

Política de Ciência e Tecnologia e Pesquisa em Educação

Science and Technology Policy and Research in Education

Política de Ciencia y Tecnología y la Investigación Educativa

Bernardete Angelina Gatti¹

Fundação Carlos Chagas, FCC, São Paulo-SP, Brasil

Resumo

Este artigo reflete sobre as relações entre a pesquisa e a formação de pesquisadores, desenvolvidas nas práticas acadêmicas, e, a política científica de governos. Toma como referência questões das políticas e da produção científica na área de Educação nas décadas de mil novecentos e setenta e oitenta no Brasil, momento em que as bases para o desenvolvimento das pós-graduações *stricto sensu* no país são consolidadas. Utiliza documentos oficiais e publicações de pesquisadores da educação buscando a compreensão quanto a fatores intervenientes nessa relação e suas oscilações. Destaca a forte mudança que se processa nas perspectivas da área e nos documentos oficiais no período de construção da redemocratização do país na década de oitenta e seus impactos, sem descartar os problemas evidenciados na produção científica na área educacional.

Palavras-chave: Pesquisa em educação. Política científica. Pós-graduação. Produção científica.

Abstract

The article discusses the relationships between academic research and government policies. Social and political scenarios are remembered in their influence on the policies in science and technology in Brazil. The decades of 1970 and 1980 are the object in this text who point out changings in the characteristics of the governmental documents and into the definitions of different supports to research and researchers. Official documents are analyzed and else researches on quality about the scientific production in the field of education in the considered period. Point out the strong changes in intentions, perspectives and programs in the passage into the two considered decades. Question if is not necessary today to remember some ideas formulated in that time.

Keywords: Educational research. Scientific policies. Master, PhD. Scientific production.

Resumen

Este articulo trata de las relaciones entre investigación académica y políticas de gobierno. Scenarios sociales y políticos son considerados en su influencia en las pautas políticas para las ciencias y las tecnologías en Brazil. Los años setenta y ochenta del siglo XX son tomados como objeto de las analisis. Muestra los câmbios, en el passage de los anos setenta a los ochenta, en las características de los documentos oficiales y en las acciones y programas de apoyo a

¹ Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas. Áreas de Pesquisa: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica. E-mail: gatti@fcc.org.br

investigaciones e investigadores en el campo de la educación. El proceso de redemocratización es determinante para eso y sobretodo las reflexiones y fuertes enfrentamientos ocurridos en el campo de la investigación en educación en ese período. Una pregunta se pone: es importante hoy considerar las perspectivas enunciadas en aquellos años?

Palabras clave: Investigación en educación. Políticas científicas. Post-graduación. Producción científica.

Introdução

Importante se torna no mundo da atividade científica a consideração dos imponderáveis que se associam à vida produtiva nos cotidianos heterogêneos de pesquisadores, de um lado, e a distinção (que não implica em separação, mas, em possibilidade de compreensão) entre criação/produção científica e política científica de governos. Uma reflexão sobre a questão das relações gerais entre a pesquisa conduzida no cotidiano das universidades e institutos de pesquisa e as políticas científicas governamentais pode nos oferecer compreensões sobre fatores intervenientes e as oscilações nessa relação, avanços recuos, aberturas e controles, silêncios e rupturas.

Nos cotidianos institucionais a pesquisa tende, na maioria das áreas do conhecimento, a seguir em linhas de trabalho que representam o *status* do conhecimento em determinado setor, procurando confirmações, contraposições, novas compreensões e explicações. Estas pesquisas se situam dentro de vocações institucionais, nas condições da formação de seu quadro de investigadores, nas condições de infraestrutura existentes, e constroem, ou não, no movimento histórico de sua produção, eixos analíticos que em última instância podem produzir rupturas em perspectivas de análise propiciando reformulações de proposições, teorias e metodologias investigativas; em suma, podem ou não vir a gerar novas formas de conhecimento e compreensões realmente inovadoras, com aderências às dinâmicas de diferentes objetos de estudo e realidades. Lembremos que nesse cotidiano presente se encontra o que Kuhn (1997) denominou de “ciência normal”. A ciência normal seria a atividade de estudo e pesquisa de problemas segundo uma normatização instituída e aceita por uma comunidade científica, ou parcela dela, não se questionando nessa atividade os fundamentos da construção dos conhecimentos tal como estão normatizados. Essa postura que repete um modelo, só tem condições de mudança, em geral, quando se instala uma crise de conhecimento, ou seja, quando há um acúmulo de problemas não resolvíveis dentro de seus cânones ou quando se acumulam redundâncias explicativas cujo escopo acaba em reducionismo explicativo ante a dinâmica de fatos, eventos, ocorrências. Mas, a percepção de uma crise nas compreensões e constituição de conhecimentos não se dá facilmente uma vez que demanda rupturas com padrões vigentes, dominantes.

