

CADERNOS anped

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

NILTON BUENO FISCHER (Org)
Antônio Chizzotti
Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
José Mário Pires Azanha
Luiz Antônio Cunha

**APOIO: FINEP - Financiadora de
Estudos e Projetos**

CADERNOS

anped

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

NILTON BUENO FISCHER (Org)
Antônio Chizzotti
Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
José Mário Pires Azanha
Luiz Antônio Cunha

**APOIO: FINEP - Financiadora de
Estudos e Projetos**

Cadernos ANPEd é uma publicação da
Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

Organização:

Nilton Bueno Fischer

Digitação:

Margareth Rennhack Panizzutti - FACED/UFRGS

Revisão:

Rosa Maria Bueno Fischer

Editoração Eletrônica:

Aldo Luiz Jung

Arte-Final:

José Francisco Flores - FACED/UFRGS

Composição:

Central de Produções - FACED/UFRGS

Impressão:

**Gráfica da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Alceu R. Ferrari 5

POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Carlos Roberto Jamil Cury 7

A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA: A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO PAÍS

Bernardete A. Gati 25

A PÓS-GRADUAÇÃO E A RELEVÂNCIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Antônio Chizzotti 29

PESQUISA EDUCACIONAL: ALGUMAS QUESTÕES

José Mário Pires Azanha 35

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: NO PONTO DE INFLEXÃO?

Luiz Antônio Cunha 39

REUNIÃO TÉCNICA NACIONAL DE COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO

..... 49

A Política de Pós-Graduação e Pesquisa 49

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresento aos programas de Pós-Graduação em Educação e aos pesquisadores o Caderno da ANPEd sobre **Política de Pós-Graduação e Pesquisa**.

Este Caderno reúne os trabalhos apresentados e discutidos durante a **Reunião Técnica Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação para discutir a Política de Pós-Graduação e Pesquisa** na área, realizada na Faculdade de Educação da UNICAMP, de 10 a 12 de abril de 1991, em seqüência ao **Seminário sobre Concepção de Dissertação de Mestrado**, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e realizado naquela Universidade, nos dias 8 e 9 de abril de 1991.

A Reunião Técnica de Coordenadores originou-se do trabalho dos coordenadores de programas de Pós-Graduação durante a 13ª Reunião Anual da ANPEd em Belo Horizonte, de 15 a 19 de outubro de 1990. Sua realização foi possível graças ao apoio financeiro da FINEP, da ANPEd e das universidades a que pertencem os diversos programas, bem como ao apoio da Faculdade de Educação da UNICAMP, que sediou o Evento.

A organização da Reunião esteve a cargo do Secretário Geral, Nilton Bueno Fischer. A coordenação dos trabalhos, durante o Evento, a cargo do Vice-Presidente Ozir Tesser e do Secretário Geral.

Cumprе reconhecer e agradecer a valiosa contribuição dos expositores convidados, cujos textos alimentaram o Evento e ora integram esta publicação.

Cumprе destacar também a contribuição prestada pelo CNPq, FINEP e INEP, através de seus representantes, que tiveram ativa participação nos trabalhos.

Que a Reunião Técnica realizada e os textos aqui publicados permitam novo e significativo avanço no que se relaciona com o ensino de Pós-Graduação e a pesquisa na área de Educação.

Alceu R. Ferrari
Presidente da ANPEd

POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Carlos Roberto Jamil Cury

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

1. INTRODUÇÃO

A política de Pós-Graduação pode ser vista de vários ângulos. Ela pode ser enfatizada pelas iniciativas estatais, e aí o Estado torna-se o pólo de referência. Poucos são os que não reconhecem como positivos os programas de apoio que a CAPES e o CNPq repassam às instituições de Pós-Graduação.

Ela pode ser também enfrentada através das pressões civis que se auto-organizam em iniciativas autônomas ou que se dirigem ao Estado, para criar outras iniciativas, garantir direitos ou mesmo implementá-los. Nesse caso, o pólo de referência é a sociedade civil. As Associações Científicas são o exemplo mais evidente desse tipo de organização das referentes áreas de conhecimento.

Finalmente, pode-se visualizar a política no ponto de intersecção entre estes pólos, como uma dialética entre poderes: poderes que se constroem de baixo para cima e poderes que se fazem de cima para baixo.

No nosso caso, optando pelo terceiro caminho, torna-se muito difícil a nítida distinção entre sociedade política e sociedade civil, de vez que no jogo de relações que ascendem e descendem, há negociações e sacrifícios de ponto de vista, fazendo da política um jogo de participação mais ou menos (des)equilibrada entre os atores, com resultados algo imprevisíveis.

A opção pelo terceiro caminho torna-se mais premente porque, por mais ilegítimo que seja um governo que expressa o Estado, este não se resume ao governo apenas, e sem o Estado pouco se pode fazer em relação a iniciativas sociais e culturais, como nos demonstram à farta os exemplos de países avançados e a nossa própria história.

Finalmente, por mais que a consciência crítica atue no sentido da autonomização da sociedade civil, a mesma consciência crítica não abre mão de participar do jogo do poder político e, embora em diferentes graus, vem exigindo do Estado que cumpra

seu papel com respeito à pesquisa, à cultura e à educação.

A POLÍTICA COMO INICIATIVA DO ESTADO

Hoje dispomos de uma lei maior, a Nova Constituição, cujo capítulo IV (Da Ciência e Tecnologia), Título VII, é muito claro (e "in claris non est interpretatio"):

"Art. 218: O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica.

Parágrafo 1º: A pesquisa científica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

Parágrafo 2º: O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia(...)"

Não menos claro é o artigo 207 da Nova Constituição que também, cartesianamente, afirma ser distintivo das instituições universitárias a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

A proposta da LDB, em tramitação no Congresso Nacional, dedica vários artigos ao ensino superior, dentro de um capítulo próprio, o Cap. XIII.

Ora, essa clareza expressa no texto constitucional e reconfirmada na proposta de LDB não apareceu por si só.

A pesquisa e a Pós-Graduação no Brasil, até a década de 60, não podem ser consideradas como objeto de uma política definida, formalizada e organicamente expressa, quer por parte do Estado quer por parte da própria Universidade. Mas não se podem ignorar os esforços que, de longa data, postulam um caminho mais institucionalizado de se fazer o que hoje chamamos de pós-graduação.

