

Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos sociais vulneráveis.

Windyz Brazão Ferreira¹
windyzferreira@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem como foco o papel dos programas de pós-graduação em educação com relação à realidade exclusionária educacional que afeta crianças, jovens e adultos, de grupos sociais vulneráveis. A partir de uma breve imersão no panorama educacional mundial, ofereço exemplos internacionais de processos exclusionários no sistema educacional, a fim de estabelecer uma perspectiva mais ampliada da realidade educacional brasileira. Após a caracterização da educação contemporânea e sua natureza excludente, faço uma reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na formação acadêmica de profissionais qualificados para atuarem nas esco-

las, apoiando-as no desenvolvimento em direção à inclusão e preparando-as para o combate à exclusão.

Abstract

This paper focuses on the role played by the post-graduate programs in education with regards to the exclusionary nature of education systems that impacts on children, young people and adults from social groups in situation of vulnerability. Based on an overview of the worldwide perspective on education, I offer international examples of educational exclusion, in order to provide a wide perspective to look at the educational context in Brazil.

The exclusionary nature of contemporary education systems sets the grounds for a reflection on

the role of post-graduate programs in training qualified educators to support schools development towards inclusion and to combat exclusion.

Introdução

Refletir sobre a formação de educadores em tempos de inclusão, é um desafio. A meu ver, tal reflexão deveria necessariamente passar pela revisão dos pressupostos subjacentes ao conceito "de educador" no atual contexto da educação brasileira, isto é, um sistema público de ensino que abriga 41 milhões de crianças, das quais mais de 50 por cento fracassa sistematicamente. Além disso, a reflexão sobre educadores deve levar em consideração dois outros fatores significativos. O primeiro diz respeito à onda de mudanças trazidas com a publicação, na dé

¹ PhD em Educação (Desenvolvimento Escolar, Educação Inclusiva e Necessidades Especiais), MS em Pesquisa Educacional pela University of Manchester, UK. Mestre em Educação (Psicodrama Pedagógico) pela UNICAMP. Pedagoga e Fonoaudióloga. Consultora do Projeto UNESCO Formação de Professores, Necessidades Especiais na Sala de Aula. Consultora do Banco Mundial em Educação Inclusiva e Políticas Públicas.

cada de 90, de diretrizes internacionais (UNESCO 1990, UNESCO 1994, UNESCO 2000), que têm como meta combater a exclusão educacional, e o segundo à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, pelo Ministério da Educação.

Neste artigo adotei como foco da reflexão o papel dos programas de pós-graduação em educação na formação de especialistas, mestres e doutores capazes de engajarem-se à realidade educacional brasileira e preparados para buscar soluções para a superação das barreiras existentes à inclusão. As leituras de artigos científicos publicados em revistas, nacionais e internacionais, somadas à experiência, como docente e orientadora em um programa de pós-graduação, têm me levado a considerar que estes programas não estão qualificando pós-graduados para produzirem conhecimentos, a partir de uma abordagem investigativa de ação, com vistas à transformação da realidade.

O boom das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no Brasil e a LDB (MEC 1996), tem provocado mudanças na estrutura de cursos e currículos para a formação de educadores. Contudo, estas mudanças parecem não refletir a política de combate à exclusão. No âmbito da Pós-Graduação, as mudanças no ensino su-

perior têm sido pressionadas pela avaliação institucional realizada pela CAPES², a qual exige alta produção científica na esfera da pesquisa, extensão e ensino (nessa ordem). Como conseqüência, as IES têm aumentado a cada ano a oferta do número de Cursos de Especialização (*latu-sensu*) e de Mestrado (*strictu-sensu*) e Doutorados na área de educação. Mas, como sabemos, produção científica e qualidade científica são conceitos distintos ...

Nosso argumento central neste artigo é de que os cursos de pós-graduação não respondem à política de desenvolvimento e melhoria da educação em tempos de inclusão, porque não possuem uma política de formação de educadores preparados para defender e promover educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos dos grupos vulneráveis, ou seja, educadores capacitados para contribuir com o desenvolvimento humano, social e econômico brasileiro, através da produção de trabalhos científicos que combatam a exclusão educacional e promovam a inclusão.