Já as políticas científicas referem-se a orientações ou condições gerais postas por diferentes governos, no caso do Brasil, pelos diferentes entes federativos, em seus marcos de governo específicos. As políticas de maior impacto entre nós, pela ausência desse tipo de políticas na maioria dos estados brasileiros, acaba sendo a política definida em nível da União. Também, porque, o sistema de pós-graduação (mestrados e doutorados), onde boa parte dessa pesquisa é produzida, tanto por docentes como pelos estudantes, é regulado em nível federal. Há uma inegável relação entre as duas instâncias, uma estimuladora de determinados eixos de pesquisa, e

reguladora da produção científica² (o que por si também pode redundar em estímulo a determinado tipo de produção), outra realizadora dos projetos, embora esta possa não ser totalmente determinada por aquela. Dependendo da instituição e de seus recursos e fontes de captação encontramos uma variação de dependência/independência entre as políticas governamentais de financiamento com objetivos específicos definidos em sua política e a produção científica. De qualquer modo, as políticas científicas dos níveis governamentais no Brasil vêm pautando em boa parte a produção científica, no tempo, no que se refere a nichos preferenciais de investigação, como veremos. Compreender essas políticas situadas em uma temporalidade e suas tônicas pode elucidar aspectos dominantes/recessivos nas temáticas investigativas privilegiadas e mesmo em suas modelagens, procedimentos e concepções de consistência e rigor “científico”. Embora contemporaneamente não se considere que haja total neutralidade científica, ante fatos históricos na produção das diferentes ciências, nas ciências humano-sociais a possibilidade de maior incidência de perspectivas idiossincráticas nas posturas teórico-metodológicas é vista como mais intensa na medida da relação intrincada entre pesquisador – sua formação – seu contexto existencial/social/acadêmico – e a construção do objeto de estudo.

Um pouco de história: os anos setenta e oitenta do século XX

Para tratar do tema que é objeto deste artigo tomo como foco questões ligadas às políticas científicas, particularmente para o campo da educação, nas décadas de setenta e oitenta do século passado por considerar esse período muito significativo, com fortes impactos nas décadas posteriores, para a institucionalização da formação de pesquisadores e da pesquisa em educação no Brasil. De fato, a formação de pesquisadores em educação passou a ser preocupação mais explícita em termos de política de governo, e com ações fortemente dirigidas, a partir de inícios da década dos mil novecentos e setenta, dentro do quadro de vigência da ditadura militar que privilegiava o desenvolvimento econômico como fator político básico. As políticas e investimentos em ciência e tecnologia, nesse cenário e no contexto da necessidade posta de aumento da “massa crítica” de pesquisadores no país, foram consubstanciados nos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) e na implantação de cursos de mestrado e doutorado, que até o final da década de sessenta eram inexistentes no país³. Os Planos elaborados pretenderam dar ao país balizas e financiamentos para diversas áreas, em especial as tecnológicas, visando prioritariamente o desenvolvimento do parque industrial e dos recursos humanos para esse fim. Estava-se no período do discurso do desenvolvimentismo e do “capital humano” do final dos anos mil novecentos e sessenta e anos setenta. Esses Planos sofrerão mudança de perspectiva a partir dos movimentos para a redemocratização do país e a volta das eleições diretas (final dos anos setenta e anos oitenta).

É nesse período, o qual ocupou quase três décadas, que se instalam as pós-graduações “*stricto sensu*” por indução da política do governo militar, bem como se amplia a oferta de ensino superior, este particularmente pelo setor privado⁴. Também, em nível

² Na medida em que define temas preferenciais e detém poderes de financiamento seletivo por processos de avaliação.

³ Raríssimos cursos se iniciaram entre 1967/68.

⁴ Esse é o primeiro momento da grande ampliação do setor privado em sua oferta de ensino superior. O segundo momento dar-se-á especialmente a partir de meados dos anos dois mil.

federal, ampliam-se as verbas para bolsas de mestrado e doutorado no exterior para formação de quadros especializados, e cria-se um sistema de bolsas para os cursos de pós-graduação nascentes no país, para os quais, também se destinam recursos variados (infraestrutura, suportes diretos diversos) e ampliam-se as verbas para auxílios à pesquisa, a partir principalmente de três organismos: o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) e a FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos). Não há prioridade, propriamente, para a área de pesquisa em Educação, e, entre as chamadas ciências humanas e sociais aplicadas, a área bem aquinhoadá é a da Economia. Para a Educação colocam-se como área de investimento a das Tecnologias Educacionais, em consonância com a política econômica geral e o perfilhamento do Ministério do Planejamento.

No contexto das políticas científicas nacionais destaca-se de início o I PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento em Ciência e Tecnologia: 1973-74 (BRASIL, 1973). Com este Plano aglutinaram-se recursos, especialmente através do recém-criado Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico (FNDC), e, através dele, desenvolvem-se apoios a algumas instituições para constituição de infraestrutura de pesquisa, principalmente em instituições públicas e algumas confessionais. O foco era o desenvolvimento econômico aliado às tecnologias. O CNPq financia pesquisas através de programas internamente definidos, mas em consonância com o Ministério do Planejamento, e concede bolsas de várias naturezas para a formação de quadros. A CAPES subsidia basicamente a formação de profissionais de nível superior, estimulando a instalação de pós-graduações *stricto sensu* e concedendo bolsas no Brasil e no exterior. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) subsidia pesquisas educacionais pontuais, em temas selecionados. A FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) criada em 1967 para financiar a elaboração de estudos para programas de desenvolvimento, apoia propostas de grande porte a pesquisadores de áreas científicas e tecnológicas. Somente no final da década de setenta é que a FINEP vai começar a atuar na área educacional. No decorrer do I PBDCT essas ações não são articuladas entre as agências financiadoras, constituindo-se em eixos isolados, próprios a cada órgão, tendo por isso gerado superposições de atuação e conflitos orçamentários.