A título de exemplo republicano e centenário, vale o decreto nº 980 de 08/11/1890, do governo provisório de Deodoro, que regulamentou a redefinição do **Pedagogium**. Nele se lê no parágrafo 2º do art. 24:

"O **pedagogium** estabelecerá relações estreitas com as autoridades e instituições congêneres dos demais Estados da República e dos países estrangeiros, a fim de fazer-se a constante permuta de documentos e a aquisição de espécimens de todas as invenções e melhoramentos dignos de atenção. Tratará outrossim de obter por compra quanto for indispensável para estar em dia com os progressos do ensino e sua biblioteca provida das obras mais importantes e mais modernas desta especialidade".

Também se lê no art. 22, em redação da época:

"De dous em dous annos o conselho director designará, com approvação do Governo, dous professores, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, que vão a países estrangeiros examinar miudamente os progressos do ensino primário e aperfeiçoar suas habilitações profissionais".

Como se pode ver, o desejo de modernidade não é apanágio das atuais elites, e nem é tão recente a exigência da obrigação do Estado em financiar e apoiar a pesquisa.

É nessa perspectiva que a década de 50 conhecerá a criação da CAPES e do CNPq, como iniciativas que visam à preparação de grupos dirigentes, apoiados em pesquisa e estudos aprofundados.

Somente na década de 60, como produto das discussões em torno do significado e sentido do desenvolvimento nacional, em todos os níveis, é que esta problemática vem à tona, ocupando momentos dos debates em torno da Reforma Universitária.

Com o movimento militar de 64, que depôs o presidente constitucional, pode-se dizer que impõem-se à sociedade as bases e condições de se realizar um projeto geopolítico-militar, com o objetivo claro de colocar o Brasil na perspectiva de grande potência emergente.

Dentro desse projeto, em parte ditado por uma profunda integração ao chamado "bloco ocidental" e em parte pelos processos internos de crescimento econômico, percebia-se que, sem um desenvolvimento científico-tecnológico, o País não poderia se colocar como parceiro autônomo e auto-sustentado.

Assim sendo, a consciência interna, já existente desde a década de 50, voltada para a preparação de recursos humanos, ganha solidez, para superar a rarefação de institutos universitários de pesquisas.

Consolida-se a convicção de que, sem recursos humanos não há pesquisa universitária e, sem esta, não se criam suportes adequados para um desenvolvimento já em processo no mundo capitalista desenvolvido, ao qual o Brasil, em definitivo, deveria se integrar.

Todos conhecemos o processo e os efeitos da chamada "modernização conservadora" para a qual a universidade foi chamada como participante, especialmente na geração de quadros que atuassem de modo a fazer convergir em forças, na consecução das prioridades estabelecidas pelo Estado.

Quantos e quantos colegas foram se capacitar fora do País, em áreas bem

diferentes?

O parecer 977/65 do CFE, de autoria do professor Newton Sucupira, contém os princípios norteadores da implantação da Pós-Graduação, embora haja toda uma produção anterior havida junto ao próprio CFE. Com isto instala-se um processo de capacitação, no País e fora dele, com incentivos e bolsas de estudos.

A Reforma Universitária acaba por formalizar a Pós-Graduação no sistema universitário, através da Lei 5540/68, como meio de implementação de políticas de instalação e expansão de programas de pós-graduação.

Como diz Souza (1980):

"Com todos os tropeços conhecidos (e naturais numa reforma) e apesar de sua implantação ter sido acompanhada pela explosão de crescimento que perdurou até os primeiros anos desta década, a reforma estrutural da universidade brasileira não só permitiu o surgimento de novos centros de pós-graduação e pesquisas, fora das instituições tradicionais, como foi, sem dúvida, o instrumento que propiciou formidável desenvolvimento das ciências básicas no País" (p.222).

Por oposição ao ensino tradicional, que sem esse impacto de desenvolvimento não teria se adequado aos novos tempos, e por ser a expressão mais acentuada do "moderno" que se inaugurava no Ensino Superior com a Reforma, a Pós-Graduação deveria exibir o "moderno mais moderno".

Ora, essa modernidade tinha pressa. Daí o advento da Pós-Graduação, na estrutura formal da Universidade entronizada, com tudo o que era tido como necessário, de modo vertical e centralizado, com o apoio decidido dos órgãos governamentais. De fora da Universidade, a Pós-Graduação é posta como necessária e, de dentro, é vista como intrusa.

Boa parte dos programas de Pós-Graduação ressentem-se até hoje, em seu dia a dia, de problemas decorrentes dessa tensão entre necessidade e "intrusão". Esses problemas vão desde a qualificação de docentes até a carga horária docente no interior dos departamentos.

A produção científico-tecnológica de um país que sonhava ser grande potência, teria que contar com recursos humanos qualificados e capazes de, em pouco tempo, subsidiar o desenvolvimento nacional. Esses recursos humanos deveriam ser titulados não só no país mas também no exterior e, quando formados, deveriam atuar na Pós-Graduação, de modo todo especial nas pesquisas em desenvolvimento ou a serem desenvolvidas.

Paulatinamente, porém, expande-se a Pós-Graduação e aparece "um vácuo que permitiu a proliferação de cursos, sem que o Ministério da Educação e Cultura,

responsável pela maioria das instituições que ministram o ensino da Pós-Graduação, pudesse exercer um controle na implantação e uma avaliação do seu desenvolvimento" (SOUSA, 1980, p.211).

O MEC cria, em 1973, o Conselho Nacional de Pós-Graduação, com a responsabilidade de estabelecer metas prioritárias, propor orçamento unificado e, portanto, planejado.

Claramente, pois, o Estado estabelece o Conselho como lugar privilegiado para a formação de uma política nacional de Pós-Graduação.

Antes, porém, de considerarmos os atuais movimentos da política de Pós-Graduação e Pesquisa, poderíamos recuperar alguns momentos importantes dessa mesma política, tal como a definiram algumas iniciativas do Estado.

Essas políticas basicamente seguiram o caminho da implantação da Pós-Graduação, com reforço na expansão de programas e na qualificação do corpo docente e dos pesquisadores (1º e 2º PNPg - Plano Nacional de Pós-Graduação).

A seguir, essas políticas passam a contemplar a integração da Pós-Graduação no sistema nacional de Ciência e Tecnologia e, mais especificamente, a atuação junto às áreas estratégicas (3º PNPg e Programa de Formação de Recursos Humanos nas áreas Estratégicas - RHAE).

