

A formação do pesquisador e a Pós-Graduação em Educação no Brasil¹

Researcher training and Graduate Education in Brazil

Roberta Melo de Andrade Abreu²

Arnaud Soares de Lima Junior³

Resumo

Nesta investigação objetivou-se implementar uma discussão teórico-crítica sobre a formação do pesquisador em Educação e a Pós-Graduação no Brasil. Tomaram-se como base os eixos: Formação do pesquisador em Educação, fazendo uma abordagem histórico-crítica do surgimento da Pós-Graduação no Brasil, suas bases legais e influências; Problemas e dilemas da formação, apresentando situações contraditórias e conflituosas da realidade da formação do pesquisador em Educação no Brasil, e estabelecendo relações com o contexto político, econômico e social. Realizou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, considerando-se a análise de dados bibliográficos e documentais, com a utilização de técnicas e análises de conteúdos. Foi constatado que a discussão metodológica é um tanto nebulosa na formação do pesquisador em Educação, pois as metodologias que se legitimaram nesse campo, muitas vezes, são vistas como um universo incontestável. Durante o percurso formativo, não é comum fóruns que se disponham a debater essas metodologias, muito menos o que as fundamenta. Tal realidade contribui para o empobrecimento das práticas investigativas. Coloca-se a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre a relação saber, conhecimento e verdade, dado que, em Educação, "saber" é restrito ao conhecimento decorrente de práticas sociais e cotidianas. Constatou-se, ainda, que a fragilidade dessa formação está intimamente relacionada com aspectos políticos, sociais e econômicos. É preciso repensar as bases da formação, convocando todas as partes envolvidas para uma discussão, bem como colocar em pauta a sua atual condição e discutir se os pesquisadores ali formados tiveram oportunidades reais de construir uma base epistemológica que colabore com a construção de suas pesquisas e os faça pensar em sua verdadeira função social.

Palavras-chave: Formação dos profissionais da educação. Pesquisa da educação. Pós-graduação em educação.

Abstract

The aim of this research was to implement a theoretical and critical discussion about researcher training in Education and Graduate programs in Brazil. It was based on the following considerations: researcher training in Education and a historical and critical analysis of the development of Graduate studies in Brazil, its legal aspects and influences;

¹ Artigo elaborado a partir da tese de R.M.A. ABREU, intitulada "Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contribuições epistemológicas a partir do estudo de caso do Programa Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)". Universidade do Estado da Bahia, 2015.

² Fundação Visconde de Cairu, Instituto Superior de Educação, Faculdade de Pedagogia. R. do Salete, 50, Barris, 40070-200, Salvador, BA, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R.M.A. ABREU. E-mail: <robertamabreu@gmail.com>.

³ Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, BA, Brasil.

and training problems and dilemmas, contradictory and conflicting situations of research training in education in Brazil by establishing relations with the political, economic and social context. We conducted a qualitative study considering the analysis of bibliographic data and documents using content analysis. We found that the methodological discussion regarding researcher training in Brazil is somewhat vague because the methodologies that sanction this field are often considered an indisputable universe. During the training course, forums willing to discuss these methodologies or their framework are not common. This reality contributes to the impoverishment of investigative practices. Further discussion on the relationship between knowing, knowledge and truth in education is required since "knowing" is restricted to knowledge arising from social and everyday practices. We also found that the weakness of research training is closely related to political, social and economic aspects. We need to rethink the foundations of education by calling on all parties involved to discuss the current situation, ponder if trained researchers have had real opportunities to build an epistemological framework to deal with the development of their research and reflect on their true social function.

Keywords: Graduate education. Training of education professionals. Educational research.

Introdução

Para melhor compreender o contexto da formação do pesquisador em Educação no Brasil, é de fundamental importância um aprofundamento no cenário nacional. Para tanto, é necessário não somente empregar esforço e atenção nos aspectos teóricos e metodológicos, mas estar paralelamente vigilante às questões de cunho epistemológico. Caso contrário, a construção do estudo pode resultar numa prisão às técnicas. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é implementar uma discussão teórico-crítica sobre a formação do pesquisador em Educação e a Pós-Graduação no Brasil.

É indiscutível o crescimento e a solidificação da Pós-Graduação no país nos últimos vinte anos; porém, ser pesquisador no Brasil não é tarefa fácil. Mitos sobre a formação à parte, o pesquisador no país tem passado por uma sobrecarga desumana e uma ferrenha cobrança no aspecto da produção do conhecimento. Atualmente, é possível assistir, com certa naturalidade, ao reinado de um pragmatismo disseminado pela economia do conhecimento. O pesquisador se vê convocado a produzir de maneira fabril. Há que se avaliarem as condições de trabalho, pois nessa lógica é desafiante e sofrido associar e dedicar-se à docência e à pesquisa. Do período de 1990 até os dias de hoje, é notável a brutal intensificação do trabalho, questão que merece ser estudada e analisada de forma crítica, explicitando suas reais consequências para o sistema de formação do pesquisador e sua produção, bem como para o

ensino e a pesquisa. Não há mais tempo para refletir, pois todos estão reféns dos números, dos relatórios de avaliação, da quantidade.

Diante de tal crítica, vale destacar que todas essas atividades citadas pelo autor fazem parte do relatório de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os relatórios de avaliação são feitos por cada área ao final do período das reuniões presenciais, trazendo considerações gerais a respeito de uma Avaliação Trienal: critérios para classificação de periódicos, produção artística, bibliográfica e técnica; critérios utilizados em cada item da Ficha de Avaliação; indicadores considerados para atribuição de notas 6 e 7; e síntese da avaliação, comparada aos triênios anteriores.