A partir do II PBDCT: 1975-79 (BRASIL, 1975) atribui-se ao CNPq a coordenação geral do programa de desenvolvimento científico visando melhorar a articulação das ações a serem implementadas e a maximização dos recursos. Nesse período, definiu-se como prioridade para a área de Educação o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, com duas grandes linhas: a primeira, orientada para a utilização de equipamentos, tais como TV, rádio e computadores; outra, visando o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de ciências e para o melhor desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis do sistema educacional. A abordagem é técnica, disseminando-se o pensamento que a aproximação da ciência com a educação se faria pelas tecnologias. A ideia-mestra dos organismos oficiais é a de que meios e métodos solucionariam os problemas de qualidade do ensino básico. Por análises da Secretaria de Planejamento/CNPq verifica-se que capacitações são desenvolvidas nessa direção e vários projetos são financiados: 58 deles de pesquisa e 90 de produção de material e utilização de equipamentos no ensino. São financiados 79 cursos de capacitação e de extensão visando à formação de recursos humanos na área das tecnologias educacionais. Criam-se estímulos específicos para mestrados

que desenvolvessem formação de profissionais nessa especialidade. Envolveram-se nessas atividades 62 instituições de ensino superior (BRASIL, 1981). A formação técnica e tecnológica dos pesquisadores e educadores é privilegiada sobremaneira pelas ações dos governos militares e as instituições responderam a essas prioridades na medida em que concordavam com as mesmas e/ou dependiam de verbas para suas infraestruturas e fixação de docentes pesquisadores.

Porém, a realidade é recheada de contrapontos que podem ou não gerar contradições mais profundas, e assim, há novas perspectivas florescendo simultaneamente na formação de pesquisadores na área da educação nesses anos, pois, em parte dos mestrados criados e dos doutorados em implantação, a formação privilegiada vem a situar-se numa vertente mais crítica, em perspectivas filosóficas e sociológicas com forte influência das vertentes marxistas, das teorias do conflito e da reprodução, e, a das carências socioculturais. Em alguns mestrados verifica-se a convivência, nem sempre pacífica, das perspectivas privilegiadas pelas políticas oficiais e das novas perspectivas. Pesquisadores aprofundam sua formação e realizam trabalhos com esses novos enfoques, propiciando a criação de um clima de visões críticas que terão impactos nos anos finais da década de setenta e nos anos oitenta, quando está em construção no país, pelas lutas sociais e participação de grandes segmentos da sociedade civil, o retorno a um regime democrático, e, das eleições para os diferentes níveis de gestão pública, de governos.

Toda a política dirigida à formação de quadros no exterior e à instalação de mestrados e doutorados no país tem como cenário as condições do ensino superior no país à época, e a necessidade de desenvolvimento de aprofundamentos formativos mais formalizados para seus docentes em articulação com o que já se havia processado e consolidado em outros países, principalmente os europeus e do norte do continente americano. Nos anos setenta e inícios dos oitenta, mesmo considerando o crescimento dos cursos de mestrado e doutorado em Educação nesse período, estamos também em tempos em que, realmente, pelo número de instituições de ensino superior existentes no país, e de cursos de pedagogia e licenciaturas, ainda o número dos cursos de pós-graduação em educação era proporcionalmente pequeno e com vagas limitadas. Havia carência de titulados, seja em mestrado seja em doutorado. Pelas normas de carreira na docência do ensino superior não se punha a exigência dessas titulações. Considere-se que as instituições de ensino superior, aí incluídas as universidades, em sua grande maioria, não tinham tradição de formação específica e ampliada para seus quadros docentes, integrando nestes quadros, graduados que se destacavam e que desejavam a docência, mas, com pouca ou nenhuma formação ulterior. Alguns destes docentes eram brilhantes autodidatas. Também, não havia na maioria dessas instituições a tradição de estímulo, apoio e espaço para a pesquisa em educação, a não ser em raros casos. Os poucos mestres e doutores atuantes nesse nível de ensino, e os que retornam do exterior, passam a se engajar nos cursos de mestrado e doutorado. Enfim, de fato, poucos dos docentes se dedicavam à pesquisa em educação como trabalho continuado. A maioria dos trabalhos de pesquisa, até esse momento, passa a vir das dissertações de mestrado e algumas teses de doutorado, e não propriamente de grupos de pesquisa institucionalizados e com tradição investigativa. Raros núcleos de pesquisa em educação existiam e pouquíssimas revistas especializadas havia à época.

Mas, o estímulo para essa formação estava dado, inclusive pelo despertar na área de consciência quanto ao valor desse tipo de formação – valor que de qualquer modo

se explicita em diferentes concepções –, bem como para a necessidade e o valor das pesquisas. Lideranças emergem nesse período as quais impulsionam as organizações científicas também emergentes na área educacional e também na das ciências em geral, que passam a discutir não só questões do conhecimento científico e tecnológico, como também as questões sociais e educacionais. Essas organizações passam a receber apoios financeiros para seus eventos. Entra nesse rol, a SBPC (Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência) e no campo dos estudos educacionais tomam impulso a ANDE (Associação Nacional de Educação), a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), a ANPAE (então denominada Associação Nacional de Pesquisa em Administração da Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), que por seus debates e publicações, impulsionam estudos diferenciados em educação, realizando importantes eventos científicos (por exemplo, as CBE - Conferência Brasileira de Educação), eventos nos quais, pesquisadores colocam suas reflexões, perspectivas e trabalhos científicos em discussão. É assim que, nos inícios e durante os anos oitenta documentos importantes sobre políticas e educação são produzidos nesses eventos e levados aos governos e seus órgãos. As associações não se fundem aos governos e propiciam uma salutar interface com eles, com conflitos claros e também consensos que acabam por criar ou revitalizar políticas.

