*. Paris, Editions Ouvrières, 1971. p. 158-9. Apud {Calazans, Maria Julieta Costa & Frigotto, Gaudêncio. *A pesquisa como atividade acadêmica. Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, FGV, 2(1):72, jan./mar. 1978.

entraram nos cursos de educação, letras e comunicação estariam eliminados. Se o escore limite médio fosse 3, alguns cursos de educação simplesmente não receberiam alunos. É de notar-se que existe uma elevada correlação entre as condições sócio-econômicas e os resultados no vestibular.

Há, por outro lado, uma crescente proliferação de cursos de pós-graduação, cuja clientela é cada vez mais heterogênea e recém-saída dos cursos de graduação.

A origem institucional da clientela é outro fator que deve ser considerado na análise das possibilidades de integração dos mestrandos na produção científica. De onde vem a clientela? De universidades, fundações, de órgãos de pesquisa, de instituições particulares de ensino superior, da burocracia e de órgãos técnicos do Estado.

O nível de preparação, interesses, expectativas, etc. é bastante diverso, bem como diversas são as condições de tempo disponível e de meios de sobrevivência durante o curso. Se o mestrando for de universidade federal, normalmente disporá do seu salário mais a bolsa do PICD - trata-se de um privilegiado; se vier de instituição particular, terá eventualmente parte do salário e bolsa — um remediado; há um terceiro tipo que vem para o mestrado com ou aventurando uma bolsa. Tratam-se de verdadeiros mercenários do sistema educacional, cujo curso, em função da bolsa, é seu mercado de *trabalho*. Este tipo de demanda tende a crescer. A natureza da problemática que envolve esta situação transcende o escopo deste comentário, entretanto, temos aí um sintoma de um problema mais grave.

A diferença dessas situações reflete-se diretamente na disponibilidade potencial de integração na produção científica.

A composição heterogênea da clientela nos aponta que, para uma interação efetiva, necessitamos de estratégias diversificadas. Há a necessidade de se identificar níveis e patamares de competência da clientela. Isso nos obriga olhar os programas de pós-graduação não apenas *para dentro*, mas igualmente *para fora*.

A heterogeneidade da clientela é uma realidade que talvez os programas de pós-graduação não tenham presente nas suas proporções exatas. Negá-la ou ignorá-la não é solução, é apenas um mecanismo de fuga da realidade. Reconhecê-la apenas, por outro lado, também não resolve o problema. Este parece ser um desafio dos programas de pós-graduação em educação quando se propõem integrar os mestrandos na sua produção científica.

*RESPOSTA DE JACQUES R. VELLOSO  
AOS COMENTÁRIOS DE GAUDÊNCIO FRIGOTTO*

Começemos pela questão do produto de qualidade satisfatória na pós-graduação. Procurei alinhar — evidentemente sem ignorar meus vieses pessoais —

alguns objetivos da pós-graduação. Assim, um produto de qualidade satisfatória seria aquele que satisfizesse a esses objetivos. Você então iria me perguntar: "Está bem, mas como é que se sabe se esses objetivos foram alcançados?" Eu vou responder, não sei, mas sei. Não sei porque não consigo colocar no papel todos os critérios a serem empregados. Eu poderia passar uns dois dias ou dois meses tentando operacionalizá-los, a meu ver exercício inútil. Ou eu poderia tomar os trabalhos de meus alunos, e de outros, e dizer: bem, esse aluno, a partir do que ele está fazendo, é um produto de qualidade satisfatória; esse outro não é. E nossos pontos de vista poderiam divergir e fatalmente divergiriam em muitos casos. Este é um assunto a respeito do qual é muito difícil encontrar um consenso em termos bastante objetivos.

A questão seguinte é a do trabalho indagativo como pré-requisito para os enunciados normativos. Este é um ponto importante. Agora percebo que, naquela parte do trabalho, não consegui transmitir a idéia que desejaria. Minha afirmativa foi a de que a precisão e a confiabilidade dos enunciados normativos estão na razão direta do rigor científico do trabalho indagativo que os antecede. Mas todos os juízos de valor, assim como os enunciados normativos que partem exclusivamente de juízos de valor, não estão incluídos naquela afirmativa. Entretanto, incluem-se aí as prescrições de prática educacional, mesmo aquelas que, baseando-se em resultados de pesquisa, tentam fugir dos juízos de valor, embora sem jamais o conseguir. Era essa a idéia que permeava o raciocínio.

Quanto às condições para produção científica e para produção acadêmica, digo no trabalho que o unido tabu admitido para a produção científica é o de que não haja tabus. Essa é a única proibição, a meu ver, válida em termos de produção científica.

E você então se pergunta: sim, mas como exercitar essa condição, se as condições materiais em parte pelo menos a determinam? Se, no seu dizer, o atrelamento ao aparato burocrático do Estado, através da negação de financiamento para certos tipos de pesquisas, impede que esse exercício possa ser efetivado? Não tenho uma resposta definitiva para isso e, ontem, com o Luiz Antônio, iniciamos uma busca nessa direção; este é um problema da maior relevância.

Você abordou ainda a questão de que a participação de discentes em projetos de pesquisa de docentes, onde já tivesse sido definido o marco teórico e/ou metodológico, resultaria em retirar do aluno participante a oportunidade de contribuir para a parte nobre do trabalho. Quero observar, na mesma linha utilizada pelo Pastore, ontem, que não temos parâmetros para determinar o quanto se vai colocar de marco teórico e metodológico num projeto de pesquisa, a fim de não castrar a participação do discente, nem impedir que ele aprenda e dê sua contribuição. O que é, aliás, o mais importante.

Ao lado desse comentário, quero notar, mais uma vez, que o mesmo risco existe num projeto de tese autônomo, que não faça parte de um projeto maior. Afinal de contas, o orientador aí está. Afinal de contas, para o trabalho de tese há toda uma discussão com o orientador a respeito do que

será ou não feito, acerca do tipo de abordagem que será usada, do tipo de abordagem que não será usada, e assim por diante. Quanto a esta possível limitação de autonomia intelectual do discente, acrescenta-se ainda o fato de que não se espera que em cada instituição haja um único projeto de pesquisa no qual o discente possa participar. Assim, quanto maior o número de projetos maior será a possibilidade de o aluno participar daquele que está mais de acordo com seus interesses e preferências.

Mas, evidentemente, o risco de limitação da autonomia discente existe. Apenas é preciso deixar claro que ele não existe simplesmente, em virtude de um projeto específico ou pela participação num determinado projeto de pesquisa. A asa do orientador também poder ser protetora em demasia num trabalho de tese autônomo.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)