Os docentes-pesquisadores e os pesquisadores em formação devem demonstrar o cumprimento de itens em caráter cumulativo, imprescindíveis para a qualificação acadêmica da universidade, inclusive para a manutenção do seu estatuto *como universidade*. Assim, de acordo com Derrida (2003), a universidade se apresenta, nesse e em outros casos, como lugar de vulnerabilidade e assédio, cidadela exposta e prestes a se render - que se vende e se rende. A lógica mercadológica estabelece um jogo sórdido, fazendo os sujeitos acreditarem que, se em algum momento forem excluídos das relações que configuram o campo da Pós-Graduação, os culpados serão eles próprios.

Aqui, vale ressaltar outro aspecto estritamente epistemológico, que é o fato de a pesquisa estar

relacionada exclusivamente à produção de conhecimento científico ou, noutras palavras, à produção de sentido dentro da racionalidade científica, sem que se cogitem outros modos de gerar e elaborar sentido diretamente relacionados com o saber do sujeito. Lima Júnior (2005) afirma que a Ciência advoga para si mesma o *status* epistemológico da humanidade, como se não houvesse epistemologia em outros modos elaborativos de constituição da realidade pelo sujeito e, por derivação, a pesquisa invariavelmente restringir-se-ia ao modo de produção de sentido da Ciência, não havendo possibilidade de convivência entre distintas científicas e inteligibilidades.

A formação do pesquisador em educação

Mesmo antes da universidade, a formação do pesquisador em Educação no Brasil teve início no final dos anos de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 13 de janeiro de 1937, no Estado do Rio de Janeiro, no governo do então presidente Getúlio Vargas, tendo o professor Lourenço Filho como Diretor-Geral. Vale ressaltar que atualmente, o INEP responde pelas avaliações do Sistema-Brasileiro, em todos os níveis e modalidades, e pela promoção de pesquisas e estudos relacionados à Educação. Alguns dos procedimentos pelos quais o INEP obtém seus dados estatísticos e avaliativos são: Censo escolar e superior; Avaliação dos cursos de graduação, com reconhecimento ou renovação; Avaliação institucional, a partir de informações cedidas pela própria instituição, por meio eletrônico e/ou avaliação *in loco*; Sistema de Avaliação da Educação Superior Saeb (SINAES); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja (Brasil, 2011).

Sendo assim, é importante ratificar a contribuição desse Instituto para a formação do pesquisador em Educação, sobretudo no ano de 1952,

quando o professor Anísio Teixeira assumiu a sua direção e passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Ele estabeleceu centros regionais de pesquisa com o objetivo de fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil. Para dar concretude a esse projeto, estabeleceu o desdobramento do INEP, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os centros regionais estavam vinculados à nova estrutura do INEP. Os dados das pesquisas, estudos e avaliações realizadas nesse Instituto foram utilizados por pesquisadores, gestores e outros, revelando as necessidades da área educacional e apontando quais aspectos deveriam ser contemplados pelas políticas públicas. Vale pontuar, nesse período, o ineditismo do INEP, que, do ponto de vista do estudo sobre as temáticas acima apontadas, estabeleceu pela primeira vez no país uma agenda de pesquisa para que se colocasse a realidade escolar e assim apontasse demandas para as políticas nacionais.

Segundo Gatti (2005), a relevância desses centros no avanço de bases metodológicas, sobretudo quanto à pesquisa com fundamento empírico no Brasil, é acentuada pelo contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época, nas quais a produção de pesquisa ainda era tímida. O INEP e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em Educação, inclusive as de natureza experimental. Pesquisadores de tais centros passaram a atuar, também, no ensino superior, e professores de cursos superiores também vieram a atuar nos centros, criando uma fecunda interface, especialmente com algumas universidades.

Assim, foi possível, a partir de grupos fixos de trabalho e pesquisa, um número consistente de publicações, além da oferta de cursos de formação de pesquisadores, bem como a importante participação de docentes de outros países, sobretudo latino-americanos. Porém, foi apenas na década de

1960 que programas sistemáticos de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) foram criados. Além da trajetória inicial implementada pelo INEP, também colaborou para essa sistematização a intensificação de programas de formação no exterior e a reabsorção desse pessoal, acelerando a produção de pesquisa e a formação de pesquisadores e quadros para as universidades. Em consequência, os Centros de Estudos foram extintos e todo o investimento passou a ser direcionado aos Programas de Pós-Graduação sediados nas Instituições de Ensino Superior.

Ressalta-se o registro de que o primeiro curso de Pós-Graduação em Educação foi o mestrado criado em 1966 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Nessa jornada de criação, consolidação e expansão, cabe salientar o que foi considerado como o primeiro grande passo no sentido de se refletir sobre a pesquisa em Educação no país: o artigo de Gouveia (1971)⁴, aponta diversas publicações científicas sobre pesquisa em Educação.

Ao tempo em que se ressaltam as questões históricas institucionais da formação do pesquisador em Educação no Brasil, compreende-se a necessidade de explicitar uma reflexão a respeito, diante de um processo que abala certezas, provoca perplexidades ou confirmações, faz ruir ou restaura fundamentos teórico-metodológicos e traz descobertas que, muitas vezes, estão além da concretização de um estudo. Arrisca-se afirmar que a formação do pesquisador constitui, também, a formação do sujeito, da pessoa. O termo "arrisca-se" é utilizado porque não são todos os processos formativos em pesquisa que possibilitam transcender o aspecto acadêmico - mas, quando isso ocorre, é incorporado para toda a vida.

