

DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO – PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS E DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

MENEGHEL, Stela M. – FURB – stmeneg@terra.com.br

ROBL, Fabiane – fabiane.robl@mec.gov.br

WASSEM, Joyce – FURB – joywassem@gmail.com

GT: Política de Educação Superior / n.11

Agência Financiadora: Sem Financiamento

INTRODUÇÃO

No Brasil, a produção de conhecimento em educação (doravante chamada pesquisa) tem aumentado significativamente nas últimas décadas, em virtude da criação de Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e de revistas científicas. No entanto, este aumento não é homogêneo nas diversas regiões do país, nem nas diferentes instituições de Educação Superior (IES) e PPGE: está concentrado em centros de excelência. Este texto objetiva caracterizar a produção científica de centros de excelência em contraposição a outros tipos de instituições, que chamaremos periféricas e emergentes. Para tanto, utilizando conceitos sobre as condições do ‘saber fazer’ e do ‘tempo para fazer’ pesquisa (FRANCO, 1997), indicamos limitações que instituições e PPGE emergentes têm para atingir parâmetros de “qualidade” (dados por agências financiadoras) e, ao mesmo tempo, para satisfazer suas demandas locais de desenvolvimento regional.

Este estudo, que se fundamenta em pesquisa e dados bibliográficos, inicia esclarecendo a origem dos conceitos de centro e periferia e suas implicações para a produção de conhecimento, o que permite distinguir IES de excelência, periféricas e emergentes. Em seguida, analisa alguns dados de PPGE segundo estas características e faz considerações sobre a necessidade de repensar critérios de avaliação e de impacto do compromisso social da produção científica em educação.

1 – O CONCEITO DE CENTRO-PERIFERIA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

1.1 - CENTRO-PERIFERIA DA PERSPECTIVA ECONÔMICA E GEOGRÁFICA

A utilização dos termos centro e periferia foi feita, inicialmente, por economistas que visavam diferenciar os processos produtivos e a economia de diversos países. Desde a Primeira Revolução Industrial, houve uma divisão das nações de todo o

mundo em função do seu grau/nível de industrialização, gerando a classificação: ‘centrais’ ou ‘desenvolvidas’ e ‘periféricas’ ou ‘subdesenvolvidas’. Neste contexto, eram considerados centrais os países que promoviam processos de industrialização e produção de manufaturas – Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha – e países periféricos os que forneciam matéria-prima para a produção destas.

Cabe atentar para dois aspectos desta classificação. O primeiro diz respeito ao domínio de tecnologia. Os países que promoveram a I e da II Revolução Industrial o fizeram pelo conhecimento e domínio de tecnologia¹. Desde então, são denominados países de centro ou desenvolvidos os que detêm domínio sobre o conhecimento promotor de avanço tecnológico ou, então, capacidade inovativa. O segundo aspecto diz respeito à localização geográfica. Com exceção dos EUA, os países centrais, localizados no hemisfério Norte do globo terrestre, foram colonizadores que souberam ‘tirar’ de suas colônias e do comércio com países do Sul melhores condições para promover seus processos de industrialização e, ao mesmo tempo, os mantiveram em dependência econômica. Os países periféricos, portanto, localizados principalmente no hemisfério Sul do globo terrestre, são os que vendem matéria-prima e compram manufaturados, pois não detêm a tecnologia que permite essa transformação.

Herrera (2003), ao tratar das relações centro-periferia entre países, considera que, até o início de 1960, o conceito de desenvolvimento era utilizado, em diferentes contextos, como sinônimo de industrialização. Países industrializados eram considerados desenvolvidos por dominarem a tecnologia necessária ao aperfeiçoamento de processos de produção industrial (ou de ciência e tecnologia – C&T) e, em geral, apresentavam melhores índices de desenvolvimento social. Por sua vez, os países menos industrializados eram considerados subdesenvolvidos, pois não detinham controle sobre as tecnologias de produção industrial. Ao contrário: com baixos índices de desenvolvimento econômico e social, apenas consumiam a C&T dos industrializados.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento econômico de uma nação era entendido como resultado de um processo linear em que, inicialmente, esta deveria buscar ampliar sua capacidade de utilização e produção em setores demandantes de baixa tecnologia. O aumento de complexidade tecnológica avançaria gradualmente, até o ponto em que se

¹ No caso da Inglaterra, a descoberta da máquina a vapor permitiu a construção de máquinas que substituíram o trabalho artesanal. No caso da Alemanha, o avanço da indústria química, em colaboração com os departamentos de química das universidades, resultou em descobertas que deram a base das indústrias de plásticos e farmacêutica e, também, o desenvolvimento das indústrias de adubos, tinturas, explosivos, papel, cimento, placas fotográficas e fibras artificiais. (CANÊDO, 1986).

alcançaria o domínio de alta tecnologia. Nesta interpretação, para os países pobres tornarem-se desenvolvidos deveriam repetir os passos dos seus antecessores, nos mesmos moldes e processo de industrialização.

