

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A ESPECIFICIDADE DA PESQUISA EDUCACIONAL¹

DERMEVAL SAVIANI²

RESUMO: Este artigo busca mostrar que, sendo o objetivo da pós-graduação “*stricto sensu*” a formação do pesquisador, o mestrado em educação desempenha papel fundamental na formação de pesquisadores educacionais. Para tanto, no primeiro momento se esclarece o conceito de pós-graduação caracterizando, no segundo momento, o processo de implantação da pós-graduação no Brasil para, no terceiro momento, explicitar o significado de pesquisa educacional evidenciando sua especificidade. Constata-se, enfim, que, se toda pós-graduação em educação envolve, de algum modo, pesquisa relacionada à educação, nem toda pós-graduação em educação desenvolve pesquisas especificamente educacionais. Conclui-se, então, pela necessidade de que os Programas de Mestrado em Educação se capacitem para produzir pesquisas educacionais em sentido próprio.

Palavras-chave: Pós-graduação. Pós-graduação em educação. Pesquisa educacional.

THE POSTGRADUATE IN EDUCATION AND THE SPECIFICITY OF EDUCATIONAL RESEARCH

ABSTRACT: This article tries to show that, being the objective of the postgraduate “*stricto sensu*” the training of the researcher, the masters in education plays a fundamental role in the training of educational researchers. To do so, in the first moment the concept of post-graduation is clarified, characterizing, in the second moment, the process of implantation of the post-graduation in Brazil to, in the third moment, to explain the meaning of educational research evidencing its specificity. Finally, if every postgraduate in education involves, in some way, research related to education, nor does every postgraduate in education develop specifically educational research. It is concluded, therefore, that the Master's Programs in Education should be able to produce educational research in the proper sense.

Keywords: Postgraduate. Post-graduation in education. Educational research.

¹ Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), proferida em 14 de fevereiro de 2017.

² Doutor em Filosofia da Educação. Professor Emérito da UNICAMP. Pesquisador Emérito do CNPq.

LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y LA ESPECIFICIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

RESUMEN: Este artículo busca mostrar que, ya que el objetivo del postgrado “*stricto sensu*” es la formación del investigador, la maestría en educación desempeña papel fundamental en la formación del investigador de la educación. Por lo tanto, en un primer momento se aclara el concepto de postgrado caracterizando, en un segundo momento, el proceso de implantación del postgrado en Brasil para, en el tercer momento, explicitar el significado de investigación educativa, evidenciando su especificidad. Se observa, por último, que, si todo postgrado en educación implica, de algún modo, investigación relacionada a la educación, ni todo postgrado en educación desarrolla investigaciones específicamente educativas. Se concluye, así, por la necesidad de que los cursos de Maestría en Educación se capaciten para producir investigaciones educativas en el sentido propio.

Palabras clave: Postgrado. Maestría en Educación. Investigación educativa.

Introdução

Primeiramente quero agradecer o honroso convite do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) para proferir a aula inaugural do período letivo de 2017. Para abordar o tema da aula, “A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional”, vou tratar primeiramente do significado da pós-graduação mostrando, no segundo momento, sua configuração no Brasil e evidenciando o vínculo entre a modalidade “*stricto sensu*” e a questão da pesquisa. No terceiro momento será necessário caracterizar a pesquisa educacional, esclarecendo sua especificidade para mostrar como se põe a relação entre a pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional.

Conceituando a Pós-Graduação

Como está sugerido na denominação, os estudos de pós-graduação são entendidos, literalmente, como aqueles que se realizam após a graduação, condicionados, portanto, ao pré-requisito de que seus alunos tenham previamente concluído algum curso de graduação. No contexto brasileiro tornou-se corrente a distinção entre a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem predominantemente as formas de *aperfeiçoamento* e *especialização* e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio,

distinto daquele dos cursos de graduação sendo, por isto mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

Portanto, mesmo supondo-se a situação ideal em que ensino e pesquisa são indissociáveis, cabe considerar que a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, pois é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Em razão do exposto é que se deu preferência ao termo *programa* em lugar de *curso* para a pós-graduação *stricto sensu*. Essa distinção já se incorporou à história da pós-graduação no Brasil onde, comumente, se utiliza a denominação *Programa de Pós-Graduação* ou *Programa de Estudos Pós-Graduados* quando se trata de Mestrado e Doutorado, isto é, da pós-graduação *stricto sensu* e se usa sempre a denominação *Curso de Especialização* ou *Curso de Aperfeiçoamento* quando se trata da pós-graduação *lato sensu*. A razão dessa distinção reside no fato de que o termo *curso* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem *cursar*. Ora, essa é a característica específica da pós-graduação *lato sensu*.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí a adoção do termo *programa* para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um Programa de Pós-Graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a esta atividade ele cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa.