Do ponto de vista acadêmico, é possível afirmar que um dos elementos-chave desse processo de formação é a noção de que cada projeto, cada pesquisa realizada e cada conhecimento novo produzido inserem-se em uma determinada área de conhecimento, com suas características, lutas internas e externas, suas histórias de rupturas e continuidades,

que a definem como um campo. Nesse sentido, é sustentado que a preparação de pesquisadores na área de Educação, no Brasil, reflete a história de um campo cuja configuração é resultado de lutas - no campo metodológico, lida-se a todo tempo com um grande esforço em adaptar à área as metodologias de outros campos de conhecimento, ou mesmo em criar novas metodologias que sejam validadas pela comunidade científica; há um grande esforço para maior equalização na distribuição de financiamentos de pesquisas em relação a outras áreas - o que gera disputas por legitimação (Pessanha, 2005).

Na história da formação do pesquisador e na institucionalização da pesquisa no Brasil, um marco indiscutível é o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, expedido pelo então Conselho Federal de Educação (CFE). Exarado pela Câmara de Ensino Superior (CES) daquele Conselho, sob relatoria do conselheiro Newton Sucupira, o Parecer teve como objeto a definição da Pós-Graduação, seus níveis e suas finalidades. De acordo com o Parecer, a Pós-Graduação no país tinha como objetivo primeiro a formação de professores para o ensino superior próprio. O Estatuto do Magistério Superior, promulgado em 1965, "induzia a demanda de Pós-Graduação, na medida em que direcionava a ascensão da carreira docente à obtenção de títulos de mestrado e doutorado" (Brasil, 1965, p.59).

O Parecer possui sete tópicos: a origem da Pós-Graduação, sua necessidade, seu conceito, o exemplo da Pós-Graduação nos Estados Unidos, a Pós-Graduação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, a Pós-Graduação e o Estatuto do Magistério, além da definição e caracterização da Pós-Graduação. O documento é explícito quanto às influências do modelo norte-americano, quando coloca:

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto

⁴ O texto de Aparecida Joli Gouveia, inaugurando a revista *Cadernos de Pesquisa*, em 1971, apresenta análises que constituíram importantes marcos de periodização para estudar a história da pesquisa em Educação no Brasil e, conseqüentemente, para analisar a formação de pesquisadores na área.

de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo Aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática, já provada por uma longa experiência, tem servido de inspiração a outros países (Brasil, 1965, p.74).

Tais influências organizavam o processo formativo de modo a implementar uma rigorosa seleção de seus candidatos, que, uma vez admitidos, deveriam participar de certo número de cursos, seguir seminários e trabalhos de pesquisa, e submeter-se a uma série de exames. Os cursos de mestrado e doutorado compreendiam uma área de concentração (*major*) à escolha do estudante e matérias de uma área conexa (*minor*). Para o doutorado, a tese era obrigatória; para o mestrado, poderia ser exigida uma dissertação ou outro tipo de trabalho escrito, ou apenas os exames prestados, numerosos e exigentes (Lüdke, 2005).

Nesse sentido, entende-se que pouca coisa mudou ao longo de quase cinquenta anos. Na maioria dos programas, as seleções continuam sendo exigentíssimas e, muitas vezes, incoerentes com o propósito do curso. Existem casos em que, na seleção, os candidatos são duramente interrogados e cobrados a dizer aos seus entrevistadores a sua tese. Ora, se o processo é formativo, ao longo do caminho é que se espera que seja construída a tese; então, por que, no momento da seleção, o indivíduo precisa ter isso elaborado? É esperado, pela própria natureza do processo de construção da pesquisa, que mestrandos e doutorandos sejam aprovados com pré-projeto e projeto, respectivamente. Após, ao longo do curso, estes passam por mudanças significativas, podendo haver, até mesmo, mudança de objeto. É exigido que o sujeito seja doutor antes mesmo de passar pelos quatro anos de formação, o que é, no mínimo, incoerente.

Quanto ao grande número de créditos obrigatórios, em muitos programas pode ser observado certo desconforto por parte dos mestrandos e doutorandos e, também, por parte de alguns docentes. Além da questão da quantidade,

outro problema é o formato em que os cursos são trabalhados, pois, em alguns casos, existem lacunas importantes entre a proposta de formação e o discurso de alguns docentes. Em muitos encontros em que poderia haver espaço para fóruns e discussões acerca de questões teórico-metodológicas, ou discussões epistemológicas acerca da pesquisa e da Educação e contemporaneidade, a exclusividade cabe à aula magistral, cuja pauta é monopolizada pelas pesquisas pessoais dos docentes. Embora a trajetória pessoal de cada um dos docentes, suas produções, leituras e domínios sejam de suma importância e possuam um indiscutível caráter formativo, a discussão e os encontros carregados de pluralidades não devem se encerrar aí. Tais encontros poderiam servir de espaço, além da aula magistral, para estudos mais sistemáticos e basilares na formação do pesquisador. Se, por um lado, existe a dinâmica da ciência moderna estruturando os componentes curriculares do curso e sendo fielmente adotada por muitos docentes, por outro lado muitos discentes recusam-se a sair da zona de conforto estabelecida por essa mesma lógica - zona em que a demanda, muitas vezes, limita-se a ouvir e reproduzir.