É importante, aqui, destacar, que defino de maneira bastante genérica educador como todo profissional que atua no campo da educação formal ou informal e no âmbito do ensino, da pesquisa ou da extensão. Também gostaria de enfatizar que, embora o termo inclusão esteja estreitamente vincu-

lado à idéia de educação da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, nossa concepção de inclusão vai além desta noção e é socialmente mais ampla. Assumimos que 'inclusão é um assunto de direitos humanos' e que, portanto, é um direito de qualquer criança, jovem e adulto ter acesso à educação de qualidade, ter apoio à aprendizagem e acesso aos recursos compatíveis para superar as barreiras que emergem para o seu sucesso escolar. Desta forma, não abordarei aqui especificamente a educação da pessoa com deficiência, mas, de todas as pessoas que enfrentam barreiras para aprender e participar da/na vida escolar, dentro da qual estão as pessoas com deficiência.

Panorama Internacional

Em 1990, a UNESCO publica a Declaração Mundial de Educação para Todos, na qual declara que mais de 100 milhões de crianças não têm acesso à educação primária, das quais 60 por cento são meninas. De acordo com o relatório da OXFAM Internacional (1999), passados quase dez anos da publicação deste documento, o panorama mundial ainda é assustador.

"... ainda existem 125 milhões de crianças fora das escolas no mundo todo; ou-

² Conselho Nacional de Apoio à Capacitação Docente do MEC

tras 150 milhões iniciam a escolarização primária (1ª fase do ensino fundamental), mas se evadem da escola antes de terem completado o quarto ano e muito antes de terem adquirido habilidades essenciais básicas de leitura e escrita. Ao lado disso, um em quatro adultos no mundo em desenvolvimento - 872 milhões de pessoas - é analfabeto e este número está crescendo."

Brasil ocupa o 48º lugar (OXFAM, 1999). Embora estes dados possivelmente nos choquem (e devem nos chocar!), eles não devem nos surpreender, pois no Brasil tem havido uma crescente conscientização sobre o fracasso do sistema educacional, particularmente no que diz respeito ao fracasso acadêmico, à evasão escolar e, mais recentemente, à distorção idade-série.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as campanhas governamentais e medidas do MEC adotadas, contribuíram para tal

Programa Bolsa Escola; (g) Merenda escolar, (h) Classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essas ações, contudo, têm se revelado ineficientes para atacar a exclusão educacional. As classes de aceleração, por exemplo, que foram criadas para reduzir os altos índices de distorção idade-série, se tornaram um novo tipo de "classe especial" segregada para meninos e meninas em situação de risco educacional (Duarte, Farhat e Leite 2002). Por outro lado, o Programa Acelera para jovens e adultos, defasados no processo de escolarização, possui tão baixa qualidade que muitos alunos(as) não são aceitos em empregos quando o empregador constata que o jovem é egresso desse programa, conforme declarado por diretores de escolas públicas.

Documentos internacionais, hoje, iluminam que há um consenso mundial sobre a relação direta entre os baixos índices de performance educacional e a pobreza (UNESCO 1990, UNESCO 1994, OXFAM 1999, UNESCO 2000). Mas ainda há muitos a serem conscientizados... Por exemplo, o *Index da Performance Educacional* (OXFAM 1999) ilumina que as regiões norte e nordeste do país ocupam a 97ª posição no ranking, ao lado de Moçambique. Apesar das disparidades entre as regiões norte e sul do Brasil e das carências do

...um em quatro adultos no mundo em desenvolvimento - 872 milhões de pessoas - é analfabeto e este número está crescendo.

No Brasil, de acordo com a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -2000* (PNAD) do IBGE, uma população superior a 15.8 milhões, com idade entre 15 e 49 anos, deve ser considerada analfabeta, o que representa em torno de um em dez brasileiros que não tem acesso à informação escrita e está, portanto, fadado a viver à margem da sociedade por não possuir habilidades essenciais que o ajude a romper o ciclo da pobreza e da falta de oportunidades.

No ranking mundial *Index da Performance Educacional* - EPI³ o

conscientização porque tinham como objetivo garantir o acesso (universalização da educação primária) e a permanência de todos os(as) alunos(as) enfrentando barreiras para aprender no sistema educacional. A fim de responder a tais diretrizes, o governo brasileiro adotou, entre outras, as seguintes medidas: (a) *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), (b) matrícula compulsória; (c) *Parâmetros Curriculares Nacionais*; (d) implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola; (e) Fundo de Desenvolvimento para Educação Fundamental; (f)

³ EPI - Educational Performance Index

nosso sistema educacional público, cabe aqui ressaltar, que é um mito acreditar que o fenômeno educacional da exclusão afeta somente os países do sul (América Latina, África e Ásia).

Dados fornecidos por pesquisas (Mittler, 1999; Lipman, 1997; Armstrong, 1995) e relatórios internacionais (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; UNICEF, 1999; OXFAM 1999) revelam que os países do Norte, incluindo EUA, Canadá, países Europeus e ainda Austrália e Nova Zelândia, também convivem com o fenômeno da exclusão educacional de grupos em desvantagem social, bem como suas políticas educacionais também privilegiam a inclusão educacional e social como meta governamental.