Relembremos neste ponto que no final da década de setenta (anos 1978, 79, 80) movimentos diversos surgem na sociedade, sejam sindicais ou de outras organizações civis, fazendo aparecer as inquietações latentes pela redemocratização do país e pela situação socioeconômica e educacional de grandes parcelas da população. Nesse momento, e nos inícios da década de oitenta, observa-se a agregação de novos quadros em algumas agências governamentais e encontra-se, em documentos oficiais, o aparecimento da questão do desenvolvimento social como uma necessidade vital do país, bem como a visão da necessidade de se considerar, e se projetar a superação das desigualdades sociais e educacionais vigentes, não passando ao largo, nas políticas públicas, de se considerar os efeitos deletérios da grande seletividade educacional que se mostrava nos dados, no mundo do trabalho e na vida comum. Assim, como já sinalizamos, na FINEP, de vocação estritamente tecnológica, vem-se a criar um setor destinado ao desenvolvimento social, onde verbas são concedidas para estudos em educação, sobretudo no sentido de se ter diagnósticos e prognósticos de amplo espectro em relação à situação educacional do país, inclusive sobre sua qualidade, dificuldades, lacunas e necessidades, a partir de referentes sociais mais amplos. (Cf. Decisão da Diretoria nº 434 de 25 de setembro de 1978. Aplicações do FNDCT – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Programa Educação e Desenvolvimento Social). Nesse cenário é que se elaborou o III PBDCT (BRASIL, 1980).

No CNPq cria-se uma Diretoria de Desenvolvimento Social, com fundamento na perspectiva que “A vinculação da ciência e da tecnologia ao desenvolvimento social registra um compromisso de colocar o conhecimento a serviço do homem e de todos os homens”. E, que “[...] o conhecimento científico deve ser patrimônio comum a serviço de toda sociedade.” (BRASIL, 1981, p. 5). Dentro dessa Diretoria de Desenvolvimento Social, instala-se uma Coordenação de Educação e Cultura, que vai estimular e subsidiar estudos e ações no campo da educação com enfoques sociais e perspectivas de contexto, em consonância com os debates da área, mudando os

rumos dos estudos em relação ao estimulado até aqui. Nesta Coordenação é nomeado um conselho consultor composto por representantes da comunidade acadêmica educacional. Nesse momento não havia ainda no CNPq um comitê científico específico da área de Educação.

Já estamos nos tempos em que movimentos sociais de diversas origens colocam-se no cenário da luta pela volta à democracia, processo que está em marcha na sociedade brasileira e nas fileiras da educação, o que provoca o surgimento de propostas políticas do governo de iniciar o retorno às eleições e ao funcionamento pleno do Congresso Nacional. Um processo que tomou praticamente toda a década de oitenta, até a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a retomada das eleições em 1990.

Novos horizontes são colocados neste período, tanto em órgãos governamentais como na própria área de pesquisa em educação por estudos críticos, com visões sociais e mergulhos nas realidades, e estudos sobre si mesma – suas condições de sustentabilidade teórica e metodológica⁵. É importante olhar com cuidado esses anos porque eles foram determinantes para as décadas vindouras, para a reestruturação das pós-graduações e formação de novos docentes-pesquisadores. É um momento em que se amplia a interlocução entre representantes de órgãos governamentais em ciência e tecnologia e docentes dos cursos de mestrado e doutorado, com a participação destes como consultores ou em comissões para discussão de política científica na área educacional, e, com os estudantes de pós-graduação através de suas associações. As intercomunicações na área se fazem bem intensas, com debates abertos e acirrados. É um momento no qual se levantam questões e proposições que, talvez, devêssemos retomar hoje em dia para reflexões e posturas. Interessante é recordar de um lado as análises feitas pela Subcomissão de Desenvolvimento Social do Conselho Científico e Tecnológico do CNPq (BRASIL, 1981), e de outro, o documento Avaliação e Perspectivas que abrangeu todas as áreas científicas, inclusive a Educação, contendo estudos realizados por pesquisadores indicados por seus pares (BRASIL, 1983).

Voltemos ao citado documento do Conselho Científico e Tecnológico- Subcomissão de Desenvolvimento Social (BRASIL, 1981) que nos permite observar uma mudança de perspectivas para as políticas científicas para a área de educação: depois de uma descrição do proposto no II PBDCT para os anos finais da década de setenta, levantam-se no documento acima citado questões quanto ao desenvolvimento da política que nele havia sido proposta. Lê-se:

Em primeiro lugar, constata-se a esperança colocada na tecnologia como uma das soluções para problemas decorrentes da carência de educação em quantidade e qualidade suficientes para atender aos reclamos do País em termos de desenvolvimento econômico e social. Contudo, a despeito da relevância social deste propósito [...] não há evidência de que nem o padrão de ofertas e nem o de qualidade do ensino tenham se modificado no sentido intentado. [...] No que se refere ao ensino superior, [...] não parece que a tecnologia em qualquer de suas concepções, tenha introduzido, neste nível de ensino, mudanças qualitativas apreciáveis. (op. cit., p. 9).

⁵ Ver: Cunha (1979); Fávero (1987); Brandão (1986); Grzybowski (1987); Warde (1990).