Há que se pensar numa melhor distribuição dessa creditação, sobretudo no curso de doutoramento, que exige um maior e fundamental exercício de autonomia intelectual, ao tempo em que os estudantes se veem consumidos durante um ano com aulas, fóruns, grupos de pesquisa, grupos de estudos, escrita da pesquisa, além das implacáveis exigências da CAPES: participação em eventos, publicações, prazo etc. É ainda importante lembrar que a maioria dos estudantes não possuem bolsa para que possam se dedicar exclusivamente ao curso: trabalham paralelamente e, dependendo do seu vínculo empregatício, é impossível conseguir liberação. Os poucos que possuem bolsa são, muitas vezes, obrigados a procurar outra fonte de complementação - quando permitida -, pois os órgãos responsáveis se eximiram de melhorar as condições de trabalho em pesquisa com tais "permissões".

Essa reflexão relaciona-se com o artigo de Nóvoa (1999, p.13), quando afirma:

A chave de leitura do artigo é a lógica *excesso-pobreza*, aplicada ao exame da situação dos professores: do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas e do excesso das “vozes” dos professores.

Embora nessa citação se perceba que o autor se refere aos professores do ensino básico, a transposição da reflexão é pertinente para a realidade vivenciada pelos protagonistas da Pós-Graduação em Educação. Por natureza, o próprio ato educativo é carregado de tensões. Contudo, quando esse processo apresenta sérias distorções, as contradições passam a imperar e atingir, de forma desumana, docentes e discentes. Se, por um lado, a CAPES comemora o aumento do impacto das produções científicas do país no cenário mundial, por outro lado é imperativa uma reflexão crítica no sentido de descortinar as condições dessas produções em termos estruturais e individuais, do ponto de vista docente e discente. De forma mais ampla, o docente e o discente da Pós-Graduação em Educação trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas relações econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. Se, de uma parte, essa sociedade tem necessidade de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, autônomos, por outro lado, ela provoca uma concorrência generalizada, em vários âmbitos e níveis. Sendo assim, uma formação para a pesquisa cada vez mais ambiciosa é proposta a docentes e discentes, num movimento que muitas vezes prioriza a quantidade em lugar da qualidade, e a produção em série em lugar do saber.

De outro modo, conforme mencionado no início do texto, é importante frisar que as influências do sistema francês e norte-americano, no Brasil, foram sendo agregadas e ressignificadas, ao lado de outras influências. Baseado na realidade local, de acordo com os condicionantes de cada período histórico, o Brasil

foi construindo e reconstruindo o seu próprio sistema de Pós-Graduação.

Conservamos, desde os primeiros cursos de pós-graduação, um gosto pelo aprofundamento teórico, mais ao estilo francês, como já comentei, ainda que nem sempre cumprido pela nossa produção acadêmica, especialmente no que se refere às dissertações. Também conseguimos guardar uma certa abertura a diferentes correntes de pensamento, vindas de várias origens [...] (Lüdke, 2005, p.121).

Sendo assim, é possível localizar na pesquisa em Educação o não cumprimento, por alguns trabalhos, de uma discussão teórica aprofundada. Isso se justifica por uma série de fatores. Num contexto de recursos públicos mal distribuídos, determinadas áreas de pesquisa retêm mais investimentos que outras, as bolsas não são suficientes para a demanda apresentada, existe pouco incentivo à carreira de pesquisador, a avaliação é implacável com relação aos números produzidos pelos programas e aos prazos - tudo isso, e outras tantas questões, condicionam indiscutivelmente a qualidade do trabalho. Desse modo, o sistema brasileiro de Pós-Graduação em Educação, apesar de estar consolidado, necessita de uma série de reflexões, revisões e ações para que avance - não somente em seus quantitativos, mas na qualidade da formação de seus pesquisadores e de suas pesquisas.

Uma vez citada a influência de tais sistemas na Pós-Graduação no Brasil, vale contextualizar algumas questões a respeito da organização universitária europeia que, embora tenha uma estrutura mais sólida e antiga, também tem sofrido grandes reestruturações em função da competitividade.

Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido comprometeram-se em conjunto, através de uma declaração em que projetavam a estruturação de um “espaço europeu de educação superior” (Declaração de Sorbonne, 1998).

No ano posterior, ministros de 29 estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a

chamada Declaração de Bolonha (1999), em que se responsabilizam por estabelecer um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros (Lima *et al.*, 2008). Para os autores da Declaração, a criação desse sistema europeu de educação superior é compreendida como “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” (Lima *et al.*, 2008, p.25) e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade” (Lima *et al.*, 2008, p.12). Apesar da rejeição de um processo de homogeneização e padronização, em face da grande diversidade da educação superior dos países aderentes, insiste-se na harmonização e na necessidade de coordenação de políticas, bem como na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, além da cooperação no “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação” (Declaração de Bolonha, 1999, *online*). O Tratado de Bolonha apresenta como um dos seus principais objetivos elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior; segundo seus idealizadores, é necessário assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao da tradição cultural e científica.

Com efeito, é perceptível uma reformulação da educação superior em território europeu. Em primeiro lugar, destaca-se uma grande perda de protagonismo dos estados nacionais, a tal ponto que talvez se possa falar de uma espécie de “desnacionalização” da educação superior ou, de outro ponto de vista, de uma decisiva e definitiva “europeização” das universidades e escolas superiores, optando por políticas de liberalização e harmonização para a competitividade.