Os exemplos internacionais abaixo oferecem uma perspectiva sobre o crescimento da exclusão educacional dos filhos de grupos considerados socialmente de risco, nos países ricos.

Na Grã-Bretanha, por exemplo, a disparidade de performance educacional entre grupos sociais dominantes e aqueles em desvantagem sócio-econômica é significativa e tem sido motivo de debate nacional e de estudos. Achados científicos (Mittler, 1999) revelaram que a performance educacional, entre crianças da classe social cinco (baixa renda familiar) e da classe social um (alta renda familiar), ilumina a gravidade do contexto educacional:

- ◆ aos sete anos, cinco vezes mais crianças da classe social cinco têm dificuldades de leitura, se comparado com a classe social um;
- ◆ aos 11 anos, filhos de pais que não são trabalhadores braçais estão três vezes à frente, em matemática, com relação àqueles cujos pais são trabalhadores braçais;
- ◆ aos 16 anos, 75% dos alunos/as da classe social cinco estão abaixo da média em leitura e matemática e, um número ainda maior, apresenta problemas de comportamento;
- ◆ 8.8% de meninos e 6.5% de meninas ainda deixam a escola sem o GCSE ou qualificação equivalente

Estes números indicam que o sucesso ou o fracasso educacional inicia-se cedo na escolarização dependendo da classe social a qual o aluno/a pertença e a exclusão educacional, por sua vez, vai se consolidando com os anos de escolarização. Atualmente, uma das principais metas do governo do primeiro ministro inglês, Tony Blair, é a redução e a eliminação das barreiras à exclusão educacional. Confor-

me as palavras de uma estudiosa do sistema educacional francês:

‘Aqueles que são considerados capazes de prosseguirem seus estudos acadêmicos são agrupados em direção a uma formação acadêmica geral. Outros são alocados em classes que vão prepará-los para o liceu profissional, escolas nas quais o estudante é introduzido a várias profissões técnicas, tais como, pintura, encanamento, cabeleireiro etc. Tais escolas também oferecem educação básica [supletivo] e educação compensatória [sala de aceleração]. Na verdade, isto significa que alguns jovens estão tendo que escolher sua carreira aos 14 anos, o que portanto reduz suas oportunidades e restringe a flexibilidade de escolha com relação ao mercado de trabalho...’ (Armstrong 1995, pp. 25-26)”.
Na França, o acesso à educação é garantido a todas as crianças: a educação básica compulsória neste país inicia-se aos 6 anos de idade, mas, 99% das crianças com 3 anos de idade já frequentam escolas maternas (Armstrong, 1995, p. 25). Os alunos e alunas seguem o currículo nacional até a idade de onze anos e, a partir do

Atualmente, uma das principais metas do governo do primeiro ministro inglês, Tony Blair, é a redução e a eliminação das barreiras à exclusão educacional.

segundo ano da escola secundária (nosso ensino médio), um processo de seleção categoriza os estudantes com base em seus resultados acadêmicos. Deste momento em diante, grupos de jovens franceses seguirão caminhos diferentes.

Meu último exemplo refere-se aos EUA. Uma pesquisa participativa sobre a reestruturação da escola de ensino médio, através da implementação de colaboração e processos de tomada de decisão entre professores, revelou que ... "o mito da integração racial deu caminho a dois mundos: um branco, influente, e academicamente bem sucedido e o outro, americanos-africanos, de baixa renda e geralmente de baixa performance educacional" (Lippman, 1997, p.6). A autora deste estudo ilumina estas disparidades numericamente: os dados indicaram que os alunos negros apresentam uma média de 39 pontos abaixo dos alunos brancos nos testes padronizados de matemática e leitura e que as alunas africanas, na 8ª série, tinham escores de 50 pontos abaixo de suas colegas brancas. Além disso, verificou-se um número desproporcional de ações disciplinares contra os rapazes africanos.

Tal panorama, inevitavelmente, nos leva à conclusão de que o sistema educacional é desigual em termos de oportunidades de aprendizagem para crianças e jovens de grupos sociais diferentes: a educação privilegia os que têm privilégios e penaliza aqueles em situação vulnerável. Os exemplos britânico,

francês e americano revelam que os sistemas educacionais nos países do norte embora acessíveis a todas as crianças, ainda oferecem menos oportunidades para aquelas crianças que nasceram em famílias socialmente vulneráveis ou para aque-

to (Delors, 1996) ou seja, poderia se dizer que a educação é um processo gradual e contínuo de empoderamento pessoal, social, político e econômico que subjaz à construção de nossa cidadania. Mas, a exclusão educacional, em contraposi-

À educação cabe o papel de tornar o ser humano capaz de estar em controle de seu próprio desenvolvimento
(Delors, 1996).

las cuja performance acadêmica ficou aquém dos padrões nacionais.