Mais adiante, afirma-se que o exame de um rol de pesquisas educacionais realizadas em Instituições de Ensino Superior, financiadas pelo programa, não teve como clientela privilegiada a educação básica (op. cit., p. 10). Como nova base para políticas futuras explicita-se “[...] a convicção de que a educação supõe um projeto existencial que extrapola os limites do ambiente escolar. Este projeto implica solidariedade com dimensões múltiplas do indivíduo e do grupo social.” (op. cit., p. 13). Então, propõe-se que se deve reconhecer que as tecnologias têm um papel apenas instrumental, e que seu caráter é de complementariedade nas ações pedagógicas. Ao pesquisador da área, “a quem cabe subsidiar certas mudanças no cenário educacional”, coloca-se o desafio de refletir e “[...] desvencilhar-se das amarras de uma dependência de soluções importadas o que, de maneira alguma, significaria isolacionismo no campo do conhecimento científico.” (op. cit., p. 15). O desafio posto neste texto é de natureza filosófico-social, científica, e de postura autônoma. Por fim, coloca-se a necessidade do estímulo ao desenvolvimento das ciências que fundamentam a educação, tomando-se como necessário “[...] o suporte que advém do conhecimento científico dos múltiplos fatores que formam a teia da realidade educacional; então gerar esse conhecimento torna-se imperativo.” (op. cit., p. 15).

Estas posições revelam uma reviravolta e tanto para as proposições de políticas governamentais para a área da pesquisa educacional em relação à década anterior. Lança-se, naquele documento da SEPLAN/CNPq (BRASIL, 1981), também, um olhar crítico à dispersão das linhas de pesquisa nos Programas de Pós-graduação em Educação (nesse ano existiam 26 Programas e 59 linhas de pesquisa) e também, à dissociação profunda entre a pesquisa educacional e o meio social e os sistemas de ensino, bem como, à fragilidade dos vínculos dos PPGE “[...] com o processo cultural e, em particular com os fatos da vida escolar [...]” (op. cit., p. 20). Ainda nesse mesmo documento assinala-se que o III PBDCT: 1980-1985 (BRASIL, 1980), que tinha entrado em vigência, “[...] procura corrigir algumas das questões antes apontadas ao enfatizar a subordinação da política de desenvolvimento ao interesse social.” (op. cit., p. 23). Destaca-se, finalmente, no documento citado o chamamento democrático que o encerra:

Deve-se observar, finalmente, que a continuidade de evolução da pesquisa educacional não dependerá exclusivamente da formação de quadros de pessoal e de novos e melhores arranjos institucionais, mas principalmente do grau de liberdade e autonomia da Universidade e Centros de Pesquisa. (op. cit., p. 25).

Como perspectiva, sinaliza-se no documento da SEPLAN/CNPq (BRASIL, 1981) que a proposta do III PBDCT “[...] procura realinhar posturas na política científica em decorrência das análises críticas realizadas passando a enfatizar a subordinação da política de desenvolvimento ao interesse social” assumindo-se a posição de

[...] enfatizar o fato de que a Educação é manifestação elaborada da Cultura que a envolve. Por esse motivo, os estudos referentes à Cultura, em sentido amplo, devem ser buscados como meio de aprimorar e melhorar o papel da Educação no conjunto da Sociedade. (op. cit., p. 23).

Destacamos algumas indicações mais operacionais que são compreendidas nessa perspectiva e definidas no documento citado acima: “estimular estudos nas ciências humanas, principalmente naqueles campos que concorram mais particularmente para fundamentar e aprofundar o conhecimento da Educação”; “estabelecer ao lado das

linhas convencionais de projetos específicos de pesquisa, mecanismos que facilitem a organização de grupos de pesquisa, a nível regional”; “garantir a manutenção de mecanismos de formação científica em instituições universitárias e agências de pesquisa, mediante bolsas de estudo, acordos ou outros meios considerados adequados”; “criar mecanismos que garantam o desenvolvimento do espírito científico, mediante a participação dos discentes na formulação e desenvolvimento de projetos de pesquisa, inclusive estabelecendo remuneração para o trabalho”;

[...] apoiar associações científicas e profissionais como órgãos representativos dos docentes e pesquisadores e instrumento de participação destes nos processos de formulação, acompanhamento e avaliação dos programas de fomento à pesquisa educacional. (BRASIL, 1981, p. 24-25).

A ambiência política no foco da pesquisa em Educação, considerando as projeções para a década de oitenta, pode ser percebida no documento que tratou das ações programáticas para essa década. Encontram-se perspectivas acalentadas para a área da pesquisa em educação com base em texto de Saviani (1978), que é amplamente citado, reconhecendo-se com esse autor que “[...] ganha força o enfoque que concebe a educação como atividade mediadora no seio da prática social global, tendo seu espaço localizado na intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação”, portanto, mediação como potencializadora de ações transformadoras da realidade social. (BRASIL, 1982, p. 6). Perspectivas sociais e educacionais dessa natureza nos documentos relativos à pesquisa em documentos oficiais não se punham nessa direção até então.

Nesse momento abre-se espaço para avaliações e autoavaliações de área, uma espécie de revisão do realizado na década de setenta para nortear eventuais ações ou políticas para os anos subsequentes. Quanto às reflexões trazidas pelas avaliações das áreas de pesquisa realizadas no âmbito do CNPq (BRASIL, 1983), elas balizaram as ações dos Comitês Assesores no período subsequente e o desenvolvimento das formações.