O referido Tratado ficará para a história como um processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais, no contexto dos países participantes. Voluntariamente, nenhum governo nacional parece disposto a ficar de fora do processo,

preferindo aderir, mesmo que as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado - curso a curso, instituição a instituição, país a país - venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes. Vale ressaltar que as universidades e outras escolas superiores não só não lideraram o processo de integração no sistema europeu, como também nem sequer foram ouvidas acerca do desejo de participar.

No contexto dessa discussão, vale trazer o posicionamento dos estudantes europeus frente à Declaração de Bolonha. Segundo Lima *et al.* (2008), as associações representativas dos estudantes europeus se colocam no lugar mais crítico, ressaltando não haver melhora em suas condições de estudo e trabalho. Reclamam ainda haver sérias dificuldades no que se refere à questão financeira e à questão de mobilidade. Os autores ainda afirmam que a participação estudantil nos processos de avaliação continua muito frágil, e que o acesso ao segundo e terceiro ciclos (mestrado e doutorado, respectivamente) se encontra bastante dificultado em certos países, até pelo pagamento de taxas elevadíssimas.

Problemas e dilemas da formação

Ao refletir sobre a formação dos pesquisadores em Educação, é natural indagar: quais as condições de formação asseguradas pelos programas nas diversas regiões do país? Quais os avanços e retrocessos em termos de políticas de formação? Qual o papel social da formação do pesquisador em Educação? Essas e outras perguntas exigem pés bem fincados na realidade do dia a dia dos programas.

Neste tópico, serão explicitados criticamente alguns dilemas da formação do pesquisador.

Partindo desses questionamentos, aponta-se como primeiro desafio - o que não deixa de ser um dilema - a *ampliação dos espaços de formação*. Nesses espaços, surgem demandas que merecem destaque: os incentivos da pesquisa sobre a própria prática dos docentes-pesquisadores dos programas. Ainda são

parcas as discussões nesse âmbito, que se mostra como espaço de autoformação. Entende-se que assim pode ser considerado porque associa a investigação ao ensino, ao tempo em que submete a uma avaliação crítica e, ainda, contribui com o docente-pesquisador, pois o faz encontrar pistas que conduzem sua prática a outros olhares. O percurso pode inaugurar uma relação de aproximação e relação contínua entre teoria e prática, relação muitas vezes silenciada e imperceptível.

Compreende-se que outro dilema se faz presente e toma corpo na *mudança das formas de atuação docente*, mediante novas práticas que possibilitem uma formação de qualidade aos discentes. Nesse sentido, Derrida (2003) propõe uma tentativa, que parece ser um resgate da autonomia universitária minada pelo tecnicismo, fruto do positivismo do século anterior. A formação acima referida aponta para o professor como investigador, refletindo sobre sua função como docente, ao mesmo tempo que amplia os conhecimentos sobre sua ação profissional; conseqüentemente, as instituições em que esses professores estão inseridos são beneficiadas por tal prática, contribuindo para a pesquisa.

A concepção de que, na formação do pesquisador, está implícita a formação docente defendida nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, de responsabilidade da CAPES, passa pela perspectiva de que, formando o pesquisador, naturalmente se forma o professor. Contudo, na visão dos autores deste trabalho, ocorreria o inverso: em se tratando da docência, forma-se o professor e este se torna pesquisador. Se os programas de Pós-Graduação são regidos por normas, tais como a citada acima, estas constituem um dilema no que concerne à formação do pesquisador, uma vez que, na universidade e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ocorre ainda o desafio da ampliação de espaços de formação do docente, em especial nos cursos *stricto sensu*.

Assim, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa torna-se algo a ser refletido e discutido dentro dos programas de Pós-Graduação, pois, como pode ser observado nos resultados de pesquisa de Oliveira

(2013), no lugar da indissociabilidade está presente a fragmentação entre a pesquisa e o ensino, ou seja, os professores não estabelecem relação entre suas atividades de pesquisa e as de ensino. As inquietações aqui apresentadas partem também desse princípio, considerando que as contribuições críticas advêm de tal entendimento, particularmente quando se indaga: quais as condições de formação asseguradas pelos programas nas diversas regiões do país?

Para responder a esse questionamento, busca-se refletir sobre outros dilemas que surgem na formação do pesquisador, na itinerância da sua pesquisa. Algo que contribui para o empobrecimento das práticas investigativas é a *proliferação de manuais de pesquisa*, que apresentam um receituário de técnicas, sem uma discussão dos fundamentos epistemológicos e filosóficos a que estão filiadas. Por isso, concorda-se com a proposta de Feyerabend (1989), quando afirma que os pesquisadores não deveriam se submeter a uma teoria dominante, estabelecida pela tradição, mas, sim, valorizar igualmente outras tradições consideradas *não científicas*. Diante dessa proposta, vê-se a pesquisa como arte que permite aos sujeitos não se reduzirem ao domínio dos modos de coletar, organizar e tratar os dados coletados – a pesquisa como arte, no sentido de que cada sujeito pesquisador desenha os modos de delinear e abordar seus objetos de pesquisa. Trata-se de um processo criativo e, do ponto de vista epistemológico assumido neste estudo, a relação conhecimento, sujeito e objeto de pesquisa dá-se de modo singular e inesgotável. Mais que o conhecimento e o domínio na utilização das técnicas, o pesquisador necessita de uma rigorosa reflexão crítica acerca dos enraizamentos teóricos a serviço do tema de sua pesquisa. Para Warde (1990, p.73):

O problema é que o tema não faz o objeto da investigação; quem constrói o objeto é o método percorrido. E aí reside o perigo, que exige a entrada, mesmo que breve, nas chamadas tendências teóricas e metodológicas das dissertações. Sobre tal aspecto, vem-me chamando a atenção o crescente abandono dos marcos delimitadores dos campos teóricos

conformadores das diferentes áreas do conhecimento. Essa dissolução vem representando a construção das dissertações de um campo nebuloso que não é mais nem sociologia, nem psicologia, nem história e assim por diante. Vem representando, também, e esse é o ponto que deve ser enfatizado, a ausência de um método construtor e guia de sua interpretação.