Contudo, já na segunda metade da década de 60, a representação brasileira, co-participante do relatório MEC/USAID, destacava que o incentivo à pesquisa científica, no quadro de uma política maior, deveria assentar-se em quatro pontos:

1. adotar uma política nacional de incentivo à pesquisa, nas diferentes áreas do conhecimento, conjugando Estado-Universidade-Empresa, a fim de atender às exigências da "segurança, da ciência e da produtividade";
2. estabelecer um plano nacional de Pós-Graduação, integrando diferentes órgãos federais em vista da qualidade das iniciativas;
3. institucionalizar cursos de Pós-Graduação, seja em nível de mestrado, seja de doutorado, para formação de professores e pesquisadores no Brasil, com elevado padrão qualitativo e profissional;
4. institucionalizar um sistema de bolsas e incentivos, em vista das condições de criação desses quadros.

De alguma maneira, essas propostas estiveram na base da organização sistemática da Pós-Graduação no Brasil, cujos limites e possibilidades nós bem conhecemos.

A EXPANSÃO RECENTE

Respondendo, de certo modo, ao próprio apelo dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e sobretudo do 3º PNPG, que insiste na expansão qualitativa dos cursos de Pós-Graduação, a área de educação cresceu e está crescendo mais ainda.

A menos que me faltem dados mais precisos (e deve ser o caso), desde a avaliação oficial da CAPES anos 85/86 até a última avaliação, a expansão de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* foi considerável.

Em 1985/86 tínhamos 27 programas de mestrado e sete de doutorado. Hoje estão cadastrados¹, salvo engano, 37 programas de mestrado e onze de doutorado. Instalaram-se cinco programas de mestrado no Sudeste, dois no Centro-Oeste, dois no Nordeste e um no Norte.

Em termos de uma cobertura nacional plena, estariam faltando programas de mestrado no Pará, em Sergipe, Alagoas, Acre, Rondônia, Tocantins e Amapá. Assim sendo, pode-se dizer que os programas de Pós-Graduação em Educação *strictu sensu* dão cobertura nacional, seja devido ao apelo dos Planos Nacionais, seja devido à pressão regional e à abertura promovida pelo Art. 207 da Nova Constituição.

Nesse crescimento, a Região Sul abriu mais um doutorado e o Sudeste mais três (com mais um em fase de abertura). O doutorado portanto, vai se expandindo, ainda que em ritmo mais lento.

Assim, há uma política de Pós-Graduação na área que responde ao 3º PNPG (1986-1989), o qual diz, em sua introdução:

"A política de formação de Recursos Humanos, para a Ciência e Tecnologia, tem sido objeto de vários estudos nos últimos anos, por parte das ciências, órgãos do Governo e também da comunidade científica. A conclusão mais importante é a de que o País não possui um quantitativo de cientistas que permita, a curto prazo, atingir plena capacitação científica e tecnológica. Torna-se, portanto, essencial iniciar, com a maior brevidade possível, um programa agressivo de formação de recursos humanos qualificados, tendo em vista que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica e científica e tecnológica para o Brasil no próximo século. Assim é que o presente Plano Nacional de Pós-Graduação reafirma a política do governo de formar cientistas em quantidade, qualidade e perfis adequados ao modelo de desenvolvimento do País".

¹Diferença entre cadastrado, autorizado e credenciado:

1. Autorizado: uso da prerrogativa da autonomia universitária para a criação de cursos.
2. Cadastrado: inscrito na CAPES para avaliação.
3. Credenciado: reconhecido pelo sistema CFE/CAPES e suas decorrências.

Após reconhecer a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a qualidade excelente de boa parte dos programas existentes e a necessária consolidação de outra parte dos programas de Pós-Graduação, o Plano não poderia ser mais claro quando resume sua especificidade: "O presente PNPG, enfaticamente, acrescenta a institucionalização e a ampliação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia". De um lado, pois - explica a seguir - a integração com outros níveis de ensino, e de outro, com o setor produtivo.

Indica, seqüencialmente, a necessidade de meios para que as Instituições de Ensino Superior (IES) assumam progressivamente a Pós-Graduação, como componente integrante e institucionalizado. E estabelece a Universidade como "o ambiente privilegiado para a produção e criação do conhecimento, através da pesquisa e da Pós-Graduação", enfatizando seu papel no "processo de desenvolvimento nacional".

O 3º PNPG não se omite em fazer um diagnóstico bem preciso da situação da Pós-Graduação no Brasil, especialmente seus pontos altos e os de estrangulamento.

O Plano volta-se para uma temática muito recorrente: o atendimento das necessidades de uma formação qualificada que efetive o desenvolvimento científico e tecnológico, e torne o País competitivo, para a expansão da base científica nacional através de doutores qualificados, seja no País, seja no exterior.

Reconhece-se a necessidade de levar em conta a diversidade epistemológica entre as áreas do conhecimento e a flexibilidade institucional dos programas.

As diretrizes e estratégias compõem indicações de atuação como: o fortalecimento da pesquisa básica; a necessidade de verbas específicas; a participação da comunidade científica em todos os níveis; a estimulação da diversidade de concepções e organizações, evitando práticas de uniformização; o reconhecimento da importância da avaliação; e o aumento quantitativo e qualitativo do valor das bolsas.

O 3º PNPG considera atuais as metas do 1º e 2º Planos, relativas à expansão e à qualidade. Considera a necessidade de os cursos de Pós-Graduação serem reconhecidos como reais centros de pesquisas, além de formadores de docentes-pesquisadores; e, por isso, merecem tanto apoio quanto as instituições de desenvolvimento tecnológico e de pesquisa aplicada.

Concomitante ao 3º PNPG, o ex-Ministério da Ciência e Tecnologia, hoje Secretaria de Ciência e Tecnologia, buscou implementar o Programa de Formação de Recursos nas áreas Estratégicas (RHAE). Esse programa visa tornar efetivo o disposto no 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (da chamada Nova República), em torno do ombreamento com países desenvolvidos nas áreas de Informática, Biotecnologia, Química Fina, Mecânica de Precisão e Novos Materiais.

Ao lado desse 3º PNP, não menos forte foi o impacto das mudanças legais ocorridas, após a Nova Constituição, que consagrou pontos defendidos por pesquisadores e educadores, tais como: ensino público e gratuito nos estabelecimentos públicos, gestão democrática, autonomia da Universidade e indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Igualmente, algumas mudanças significativas ocorreram com a promulgação das Constituições Estaduais, na maioria das quais se prevê a criação de Universidade Estadual - com provável demanda de novos pretendentes à qualificação, já que a proposta de LDB é mais rigorosa no que se refere à criação de instituições de nível superior que queiram a prerrogativa de "Universidade" - e de Fundações de Amparo e Apoio à Pesquisa.