Outro pressuposto da visão linear é o chamado ‘efeito transbordamento’ ou teoria do ‘crescimento do bolo’. Segundo esta, os benefícios da industrialização seriam sentidos, primeiramente, nas camadas mais altas da sociedade, capaz de investir na produção industrial, promover a criação de novos empregos, estender serviços etc; e, com o tempo, seus resultados seriam absorvidos por toda sociedade. No entanto, existem diversos mecanismos impeditivos para que tal ocorra; dentre estes, o fato da classe social dominante ter a capacidade de “controle do vazamento” da riqueza, não permitindo que esta migre para os estratos inferiores da população, provocando ainda mais desigualdades.

Por isso, para Herrera (2003), mesmo nos países pouco industrializados existe um setor ‘moderno’ ou, mais apropriadamente, setor rico; e um setor ‘tradicional’ ou pobre. O setor rico, na maioria das vezes, é predominantemente urbano, consiste de 5 a 30% da população, tem renda per capita muito mais alta que o setor tradicional, além de costumes e padrões de consumo equivalentes aos das classes média e alta dos países avançados. O setor tradicional, por outro lado, consiste da grande maioria da população, que vive predominantemente numa economia de subsistência e com padrões culturais do passado. O relacionamento entre os setores moderno e tradicional é de dependência e semelhante ao relacionamento de países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Com base nessa visão, economistas da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe/CEPAL² esclareceram o “mito do desenvolvimento”, segundo o qual a relação entre os países fundamenta-se em um modelo de produção que não comporta que todos sejam “desenvolvidos” – a chamada Teoria da Dependência. Assim, os países industrializados exploram as fragilidades dos ‘atrasados’ e não deixam brechas para que estes revertam este quadro.

É importante notar que, neste contexto, o instrumento de superioridade e dominação entre os países não é o poderio militar e político, mas o científico e tecnológico. Em função disso, Herrera (2003) propõe denominar: países considerados desenvolvidos de centrais, pois produtores, irradiadores e detentores do conhecimento

² A CEPAL, criada em 1948, é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU) e tem por objetivo incentivar a cooperação econômica da região latino-americana, coordenar as ações para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, entre si com as demais nações do mundo. (<http://www.eclac.org/brasil>). Acesso em 09/04/2007.

necessário à produção industrial, além de grandes consumidores de produtos com alta tecnologia; e países subdesenvolvidos de periféricos, pois, além de não terem acesso ao conhecimento, à C&T necessária à produção industrial, têm apenas pequena parte da população consumindo produtos de alta tecnologia.

Apenas países centrais possuem condições de investir em C&T, “devido à imensa superioridade econômica e tecnológica das sociedades industrializadas” (HERRERA, 2003, p.28), e dispõe recursos financeiros e humanos (pessoal qualificado) para atender às necessidades de produção econômica. E aos países periféricos resta reproduzir e consumir a tecnologia dos centrais, embora esta não atenda às suas demandas específicas.

Assim, em países como os Estados Unidos, por exemplo, os dispêndios com pesquisa e desenvolvimento ((P&D) chegaram a 2,6% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2003, correspondendo a US\$977,7 *per capita*. E países considerados periféricos, como os da América Latina, apresentam PIB *per capita* muito inferior e, por extensão, dispêndios em P&D muito menores - no caso do Brasil, foram investidos, em 2004, apenas 0,83% do PIB em P&D, correspondendo a US\$74,3 *per capita*³. Esta diferença de investimentos também se reflete na produção de conhecimento, “na forma de países centrais geradores⁴ (70% dos novos conhecimentos científicos publicados anualmente) convivendo com países periféricos consumidores”. (TRINDADE, 2002, p. 05).

Entretanto, vale ressaltar que as desigualdades socioeconômicas não são privilégio de países periféricos: elas também existem nos países centrais. Estes, a despeito do seu desenvolvimento em C&T, padecem das mazelas constituintes das contradições do sistema capitalista que exclui, necessariamente, grande parcela da população dos seus benefícios. (BIANCHETTI, 2003). Do mesmo modo, em países periféricos, com baixos indicadores sociais (como índice de desenvolvimento humano e educacional) e dependentes em termos econômicos e tecnológicos, podem existir cidades, empresas e instituições que, servindo às elites, têm recursos e desempenho semelhantes aos de países centrais, camuflando sua condição periférica.

1.2 - CENTRO-PERIFERIA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

³ Disponível em: <http://www.mct.gov.br>. Acesso em 08/04/2007.

⁴ Por países centrais geradores nos referimos ao grupo dos países mais industrializados do mundo, o G8 - Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Canadá, Itália e Rússia. A Rússia não tem economia tão potente, mas foi convidada para o G8 por motivos estratégicos – localização geográfica e poderio bélico. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Primeiro_Mundo) – acesso em 21/9/2006.