Tais críticas às debilidades do processo de formação do pesquisador, especialmente em relação ao núcleo problemático dos métodos utilizados nas pesquisas educacionais, levam a considerar essa formação um processo altamente complexo e rigoroso, porém inconcluso. Entende-se, como contraponto, que sempre será inconcluso e inacabado, pois a pesquisa não dará conta de tudo, por se tratar de investigação de uma complexa prática social, a requerer permanente interlocução com os avanços das ciências - o que é um grande desafio para os programas de Pós-Graduação. Todavia, isso não impede de oferecer contribuições e indicadores para a formação do pesquisador em Educação.

Outro dilema reside na *relação dos programas com o tempo* destinado para cada um dos processos formativos: mestrado e doutorado. É estabelecido pela CAPES o tempo de dois e quatro anos, respectivamente, para cada estágio de formação - podendo, em alguns casos, e a depender de cada programa, prorrogar-se tal período. Porém, na dinâmica interna dos programas, não raro se constata uma espécie de "corrida" no processo, por parte de orientador e orientando. Tal "corrida" gera consequências em vários sentidos. Muitas vezes, problemas fundamentais de pesquisa são deixados de lado, recortes mais complexos se privam de ser feitos, aprofundamentos são ignorados. Por quê? O número de mestres e doutores formados em cada triênio pelos programas tem um peso que compõe a média final da avaliação. Com essa lógica, a CAPES, de forma muito conveniente, tenta responsabilizar docentes e discentes pela condição estrutural dos programas de Pós-Graduação no país, pois a nota direcionará o recurso financeiro (ou parte dele) que será empregado.

Em outras palavras: produzir muito, em pouco tempo, a fim de obter condições mínimas de trabalho. Dessa forma, consolida-se uma relação permeada pela sordidez em todos os seus matizes.

Dois anos de mestrado e quatro de doutorado: seis anos de formação para que o sujeito possa ser considerado pesquisador, do ponto de vista institucional, no Brasil. Vale lembrar que tais pesquisadores já possuem graduação; muitos até já passaram por especialização e já são profissionais. Boa parte desses - na área de Educação, com alguma sorte - passará o período de mestrado e doutorado na condição de bolsista, o que gera mais um dilema: a atual condição dos bolsistas na Pós-Graduação.

Deve-se afirmar que a condição de mestrando/doutorando bolsista é algo preocupante. Se não existe, no país, qualquer lei que regule tal condição, de outra parte, muitos programas e pessoas com eles comprometidas, nas mais variadas funções, enxergam o bolsista como o "sortudo desocupado" que vai passar de dois a quatro anos recebendo "para nada fazer". Nos regulamentos das agências de fomento, normalmente, existem os "deveres dos bolsistas". Direitos? Não seria demais, alguém que vai contar com bolsa durante longo período, falar em "direitos"? Sim. Mas esses sujeitos viverão a realidade de serem economicamente inativos no país, sem poder contrair qualquer tipo de financiamento. Em alguns casos, não poderão assumir nenhum vínculo de trabalho paralelo à bolsa. Nos casos de se permitir, reafirma-se o retrocesso do sistema de financiamento e das agências de fomento no país, pois essa será a forma de o Estado se isentar dos fóruns de discussão com a comunidade sobre questões como valor das bolsas, condições de trabalho, estatuto dos bolsistas brasileiros, e muitas outras.

Ter direitos na condição de bolsista: por que não, se suas pesquisas/trabalhos são contados como produção do programa do qual fazem parte? Se contribuem para que tais programas se consolidem, por que suas pesquisas não devem ser reconhecidas como *resultado* de um trabalho, legalmente falando? Por que 6 anos de pesquisa, entre mestrado e doutorado, não devem ser contados em seu tempo

de serviço? O que justifica o fato de mestrandos/doutorandos bolsistas construírem sua trajetória pautando-se pela responsabilidade, pela ética, pelo compromisso - enquanto grande parte da sociedade os toma como diletantes desocupados? Inclusive, o que justifica alguns grupos sociais - dos quais o bolsista faz parte - perguntarem quando ele, pesquisador bolsista, começará a trabalhar?

Realmente, seria um exagero infundado e sem prerrogativas um bolsista falar em algum direito. Chega-se aqui ao limite da ironia. O bolsista, além de todos os dilemas enumerados acima, é visto como alguém privilegiado, que deve optar pela "prudência" e não solicitar custeio para apresentação de trabalhos nem participação em eventos; deve também prestar trabalhos na universidade e, em alguns casos, aceitar ser convocado para ocupar espaços e funções na falta de seus funcionários; e deve ainda aceitar não dispor de nenhum apoio logístico. Existem, ainda, outros tantos dilemas a serem colocados em pauta e discutidos, no campo da formação do pesquisador em Educação.