É preciso advertir, desde logo, que a existência desses recursos estaduais não pode significar pretexto para ainda maiores omissões da União, na consignação de recursos para ciência, tecnologia e cultura.

Ao lado disso, não se pode esquecer que a LDB não está concluída. Sua tramitação final em plenário, através do projeto do ex-deputado Jorge Hage, no que se refere ao Ensino Superior (e nele, a Pós-Graduação) pode conhecer mudanças e alterações, para melhor ou para pior.

A expansão, pois, se dá exatamente em um contexto desafiador: o final melancólico do Governo Sarney, que assediou as Universidades pelo cerco financeiro, e o início do subneoliberalismo do Governo Collor que, a pretexto de um "Estado Mínimo", mantém o assédio e finalmente ressuscita com forças o mote da privatização e do autoritarismo. A privatização ou algo semelhante seria tal, a ponto de se proporem bolsas de pesquisa e de pós-graduação, provindas de recursos públicos para empresas.

No primeiro caso postula-se o ensino pago através de seus usuários e, no segundo, privatiza-se o ensino público, financiando-se um retorno discutível, dado o padrão geral do empresariado.

Desse modo, parece-me estar desejoso o Governo de operar um deslocamento de funções: o desejo implícito de querer colocar as universidades sob a égide da Secretaria de Ciência e Tecnologia substitui-se pelo quase explícito propósito de ter a Pós-Graduação, não apenas integrada ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, mas também subordinada à direção daquela Secretaria. A graduação das Instituições de Ensino Superior não-universitárias ficaria no âmbito do MEC.

Há, pois, um deslocamento de fins, ao menos na intenção de algumas iniciativas governamentais, cujo sentido precisa ser mais bem esclarecido.

Vejamos se é possível encontrar pistas para esse sentido, em duas fontes de produção desses projetos: uma mais geral e outra mais ligada à educação.

Um sentido parece provir de programas desejados para a área de uma nova política industrial. Fala-se claramente na intenção de fundar o chamado "ciclo de substituição das importações" (cuja fase mais próxima se liga ao governo Geisel) e lançar a indústria brasileira no espaço da competição internacional, de modo a que o País se ombreie com os países do Primeiro Mundo. Isto pode ser visto no Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade. No seu lançamento, dizia a titular da pasta da Economia:

"Diferentemente do modelo que prevaleceu nos últimos trinta anos, onde o Estado tinha um papel executor, neste caso o Estado passa a ter apenas um papel articulador, no sentido de que sejam, efetivamente, promovidas as mudanças que são necessárias para a modernização do parque industrial...".

E, noutro trecho, diz a titular que o Governo Collor:

"visa este objetivo de modernizar a economia nacional e recuperar esse papel importante do Estado de apenas articulador e não mais executor e numa aliança, numa articulação importante com a iniciativa privada". (In Folha de São Paulo, 8/11/90, p.B-16).

Também o presidente da República, na mesma oportunidade, pronunciou-se a respeito:

"As ações no campo do desenvolvimento industrial realizam uma estratégia fundamental: a reestruturação da indústria brasileira, baseada no ambiente de maior competição do país. A competição sadia é condição vital para uma economia de mercado contemporânea. Por isso promovemos a liberação das importações..." (idem).

"Vamos provocar um choque de eficiência e qualidade em todo ambiente econômico nacional ... lançamos o programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria Brasileira, cujo sentido essencial consiste em estimular a indispensável cooperação entre a indústria e o setor de ciência e tecnologia". (idem).

Também o Programa de Competitividade Industrial de fevereiro de 1991 visa financiar a modernização da indústria nacional, a fim de aumentar a capacidade competitiva e, com isto, os novos investimentos.

Ora, é dentro desse Programa que a educação aparece como um elemento de investimento público, de responsabilidade do Estado, voltado para a competitividade estrutural. O Estado aparece como sujeito criador da competição, através da educação.

Logo, a lógica desses projetos não é nada obscura. O princípio (e premissa) é o mercado regrado pela competição. Como a competição internacional é o parâmetro

do mercado, o mercado nacional deve mirar-se nela e abrir-se à mesma, a fim de emparelhar-se na forma da disputa. E como a matéria da disputa é a competitividade, medida em termos de avanço tecnológico, o empresariado nacional deverá aumentar sua produtividade, através de investimentos no rumo daquele avanço. O governo financiará projetos através de agentes oficiais (BNDES - Banco de Desenvolvimento Econômico e Social, FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos, BASA - Banco da Amazônia S/A, Banco do Brasil S/A), e a "comunidade de ciência e tecnologia" (como diz o Programa de Qualidade e Produtividade) será envolvida com seus recursos.

Ao que parece, a área da educação deverá, segundo tais finalidades, entrar com dois aportes: na área estrutural, socializando a futura força de trabalho mais qualificada; e, setorialmente, pede-se (indiretamente) que entre com seu equipamento de Pós-Graduação, no sentido de qualificar "os recursos humanos para fazer frente aos desafios da modernidade produtiva" (conforme o Projeto de Reconstrução).

Isso quer dizer que se reconhece a importância da educação na socialização de mão-de-obra, cada vez mais precisada de conhecimentos gerais e específicos necessários para os novos processos produtivos e para o desejado novo padrão de acumulação.

Passemos agora aos documentos governamentais, de recente extração, provindos do MEC, a fim de descobrirmos o sentido dessas propostas.

Se observarmos as propostas de mudanças para o ensino superior brasileiro, vindas do MEC, ver-se-á que elas reservam um bom espaço para o Artigo 207 da Constituição Federal e só tocam na Pós-Graduação quando se referem à avaliação externa, para reconfirmar "a manutenção e desenvolvimento dos atuais sistemas da CAPES, CNPq e FINEP". Afinal, após aquelas investidas iniciais do Governo Collor, desmontando toda a CAPES e o INEP, era preciso afirmar a intenção de manter um sistema legítimo e eficiente.

Mas é no "Projeto de Reconstrução Nacional" que tal propósito fica mais evidente. A Pós-Graduação fica no Capítulo de Ciência e Tecnologia, já que "a formulação e a condução de políticas ativas para a área de ciência e tecnologia, características dos Estados modernos, revelam o sentido do novo padrão de intervenção do Estado". (Boletim da UFMG, p.6, na publicação do Projeto).

E, na consecução desta formulação,

"...cabe um destaque especial à formação de recursos humanos, ao apoio às atividades de pesquisa básica e aplicada e a sua indispensável infra-estrutura laboratorial. Há uma crescente interdependência entre o projeto de modernização e a capacitação tecnológica e os novos rumos do sistema educacional, sobretudo no que tange às políticas de formação de recursos humanos e de ensino de pós-graduação...