A referida distinção foi também consagrada no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei número 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual reserva o termo *programa* para a pós-graduação *stricto sensu*, utilizando o termo *curso* para a pós-graduação *lato sensu*, conforme estipulado no artigo 44:

A educação superior abrangerá os seguintes **cursos** e **programas**:

I – **Cursos** sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II – De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – De pós-graduação, compreendendo **programas** de mestrado e doutorado, **cursos** de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em **cursos** de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (negritos meus).

IV – De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Diante do exposto, entende-se que a proposta de um curso de aperfeiçoamento ou especialização se justifica em consequência do avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente. Nesse caso o curso de pós-graduação *lato sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade. Esclarecida a questão conceitual procuremos, a seguir, compreender a trajetória histórica da pós-graduação no Brasil.

Configuração da Pós-Graduação no Brasil

A experiência universitária no Brasil é bastante recente. No período colonial, como se sabe, não havia interesse da metrópole portuguesa de criar universidades em seus domínios de além mar. Com a proclamação da independência política, a Assembleia Constituinte inaugurada em 3 de maio de 1823 aprovou um projeto de criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda, a serem instaladas "em tempo competente" após a designação dos "fundos precisos a ambos os estabelecimentos"; e determinou que se instituisse "desde já dois cursos jurídicos, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda". Mas a Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida em 12 de novembro de 1823 tendo sido, em 1824, outorgada por Dom Pedro I a Constituição do Império do Brasil que não se referiu à questão da universidade.

Reaberto o Parlamento em 1826, foram instituídos, em 1827, os dois cursos jurídicos, mas não se voltou a tratar de universidades. A partir do final do Império até o final da Primeira República

surgem intermitentemente projetos de criação de universidade, mas nenhum vingou. Paralelamente, ocorrem iniciativas isoladas de fundação dessas instituições, no âmbito particular, à exceção do decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920, que criou a Universidade do Rio de Janeiro pela mera agregação de três faculdades já existentes, a de Direito, a de Medicina e a Politécnica. Foi somente após a Revolução de 1930 que se instituiu o regime universitário no Brasil, por meio do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras. A partir daí e segundo as normas estabelecidas no referido Estatuto, foram sendo organizadas as universidades. Nesse contexto destacaram-se a Universidade de São Paulo, fundada em 1934; a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935, que teve curta duração; e a Universidade do Brasil, organizada pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, pensada como modelo padrão para todo o país.

Os cursos oferecidos situavam-se no nível de graduação e a formação de pesquisadores e dos professores da própria universidade ocorria por um processo espontâneo, geralmente pela agregação, por parte do catedrático ou do responsável pelas diferentes cadeiras, de aluno recém-formado que havia se destacado nos estudos realizados. Esse aluno era convidado a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre docente com perspectiva de vir a tornar-se catedrático. Era, assim, uma espécie de formação em serviço associada em alguns casos, a estágio de aperfeiçoamento no exterior e, posteriormente, de bolsas para a obtenção do doutorado em universidades estrangeiras.

Aliás, recorreu-se, também, à contratação de professores estrangeiros, em especial europeus, como foi o caso da Universidade de São Paulo, que se serviu ampla e sistematicamente desse expediente para constituir o seu quadro docente inicial. Em seguida os Estatutos e Regimentos das universidades tenderam a instituir o grau de doutor, obtido mediante a elaboração e defesa pública de uma tese perante uma banca examinadora constituída pela administração superior da universidade sob a presidência do orientador. Concomitantemente, registraram-se também alguns casos isolados e episódicos de oferta de cursos de pós-graduação, principalmente do tipo *lato sensu*. Essa situação perdurou até a década de 1960, quando ocorreu a institucionalização da pós-graduação.

O modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência dos Estados Unidos, como se pode observar no texto do Parecer 977/65, que conceituou a pós-graduação, no qual se encontra um tópico com o seguinte título: “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana” (BRASIL, 1965, p. 74-79). É com base nessa experiência que se definiu a estrutura organizacional da nossa pós-graduação *stricto sensu*, centrada em dois níveis hierarquizados, o *mestrado* e o

doutorado, sem, porém, que o primeiro fosse requisito indispensável para o segundo, isto é, o mestrado poderia ser considerado uma etapa preliminar para a obtenção do grau de doutor ou como grau terminal, admitindo-se a possibilidade de inscrição direta no nível de doutorado.

Cada um desses níveis compreenderia o estudo de um conjunto de matérias relativas tanto à *área de concentração*, isto é, o campo específico de conhecimento constitutivo do objeto de estudos escolhido pelo candidato, como ao *domínio conexo*, ou seja, a área ou áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela escolhida pelo aluno. O programa de estudos deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação, no caso do mestrado e a tese, no caso do doutorado. Assim, a organização dos estudos, embora procurasse se pautar por *grande flexibilidade*, era bastante clara envolvendo tarefas bem especificadas e prevendo, inclusive, a figura de um diretor de estudos com a incumbência de assistir e orientar a cada um dos alunos.

Entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa continental. É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, sob a influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização das crianças e jovens justificado pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados; em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida, que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes.

Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados ainda sob a égide da concepção tradicional herdada do iluminismo, que colocava como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados; em consequência, tendia-se a se esperar dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. E, especialmente na pós-graduação, que era constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho, sendo o orientador mais um examinador e o presidente das bancas de exame do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico.

Ora, nós sabemos do peso da influência europeia sobre os intelectuais brasileiros, em especial na área das chamadas ciências humanas. E esse dado é importante para entendermos a tendência que acabou por prevalecer na pós-graduação brasileira, cuja implantação se deu a partir do mestrado, após a regulamentação instituída pelo Parecer 77/69, de 11 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1969). E, embora os alunos devessem cursar determinadas disciplinas, algumas delas até mesmo em caráter obrigatório, os professores, via de regra, supunham um razoável grau de autonomia dos mestrandos, esperando que eles definissem o próprio objeto de investigação e, ato contínuo, escolhessem o orientador adequado para acompanhá-lo em sua pesquisa. Esse é um dos fatores explicativos do longo tempo destinado à realização do mestrado, ligado à expectativa de que os alunos deveriam produzir um trabalho de fôlego, na prática equivalente a uma tese de doutorado. Isso não causou grandes problemas na fase inicial quando, diante da demanda reprimida e não existindo ainda o doutorado, acediam ao mestrado professores já com razoável maturidade intelectual e uma boa experiência no magistério superior.

Passada, porém, essa primeira fase foi se constatando em escala cada vez mais generalizada que, enquanto o orientador esperava que o próprio aluno escolhesse de modo autônomo o tema de sua dissertação, formulasse o problema, definisse o enfoque teórico, delimitasse o objeto e estabelecesse a metodologia e respectivos procedimentos de análise, o mestrando se sentia sem rumo e despendia muito tempo sem corresponder a estas expectativas do orientador, o que o fazia buscar o socorro de outros professores, enveredar pelas mais descontraídas leituras ou observações de campo até conseguir encontrar, mas após muito dispêndio de energia e de tempo, o objeto de estudo que daria origem à sua dissertação de mestrado. É diante desse quadro que surgiram as pressões pela redução do tempo com a tendência a secundarizar o mestrado, dispensar a exigência de dissertação ou, mesmo, eliminar essa etapa da pós-graduação *stricto sensu*.

Entendo que esse encaminhamento pode pôr em risco a particularidade da pós-graduação brasileira que lhe permitiu se constituir numa das mais ricas e consistentes experiências de pós-graduação. E essa riqueza advém, acredito, da fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em se garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia. Para evitar o risco apontado, preservando a particularidade da experiência brasileira, cumpre manter presente a especificidade da pós-graduação *stricto sensu*, cujo objetivo é a formação de pesquisadores.

Ora, se o objetivo precípua da pós-graduação *stricto sensu* é a formação do pesquisador, o

elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa. E como a pós-graduação *stricto sensu* está organizada em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível à função de consolidação.