Neste ponto, é fundamental enfatizar que a desigualdade social entre os vários grupos sociais tem tido um papel crucial na geração e manutenção da injustiça social. De acordo com o relatório da Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico – OCDE (1995), as crianças excluídas ou impedidas de frequentarem as escolas se tornarão, a longo prazo, adultos em situação de risco, ou seja, os membros de futuros grupos populares (Ferreira, 2001), concretizando-se, desta forma, o ciclo da vulnerabilidade, da pobreza e da falta de oportunidades na vida.

De acordo com as palavras do líder sul africano Néelson Mandela, a educação "é o grande motor do desenvolvimento pessoal". À educação cabe o papel de tornar o ser humano capaz de estar em controle de seu próprio desenvolvimen-

ção ao desenvolvimento, priva as pessoas da aquisição das habilidades necessárias para se ajudarem e para contribuir com o desenvolvimento de suas comunidades.

Embora o fenômeno da desigualdade social e educacional mundial tem sido, sistematicamente, foco de debate e está presente na pauta internacional, as diretrizes estabelecidas pela ONU e as inúmeras reuniões ou conferências (UNESCO 1990, UNESCO 1994, UNICEF 1991, OECD 1995) realizadas com a participação de cúpulas governamentais nacionais e internacionais, não foram suficientes, até agora, para promoverem mudanças significativas nos sistemas educacionais.

Consciente acerca da injustiça que perpassa a realidade educacional, tenho continuamente me questionado sobre o meu papel como formadora de professores, de 'educadores', de futuros formadores e sobre a minha ação enquanto

pesquisadora⁴. Esta preocupação emergiu do fato de que a universidade brasileira, na minha perspectiva, tem estado encerrada em seus próprios muros e desconectada da realidade "lá fora". O dia-a-dia na academia tem me levado a considerar que, enquanto os docentes parecem estar enterrados em micro-políticas e burocracias inúteis ao desenvolvimento sustentável da educação nacional e regional, os cursos de graduação e programas de pós-graduação parecem resistir a tempos de mudanças.

A pós-graduação e a resistência aos ventos da inclusão...

Os ventos da inclusão estabelecem que a fim de promover ações para garantir a educação de crianças e jovens com *necessidades especiais*, incluindo aqueles que são portadores de deficiência, as escolas devem se tornar mais inclusivas, ou seja, escolas em que

"todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos...

um bom nível de educação para todos..." (UNESCO, 1994: p.11).

Cabe aqui enfatizar que o conceito de *necessidades educacionais especiais* numa abordagem inclusiva é definido como sendo "as necessidades educativas especiais (...) [de] todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares" (UNESCO, 1994: p.06) de qualquer natureza. Isto é, os meninos e meninas de rua, as crianças com câncer e as que fracassam na escola, as crianças com deficiência e as crianças que abandonam a escola, as crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e todas aquelas que enfrentam barreiras para aprender. Colocado de uma forma mais simples, qualquer criança, jovem ou adulto de experiência no fracasso escolar.

Como vimos, crianças de grupo vulneráveis que não são alfabetizadas e que não aprendem o conteúdo curricular, - que experienciam o fracasso escolar e são excluídas da escola - constituem uma característica dos sistemas educacionais no mundo. Assim, este fenômeno deveria ser contemplado

pelos universitários e seus programas de pós-graduação, com vistas à superação das condições que perpetuam a baixa qualidade de ensino e aprendizagem no sistema educacional brasileiro.

Na tentativa de responder à questão "por que pesquisar a realidade social?", Rosiska e Miguel Darcy Ribeiro (*Apud.* Brandão, 1990, p. 18) apropriadamente nos (re)lembra que a palavra "pesquisa" está historicamente ligada à idéia de "volumosos tratados e abstratos trabalhos científicos" (*idem.*) e que "o destino destes trabalhos é quase sempre nas gavetas e estantes das bibliotecas universitárias onde sua tranqüilidade só será perturbada, de vez em quando, por outro estudante em busca de referências ou citações para a sua própria pesquisa."