Tais conjecturas tocam nas mudanças da natureza do trabalho. Para Derrida, o trabalho não é somente a ação ou a prática:

Assim, na Universidade, dentre todos os que, de uma maneira ou de outra, são considerados como nela trabalhando (docente, pessoal de gestão ou administração, pesquisadores, estudantes), alguns, especialmente os estudantes, enquanto tais, apenas serão chamados correntemente 'trabalhadores' quando um salário vier retribuir de forma regular, como uma mercadoria num mercado, a atividade de um ofício ou de uma profissão. Para isso não basta uma bolsa de estudos. Por mais que o estudante trabalhe, ele será considerado como trabalhador apenas se estiver no mercado [...] (Derrida, 2003, p.41).

Assim, vê-se cada vez com mais clareza que a atividade de pesquisa, na atualidade, está envolvida no jogo mundial do capitalismo, ou seja: a produção do conhecimento virou produto comercial e, dependendo dos seus meios, um produto barato.

Além disso, um importante contingente daqueles que trabalham no seu processo de produção não é remunerado proporcionalmente ao seu trabalho e, sequer, considerado como trabalhador. Desse modo, constata-se a exploração e a alienação, via superestrutura universitária, a qual, por sua vez, também se relaciona com interesses outros que não os do âmbito estrito da pesquisa científica, como acontece nos institutos de pesquisa.

Durante a formação, cumprem-se créditos teóricos obrigatórios, frequentam-se fóruns de pesquisa e, quando a metodologia requer, vai-se a campo, para entender melhor o objeto. Pensa-se que a universidade, *locus* que possibilita essa formação, deveria ser "incondicional". Reporta-se aqui ao pensamento de Derrida (2003), quando afirma que, por não aceitar que lhe imponham condições, a universidade é compelida a se render também sem condição, como se pode verificar com o crescente financiamento das atividades de pesquisa e o ensino com interesses comerciais e industriais. A universidade "mais que crítica" seria, para o filósofo, uma universidade desconstrutiva, ou seja, com direito incondicional de colocar questões críticas.

Derrida (2003) aponta: a universidade "mais que crítica". Um programa de Pós-Graduação mais que crítico, que questione o diferente *status* adquirido pelos diversos trabalhadores na universidade, pelas diversas áreas do saber, bem como pelos saberes que produz sobre o mundo, dessa forma interrogando os limites clássicos estabelecidos para as humanidades e a forma como se constituíram no mundo.

Vários são os caminhos. A Pós-Graduação em Educação precisa oferecer pistas para que se trilhem tais caminhos. O foco da Pós-Graduação é a pesquisa e, por meio dela, dá-se parte das mudanças na compreensão da Educação e no comportamento dos autores que compõem esse cenário. Porém, vale lembrar que estes se encontram inseridos em um contexto inegável de sucateamento das universidades públicas brasileiras. Nesse domínio, Guattari (2011) assevera a necessidade de fazer funcionar práticas efetivas de experimentação, tanto nos níveis microsociais quanto em escalas institucionais

maiores. Aí está uma das formas de possibilitar a mudança, do fazer diferente, do ressignificar que permite o não engessamento das práticas da Pós-Graduação.

Considerações Finais

A essencial contribuição deste estudo reside em implementar uma discussão teórico-crítica sobre a formação do pesquisador em Educação e a Pós-Graduação no Brasil. Diante do exposto neste estudo, é possível afirmar que o sistema de Pós-Graduação no Brasil encontra-se consolidado e, portanto, é imperioso avançar e avaliá-lo não somente através dos instrumentos internos da CAPES, mas pelos próprios Programas.

Essa avaliação precisa considerar que a pesquisa não é estanque nem previsível; se assim o fosse, não faria sentido pesquisar. Além do mais, cabe a indagação: e o processo criativo, onde fica nesse contexto? Essa questão dependerá da abordagem com a qual é operado o conceito de pesquisa.

Hoje, uma das grandes questões é que as ciências, de um modo geral, têm como referência o paradigma da modernidade. Segundo Santos (1988), o rigor científico é assegurado e regulado pelo rigor da mensuração, e o conhecimento passa a ser compreendido como quantificar, dividir e classificar. Para tratar os fatos humanos e, por consequência, subjetivos, é imperativa a utilização de abordagens modernas?

No movimento da crítica, foi observada a rigidez impositiva dos modelos modernos. Concorda-se com Lima Júnior (2005), pois é necessário reconhecer outras lógicas de lidar com o conhecimento, que possui seu movimento interno próprio e singular, que admite a criação e a recriação incessantemente. Não existe apenas a lógica matemática. Nesse sentido, aponta para a natureza hipertextual-proposicional que vem do fato de o homem ser "criativo, ser fluxo, não linear, aberto, singular". A formação do pesquisador não foge a essa dinâmica de realidade e, em consequência, de

pensamento, considerando que, nesse percurso, a vida de quem pesquisa parece estar exclusivamente pautada por uma legislação institucionalizada.

Entende-se que uma discussão teórico-crítica sobre a formação do pesquisador em Educação é fundamental, pois a realidade é de uma sobrecarga desumana. Em muitos momentos, é possível assistir à produção em série em determinados grupos de pesquisa; o mais gritante é que essa lógica/prática passa a ser legitimada sem a devida crítica. Nesse sentido, compreende-se que, dependendo da abordagem de pesquisa utilizada descobrem-se "furos", considerando os limites e impossibilidades dessas práticas para a pesquisa em Educação. A abordagem hipertextual-proposicional oferece a possibilidade de uma maior inserção nos processos pós-modernos, que consideram a realidade dos sujeitos pesquisadores em formação, fundamentados na diferença. Tal abordagem rompe com metodologias hegemônicas e lineares, que engessam o processo de formação do pesquisador.