O estudo avaliativo relativo à área de Educação foi consolidado por Gatti (1983a e b) após coleta extensa de dados e discussão em audiência pública realizada com a área. Nesse texto apresentou-se uma análise detalhada de dados e documentos dos programas de mestrado e doutorado em Educação, e das pesquisas, com o objetivo de trazer reflexões para orientações a futuros trabalhos de pesquisa, sugerindo também ações como o desenvolvimento de programas de formação em diversos formatos – por exemplo, uma rede formativa integrando pesquisadores experientes com pesquisadores neófitos, com intercâmbios inter-regionais. Lembremos que em 1981 havia no Brasil 27 programas de mestrado em educação e 7 de doutorado, sendo que estes, embora alguns já contassem com teses defendidas, não estavam ainda credenciados devido ao sistema de credenciamento à época. No estudo citado, é apontado o aspecto positivo da expansão desses cursos na área na década precedente, cujo papel formativo de quadros vinha sendo da maior importância, fazendo-o dentro de padrões desejáveis quanto ao currículo oferecido e titulações. Porém ressalta alguns problemas e necessidades sobre o desenvolvimento das pesquisas. Destacamos aqui: - a dispersão dos temas tratados; - a falta de continuidade de projetos e a falta de consolidação de grupos de pesquisa; - o excesso de imediatismo e pragmatismo dos trabalhos, com argumentações pouco fundadas em referentes

mais consistentes; - a fragmentação dos objetos de análise; - a falta de meios de disseminação do produzido. Quanto aos cursos, o documento aponta a falta de maior apoio institucional das próprias universidades aos programas de mestrado e a seus docentes, dado que em muitas delas ainda estava vigente a concepção de universidade apenas como instituição de ensino não estando reconhecido o valor das pesquisas e dos diferenciais de espaço e tempo para seu desenvolvimento⁶. Faltava a compreensão institucional sobre o tempo necessário para as orientações de dissertações e teses e para a própria pesquisa. Aponta-se a pobreza das bibliotecas em termos de livros e revistas, bem como de equipamentos. Recomenda, entre vários outros aspectos, que os órgãos de fomento apoiem por períodos mais longos grupos de pesquisa emergentes para garantir a continuidade dos mesmos e favorecer a capacitação de novos pesquisadores. No documento é sugerida a criação de mecanismos de apoios diversos para intercâmbios interinstitucionais, considerando a importância de aumentar o intercâmbio de pesquisadores de diferentes regiões do país que trabalhem com temas semelhantes, visando o aprimoramento do trabalho científico e possibilitando a pesquisa comparada; e, ainda, propiciar aos iniciantes na pesquisa oportunidades de estágios em pesquisa em outras instituições diferentes daquelas em que estudavam; aumentar a representatividade de professores-pesquisadores em educação nos diferentes comitês assessores dos órgãos de fomento; e, criar no CNPq um Comitê Assessor de Educação, específico (até então inexistente⁷), o qual foi então constituído. Presente está a ideia que percorrerá a década de oitenta que pesquisa se aprende fazendo, no trabalho com equipes competentes, como “nadar se aprende nadando”, conforme o adágio popular (GATTI, 1987).

Estava-se, no cenário nacional, na transição para a democracia. Os embates de ideias se abrem em leques variados, as reuniões científicas abordam as carências nacionais não resolvidas, sobretudo na área educacional. As novas orientações de política em ciência e tecnologia para a área de educação se apoiavam em estudos que evidenciavam os problemas e as lacunas existentes buscando seu aprimoramento e fortalecimento, porém, dentro de uma perspectiva que se distanciava do cientificismo e tecnicismo dos períodos anteriores. Estas discussões que vão transitar pelos anos oitenta foram impulsionadas pela ambiência de volta à democracia, pelos desafios trazidos pelas avaliações de área propiciadas pelo CNPq, de cunho qualitativo e abertamente discutidas, mas também, por muitas outras contribuições: a área refletindo sobre si mesma, como já referimos.

Se de um lado, os novos enfoques político-científicos dessa década, explicitados nos documentos oficiais, são reflexo dos estudos e debates no campo da pesquisa educacional, com a interlocução dos gestores de órgãos científicos (que também detinham formação científica) com pesquisadores e estudiosos mais críticos do campo educacional, de outro, as posturas das políticas dos órgãos oficiais concretizadas em ações programáticas e a disponibilização orçamentária, mesmo não sendo a ideal, começam a produzir impactos consideráveis nas pesquisas e nas formações de pesquisadores em mestrados e doutorados. A integração de programas e agências,

⁶ A saída de professores-pesquisadores a campo ou para reuniões com outros institutos ou órgãos educacionais era encarada com desconfiança, como se estivessem “a passeio”.

⁷ Os trabalhos da área de Educação seguiam para o Comitê Científico de Psicologia no qual vieram a se incorporar dois representantes da área de Educação. Isso sinalizava duas posições subjacentes: educação não era considerada propriamente área de pesquisa em certa concepção de ciência e/ou as pesquisas a considerar sobre educação eram as ligadas ao campo da psicologia, campo em que poderiam adquirir “cientificidade”.

assinhalada, contribuiu muito para tanto. O apoio a pesquisadores com bolsas específicas, com os intercâmbios entre grupos de pesquisa financiados pelos vários órgãos de fomento e coordenados pela ANPED, os recursos e apoios científicos propiciados aos programas emergentes, redundam na consolidação da pesquisa em educação e na formação de quadros para as décadas subsequentes. Não se está falando aqui de ausência de problemas, mas da presença de saldo positivo. Para tanto foi decisiva a criação no CNPq do Comitê Assessor da área de Educação, nos primeiros anos da década de oitenta, com cinco representantes indicados pela área, sendo um deles da área de educação em ciências, com quotas próprias para auxílios diversos e bolsas, e com participação nas discussões das políticas de incentivo do CNPq. A Coordenação do Comitê Assessor participava diretamente, à época, da Comissão de Ciência e Tecnologia, presidida pelo Presidente do CNPq, onde se discutiam orçamentos, programas de apoio científico e bolsas.