A articulação do conceito de centro-periferia ao de produção de conhecimento de C&T, feita por Herrera (2003), difundiu-se em larga escala na América Latina a partir de meados de 1970. Desde então, vem sendo transposto das ciências econômicas para diversas áreas do conhecimento. Na área de informática e sistemas de informação, por exemplo, a relação centro-periferia tem sido descrita de acordo com a velocidade de acesso à informação. Países, regiões e até empresas podem ser consideradas periféricas caso não produzam tecnologia ou não tenham acesso imediato às novas tecnologias geradas pelos centros ou pólos produtores.

A utilização destes termos para fazer referência a instituições de pesquisa e de educação superior também ocorreu sem que, para tanto, fosse feito maior detalhamento sobre as peculiaridades e implicações desta aplicação. Em geral, eles se referem à capacidade de produção de conhecimento e do potencial de inovação no setor produtivo. Mas em que consiste, exatamente, esta condição?

Franco (1997), no que respeita às condições de produção de pesquisa, aponta duas ordens de “suposições e proposições”. A primeira refere-se ao ‘saber fazer’, sob a suposição de que qualificação e produção acadêmica caminham juntas; ou seja: é preciso saber pesquisar e, para tanto, ser qualificado. A segunda suposição diz respeito à distribuição do trabalho docente: este necessita ‘tempo para fazer’ pesquisa. Em geral, o título de doutor certifica que o docente teve formação que, potencialmente, lhe confere competência para o ‘saber fazer’ (SAVIANI, 2002). Já o ‘tempo para fazer’ envolve disponibilidade de horas para estudar; elaborar e executar projetos; participar de grupos de pesquisa; ir a congressos e eventos que permitam interlocução com pares acadêmicos etc. Há, ainda, que se considerar as condições básicas de infra-estrutura (laboratórios, biblioteca, recursos de informática) para o ‘fazer’. A atividade de pesquisa envolve, portanto, não apenas pessoas qualificadas e recursos financeiros, mas a existência de um ambiente que permita e propicie a produção acadêmica.

Em função do exposto, podemos caracterizar centros de excelência instituições com: i) alta concentração de pessoal qualificado para pesquisa (doutores); ii) disponibilidade de horas para a atividade científica; iii) boa infra-estrutura física e acesso a recursos financeiros, capazes de constituir e manter um ambiente acadêmico. A confluência destes fatores, embora não seja, por si, determinante, é pré-requisito para a produção científica. Portanto, as IES que deles usufruem têm maiores chances de produzir e, por extensão, explicitar o trabalho realizado – ou seja, publicar, completando

o ciclo de produção de conhecimento⁵. Um índice alto e constante de publicações aumenta as chances de acesso e obtenção de recursos junto a agências de fomento (nacionais e internacionais) e empresas (públicas e privadas), pois a boa utilização destes é diretamente associada à capacidade de produção/publicação dos pesquisadores.

O oposto ocorre em IES periféricas onde, a princípio, há: i) baixa concentração de pessoal qualificado para pesquisa - poucos que ‘sabem fazer’; ii) poucas horas disponíveis para investigação; iii) ausência ou pouca infra-estrutura física e recursos para pesquisa, com espaço de discussão e criação acadêmica restrito ou limitado. Esta combinação de fatores gera ambiente desfavorável à produção científica e, por extensão, um índice baixo e/ou inconstante de publicações. Por conseguinte, tornam-se menores as chances de obtenção de recursos junto às agências de fomento e empresas.

Em todo o mundo, a contribuição de instituições e pesquisadores para o avanço do conhecimento é mensurada por análises de dados bibliométricos de produção e pela importância ou impacto das revistas em que publicam⁶. No entanto, alguns autores questionam a validade deste procedimento.

Latour (1989) afirma que a contribuição do cientista não se verifica pelo número de citações: esta seria uma forma de medir produtividade, não reconhecimento e/ou credibilidade. Estas envolvem capacidade de obtenção de recursos financeiros, equipamentos, informações, prestígio, áreas de estudo, prêmios, entre outros. O autor vincula, portanto, o reconhecimento do cientista com o mundo exterior ao laboratório - fornecedores, editores, agências de financiamento.

Kostoff (1997), embora afirme que há poucas evidências de que as melhores pesquisas e idéias são desenvolvidas sem financiamento, destaca que existem diversos critérios a considerar para a concessão de auxílio financeiro a uma atividade científica; estes vão desde a instituição de origem, até a área de conhecimento a qual o projeto é submetido.

No entanto, a despeito de críticas, os mecanismos de avaliação das propostas de pesquisa, em geral, são os mesmos em todo o mundo, sem considerar variantes entre as áreas de conhecimento, tampouco entre as formas de produção. Assim, na maioria das vezes, a concessão de auxílio não depende da qualidade técnica, científica e/ou social do projeto, nem do seu potencial de contribuição acadêmica, mas da

⁵ Segundo Witter (1997) o ciclo de produção de conhecimento se completa quando há publicação em periódicos científicos, pelo pressuposto de que tal implica em processo criterioso de avaliação por pares.