Assim, embora seja desejável que a iniciação se dê já no nível da graduação, não parece razoável inscrevê-la como uma exigência obrigatória já nesta primeira etapa do ensino superior. Como já foi lembrado anteriormente, o vetor principal dos cursos de graduação é a formação profissional e não a formação de pesquisadores. No entanto, mesmo que se atingisse uma difusão bastante ampla da chamada *iniciação científica* nos cursos de graduação, é lícito supor que sua tarefa não se ligaria diretamente ao objetivo de formação do pesquisador, mas teria antes a finalidade de familiarizar o aluno, o futuro profissional, com os processos e os procedimentos da investigação científica, o que não implicaria necessariamente a realização, por parte de cada um dos alunos, de um projeto próprio e completo de investigação.

No caso do mestrado, porém, a iniciação requerida será feita mediante a realização de um trabalho completo de investigação. Para a maioria dos alunos será, de fato, o primeiro trabalho de pesquisa que ele cumpre, abarcando todas as etapas implicadas no tipo de investigação encetada. Portanto, caberá ao aluno, com o auxílio do orientador e a partir de alternativas delineadas em função do estágio de conhecimento em que se encontra a área correspondente, realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto, assim como o estabelecimento do referencial teórico e metodologia com os respectivos procedimentos de análise, redigindo, em consequência, o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado.

O texto referido constitui o que se convencionou denominar de *dissertação de mestrado*. Supõe, pois, um trabalho relativamente simples, expresso num texto logicamente articulado, ou, como se diz em linguagem corrente, que tem começo, meio e fim, dando conta de um determinado tema. De fato, dissertar significa discorrer, expor, abordar determinado assunto. Distingue-se de tese, denominação reservada ao trabalho do doutorado, já que tese significa posição, sugerindo que a defesa de uma tese é a defesa de uma posição diante de determinado problema. A tese pressupõe, em consequência, os requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que estas são condições para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto. Ora, tais requisitos não são necessariamente exigidos no caso do mestrado. Supõe-se, antes, que é a conclusão do mestrado que

propiciará o preenchimento desses requisitos, uma vez que, tendo realizado, com o apoio do orientador, um trabalho completo de investigação, esse exercício nas lides da pesquisa lhe permitirá adquirir um domínio teórico e prático do processo, atingindo, assim, a desejada autonomia intelectual que lhe facultará a formulação original de novos objetos de investigação. Dessa forma, enquanto para o mestrado a autonomia intelectual e a originalidade constituem ponto de chegada, para o doutorado esses requisitos se põem no ponto de partida como condições prévias para a realização da etapa final do processo de formação do pesquisador, levado a cabo pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tendo em vista a exigência apontada, os candidatos aos programas de doutorado necessariamente terão de apresentar, já para o processo de seleção, um projeto próprio de pesquisa atendendo ao requisito de originalidade, pelo menos em um dos seguintes aspectos: o próprio objeto, investigando algo nunca antes estudado; a forma ou o método, analisando-se um objeto que, embora já estudado por outros, não o fora segundo os procedimentos agora adotados; a perspectiva teórica, que assegurasse o exame de um mesmo objeto sob um ponto de vista ainda não explorado; e as fontes de apoio, isto é, o estudo de um mesmo objeto lançando mão de procedimentos já adotados e sob um ponto de vista também já considerado, baseando-se, porém, em fontes nunca antes utilizadas.

Além disso, os programas têm adotado a prática de exigir, como pré-requisito para ingresso no doutorado, o mestrado concluído, embora formalmente isto não seja obrigatório, como se pode notar pela regulamentação da pós-graduação definida pelo Parecer 77/69, também de autoria de Newton Sucupira (BRASIL, 1969, p. 130). Trata-se de uma medida de bom senso, em consonância com a lógica que presidiu a organização da modalidade “*stricto sensu*”. Com efeito, como se assinalou, sendo o mestrado o nível de iniciação ao processo de formação do pesquisador; e tendo ele possibilitado a familiarização com o ciclo completo da investigação objetivado na elaboração da dissertação, segue-se que a consolidação da formação do pesquisador deverá estar apoiada no processo de iniciação já realizado no decorrer do mestrado. Em suma: considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* destina-se fundamentalmente à formação do pesquisador; considerando-se que o mestrado, enquanto primeira etapa tem a incumbência de efetivar a iniciação dos alunos tendo em vista a assunção, por parte deles, da condição de pesquisadores; considerando-se que esta iniciação implica a realização de um trabalho próprio e completo de investigação consubstanciado na dissertação, conclui-se ser inconcebível um mestrado sem dissertação.