Nesse período, consultorias mútuas entre programas foram estimuladas e apoiadas, visando aprimorar o desenvolvimento curricular dos mestrados e doutorados bem como dos projetos de dissertações, teses e os de pesquisa, ao tempo em que se definiram mais claramente padrões de qualidade teórico-metodológicos em pesquisa, em diferentes vertentes e concepções. Organizou-se e desenvolveu-se o Programa Integrado de Educação, coordenando ações das várias agências de fomento em nível federal, destacando-se dentro deste o Programa de Intercâmbio de Pesquisadores que financiou estágios conjuntos de pesquisadores mais experientes com menos experientes, em áreas temáticas afins, entre 1983 e 1992. Deu-se ênfase aos programas de Cooperação Internacional e às bolsas de iniciação científica, e ao financiamento de encontros científicos da área, seminários, congressos, etc. (GATTI, 2005). É proposto e realizado o financiamento para apoiar revistas científicas da área. Na estrutura curricular dos programas de mestrado e doutorado começa-se a assumir como eixo norteador a pesquisa, o que faz com que esses programas se reestruturarem, e os novos se orientem em torno de linhas de pesquisa mais bem definidas. Instaura-se nessa década o reconhecimento dos estudos qualitativos e ampliam-se as visões metodológicas, sempre com os alertas sobre a importância de sua consistência. Nas avaliações os diferenciais de perspectivas são respeitados, sendo o foco das análises a consistência possível e necessária aos trabalhos. Sob este aspecto encontramos visões bem críticas. Observamos que, de fato, ao lado de alguns grupos que começam a se consolidar como produtores de pesquisa de modo mais consolidado e com cuidados teóricos e metodológicos, trabalhos eram elaborados com evidências de problemas nesse aspecto, fossem de enfoque quantitativo ou qualitativo. Esse lado da moeda é constatado em análise de Warde (1990, p. 70) em que pondera que, nesses anos, interesses diversos se contrapunham nas universidades e que, “[...] entre esses interesses, não prevalece o de gerar pesquisa em educação. Vem dominando, sim, outros interesses, entre os quais o de gerar dissertações e teses e titular quadros. Uma coisa é isso; outra, muito diferente, é gerar pesquisa”.

Algumas considerações

As bases postas para a produção da pesquisa, nas duas décadas analisadas, visavam qualificação para a investigação científica em educação, em um primeiro momento em perspectiva economicista e tecnológica, num segundo momento com perspectivas crítico-sociais cujas raízes vieram sendo construídas nos meandros do primeiro

momento, o que evidencia uma dinamicidade histórica tecida em contrapontos e contraposições mesmo se estando na vivência de um período em que o peso da ditadura militar se fazia sentir. No entanto, em todo o período considerado, não se deixou de colocar a necessidade de sustentabilidade teórico-metodológica dos estudos. Mas, é inegável que também se inicia um movimento de titulações em maior quantidade, e nas décadas posteriores, em exigência de tempo cada vez mais curto, acentuando-se o destaque cada vez maior ao quantitativo pelas gestões da CAPES, órgão responsável pelas pós-graduações *stricto sensu*, o que pode ser verificado pelos seus controles avaliativos e relatórios nas décadas posteriores. Nas últimas duas décadas, experimentaram-se mudanças substantivas nos eixos condutores das políticas científicas, em consonância com a filosofia da competitividade e da concorrência que se instalou no cenário das políticas do país⁸ – ressoando aspectos da globalização econômica – e que instauram a questão da produtividade e da internacionalização como elemento motor em ciência e tecnologia. Assume importância crescente a ideia de exigir alta qualificação, mas, qualificação entendida como quantidade de produções e participações, nacionais e internacionais, número de referências, o que leva a que os critérios avaliativos da produção científica e de mestrados e doutorados em educação, sejam cada vez mais exigentes quanto à simples contagem da produção científica, traduzidas em indicadores de rigor discutível⁹. Veja-se a instalação das bases Lattes e Sucupira e sua forma de utilização. Assim, paralelamente ao discurso de governo e de lideranças diversas, que privilegia a ótica do social, com visões sobre heterogeneidade social e diversidades, um discurso “libertador”, “emancipador”, de equidade, de flexibilidade, permeia na condução da política da formação de pesquisadores e de auxílios diversos à pesquisa o recrudescimento de um dado “cientificismo”, a crença em padrões únicos, reguladores para todas as ciências, e, as normatizações mais burocráticas vão crescer com força nos anos 2000. Aqui temos de lembrar as questões internas às áreas científicas, as disputas de poder entre as áreas e dentro delas, e as hegemonias resultantes, através da ocupação de postos no governo na área científica. As “humanidades” não se enquadram como “empoderadas”, ao contrário, são enquadradas, sem ponderações razoáveis e sem consideração pelas naturezas diferentes dos problemas de pesquisa e métodos, no rol da concepção de “ciência una”, “critérios únicos” dos setores dominantes. Com olhar multifacetado observamos também nessa conjuntura que, mesmo que em perspectivas diversas, a ideia de unicidade, com esta ou aquela direção, é prevalente, o que redundava na pesquisa em inúmeros trabalhos em uma única vertente, com o mesmo ponto de partida e o mesmo ponto de chegada. Ciência “normal” (KUHN, 1997)? “Normalizada”?