Nesse sentido, é necessário sustentar o investimento que o País tem feito na formação de pesquisadores, dando maior racionalidade e hierarquia de prioridade à política de Pós-Graduação" (idem).

"Ao lado dos desafios colocados no campo da formação de recursos humanos, as limitações quanto ao volume e objeto da pesquisa básica e aplicada revelam dificuldades ainda maiores. A expansão dos investimentos não tem sido acompanhada da elevação correspondente dos recursos para a pesquisa e a infra-estrutura laboratorial". (idem).

Ao que parece, a área de educação deverá também entrar com seu equipamento de Pós-Graduação no sentido de qualificar "recursos humanos para fazer frente aos desafios da modernidade produtiva". (idem).

Qual seria o sentido desse deslocamento?

Se é verdade que todos aceitamos a autonomia do País, em termos de auto-sustentação científico-tecnológica, e que para isso se exige uma verdadeira cidadania educacional, desde o ensino fundamental, o sentido, parece-me, provém de um "Estado menor" reformado "por meio da desregulamentação, da privatização e da reforma administrativa" (idem, p.5).

Se tal se aplica à graduação, parece que a questão da Pós-Graduação é outra.

Como não há capitalismo forte (em termos de produtividade e incorporação autônoma de novas tecnologias) sem Estado forte (no sentido de "banca" boa parte das pré-condições necessárias para o próprio sentido da modernização), e como não há capitalismo autônomo sem pesquisa básica, vê-se que o reforço da Pós-Graduação como centro de pesquisa não só é necessário como indispensável para a criação de ciência e para a produção de cultura.

Logo, só o Estado, como agente principal e com tradição na área, pode sustentar, a exemplo de qualquer outro país avançado e a exemplo do que dizem os três Planos Nacionais de Pós-Graduação, o avanço e o progresso da ciência básica, das ciências humanas e das artes. Mas há uma prioridade para a pesquisa tecnológica.

Essa reflexão em torno da política tecnológica, embora com mesuras à política científica, tem uma direção clara. A lógica do Ministério da Economia, prevendo a abertura das importações, tende a uma espécie de subneoliberalismo, mas que subordina a pesquisa básica à pesquisa tecnológica.

O próprio Secretário de Ciência e Tecnologia afirmou, em órgão da imprensa, que é necessário inverter a percentagem e o destino dos recursos da área. Em vez de setenta por cento para a pesquisa básica e trinta por cento para a tecnológica, a meta é de cinquenta por cento para cada qual. (Cfe. Folha de São Paulo, 21/11/90).

Sabe-se que a pesquisa básica, na medida em que produz conhecimentos originais, novos e significativos, tem um conteúdo autonomizador, enquanto a pesquisa tecnológica, desvinculada da produção autônoma ou da pesquisa básica, induz a um desenvolvimento dependente em que o capital fica com a melhor parte. Provindos, pois, os recursos do Estado, tem-se uma nova privatização, que torna o Estado indutor da acumulação, em novos padrões.

Na Pós-Graduação a agilidade de tais iniciativas exigiria um órgão mais moderno do que o MEC.

Não se podem deixar de apontar como positivas certas tomadas de posição de CNPq, quanto aos "auxílios empregados", já que evitam a pulverização de recursos; da mesma forma os "contratos de longa duração", que permitem a grupos consolidados das universidades um certo planejamento. Finalmente, o CNPq tomou posição decisiva quanto ao caráter das bolsas de pesquisa: elas não podem ser consideradas renda, no sentido clássico do termo.

Vê-se, pois, uma ambigüidade, que expressa ao mesmo tempo uma certa subordinação à área econômico-financeira ("novo padrão de desenvolvimento") e uma certa consciência de que, sem pesquisa básica não pode haver autonomia, já que se desconfia do caráter "tradicional" de nosso empresariado, especialmente no que se refere à pesquisa científica e mesmo tecnológica. (Não é à toa que a Lei de Incentivos possibilita a dedução de oito por cento do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ) daquelas empresas que efetivamente investirem em ciência e tecnologia). Daí a presença necessária do Estado na Pós-Graduação como agente principal.

A atual proposição do Governo, para o Ensino Superior, tem pontos claros que nos colocam na "contra-mão" da História, ao mesmo tempo que documentos constitucionais e legais indicam o outro sentido da "mão".

É preciso reconhecer que vários indicadores do Projeto, mostrando as deficiências de um Estado-Leviatã, estão corretos. Mas pode-se imaginar, num País como o nosso e com as marcantes características que determinaram a assunção de um credo neoliberal, e com a tradição de um capitalismo selvagem, o quanto a lógica do mercado conduziria, mais uma vez, via Estado mínimo, a uma postergação de direitos sociais, através da postergação de políticas sociais e redistributivas.

A função crítica da nossa área não está concluída (e se isso algum dia vier a ocorrer, será o supremo grau de omissão face aos graves problemas que nos atingem), nem está organizada uma estratégia, politicamente viável e alternativamente possível, que emergja da nossa produção, visando à desconstrução de um sistema de desigualdades. A origem disso - sabemos - está no "esgotamento do próprio padrão de desenvolvimento adotado nos últimos cinquenta anos"; mas há a exigência de que se aponte, concretamente, quem "pagou a conta", implícita nas "vantagens

tradicional sobre as quais se assenta a participação do Brasil no mercado internacional" (idem, p.4).

Se vemos parte de um discurso crítico que ajudamos a elaborar, incorporado às últimas iniciativas do Estado, é preciso que ele não fique dormente, no "intimismo à sombra do poder", e que não percamos nossa identidade de pesquisadores, dispostos a fazer a crítica: tarefa essencial da Universidade.

O CONTROLE DA EXPANSÃO

Se a expansão responde a apelos contraditórios, provindos do próprio Estado, essa proliferação da Pós-Graduação vem acompanhada do processo de credenciamento e avaliação como **tarefa da CAPES**, mediada pela **comunidade científica** presente nesse mesmo órgão.

Mas não é só da avaliação da CAPES que emerge consciência crítica sobre a expansão dos programas, com o objetivo de que ela se efetive qualitativamente.

Desde 1984 atua no setor a **Representação Nacional dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação** que, ano após ano e com uma dinâmica própria, reúne todos esses professores, guindados a cargos de administração central das universidades. Ao lado de uma atuação conjunta, em termos administrativos, deve-se ressaltar o grande esforço feito pelos encontros anuais no sentido de apoiar a Pós-Graduação com rubricas próprias, discutir formas de intercâmbio interinstitucional e, sobretudo, de gerir um processo interno de auto-avaliação nas universidades.