⁶ A base de dados do *Science Citation Index* (SCI), do Instituto de Informação Científica (ISI), dos EUA, é tida como a fonte mais indicada para obtenção deste tipo de informação.

produtividade de quem o submete (que ‘certifica’ a capacidade de investigação), bem como sua instituição de origem (que revela as condições de produção). Em função disso, é difícil para pesquisadores e instituições iniciantes concorrer e obter recursos (de agências de fomento ou empresas), pois os critérios de concessão privilegiam os que demonstram alto potencial produtivo – alto índice de publicações.

2 – INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CENTRO E PERIFERIA NO BRASIL E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM IES EMERGENTES

Para Dagnino (2002), nos países centrais, projetos de pesquisa e pesquisadores, quando competem por recursos, já passaram pelo teste (substantivo) da relevância social, cabendo aos pares o controle (adjetivo) de qualidade. Portanto, o critério de qualidade (excelência) acadêmica, afirmado como hegemônico a ponto de ser utilizado e entendido como universal, é definido no âmbito interno à ciência. E esta "decodificação" de mérito, no âmbito da comunidade universitária, também é considerada sinal de relevância, gerado numa sociedade específica e estável, submetida a uma correlação particular de forças políticas.

No entanto, o autor argumenta que em países periféricos, como o Brasil, a mesma não gera os mesmos resultados. Pois se supõe uma comunidade científica estável e igualitária, capaz de decodificar sinais de qualidade acadêmica e relevância social, de modo que os projetos de pesquisa representem a demanda social. Mas, nestes países, a percepção sobre a relevância nunca existiu, e está muito longe de tornar-se realidade. É desta perspectiva que iremos analisar as disparidades regionais de produção de conhecimento no Brasil.

A produção de conhecimento de forma sistematizada, no país, deu-se com a institucionalização da pesquisa e pós-graduação, em meados de 1960. Nos anos seguintes, as IES foram estimuladas a investir na criação e fortalecimento de programas *stricto sensu* nas mais diversas áreas do conhecimento recebendo, para tanto, recursos para montar infra-estrutura física (bibliotecas, laboratórios) e formar profissionais qualificados. E, em função disso, foram estruturados programas de mestrado e doutorado.

Mas tal preponderou nas regiões onde já havia IES consolidadas - as quais se localizavam nos principais centros urbanos e econômicos do país. Ou seja: naquele momento, havia poucas instituições em condições de promover o desenvolvimento de ensino e pesquisa em nível de PG e, em geral, elas estavam instaladas nas cidades mais

industrializadas do país (região Sudeste). Por esta razão, com raras exceções, os PPGs foram criados ou se desenvolveram onde já havia alguma infra-estrutura de ensino e pesquisa, tendo suas instalações e recursos humanos ampliados.

Como resultado, em pouco mais de uma década, havia no país diversos novos cientistas, reunidos em torno do que Saviani (2002) denomina ‘centros de excelência: universidades de pesquisa’: em geral instituições públicas, situadas em regiões economicamente centrais do país, concentram a maior parte dos investimentos públicos em pesquisa, "acentuando seu caráter elitista". Como resultado, tornaram-se detentoras das melhores condições físicas e humanas de produzir conhecimento, tecnologia e inovação a partir do desenvolvimento das chamadas pesquisas de ponta.

Apenas no final de 1980, sobretudo em 1990, houve nova expansão de PPGs - para regiões que Saviani (2002) chama “periféricas”; isto é, fora do eixo geográfico e central de produção econômica do país e, tradicionalmente, com menor apoio de agências de pesquisa. Por extensão, com menor produção científica.

Portanto, como destacam Balbachevsky (1995) e Saviani (2002), a pesquisa no Brasil permaneceu confinada a ‘centros de excelência’, cabendo às demais IES uma contribuição periférica em termos quali e quantitativos. Estas, em geral, não produzem conhecimento, mas o mimetizam, em face de sua carência de pessoal qualificado, recursos financeiros, infra-estrutura física, inexistência de PPG e de grupos de pesquisa.

A Tabela 1 mostra a concentração de programas em nível de excelência (conceitos⁷ 5, 6 e 7) na Região Sudeste – quase todos no estado de São Paulo. Cabe destacar que, dos programas com 7, apenas quatro são de instituições privadas (dois na PUC/RJ e dois na FGV).

⁷ No Brasil, a Avaliação dos Programas de Pós-graduação envolve acompanhamento anual e avaliação trienal pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, que assim os classifica: Conceitos 6 e 7 - doutorado em nível de excelência, desempenho equivalente ao de centros internacionais, alta inserção internacional, corpo docente com liderança e representatividade na comunidade. Conceito 5 - alto nível de desempenho (conceito máximo admitido para programas que ofereçam apenas mestrado); Conceito 4 - bom desempenho; Conceito 3 - desempenho regular, atende o padrão mínimo de qualidade; Conceitos 1 e 2 - desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo de qualidade (portanto, não obtêm renovação do reconhecimento). <http://www.capes.gov.br/avaliacao/> - 09/4/2007.