De qualquer forma, hoje, vários questionamentos despontam na área da pesquisa educacional: o que se produz nas dissertações de mestrado pode ser qualificado de pesquisa, de fato? É para ser, de fato, pesquisa ou as dissertações podem ser consideradas iniciações, ensaios? E os trabalhos de doutorado como poderiam ser qualificados? Os problemas metodológicos, e, claro, teóricos também, vão perpassar no tempo a produção científica no campo da educação e continuaram a merecer a atenção de analistas da produção científica da área educacional (GATTI, 1999; ALVES-MAZOTTI,

⁸ Aspecto muito visível na realização, na forma de divulgação e propostas de utilização das avaliações nacionais relativas aos vários níveis de ensino.

⁹ Veja-se a publicação do artigo: MARQUES, F. Cuidado com a maré. São Paulo: Pesquisa FAPESP, n. 236, 2015, p. 37-39

2001; ANDRÉ, 2001; 2006; 2010; BIANCHETTI, 2009; BIANCHETTI, VALLE E PEREIRA, 2015). Há evidências de que entramos nesta última década sem muitos sinalizadores sobre a qualidade da produção científica em educação, na relação com uma política que vem apoiando um bom volume de projetos, com vários programas em vários de seus órgãos, mas, com recursos bem reduzidos para cada um deles, o que evidentemente tem consequências no alcance das investigações realizadas. Há alguns anos que não se realizam reflexões com base em análise mais densa de relatórios ou teses, buscando esmiuçar seus meandros metodológicos à luz das ideias de sustentabilidade, plausibilidade e avanço nos achados. A área educacional é muito diversificada, com subáreas e enfoques variados, o que torna complexas análises desse tipo. A relação de seus desdobramentos ante posturas de governos (delineamento de políticas) e seus agentes (técnicos, funcionários diversos, comissões, etc.) vai se tornando também mais complexa, o que nos obriga a sairmos das simplificações. No entanto análises qualitativas poderiam trazer contribuições a reflexões, quando não seja, propiciar interlocuções e debates. O debate ainda é viável ou estamos em direção de mão única? Uma questão poderia ser posta: as perspectivas construídas na transição democrática no final dos anos setenta e nos anos oitenta, acima sintetizadas, fazem sentido ainda? Devem ser retomadas mesmo que em outras bases?

Grosso modo, parece que nos distanciamos na consecução das políticas científicas dos embates dos inícios dos anos mil novecentos e oitenta, período das lutas democráticas, e dos ideários lá gerados pelo tratamento que se dá ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, dos cursos de pós-graduação e da formação de pesquisadores em educação. As ideias de excelência pela competitividade nas classificações, inclusive de periódicos científicos, com minimização de custos, não estavam postas naquele cenário dos anos oitenta, mas foram colocados com força nos últimos anos. E essa força se avoluma na medida em que discussões mais críticas sobre essa questão não são levadas avante, com abertura e interlocução entre posições, tanto pelos órgãos governamentais, como pela própria área.

Referências

- ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 39-50, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 51-64, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A jovem pesquisa educacional brasileira. Curitiba: **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 11-24, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**: REVEDUC, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, 2010.
- BIANCHETTI, L. **Dilemas da pós-graduação**: gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 272 p.
- BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. 144 p.
- BRANDÃO, Z. A. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n.31, p. 25-30, ago./set. 1986.
- BRASIL. Presidência da República. **I PBDCT** - Plano Básico de Desenvolvimento em Ciência e Tecnologia (1973-74). Brasília, DF: SEPLAN/CNPq, 1973.

- BRASIL. **II PBDCT** – Plano Básico de Desenvolvimento em Ciência e Tecnologia (1975-79). Brasília, DF: SEPLAN/CNPq, 1975.
- BRASIL. **III PBDCT**: III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – 1980/1985. Brasília, DF: SEPLAN/CNPq, 1980.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. **Ciência e tecnologia na educação**: desempenho do setor no período 1975-1979, Brasília, DF: SEPLAN/CNPq, 1981.
- BRASIL. **Ação programada em ciência e tecnologia**: educação. Brasília, DF: SEPLAN/CNPq, 1982.
- BRASIL. **Avaliação e perspectivas**. Brasília, DF: SEPLAN/CNPq, 1983. 8 volumes.
- CUNHA, L. A. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1., 1979, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/CAPE, 1979. p. 3-15.
- FÁVERO, O. A produção e a disseminação do conhecimento na área da educação. **Boletim ANPED**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 44-50, jan./mar. 1987.
- GATTI, B. A. Educação. In: BRASIL. Ministério do Planejamento. **Avaliação e perspectivas**. Brasília: SEPLAN/CNPq, 1983a. v. 8, p. 221-254.
- GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, 1983b.
- GATTI, B. A. Formar professores ou pesquisadores no mestrado em educação? **Boletim ANPED**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, jan./mar. 1987.
- GATTI, B. A. A política de pós-graduação e pesquisa: a questão de avaliação dos programas de pós-graduação em educação no país. **Cadernos ANPED**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 6-15, 1991.
- GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos**: Revista Científica, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, 1999.
- GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 124-138, 2005.
- GRZYBOWSKI, C. Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a Pós-Graduação em Educação. **Boletim ANPED**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 34-38, 1987.
- KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- SAVIANI, D. **Educação, ciência e tecnologia**. Brasília, DF: CNPq, 1978. Mimeografado.
- SAVIANI, D. **Programa Integrado de Educação**: CNPq/CAPE/FINEP, 1983. Mimeografado.
- WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, 1990.