Se considerarmos que esta afirmação reflete a realidade dos programas de pós-graduação no Brasil, então podemos também afirmar que embora crescendo em termos numéricos, como veremos a seguir, a produção científica no âmbito da pós tem se mantido imune à crise da educação mundial e

⁴ Realizo pesquisa-ação na área de educação com vistas ao desenvolvimento de escolas inclusivas.

brasileira e insensível às novas exigências sociais em tempos de rápidas mudanças.

Em uma conferência na Tanzânia⁵, Paulo Freire declarou:

“ Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. A [realidade concreta] é todos esses dados e todos esses fatos e mais a percepção que deles esteja tendo a população nelas envolvidas. ... Se a minha opção [política de pesquisa] é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas, na relação dinâmica entre a objetividade e a subjetividade, [então] não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa.” (Freire) (apud. Brandão, 1999, p. 35).

Esta fala nos remete diretamente ao coração das abordagens metodológicas participantes e à sua função de transformação e emancipação da realidade investigada. Nesta abordagem qualitativa, o pesquisador em ação torna-se, ele próprio, o instrumento de coleta de dados e, como tal, estabelece como meta prioritária *ouvir as vozes das pessoas no campo de pesquisa* (e não dos ‘sujeitos’ da pesquisa!) e identificar, colaborativamente, soluções para superação de problemas

que criam obstáculos ao desenvolvimento educacional. Na pesquisa-ação, o pesquisador deve estar, portanto, aberto para aprender sobre a vida da escola, sua dinâmica, seus problemas e necessidades; suas prioridades e peculiaridades e não trazer hipóteses preconcebidas ou pressupostos prontos.

mas específicos de contextos específicos. Logo, este tipo de metodologia não tem como objetivo central produzir construtos teóricos generalizáveis, mas, construir um conhecimento preciso para uma situação e propósito particulares. Embora não adote os pressupostos positivistas, a pesquisa-ação não prescinde do rigor científico na escolha e uso dos méto-

...a pesquisa-ação interpreta o método científico de uma maneira menos rígida particularmente porque tem seu foco em problemas específicos de contextos específicos.

Cohen e Manion (1994, p. 186), dois renomados estudiosos da metodologia da pesquisa em educação, definem pesquisa-ação como “uma intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real [no nosso caso as escolas, por exemplo] e um estudo próximo sobre os efeitos de tal intervenção (.) A pesquisa-ação é uma pesquisa situacional, [na qual o pesquisador] busca diagnosticar [em parceria com a comunidade sob estudo] um problema num contexto específico e tenta resolvê-lo naquele contexto.”

Desta forma, a pesquisa-ação interpreta o método científico de uma maneira menos rígida, particularmente porque tem seu foco em proble-

dos de coleta de informações e no tratamento dos dados coletados. Ao contrário, o pesquisador em ação deve certificar-se de que a metodologia adotada responde aos critérios de qualidade estabelecidos pela comunidade científica. Da mesma forma, a pesquisa-ação deve primordialmente contribuir para o desenvolvimento do campo em estudo (para a prática), mas, também, para o desenvolvimento da teoria da educação e ensino (Stenhouse, apud. Cohen e Manion, 1994, p.186);

Enquanto metodologia, a pesquisa-ação pode ser aplicada em um tímido estudo, conduzido por um professor, sobre a aplicação de uma nova estratégia de ensino, na sua sala de aula, até um sofisticado estudo sobre mudança organizacional numa in-

⁵ Instituto de Educação de Adultos da Universidade de Dar-Es-Salaam – 1971.

dustria; a pesquisa-ação pode ser conduzida por um pesquisador e uma professora, um professor-pesquisador ou uma equipe de pesquisadores e parceiros numerosos (Cohen e Mannon, 1994). Qualquer que seja a forma que um projeto de pesquisa-ação apresente, permanece seu objetivo principal que é exatamente acrescentar conhecimentos ao campo de estudo assim como ao conhecimento funcional/prático do professor ou professora, diretor ou diretora, comunidade rural etc.

No contexto do fracasso do sistema educacional brasileiro, considero que os programas de pós-graduação têm um papel fundamental na formação de "educadores - pesquisadores" capacitados para contribuir com o desenvolvimento humano, social e econômico regional e nacional. Os programas deveriam qualificar pós-graduandos para a produção de estudos/conhecimentos baseados na realidade e que, ao mesmo tempo, combatam a exclusão educacional e promovam sistemas educacionais e escolas inclusivas.