Conceito	Total	UF Representadas	% Regiões		
			Sudeste	Sul	Outras
7	62	06	90,3	6,5	3,2
6	145	12	76,6	15,9	7,5
5	437	16	64,5	19,9	15,6
4	591	22	51,8	21,2	27,0
3	1.703	24	55,8	18,9	25,3
Total	2.938	-	-		

Fonte: CAPES 2004. Relatório trienal 2001-2003.

Do ponto de vista regional, as IES apresentam enorme desequilíbrio quanto ao percentual de programas, doutores, ingresso de alunos, recursos recebidos (Tabela 2). Dados do CNPq indicam que a Região Sudeste deteve, em 2005, 58,3% do investido em bolsas e fomento à pesquisa, enquanto a Região Sul, a segunda maior beneficiada na distribuição de recursos, apenas 16,4%. A Região Norte teve a menor representação percentual: 3,4%. (http://www.cnpq.br/estatisticas/docs/pdf/tab_1.5.1.pdf - 12/04/2007).

Com isso, apesar de ter desenvolvido potente sistema de pós-graduação e invejável coordenação e controle do pessoal docente, a concentração da PPG em capitais e algumas regiões torna o Brasil desigual (LONGHI, 2005, p.30).

Região	% Doutores	% PPG (Mest/Dout)	% Ingresso de doutorandos	% Detenção de recursos
Norte	2,7	2,2	1,2	3,4
Nordeste	13,6	11,6	9,5	14,8
Centro-Oeste	6,0	5,3	3,5	7,1
Sudeste	58,4	63,5	69,3	58,3
Sul	19,3	17,4	16,5	16,4

Fonte(s): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) – 2006.

Como consequência desta desigualdade, Bittar (2004) ressalta a disparidade da produção científica, além do desequilíbrio de indicadores de desenvolvimento científico e tecnológico. Ou seja: as disparidades regionais reproduzem não só desigualdades acadêmicas, mas sociais, políticas e econômicas. Assim, a região Sudeste se destaca como produtora/formadora de doutores e de pesquisa, enquanto as demais regiões

demonstram considerável atraso. E, ainda que estas possuam centros de excelência em determinadas áreas de conhecimento, não perdem sua característica periférica.

No Brasil, a produção de conhecimento está centrada em universidades⁸. Segundo o Censo/2005, de um total de 2.165 IES, somente 176 dispõem, propriamente, desta condição. Porém, nem todas podem ser consideradas instituições de excelência. Britto; Torezan (2002, p.4) classificam as universidades brasileiras em:

- i) grandes universidades públicas, que se constituem em *referência* de Educação Superior e modelo de pesquisa;
- ii) universidades públicas regionais e as universidades históricas, que se aproximam do modelo das universidades de referência;
- iii) universidades confessionais e comunitárias, que buscam modelos alternativos de projetos político-pedagógicos e enfrentam questões específicas de gestão e financiamento;
- iv) universidades particulares de grandes centros urbanos, que se caracterizam por ter fins lucrativos expressos e, portanto, se constituírem em formas de investimento de capital.

Esta classificação indica a dificuldade das universidades constituírem-se centros de referência em termos de produção de conhecimento, apesar de atenderem aos critérios estabelecidos pela LDB/96. Assim, temos o que Franco (1991) aponta como diferença entre Sistema Universitário e Sistema de Instituições de Ensino Superior: o primeiro ensina o que ainda não se sabe e, o segundo, aquilo que já se sabe. Enquanto um produz e socializa conhecimento, o outro apenas transmite o conhecimento já elaborado.

Em função do exposto, parece-nos necessário acrescentar, no âmbito do debate centro-periferia, uma nova categoria: a das IES que tentam emergir. Estas, apesar de não possuírem cultura de pesquisa e a despeito das dificuldades para se ajustarem às condições do ‘saber fazer’ e do ‘tempo para fazer’, tentam manter o *status* de universidade promovendo, segundo as normas legais, alguma investigação acadêmica. (ROBL, 2004).

Estas IES, que chamamos emergentes, em geral contam com docentes qualificados, infra-estrutura física, algum recurso para atividades investigativas e poucos PPGs. Estes programas, contudo, raramente apresentam conceitos acima de 4:

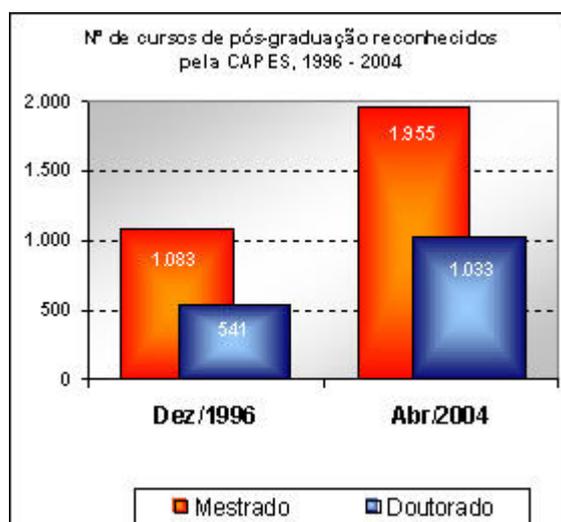
⁸ O Art. 52 da LDB nº 9.394/1996 define Universidades como: “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. A elas cabe a produção de conhecimento e, para tanto, devem ter: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

suas publicações concentram-se em eventos locais, poucas pesquisas têm apoio de agências financiadoras, as orientações concentram-se no mestrado e há pequena inserção nacional – revelada não apenas nas publicações, mas também na participação docente em bancas e redes de pesquisa⁹.

O conhecimento produzido nas instituições emergentes, portanto, está distante dos parâmetros de ‘qualidade’ das agências financiadoras. E, apesar delas não simplesmente reproduzirem o conhecimento veiculado nos grandes centros (como as periféricas), apresentam dificuldades para superar a condição de fazer pesquisa com tendência imitativa ou mimética.

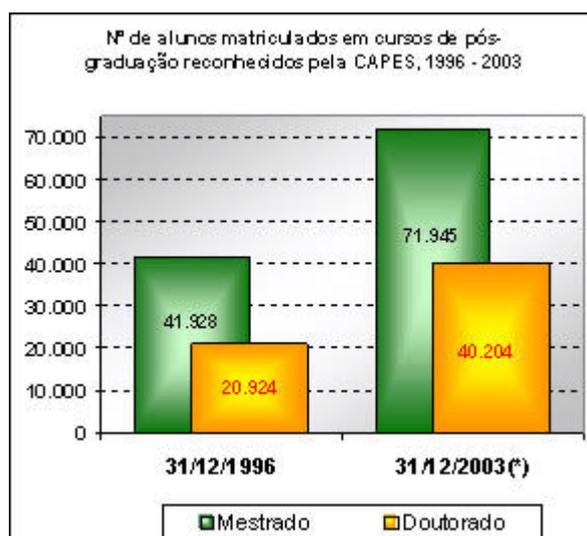
3 – A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS DESAFIOS DAS IES EMERGENTES PARA O COMPROMISSO SOCIAL

De acordo com o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, Jorge Guimarães: “A ciência brasileira é feita com predominância na pós-graduação, sobretudo no doutorado, oferecido pelas universidades públicas”¹⁰. Segundo Guimarães, nos últimos anos o Brasil cresceu mais de quatro vezes na área: entre 1996-2004, sob a chancela da CAPES, foram criados 872 novos cursos de mestrado e 492 de doutorado. O número de alunos matriculados aumentou em 30 mil no mestrado e 19 mil no doutorado; e o número de mestres e de doutores titulados entre 1996 e 2003 praticamente triplicou, como mostram os gráficos abaixo. No entanto, como vimos na Tabela 2, este crescimento não é homogêneo.



⁹ As características de um PPG emergente foram estudadas por WASSEM (2007).

¹⁰ <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html> - acesso 06/4.



Fonte: <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html> - acesso 06/4.

O mesmo ocorre com a área de educação. Os primeiros programas de pós-graduação em Educação (PPGE) do país foram criados em 1960, inicialmente em instituições federais e estaduais das capitais da região Sudeste - em especial, São Paulo e Rio de Janeiro. Com poucas exceções, a partir de 1980, eles se expandiram para outros estados, assim como a pesquisa educacional, via programas de mestrado; os doutorados mantiveram-se concentrados em 'centros de excelência'¹¹.

No início da década de 1990, nova expansão da pós-graduação para outras regiões além da Sudeste também fizeram crescer os PPGE. No entanto, as diferenças geográficas relativas ao número de programas, bem como ao seu conceito nas CAPES, mantiveram-se significativas (Tabela 3).

Tabela 3. Distribuição por conceito e região dos PPG em Educação reconhecidos pela CAPES - 2003									
Conceito	Total	M/D	M	% Total	Distribuição Regional				
					N	NE	CO	SE	S
6	04	04	0	5,9%	00	00	00	03	01
5	18	18	0	26,5%	00	02	00	13	04
4	27	05	22	39,7%	02	06	07	06	06
3	19	01	18	27,9%	00	02	00	11	06
Total	68	28	40	100%	02	10	07	33	17

Fonte: CAPES 2004. Relatório trienal 2001-2003.

Em 2003, os PPGE representavam 2,3% do total existente no Brasil. A Tabela 3 mostra que, destes, 48,5% estavam na região Sudeste, seguida da região Sul (25%). Os programas com melhor conceito (no caso, 6, pois nenhum PPGE alcançou 7 no

¹¹ Sobre a criação e expansão de PPGE no Brasil ver Sucupira (1980), Cunha (1991), Saviani (2002), entre outros.

triênio analisado) também estão concentrados nestas regiões - 75% e 25%, respectivamente¹². Os PPGE com conceitos 5 e 6 oferecem cursos de doutorado e mestrado, enquanto que os de conceitos 3 e 4 são majoritariamente de mestrado.