O raciocínio acima evidencia a necessidade de se afastar certas alternativas que vêm sendo

ventiladas, as quais, tendo em vista o objetivo de redução do tempo de formação, acenam com a organização de cursos de mestrado sem dissertação, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos. Em verdade, esse tipo de mestrado se descaracterizaria como pós-graduação *stricto sensu* sendo assimilado aos cursos de especialização, já que tenderia a subordinar a formação acadêmica à formação profissional, abrindo mão do objetivo de formação de pesquisadores. Aliás, ao que parece, é exatamente a admissão de uma distinção entre uma espécie de mestrado profissional e um mestrado acadêmico que explica a existência, nos EEUU, de um mestrado sem dissertação ao lado do mestrado com dissertação. Cabe, pois, considerar que, no caso brasileiro, a alternativa para mestrado com dissertação não é o mestrado sem dissertação ou o mestrado profissional, mas os cursos de especialização.

À vista do exposto, entendo que pretender a redução do tempo de realização do mestrado abrindo mão da dissertação é obter a redução ao preço da sua descaracterização. Trata-se, pois, de definir o tempo necessário à realização do mestrado a partir da compreensão de sua natureza e objetivos e não o contrário. E desde que, como se mostrou, o ponto central e o momento culminante do mestrado estão configurados na dissertação, entendida como a forma de concretização da natureza e objetivo próprios do mestrado, é a partir do dimensionamento do tempo necessário à realização da dissertação que cabe definir o tempo de duração do mestrado. E esse tempo só poderá ser definido com certo grau de generalidade, na medida em que se dispuser de algum critério, também mais ou menos geral, de caracterização da própria dissertação.

Foi na busca de tal critério que propus em 1991, no texto cujas ideias estou agora retomando, *a monografia de base como ideia reguladora da dissertação de mestrado* (SAVIANI, 1991, p. 159-168). Trata-se de pensar as dissertações como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitiria o acesso ágil ao assunto tratado. A existência dessas monografias de base possibilitaria ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem este trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base.

Essa proposta supunha que o corpo docente dos Programas de Pós-Graduação identificasse os temas, os enfoques e os momentos da educação brasileira que se encontram de certo modo em

aberto nas diferentes áreas do conhecimento pedagógico, estabelecendo um amplo programa de produção de monografias de base no qual seriam engajados os estudantes de mestrado para efeitos de elaboração das respectivas dissertações, com o que, ao mesmo tempo em que se iniciariam na condição de pesquisadores, estariam dando uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento no campo educacional. Como se vê, a proposta implica a existência de linhas de pesquisa nas quais os docentes desenvolvem, de forma articulada, projetos próprios de pesquisa sistemática.

Como a prática que prevalecia era a de que os docentes, após a realização de sua pesquisa de doutorado passassem a orientar as pesquisas dos alunos sem, porém, desenvolver projetos próprios, resultava difícil a implantação do programa de produção de monografias de base tal como fora proposto. Paradoxalmente, na situação atual, quando as referidas condições já vêm sendo preenchidas em virtude da instituição, na maioria dos programas, dos grupos de pesquisa com as respectivas linhas de investigação e o consequente desenvolvimento, pelos docentes, de projetos próprios de pesquisa, aquela proposta está esquecida e é a própria existência do mestrado, enquanto pós-graduação *stricto sensu*, que se encontra ameaçada.

Não obstante, a estratégia da produção sistemática de monografias de base em cada programa de pós-graduação seria uma forma simples e fecunda de assegurar, para a maioria dos alunos que ingressam no mestrado, a iniciação de sua formação como pesquisadores já que ofereceria alternativas precisas para a realização das respectivas dissertações, poupando-lhes tempo e energia ao envolvê-los de imediato num processo real de investigação. Com o tema da dissertação definido desde o início, resultaria possível dimensionar o tempo de duração do mestrado que em princípio se situaria no limite de três anos. Dado o seu caráter de iniciação que envolve a necessidade de se cursar determinadas disciplinas, considero não ser viável e nem mesmo desejável reduzir o tempo para aquém do limite indicado.

Equacionando-se adequadamente a questão do tempo pela via de uma consistente organização dos estudos que articulasse as duas etapas de formação do pesquisador, a de iniciação (mestrado) e a de consolidação (doutorado), seria possível preservar e, mesmo, aprofundar e fortalecer a rica experiência da pós-graduação brasileira. Essa, fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência europeia, acabou por produzir um modelo novo, de certo superior àqueles que lhe deram origem.