Preocupa-me o paradoxo de que no país do mundialmente conhecido Educador Paulo Freire, o pai da "educação para a libertação dos oprimidos", da educação para a conscientização e transformação social, as práticas formativas na pós-graduação teimam em manter uma linha de produção científica teórico-crítica que

podem até ter excelência, mas que - a meu ver - na maioria das vezes não intervêm na realidade com o objetivo de transformá-la. Assim, tenho me perguntado:

Como a pós-graduação poderá formar recursos humanos, tanto para a academia (futuros formadores e pesquisadores), como para o mercado de trabalho (no sistema educacional), que estejam aptos a intervirem cientificamente no contexto educacional, capacitados para utilizarem a pesquisa e a metodologia de pesquisa como um instrumento

de transformação e desenvolvimento sustentável?

Em direção a uma nova política de Pós-Graduação: da pesquisa teórico-crítica à pesquisa-ação em direção à inclusão

De acordo com o relatório *Enfrentar e Vencer Desafios* publicado pelo MEC em abril de 2000⁶, o sistema de pós-graduação cresceu de maneira significativa entre 1994 e 1999, conforme a tabela abaixo:

Programa de Pós-Graduação	1994	1999
Mestrado	1.159	1.339
Alunos graduados Mestres	43 mil	53.9 mil
Novos graduados/ano	Pouco mais de 9mil	14.4 mil
Doutorado	616	727
Alunos graduados Drs.	19 mil	28.9 mil
Novos graduados/ano	2.5 mil	+ de 4.7 mil

Fonte: MEC 2000, p.31

1420 Programa de Pós-Graduação no Brasil em 2000		
PPG - somente Mestrado	667	Total Mestrados: 1393
PPG - Mestrado e Doutorado	726	
PPG - somente Dr.	27	Total de Dr.: 753

Fonte: INEP/MEC, 2001

⁶ Este relatório - "instrumento indutor de diálogo" - foi enviado aos professores do ensino superior - datado de maio de 2000 com uma carta assinada pelo próprio ministro da educação - convidando os docentes para refletirem sobre as ações as IES e oferecerem subsídios à implementação de políticas.

Estes dados revelam que um número significativo de pesquisas estão sendo conduzidos nas universidades brasileiras. Também revelam que graus de mestre e doutores estão sendo obtidos por um número reduzido de privilegiados que conseguem ter acesso à pós-graduação. Entretanto, os mesmos dados não oferecem indicadores de *qualidade científica* nem de possíveis contribuições geradas por estes estudos, para a solução de graves problemas nacionais, entre os quais o excludente e ineficiente sistema regular de ensino.

Destes novos mestres ou doutores em educação graduados nos últimos seis anos, quantos adotaram a pesquisa-ação como metodologia de seus estudos? Quantos foram encorajados pelos seus orientadores/as ou co-orientadores/as a se engajarem nos problemas educacionais nacionais ou regionais com vistas a buscar soluções e contribuir para o desenvolvimento? Quantos mestres ou doutores realizaram investigações em parceria com a comunidade, com o objetivo de produzirem conhecimentos que contribuíssem para uma melhor compreensão teórico-científica do fenômeno sob estudo e para a implementação de ações e projetos de desenvolvimento e superação de problemas? Estes são dados a serem pesquisados...

Embora esses dados não existam, a experiência acadêmica e a própria literatura veiculada em revistas científicas me permitem inferir que os cursos de pós-graduação

parecem estar formando especialistas, mestres e doutores para 'pensar' e não para 'transformar' a realidade, com vistas ao desenvolvimento social e econômico. Nesse percurso acadêmico, os recursos governamentais ou pessoais e o tempo gasto na pesquisa, na maioria das vezes, não provocam impacto educacional e social na mesma proporção. Os estudos produzidos nos progra-

mação das políticas, culturas e práticas educacionais.

As pesquisas educacionais parecem seguir uma tradição de pesquisa predominantemente reprodutivista. Com muita frequência, os estudos produzidos em programas de pós-graduação privilegiam os capítulos de revisão de literatura, os quais tendem a reproduzir amplamente o que já foi construído

As pesquisas educacionais parecem seguir uma tradição de pesquisa predominantemente reprodutivista.

mas de pós-graduação primam pela quantidade de teoria reproduzida a partir da literatura existente e, frequentemente, são fracos, em termos de contribuição para o desenvolvimento da educação, enquanto oferta de caminhos práticos para busca de solução de problemas.