No entanto, cabe destacar que a maioria dos PPGE teve conceito 4 - 39,7%, o que permite admitir a hipótese de uma melhor qualificação da área de Educação em relação às demais, cujo percentual deste mesmo conceito foi 20,1% (ver Tabela 1). E, se considerados os conceitos 4 e 5 (acima dos padrões mínimos de qualidade e desempenho considerado bom), a representação dos PPGE chega a 66,2% - enquanto a somatória das demais áreas, para os mesmos conceitos, é apenas 35%. Com isso, temos que os PPGE do país produzem conhecimento com reconhecida qualidade científica.

Mas, além da qualidade, há que destacar o aumento da quantidade da produção na área - cujo grande crescimento, nos últimos anos, resulta da expansão do número de periódicos e eventos. Tal se deve, provavelmente, a mudanças no modo de produção do conhecimento, cada vez mais apoiado em grupos de pesquisa (ROBL; MENEGHEL, 2003) e redes interinstitucionais de pesquisadores (MOROSINI; FRANCO, 2001), as quais favorecem a publicação e socialização da produção.

No entanto, o número crescente de PPGE (e, conseqüentemente, de novos mestres, doutores e publicações) parece não se refletir sobre os índices de qualidade da educação no país. Resultados de avaliações feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP apontam problemas graves relacionados com indicadores de fluxo escolar, com implicações nos índices de conclusão dos ciclos escolares e na aprendizagem dos alunos - que, baixa mesmo em relação a outros países da América Latina, melhora em ritmo muito lento, apesar dos esforços empreendidos¹³.

Além de ingênuo, não nos parece possível, tampouco justo ou razoável, colocar como tarefa de pouco mais de uma centena de PPGE sanar problemas de distribuição de renda, ausência de cultura escolar e acesso a livros, dentre outros, que há cinco séculos afetam avassaladoramente escolas, professores e estudantes de todo o país. De qualquer forma, o quadro mencionado faz questionar: o que esta grande quantidade de novos mestres e doutores pesquisa? Qual o impacto da sua produção acadêmica nas escolas das regiões onde vivem? Há interação entre os PPGE e seu entorno próximo – visando a

¹² Ressaltamos que, dos 04 programas considerados de excelência, 02 estão no Rio de Janeiro, 01 em São Paulo e 01 no Rio Grande do Sul, apresentando distribuição diferente da maioria das áreas, em que o estado de São Paulo tende a concentrar os programas com conceitos 6 e 7.

¹³ Para maiores informações consultar os resultados da Prova Brasil, SAEB e ENEM disponíveis em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 08/04/2007.

formação de professores da educação básica, por exemplo? Por quê não se consegue fixar doutores em regiões que, sabidamente, demandam estudos e ações diretas para melhoria da qualidade da educação? As agências e PPGE levam em conta, para a concessão de bolsas, aspectos relacionados à demanda de desenvolvimento local?

Refletir sobre tais questões é fundamental, pois, se de um lado os últimos anos registram crescimento da produção científica e de redes de pesquisa em educação, de outro, o debate pouco avançou quanto à relevância e contribuição social destes – entre outros motivos, por falta de indicadores do seu impacto na sociedade.

Neste contexto, vale ressaltar a peculiaridade de instituições e PPGE emergentes que, submetidos aos mesmos critérios de avaliação de centros de excelência, tendem a criar ambientes que, longe de criar condições e competências para estudar questões locais, direcionando e potencializando ações investigativas, buscam fundamentalmente cumprir exigências dadas por agências financiadoras, cujo principal parâmetro de qualidade é a inserção internacional. No entanto, são justamente estes PPGE e IES que, devido ao seu tamanho, perfil de alunos, proximidade da demanda local, tipo de gestão (em geral, menos burocrática), dentre outros fatores, têm mais facilidade de promover pesquisas com maior ‘vínculo’ e, por extensão, compromisso social.

Este quadro torna necessário repensar os critérios de avaliação dos PPGE aplicados pela CAPES, buscando mecanismos para mensurar as especificidades da área educacional, o impacto destas pesquisas na sociedade, além da formulação de políticas que estimulem a produção de conhecimento com inserção local. Neste sentido, chamam a atenção três iniciativas recentes: i) o estímulo e valorização do acesso de professores da educação básica a cursos de graduação ou especialização *lato-sensu*¹⁴; ii) a proposta, em votação no Senado, de tornar atribuição da CAPES a indução e fomento à formação inicial e continuada de professores da educação básica, além de conceder a estudantes de mestrado e doutorado bolsas de capacitação para as funções de formadores, preparadores e supervisores¹⁵; iii) o projeto ‘Novas Fronteiras’, que leva IES ao semi-árido, Amazônia, Brasil Central e Pantanal, visando formar moradores do interior destas

¹⁴ O ministro da Educação lançou em 21/03/2007 o programa Universidade Aberta do Brasil que oferecerá 90 cursos, todos a distância, priorizando a formação inicial e continuada de professores da educação básica http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/noticias/noticia_0605.html - 06/04/2007.