A Representação tem sido atuante especialmente para responder às acusações de que a Universidade é improdutivo, e à constante insinuação de que o investimento de recursos públicos nas instituições públicas é injustificável em um País pobre.

É bastante forte entre os pró-reitores a consciência de que é a Universidade, em primeiro lugar, quem deve assumir a avaliação de si como tarefa, até mesmo para justificar a expansão qualificada.

De outro lado, são intensas as manifestações "intra-área", visando deixar acesa a consciência crítica sobre o significado político da Pós-Graduação. Profissionais que são hoje consultores, e amanhã são também avaliados, pesquisadores que fazem estudos sobre a produção científica da área, membros de comitês e de ajuizamento de bolsas para o exterior e de bolsas de pesquisa, expressam-se ora fazendo louvores, ora a crítica profissional.

De minha parte, avalio como positiva a contribuição dos Pós-Graduação em Educação, na década de 80, de vez que, apesar de inconstantes recursos e

dificuldades políticas, muito se conseguiu.

É verdade que somos vítimas também nós de um certo "esprit de corps", pelo qual afaga-nos o louvor, mas constrange-nos o exercício da crítica. Por isso, o contexto mais restrito de uma penosa, sinuosa e controvertida avaliação de pares, fora da avaliação oficial, tem nos chamado a atenção, a fim de reavivarmos a consciência em torno de temas mais difíceis, como rigor metodológico, excelência da produção e concepção de mestrado e doutorado. Assim, a crise não foi homogênea como um todo na área.

Mas, além disto, a busca da institucionalização e consolidação da Pós-Graduação em Educação e de sua pesquisa tem conhecido um outro pólo de poder. Temos o Estado, os pró-reitores, as iniciativas internas à área, a partir de pesquisadores, e temos também nossa Associação Nacional: a ANPED. Ela se consolidou como associação científica e isto foi muito bom para a área.

A ANPED é também um pólo que gera, estimula ou até inibe iniciativas relativas à institucionalização, consolidação e expansão da área. E ela tem sido o lugar de intersecção desses atores, na medida em que estimula grupos de trabalho, encontros de coordenadores, publica estudos e, não com menos força, tem se posicionado ante problemas nacionais (a LDB, por exemplo) e ante situações que implicam relação com o próprio Estado.

Não se pode esquecer que hoje os estudantes também possuem sua associação nacional, e tanto o representante deles como o dos próprios reitores têm direito a voz no Conselho Técnico Consultivo (CTC) da CAPES.

Diria, pois, que embora a Pós-Graduação tenha se iniciado pelo alto e se fortalecido pelo Estado, hoje se percebe nela um caminho processual de "poliarquia". Ela está se "ocidentalizando" cada vez mais; e aparecem vários segmentos dispostos a se tornarem "aparatos privados" de hegemonia, devido à pluralidade de vozes e à complexidade da área.

De um lado, caminhamos para isso, e vamos conseguindo superar uma certa "sociedade civil gelatinosa" que se vai mostrando como um poder ascendente; mas de outro, a reversibilidade e a fugacidade de determinadas iniciativas do Estado Capitalista também nos colocam em estado de defesa, a partir da consciência de que não haverá autonomia científica sem pesquisa básica e não haverá pesquisa sem recursos públicos.

Pode-se pois inferir destas considerações, se procedentes, que uma política de Pós-Graduação em Educação não depende mais só do Estado, quaisquer que sejam suas iniciativas. Já se conta com outros pólos divergentes ou não de poder, que buscam a realização de interesses, finalidades e objetivos.

Trata-se de, tendo aceito participar do jogo de poder, avançar na direção de fins colimados que sejam convergentes (recursos, infra-estrutura, caráter público); de discutir os fins relativamente divergentes (avaliação, expansão); e de aceitar o conflito em pontos que nos coloquem em situações de oposição (objetivos políticos de longo prazo, definição do caráter da sociedade, hegemonia).

Trata-se também de, tendo aceito participar do jogo do poder, arricar-se no conflito com o Estado, de tal modo que a crise pela qual passamos possa trazer o menor custo possível à construção de um patrimônio dura e pensamente construído: a construção da Pós-Graduação como lugar de qualificação e capacitação de profissionais do ensino, da pesquisa e da cultura.

E mais, que esses profissionais, habituados à crítica séria e consistente, não consintam que o tripé Estado-Universidade-Empresa, problemático e realista, se converta e apareça como Estado-Universidade-Sociedade. É preciso distinguir e diferenciar, para não confundir.

CONCLUSÃO

Uma situação "ocidental" na área da Pós-Graduação não é uma polifonia. As vozes nem sempre se encontram. E o objetivo de ser poder não se faz sem o reconhecimento de um certo domínio do conhecimento da área e da possibilidade de geração de alternativas politicamente viáveis, para uma configuração nítida da própria área.

Contudo, para tanto é preciso ter um critério metodológico que garanta respeito tanto à unidade de qualidade dentro da área, quanto o respeito à diversidade.

Rigor metodológico, referenciais epistemológicos consistentes e adequação ao trabalho científico são exigências de todo e qualquer programa de Pós-Graduação. Objetos de pesquisa coerentes com a abertura da área e com todo fenômeno educativo, além de uma apresentação formalmente correta, também são indispensáveis a qualquer programa.

Excetuadas essas pré-condições, necessárias a qualquer estudo científico, é preciso voltar-se para dentro das instituições e garantir tanto a lógica da unidade quanto a da diversidade e da diferença. A consolidação política de um programa é uma institucionalização processual em busca de identidade, de uma marca que o diferencie relativamente de outros programas.

E isso tem a ver, pelo menos, com quatro elementos norteadores:

- 1º) Corpo docente qualificado: a tendência deve ser a de todos serem doutores.²
- 2º) A existência de proposta norteadora de uma unidade coletiva de trabalho, cujo espaço institucional de articulação seja a existência desse programa.
- 3º) A consciência de que os programas de Pós-Graduação não são iguais, seja a partir de pressupostos epistemológicos, que podem convergir até em horizontes de fundo, seja a partir de divergências em seus processos.
- 4º) A consciência de que os programas de Pós-Graduação em Educação não possuem o mesmo grau de consolidação, até porque os tempos de maturação são (e foram) diferentes. Assim, os tempos de consolidação entre programas da mesma área não são sempre contemporâneos entre si. E também os tempos institucionais não são contemporâneos entre si. Entre as próprias instituições de ensino superior podem já estar sendo estabelecidas identidades diferentes.