Pesquisas baseadas em dados estatísticos ou pesquisas qualitativas que se propõem somente à análise ou teorização dos fatores conjunturais (sociais, políticos e econômicos), causas históricas de fenômenos educacionais ou identificação de pressupostos subjacentes aos processos ideológicos de dominação e opressão dos grupos sociais em desvantagem, na minha opinião, parecem não ser suficientes para promover rupturas significativas e responder às necessidades urgentes de transfor-

e consagrado no campo. Raramente, encontramos análises originais, desafiadoras ou mesmo pertinentes sobre o que os estudiosos dizem... Raramente, a revisão de literatura é usada como base teórica para analisar os dados coletados no campo e, como consequência, os estudos falham quanto a relacionar os achados da pesquisa com a teoria veiculada pela literatura. Desta forma, os estudos não respondem à tarefa de desenvolvimento da ciência da educação e, muito menos, de transformação da realidade.

Numa abordagem de pesquisa-ação o pesquisador compromete-se politicamente com o desenvolvimento e empoderamento da comunidade dentro da qual o estudo se insere. O pesquisador é parceiro da comunidade que estuda e é aprendiz que busca se engajar na

realidade estudada, a fim de compreender a percepção que a própria comunidade escolar tem acerca de sua realidade, como disse Paulo Freire.

O pesquisador *em ação* não é o detentor do conhecimento e, portanto, não tem as respostas, o veio de julgamento (comum aos pesquisadores quando invadem o campo) e o poder das decisões sobre o objeto de estudo. Somente através da parceria com os membros da comunidade em investigação e da ação investigativa conjunta, que pesquisador e parceiros buscarão construir uma teoria aplicável àquela realidade particular.

É através dessa metodologia que o pós-graduando se constrói como um educador 'inclusivo', um educador comprometido com o desenvolvimento científico da educação e da comunidade escolar dentro da qual o seu estudo foi elaborado e sua teoria construída. Assim, a teoria embutida na dissertação (monografia ou tese) deverá também estar embasada na literatura pertinente, mas construída a partir da experiência vivida no campo, onde as prioridades (objetivos) da pesquisa-ação são estabelecidas a partir das vozes dos atores sociais na escola.

Nesse processo de participação da vida escolar e de empoderamento da escola, o pesquisador *em ação* tem um papel preponderante para ajudar a comunidade a compreender os entraves ao desenvolvimento educaci-

onal almejado e para iluminar caminhos, através da oferta de subsídios, baseados nas evidências colhidas e nas teorias/experiências de outros estudiosos.

Constitucionalmente, a educação é um direito de todos e o processo de escolarização é considerado a base para a construção da cidadania. Portanto, promover a educação é tarefa de todas as instituições responsáveis pela formação de educadores e pesquisadores. As instituições de ensino superior e, principalmente, os programas de pós-graduação - por serem legitimamente as instâncias sociais de formação acadêmica e profissional - deveriam ter políticas com metas claras e firmes, quanto à formação de educadores e pesquisadores competentes e qualificados, para a promoção de mudanças sociais compatíveis com as necessidades educacionais nacionais e as diretrizes internacionais, quando estas estiverem em consonância com a realidade de cada país.

Conclusão

Em tempos de combate à exclusão e de promoção da inclusão, estudos produzidos em programas de pós-graduação, que não se propõem à intervenção na realidade e ao rompimento das barreiras ao desenvolvimento humano e à cidadania, tornam-se papéis sem valor social.

Não podemos ignorar a urgência da necessidade de refletirmos acer-

ca do papel dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras na formação de um novo educador - um acadêmico-pesquisador - comprometido com a libertação e o empoderamento dos grupos vulneráveis e oprimidos pelo sistema, dos grupos continuamente sob o risco de exclusão educacional.

Minhas reflexões sobre o papel dos programas de pós-graduação na formação de educadores-pesquisadores inquietam-me quanto à coerência e relevância social dos conhecimentos que estão sendo produzidos nas universidades. Conhecimentos estes que consomem recursos financeiros (pagos pelo contribuinte ou pelo próprio estudante), tempo dos pós-graduandos e orientadores, tratam a escola como *sujeitos* de quem retiram os dados de sua pesquisa, e não oferecem *nada* em retorno... Muito pelo contrário, além de inúmeras vezes as pesquisas de pós-graduação citarem de forma antiética a comunidade escolar a partir da qual o estudo foi desenvolvido, os achados terminam inacessíveis, guardados em arquivos de biblioteca na própria academia e bem distante da escola que abriu suas portas para oferecer os dados da pesquisa.

Não podemos nos furtar ao fato de que ainda existem milhões de crianças e adultos analfabetos, em desvantagem social, em situação de vulnerabilidade e vivendo em estado de pobreza crônica. Não podemos ignorar que ainda há milhões de crianças, jovens e adultos excluídos do sistema educacional porque enfrentam barreiras para

aprender, aqueles que possuem as chamadas 'necessidades educacionais especiais' Nós não podemos continuar apenas investigando nossa realidade educacional enclausurados dentro das universidades.