¹⁵ Ver substitutivo do Projeto de Lei nº 10, aprovado pela Comissão de Educação do Senado Federal em 27/3/2007. O referido texto especifica que a formação inicial será feita, preferencialmente, por meio de cursos presenciais ou semipresenciais. Os cursos totalmente à distância serão para formação continuada. http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/noticias/noticia_0612.html - 06/4/2007.

regiões, e não dos centros urbanos¹⁶. Tais iniciativas apontam novo horizonte para a produção de conhecimento em educação, valorizando critérios e ações não previstas atualmente nos conceitos 6 e 7. Abrem, portanto, espaço para que PPGE e IES emergentes busquem ampliar sua inserção local e desenvolvimento regional.

Charlot (2006, p.07) questiona se de fato existe uma pesquisa educacional específica e original, diferenciando a pesquisa “em educação” (que trata da disciplina educação) da pesquisa “sobre educação”, que “remete-nos a um conjunto de situações, de práticas, de políticas ligadas à educação no sentido amplo do termo”. Que a produção de conhecimento em educação de IES e PPGE emergentes ajudem-nos a refletir sobre isso.

REFERÊNCIAS

- BALBACHEVSKY, E. **Atores e Estratégias Institucionais: a profissão acadêmica no Brasil**. 1995. Tese Doutorado – Dep. De Ciência Política, FFLCH/USP.
- BIANCHETTI, R. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. Revista Educação & Sociedade nº 84/2003. Dossiê: Educação: de Direito de Cidadania a Mercadoria.
- BITTAR, M. et al. Educação Superior e o Projeto Universitas/BR: a descentralização da pesquisa no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João de Ferreira. (orgs). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- CANÊDO, L. B. **A Revolução Industrial: tradição e ruptura**. 2.º ed. São Paulo: Atual, 1986.
- CHARLOT, BERNARD. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber**. In: Revista Brasileira de Educação. Jan. / Abr. 2006 v. 11 n. 31.
- CUNHA, L. A. **Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão?**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, maio 1991, p. 63-67.
- DAGNINO, R. P. **O Processo decisório na Universidade Pública Brasileira: uma visão de Análise política**. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, ano 7, v. 7, n. 4, dez. 2002.
- FRANCO, M. E. D. P. **O papel do ensino superior na sociedade de hoje: desafios e perspectivas**. Universidade para quê? Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília, v. 7, n. 1 e 2, 1991.

¹⁶ http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/noticias/noticia_0614.html - 06/04/2007.

_____. (org). **Universidade, Pesquisa e Inovação:** o Rio Grande do Sul em perspectiva. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

HERRERA, A. Novo enfoque do desenvolvimento e o papel da ciência e da tecnologia. In: DAGNINO, R.; THOMAS, H. (org.) **Ciência, Tecnologia e Sociedade:** uma reflexão latino-americana. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 25-50.

LATOUR, B. Les professions. In: LATOUR, B. (org.) **La science em Action.** Paris: Éditions La Découverte, 1989, p. 236-286.

LONGHI, S. M. Da exigência legal à estratégia das parcerias: a experiência dos mestrados interinstitucionais na UPF. In: JANTSCH, Ari Paulo et al (orgs). **Mestrado em Educação:** Experiências Interinstitucionais na Região Sul. Lages: Editora Uniplac, 2005.

KOSTOFF, R. N. Science and technology metrics. 1997. Disponível em: <http://www.dtic.mil/dtic/kostoff/index.html>.

MOROSINI, M.; FRANCO, M. E. D.P. (orgs.) **Redes acadêmicas e produção do conhecimento em Educação Superior.** Brasília: INEP, 2001.

ROBL, F. **Fazer pesquisa? Mas quando e como?** Condições Acadêmicas da pesquisa na FURB. Blumenau: FURB, 2004. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação, FURB. Blumenau, 2004.

ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. Produção Acadêmica em Grupos de Pesquisa em Educação – o perfil dos GPs do Sistema ACADE/SC. In: ALMEIDA, Heleuza Carrilho Tuka de et al. (Org.). **Desafios da Educação neste século: pesquisa e formação de professores.** Cruz Alta: UNICRUZ, v.2, 2003, p.262-271.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio et al (orgs). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002, p.135-163.

SUCUPIRA, N. **Antecedentes e primórdios da pós-graduação.** Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v. 4, out/dez 1980, p. 3-18.

TRINDADE, J. C. S; PRIGENZI, L. S. **Instituições universitárias e produção do conhecimento.** São Paulo: Perspectiva, v. 16, n. 4, out/dez. 2002.

WASSEM, J. A produção científica de programa de pós-graduação em educação periférico – estudo sobre a FURB. Blumenau: FURB, 2007. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação / FURB.