Do que foi exposto fica clara a estreita vinculação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a

pesquisa. Vejamos, então, como se põe esse problema no caso específico da pós-graduação em educação que, por suposto, implica a estreita vinculação com a pesquisa educacional.

Caracterização da Pesquisa Educacional

Em 1976, quando da abertura do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, desenvolvi uma reflexão (SAVIANI, 2013a, p. 105-113) que considero pertinente retomar agora. Naquela ocasião, considerando que aquele Programa tinha como uma de suas áreas de concentração “pesquisa educacional”, entendi ser necessário explicitar e justificar essa escolha, o que colocava diretamente a questão da especificidade da pesquisa educacional, isto é, o grau em que ela se diferencia das outras modalidades de pesquisa, em especial no âmbito das ciências humanas. Para desenvolver a análise, parti de um texto de Juif e Dovero em que eles distinguem três níveis de investigação pedagógica:

1º A *investigação fundamental*, investigação de ponta que lembra a investigação pura dos cientistas. Dedicar-se a novos campos de investigação.

2º A *investigação aplicada*, que tem como finalidade a utilidade e ambiciona fazer progredir a tecnologia pedagógica [...]. A este nível, o trabalho do investigador, solidamente inserido no real, faz lembrar mais o trabalho do engenheiro do que o do sábio (Louchet).

3º A *investigação de desenvolvimento técnico*, que tem como fim a produção e a utilização de novos materiais, aparelhos e processos pedagógicos. É evidente que pertence à investigação operacional (JUIF; DOVERO, 1974, p. 138-139).

Sobre essa classificação, fiz as seguintes observações:

a) O segundo e o terceiro níveis de investigação não se distinguem de modo suficientemente claro; dir-se-ia que ambos podem ser incluídos na rubrica “investigação aplicada”.

b) O segundo nível sugere uma aplicação direta dos resultados da pesquisa fundamental na prática pedagógica; trata-se, pois, de uma prática cientificamente controlada (a analogia com o engenheiro é, a propósito, bem expressiva). O terceiro nível, em contrapartida, sugere uma aplicação indireta dos resultados da pesquisa fundamental; trata-se de uma atividade paralela, uma espécie de fábrica destinada a produzir os aparelhos e equipamentos em geral, necessários ao incremento da prática pedagógica.

c) A classificação dos autores não exprime satisfatoriamente as relações entre os três níveis

de investigação. Com efeito, supõe-se a autonomia da investigação fundamental que determina unidirecionalmente as duas outras modalidades de investigação, sendo que a investigação aplicada também aparece determinada pela investigação de desenvolvimento técnico. Ora, não podemos esquecer que a autonomia da investigação fundamental é apenas relativa. Os problemas objetos da investigação fundamental são postos pela prática educacional (Investigação Aplicada); e são estes mesmos problemas que exigem a produção de novos meios (Investigação de Desenvolvimento Técnico).

Das observações apresentadas, segue-se que as relações entre os diversos níveis de investigação que se inscrevem no seio da prática educacional são recíprocas. Contudo, também não se pode perder de vista as relações entre prática educacional e prática social global, impulsionando-se reciprocamente num processo em que as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem.

Isso posto, passei a considerar que, sem perder de vista a autonomia relativa da Investigação Fundamental, fazia-se necessário examinar em que medida a Pós-Graduação em Educação pode se constituir num instrumento adequado à implementação da pesquisa educacional básica. Dir-se-ia ser essa uma questão ociosa. Com efeito, admitida a íntima vinculação ensino-pesquisa nos estudos universitários, não deve a pesquisa ser a preocupação central da educação de 3º grau e, “a fortiori”, da Pós-Graduação?

Em outros termos: se a pesquisa é inerente a toda e qualquer forma de Pós-Graduação “stricto sensu”, então a Pós-Graduação em Educação necessariamente estará desenvolvendo pesquisa educacional. Eis aí a objeção. Qual a sua consistência? Em que ela se funda? À primeira vista, parece irrespondível. Um exame mais atento revela, porém, que tal objeção decorre de uma generalização determinada por uma visão padronizada do conhecimento científico. Essa padronização se dá – e isto é compreensível – a partir do nível atingido pelas ciências mais avançadas. Utilizando a expressão de Kuhn, é só no quadro da “ciência normal” (que se define pela existência de um ‘paradigma’ compartilhado por todos os membros da comunidade científica), que a pesquisa pode ser considerada como inerente, sem necessidade de uma preocupação explícita com o seu significado e com os procedimentos necessários para levá-la a cabo com êxito. Contudo, os padrões de uma determinada área de conhecimento não podem ser estendidos a todo o domínio científico, uma vez que os diversos setores evoluem irregularmente na História. Kuhn, após mencionar diversos exemplos dessa irregularidade, afirma:

Em certas partes da Biologia – por exemplo, o estudo da hereditariedade – os primeiros paradigmas universalmente aceitos são ainda mais recentes; e fica ainda de pé a pergunta sobre que partes das ciências sociais adquiriram já tais paradigmas. A história mostra que o caminho para um consenso firme de investigação é muito árduo (KUHN, 1971, p. 40).

No campo das ciências humanas, se há um setor que não dispõe de paradigmas (no sentido empregado por Kuhn) este é, sem dúvida, o da Educação. Isso repercute na organização dos cursos de pós-graduação, vale dizer, na definição de suas áreas de concentração, o que pode ser facilmente detectado na experiência brasileira.

Se é verdade que a pesquisa é inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação, o mesmo não ocorre com a pesquisa educacional. Nem mesmo é verdade que pesquisa educacional seja inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação em educação. Aqui se patenteia com nitidez a diferença entre a educação e as áreas científicas cujo campo de conhecimento se encontra bem delimitado. Assim, em se tratando de um programa de pós-graduação em biologia, não faz sentido propor-se uma área de concentração em pesquisa biológica. Com efeito, qualquer que seja a modalidade de estudos pós-graduados em biologia, tratar-se-á sempre, de modo explícito, de pesquisa biológica. O mesmo ocorre com a medicina – para citar um exemplo retirado do domínio das ciências aplicadas (tecnologia). Em educação, porém, a situação é bem outra. Um programa de pós-graduação em psicologia educacional, por exemplo, envolverá certamente pesquisa. Já não é tão certo, porém, que se trate aí de pesquisa educacional. É bem provável, como ocorre mais frequentemente, que se trate de pesquisa psicológica.

Esse problema pode ser traduzido com propriedade por meio da seguinte citação, referente aos estudos de sociologia da educação:

É certo que eles iluminam uma séria e fecunda perspectiva aberta aos especialistas de uma dada disciplina sociológica, a sociologia da educação. Todavia, esses textos são apresentados não raramente como guias e modelos de pesquisa em educação. Não discuto – torno à precaução tomada anteriormente em relação à colaboração dos psicólogos – a validade desses trabalhos e nem relego a segundo plano as elaborações que, filiadas a eles, passaram a equacionar novas pesquisas ligadas à educação. Saliento, isto sim, que a interiorização de certos textos sociológicos – transformados em guias e modelos de pesquisa em educação – denota uma *flutuação sociológica* da consciência pedagógica, isto é, essa consciência não se dá conta de um circuito muito simples, qual seja: o ponto de partida e o ponto de chegada desses textos são a sociologia da educação e não a educação. O que neles se destaca são os admiráveis cortes que circunscrevem o objeto de pesquisa de uma dada disci-

plina sociológica. Ora, essa situação não traria maiores problemas se a estrutura desse objeto coincidissem plenamente com a estrutura do objeto de pesquisa educacional. E basta lembrar as possíveis conexões da educação com a conjuntura econômica, por exemplo, para se ter uma idéia da não identidade dessas estruturas (ORLANDI, 1969).

Diante desse quadro é nossa convicção que a pesquisa educacional só poderá ter lugar e se desenvolver, operando-se a inversão do circuito ao qual se referiu Luiz Orlandi. Quer dizer, transformando-se a educação em ponto de partida e ponto de chegada das nossas investigações.

No circuito originário descrito por Orlandi, a educação é ponto de passagem. Ela está des- centrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isso significa que as pesquisas no âmbito da sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação etc. circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc. que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas, econômicas etc. a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica, psicológica ou econômica referida, o que é ilustrado na Figura 1 pelo gráfico A.