Em que pesem os apontamentos para uma reflexão do pesquisador em Educação, o acontecer real desse processo formativo, dentro de alguns Programas, ainda está muito atado a paradigmas. E, com algumas exceções, tratam o processo formativo a partir do que determinam a CAPES e os modelos modernos. As razões que levam os discentes da Pós-Graduação a passarem por um processo formativo que, muitas vezes, visa, exclusivamente, à escrita de uma dissertação ou de uma tese, reproduzem uma visão linear de formação, pois tal processo lida inicialmente com a formação humana que carrega em si aspectos subjetivos, políticos, ontológicos e epistemológicos.

Duas razões fundamentais sustentam tal prática: fragilidade da formação com bases epistemológicas e uma universidade sem condições conforme afirma Derrida (2003). Ao pensar sobre a universidade, defende que esta deveria ser o lugar por excelência do exercício da liberdade incondicional de questionamento e proposição, e o local onde se professa um comprometimento sem limites com a verdade. Para Derrida, a universidade sem condição

deveria partir de uma resistência incondicional de tudo questionar - o que levaria à oposição a um grande número de poderes de Estado: econômicos, ideológicos, religiosos, culturais.

Dito isso, cabe fazer uma alusão à grande influência do Banco Mundial e seus diagnósticos e orientações sobre a universidade e as políticas públicas da maioria dos países. E isso se dá em áreas como legislação, processo de privatização e diferenciação institucional, financiamento público e diversificação das fontes de recursos, natureza das instituições, entre outras. As razões decorrem da ordem econômico-política e hegemônica em termos globais, em que ocorrem a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a crise. Em países imersos em crise fiscal ou *deficit* público, a obediência às orientações de organismos de crédito e financiamentos são razões decorrentes. Assim, explica-se em parte a razão pela qual as agências de fomento encontram-se num estado crítico de dependência do capital financeiro mundial e ditam as regras dos programas de Pós-Graduação de acordo com essa lógica.

Ainda sobre a formação do pesquisador em Educação, observa-se que a discussão metodológica é um tanto nebulosa, pois as metodologias que se legitimaram nesse campo de pesquisa, muitas vezes, são vistas como um universo incontestável. Durante o percurso formativo, não é comum fóruns que se disponham a debater essas metodologias, muito menos o que as fundamenta. Tal realidade contribui para o empobrecimento das práticas investigativas. Coloca-se a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre a relação saber, conhecimento e verdade, dado que, em educação, saber é restrito ao conhecimento decorrente de práticas sociais e cotidianas. Mas tal abordagem desconsidera o papel da subjetividade nessas relações e nesses diferentes processos, o que seria fundamental às práticas educacionais e sobretudo à pesquisa educacional, porque lhe é inerente a subjetividade do sujeito do ato educacional.

No estudo em questão, foi possível fazer uma reflexão teórico-crítica sobre a formação do

pesquisador em Educação, por meio de análise documental e observações. Constatou-se, ainda, que a fragilidade dessa formação está intimamente relacionada com aspectos políticos, sociais e econômicos. É preciso repensar as bases da formação, convocando todas as partes envolvidas para uma discussão e colocando em pauta a sua atual condição, investigando se os pesquisadores tiveram oportunidades reais de construir uma base epistemológica que colaborasse para suas pesquisas e os fizesse pensar em sua verdadeira função social.

Por sua vez, a pertinência da discussão epistemológica na formação do pesquisador em Educação favorece uma reflexão crítica diante do que fundamenta as lógicas e decisões científicas e políticas, em seu interior e no mundo. O papel da formação do pesquisador vai além da emissão de diplomas e deve considerar como uma de suas bases o aprofundamento epistemológico que possibilita a crítica e a reflexão frente à realidade.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Brasil. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965. *Definição dos cursos de pós-graduação*. Brasília: Capes, 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2014.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Institucional: história e finalidades*. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional>>. Acesso em: 22 maio 2013.
- Declaração* de Bolonha de 19 junho de 1999: declaração conjunta dos ministros da educação europeus. Bolonha, 1999. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2014.
- Declaração* de Sorbonne de 25 de maio de 1998: declaração conjunta dos quatro ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.fam.ulusiada.pt/>>

downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2014.

Derrida, J. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

Feyerabend, P. *Contra o método*. 3.ed. Rio de Janeiro, 1989.

Gatti, B.A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.595-608, 2005.

Gouveia, A.J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n.1, p.1-48, 1971.

Guattari, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 2011.

Lima, L.; Azevedo, M.; Catani, A. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Revista Avaliação*, v.13, n.1, p.7-36, 2008.

Lima Júnior, A.S. *Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro; Juazeiro: Fundesf, 2005.

Lüdke, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.30, 117-123, 2005.

Nóvoa, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

Oliveira, D.B. *A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade: valores epistemológicos e ético-políticos*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2013.

Pessanha, C.E. Pesquisa e formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste: tendências e perspectivas. *Série-Estudos*, n.20, p.13-26, 2005.

Santos, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. 12.ed. Porto: Afrontamento, 1988.

Warde, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.73, p.67-75, 1990.

Recebido em 19/5/2015, reapresentado em 29/9/2015 e aprovado em 29/10/2015.