Uma política de Pós-Graduação em Educação que atenda à existência de uma "poliarquia", deve considerar as estratégias de cada programa no sentido de sua consolidação, ressaltados certos indicadores gerais de enquadramento formal e oficial.

Uma política de Pós-Graduação e Pesquisa deve considerar a dialética entre a identificação de uma qualidade de excelência, como nível de expectativa da área, e as diferenças nascidas de projetos, tempos e espaços circunstanciados, que fazem da busca da própria identidade um espaço saudável de recusa a um padrão homogêneo, com a abertura a propostas flexíveis, de qualificação e capacitação.

Mas para isso é preciso tanto a presença do Estado, como fiador dos investimentos necessários e agente de uma avaliação qualitativa quanto a presença da comunidade científica, na condução desses destinos, de modo crítico e totalizante.

É nesse sentido que urge recuperar **nossa face crítica e ativa**, enquanto dimensão de política educacional. É preciso mostrar o que fazemos e o que pretendemos fazer. Não basta criticar a formulação de políticas advindas do Governo. A crítica séria e consistente precisa ir além. É preciso **propor alternativas** que sejam metodologicamente viáveis, de sorte que, buscando a maior abrangência da relação social, não se consinta que esta seja reduzida à relação Universidade-Empresa.

Finalmente, uma palavra mais direta para nós: se dentro de nossas instituições de Educação quisermos contar com novas gerações críticas, fundamentadas e consistentes, devemos iniciar um processo de **capacitação docente desde a**

²Docentes atuantes na Pós-Graduação e sem doutorado devem se qualificar urgentemente.

Graduação. Numa área iniciante como a da Educação, que tem feito esforço para criar uma tradição de pesquisa, para gerar uma escola acadêmica e para garantir espaços de socialização de seus produtos; numa área em que seus demandantes são pobres de recursos, a **existência de estudantes com tempo integral, com iniciação em pesquisa e estudos tutorados**, o processo de seleção de candidatos deve incluir uma estimulação à reflexão e à sensibilidade aos problemas educacionais implícitos na prática social.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BRASIL/MEC. Proposta de uma nova política para o ensino superior. In Boletim/UFMG, ano 18, 22/03/1991, No. 875.
- BRASIL. Projeto de Reconstrução Nacional. In Boletim/UFMG, nº 876, ano 18, 05/04/1991.
- BRASIL. Programa de Qualidade e Produtividade. In Folha de São Paulo, 08/11/1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Ensino Superior: *Parecer nº 977/65*.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Pós-Graduação. *1º Plano Nacional de Pós-Graduação*. Brasília, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior/CAPES. *2º Plano Nacional de Pós-Graduação*. 1982-1985. Brasília, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. *3º Plano Nacional de Pós-Graduação*. DOU. 10/12/86. Brasília.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Programa de Formação de Recursos Humanos nas Áreas Estratégicas (RHAÉ)*. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Idéias de quem faz política científica e tecnológica, financiamento da pesquisa e ensino de ciências no Brasil*. Brasília, 1987.
- BRASIL. *Plano de Metas*. Sustentação do Crescimento e Combate à Pobreza. 1986-1989 (mimeo).
- BRASIL. *1º Plano Nacional de Desenvolvimento*. 1986-1989 (mimeo).
- CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA NOVA REPÚBLICA: Análise e perspectivas. Relatório apresentado ao Ministério de Ciência e Tecnologia pelas Sociedades Científicas, novembro/85 (mimeo).
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Política de Pesquisa e Pós-Graduação: apontamentos preliminares. In BERNARDO, Maristela Veloso Campos et alii. *Pensando a Educação*. (Ensaio sobre a Formação do Professor e a Política Educacional). UNESP, SP, 1989.

- GIANNOTTI, José Arthur. *A Universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- MAGGIOLINI, Piercarlo. *As negociações trabalhistas e a introdução de inovações tecnológicas na Europa*. Petrópolis, IBASE/Vozes, 1988.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente. *Política de Desenvolvimento Científico e Tecnológico no Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, julho/1988.
- NICOLATTO, Maria Auxiliadora. *A caminho da 5540/68: a participação de diferentes atores na definição da reforma universitária*. Belo Horizonte, UFMG, 1986. Dissertação de Mestrado (mimeo).
- OLIVEIRA, Betty Antunes. *O Estado autoritário brasileiro e o Ensino Superior*. São Paulo, Cortez/Associados, 1980.
- REIS, Fábio Wanderley & O'DONNEL, Guilherme (orgs.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo, Vértice, 1988.
- REVISTA BRASILEIRA DE TECNOLOGIA. Vol.19, nº 4, abril, 1988.
- RODRIGUES, Neidson. *Estado, Educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo, Cortez/Associados, 1982.
- SOUZA, Edson Machado de. *Crises e desafios no Ensino Superior do Brasil*. Fortaleza, Edições UFC, 1980.

A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA: A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO PAÍS

Bernardete A. Gatti
Fundação Carlos Chagas

Anotações para reflexão

A questão da avaliação só pode ser pensada num contexto. Nesse sentido, é preciso levar em conta fatores como tempo de existência e processo histórico, de cada Programa, de cada área, e da área no conjunto das demais áreas, bem como das políticas sucessivamente implementadas.

Nas análises e propostas sobre a Pós-Graduação **stricto sensu** não se pode ignorar o universo de ações que se desenvolvem na área de Pós-Graduação **lato sensu** e é preciso pautar com clareza o papel de cada uma, delimitando-as em suas diferenças mais características. Dessa delimitação decorrem quais fatores devem passar no desenvolvimento de programa de mestrado e doutorado e, portanto, que elementos devem pesar na respectiva avaliação. (Há uma discussão dessas características no texto de Saviani (1991) - Concepção de Dissertação de Mestrado Centrado na Idéia de Monografia de Base - e no documento da Associação Nacional de Pós-Graduação, elaborado no II Seminário Nacional sobre Reestruturação da Pós-Graduação).

O papel que a avaliação dos programas de Pós-Graduação vem desempenhando é de demarcação de um certo tipo de qualidade; de orientação no desenvolvimento dos programas; de balizamento para auxílios (bolsas, etc.). Observação: é a única instância educacional onde uma avaliação regular e continuada vem se processando, com **feed-backs** e reanálises.