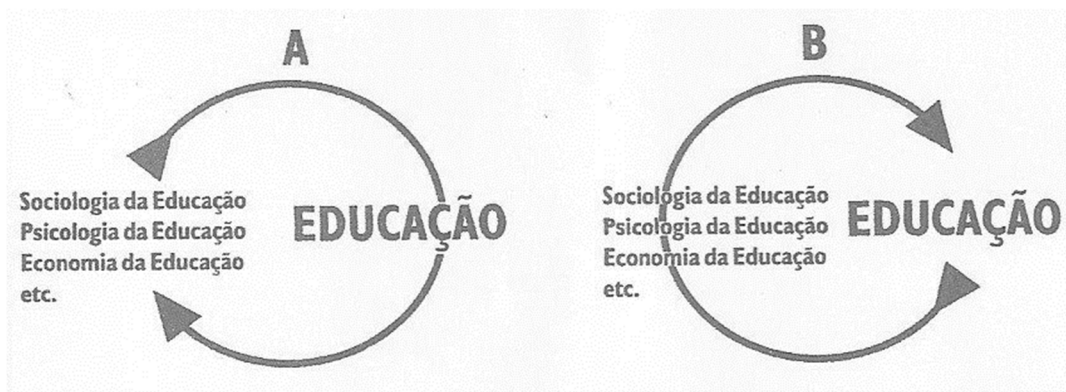


Figura 1 – Circuito da Pesquisa em Educação. Fonte: Autor.

Invertendo-se o circuito teremos uma nova situação em que a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações, tal como representado no gráfico B da Figura 1. Note-se que ocorre, agora, uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos etc. são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo

teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores. Evidentemente, tal atitude supõe um aguçamento do espírito crítico dos educadores.

É óbvio que essa profunda mudança de projeto não se efetivará caso se continue a considerar a pesquisa educacional como algo inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação em educação. É preciso perseguir esse objetivo explícita e intencionalmente. Enfim, é esse o caminho que os Programas de Pós-Graduação em Educação devem trilhar a fim de que se constituam num espaço efetivo de produção de pesquisas especificamente educacionais, superando sua subordinação às diferentes áreas das ciências humanas.

Como assinalei no livro “Pedagogia histórico-crítica”, “se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (SAVIANI, 2013b, p. 12). E prossigo observando que, considerados em si mesmos como algo exterior ao homem, esses elementos se põem como objeto das chamadas *ciências humanas* por oposição às *ciências da natureza*. Do ponto de vista da educação “esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza” (p. 13). É esse o objeto da Pedagogia entendida como ciência da educação.

É, pois, pela antes indicada inversão do circuito em que a educação passa a ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada das investigações que estaremos desenvolvendo “uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada que irá adquirir um lugar próprio e específico no *sistema das ciências*” (SAVIANI, 2012, p. 122). Assim procedendo os Programas de Pós-Graduação em Educação estarão contribuindo decisivamente para a produção de pesquisas especificamente educacionais ao mesmo tempo em que estarão formando pesquisadores qualificados para fazer avançar a ciência da educação propriamente dita.

Conclusão

O propósito da aula inaugural do período letivo de 2017 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) foi abordar o problema da especificidade da pesquisa educacional de modo a contribuir para o seu adequado equacionamento no âmbito do referido Programa. Claro que, em virtude da duração limitada do tempo de uma simples aula, não seria

possível discutir e aprofundar os diversos aspectos que o tema comporta. Por isso me limitei à colocação do problema indicando os parâmetros a partir dos quais ele poderá ser adequadamente equacionado no âmbito do referido Programa de Pós-Graduação em Educação. Portanto, minha exposição não tinha e nem poderia ter a pretensão de dar um tratamento conclusivo ao tema proposto. Longe de encerrar o assunto, a aula inaugural procurou corresponder exatamente ao significado de sua denominação: inaugurar um debate que deve se prolongar ao longo de todo o ano letivo de 2017, conduzindo a uma compreensão ampla e aprofundada da questão da especificidade da pesquisa educacional que se encontra, sem dúvida, em posição central na organização e funcionamento dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Referências

- BRASIL, MEC, CFE. Parecer 977/65. **Documenta**, n. 44, p. 67-86, 1965.
- BRASIL, MEC, CFE. Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. Parecer n. 77/69, C.E. Su., aprovado em 11/02/1969. **Documenta**, n. 98, p. 128-132, 1969.
- JUIF, P.; DOVERO, F. **Guia do estudante de ciências pedagógicas**. Lisboa: Estampa, 1974.
- KUHN, T. S. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- ORLANDI, L. B. L. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. **Revista Educação Hoje**, março/abril, 1969.
- SAVIANI, D. Concepção de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira**, v. 13, n. 27, p. 159-168, 1991.
- _____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. 2ª reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2013b.

Recebido em 03/03/2017.

Aceito em 07/03/2017.