Há mais de 50 anos atrás, a ONU chamou a atenção de todas as nações para as disparidades entre os países e conclamou a todos para garantir o direito de toda e qualquer pessoa à educação. Contudo, no início do novo milênio, que nasceu sob os auspícios da onda do politicamente correto,

esses valores em contexto isto significaria:

- ◆ em torno do que é gasto em quatro dias com custos militares global;
- ◆ o equivalente a sete dias de especulação monetária no mercado internacional;
- ◆ menos do que a metade que os pais americanos gastam em brinquedos para seus filhos a cada ano;
- ◆ menos do que a quantia anual que os europeus gastam em jogos de computador ou água mineral. (OXFAM, 1999b, p.17).

Não podemos ignorar que ainda há milhões de crianças, jovens e adultos excluídos do sistema educacional porque enfrentam barreiras para aprender, aqueles que possuem as chamadas 'necessidades educacionais especiais'

da globalização, dos direitos humanos, da cidadania e da tecnologia de informação, a realidade educacional e a pobreza existente nos países do sul do globo ainda estão muito aquém de serem verdadeiramente elevadas à condição de catástrofe mundial. A maior prova disto encontra-se no fato de que

"a educação primária universal pode ser considerada muito cara, mas, ainda assim, seu financiamento é possível. As melhores estimativas sugerem que [a universalização da educação] custaria em torno de US\$ 8 bilhões de dólares extra por ano. Para colocar es-

Ou seja, a questão central da inexistência de acesso à uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do planeta não tem a ver com "dinheiro", mas com nossas escolhas políticas frente ao fenômeno do fracasso dos sistemas educacionais existentes. Neste contexto de total descompromisso social e político de nossos governantes, continuamente tenho me questionado sobre o papel das universidades e da inerte 'elite intelectual brasileira' frente à desigualdade social e educacional no país. A paralisia e o amortecimento da academia frente ao fracasso escolar e à exclusão crônica dos alunos

e alunas do sistema público de ensino deve ser urgentemente objeto de debate no âmbito da ação dos programas de pós-graduação e da formação dos educadores-pesquisadores a que estes se propõem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, F 'Special Education in France: *Passé Historic or Futur Simple*' (Chapter 2). In: O'Hanlon, C. (Ed.) *Inclusive Education in Europe*. London: David Fulton Publisher, 1995, pp. 24-38.

Brandão, C.R. *Pesquisa participante*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990.

Cohen, L; Manion, L *research Methods in Education* (4a. edição), London, Routledge. 1994.

Darcy de Oliveira, R; Darcy de Oliveira, M. 'Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la.' In: Brandão, C.R., *Pesquisa participante*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990, pp. 17-33.

Delors, J. *Educação, um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal, Editora Asa, 1996.

Ferreira, Windyz B. *Making Sense of Exclusion from Schools: international perspectives*. Tese de PhD, Universidade de Manchester, 2001.

Freire, P. 'Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação'. In: Brandão, C.R. *Pesquisa participante*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990, pp. 34-41.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2000 – PNAD, 2000*: <http://www.ibge.gov.br>

Leite, CM; Farhat, CCR e Assis, OCDA (2002) 'Acesso e Sucesso Escolar de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: um estudo das barreiras existentes no sistema regular de ensino'. Monografia de Final de Curso, Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba.

Lippman, P. 'Restructuring in context: a case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power'. *American Educational research Journal*, Vol. 34 (1), 1997, pp. 03-37.

Ministério da Educação, 'Enfrentar e vencer desafios' Secretarias da Educação Superior, Brasília, 2000.

Ministério da Educação, 'Avaliação da Educação Superior: a experiência do reino Unido e da Brasil em debate', (Série Documental Eventos) INEP/MEC, Brasília, 2001.

Mittler, P. 'Equal opportunities - for whom?' *British Journal of Special Education*. Vol. 26 (1), 1999, pp. 3-7.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (1995) *Our children at risk*, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), Paris.

OXFAM International Media report - *Education Now, Breaking the Cycle*

of Poverty. OXFAM. (Disponível em: <http://www.oxfam.org.educationnow>), 1999a.

OXFAM International, *Education Now, Breaking the Cycle of Poverty*, Reino Unido, 1999b.

UNESCO, *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Difficulties*. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Educational Needs*. Paris: UNESCO/Ministry of Education and Science (Spain), 1994.

UNICEF, 'The right to education', In: *The state of the world's children Report*. United Nations Children's Fund, pp. 7-19. <http://www.unicef.org> 1999.