Em vista das contradições do sistema desenvolvido e das apreciações sobre seu possível impacto, qual a alternativa: eliminar a avaliação e o sistema de credenciamento e recondução? Por outro lado, parece haver relativo consenso, nas diferentes áreas, de que a avaliação é importante e que fixar parâmetros distintivos aos mestrados e doutorados é o caminho para criar e manter núcleos que tenham compromisso com a produção do conhecimento científico e a formação de

pesquisadores capacitados, dentro de um padrão mínimo de qualidade.

Na área da Educação, temos hoje, de um lado, a expansão dos Programas de Pós-Graduação, especialmente os mestrados, com variações quantitativas e qualitativas grandes e verificáveis, além de baixa capacidade de reprodutibilidade (sobretudo no nível de doutorado), e, de outro, a grande expansão, sobretudo nos estabelecimentos privados, da Pós-Graduação *lato sensu*, gerando pressão sobre a Pós-Graduação *stricto sensu*. Problema: valoração social e acadêmica. Conclusão: momento de definições e inovação nas respostas.

Estas questões estão refletidas no plano de ação da CAPES (1991), onde se propõe:

- ampliação da atuação do órgão e recuperação de atividades;
- reorientação qualitativa da pós-graduação *stricto sensu*;
- implantação de uma cultura com ênfase em estruturas flexíveis e ágeis, baseadas na solidez de formação e no tempo de dedicação dos docentes atuantes nos mestrados e doutorados, e atuação efetiva em pesquisa;

Nesse mesmo documento, sugerem-se algumas ações:

- estímulo ao desenvolvimento da pós-graduação *lato sensu*;
- promoção de discussões sobre os mestrados, sua função e estrutura, e expansão dos doutorados onde haja "capacidade comprovada";
- reforço nos recursos de fomento aos mestrados e doutorados ("taxa acadêmica", por exemplo);
- redistribuição mais equitativa das bolsas, fixando-se um número máximo por programa, a partir da avaliação;
- bolsas-sanduíche para doutorado no País e no exterior;
- redimensionamento do sistema de avaliação, incrementando-se as visitas de consultores e avaliando os próprios programas da CAPES, por pares;
- desenvolvimento de projetos institucionais de capacitação de pessoal visando áreas geográficas pouco aquinhoadas.

De um lado, temos o balanço e o plano da CAPES; de outro, os estudos avaliativos sobre os programas de Pós-Graduação em Educação (Fávero, 1990; Warde, 1990; Cunha, 1990) e os relatórios das Comissões de Avaliação dos Programas - 85/86 e 87/88/89, que nos oferecem dados para discussão e reflexão, questionamentos e proposições. Temos ainda as perspectivas de cada programa, as confessadas e as não confessadas.

Manter o sistema de avaliação é importante? Se é, há uma decorrência básica. Face a um novo plano de ação da CAPES, às reflexões e polêmicas levantadas sobre mestrado e doutorado, dentro da área da Educação, é necessário um balanço coletivo e partilhado dos programas, apesar das especificidades locais e históricas.

Só assim, será possível equacionar um balizamento projetivo, orientador da ação dos programas em geral e dos consultores da área em especial. Para o desenvolvimento de um trabalho avaliativo consistente, esse balizamento se faz mais do que necessário. No entanto, é preciso que se leve em conta um contexto mais amplo; ou seja: que a Educação partilhe a formação de mestrado e doutorado no país, com todas as outras áreas de conhecimento.

Das preliminares até aqui colocadas, para se contextualizar a avaliação dos programas de Pós-Graduação em Educação "estricto sensu", podemos derivar alguns aspectos relevantes, que podem ser balizas para orientar os programas, no sentido de sua qualificação específica, e merecendo por isso uma discussão:

1. Existência de um núcleo básico de professores doutores, permanentes, em tempo integral, com atuação em pesquisa, ensino e orientação. Agregação de professores doutores, participantes (orientação, e/ou ensino eventual, e/ou pesquisa). Dessas condições de formação e trabalho podem-se esperar publicações e desenvolvimento de assessorias.
2. Distribuição mais equitativa de orientandos/orientador, entre docentes envolvidos com o programa (um orientador para quatro ou cinco orientandos?).
3. Fluxo ágil de alunos. Devem-se considerar situações diferenciais (bolsistas/não bolsistas, por exemplo), mas o excesso de represamento em dissertação ou tese e tempo médio elevado para conclusões podem ser indicativos de disfunções estruturais e mesmo de problemas no exercício da orientação.
4. Estrutura curricular flexível e condizente com a vocação do programa e de suas sub-áreas. (Projetivamente, rever a "cursite" aguda, reposicionar o papel de orientação, enfatizar as atividades de pesquisa, diversificar as formas de aprendizagem e trabalho no programa, etc.).
5. Função de socialização do programa: participação em eventos, promoção de eventos, presença de professores visitantes, articulação com outras instâncias do sistema de ensino, etc.

Para fomentar o debate, apresento o documento³ elaborado pela Comissão de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação para o triênio 87/88/89, em que se descreve sua sistemática de trabalho. Os critérios refletem uma tomada de posição sobre esses programas e seu processo de desenvolvimento.

É fundamental considerar-se o papel pedagógico e de incremento aos programas que a avaliação deve desempenhar.

³Distribuído aos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação presentes à Reunião.

A PÓS-GRADUAÇÃO E A RELEVÂNCIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Antonio Chizzotti

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP

INTRODUÇÃO

Recebi a incumbência de trazer algumas reflexões sobre a produção acadêmica da Pós-Graduação. O pedido me sugeria que analisasse questões metodológicas, sob o título: **Contribuição da Pesquisa e Didática e Metodologia**.

Eu havia iniciado a análise das questões que estão no centro dos debates sobre a cientificidade das Ciências Humanas e da Educação, partindo dos que defendem a impossibilidade de se tomar o homem como um centro válido para o conhecimento científico. É o caso do pensamento axiomático, calcado na lógica matemática, e do Estruturalismo, que parte exclusivamente das estruturas - biológicas, sociais e lingüísticas - produzidas pelo homem, onde está manifesta sua essência.

De outro lado, pretendia discutir os fundamentos possíveis para validar uma ciência, que parta de uma antropologia - ou da interrogação kantiana: "que é o homem?" - e busque fundamentar a cientificidade dos conhecimentos que elabora, seja pela via aberta, na perspectiva de que as idéias movem a história e a ciência é a idéia mais acabada disso; seja pela posição que toma os interesses sociais como motor da história, onde as idéias e ações se movem no complexo de interesses contraditórios da sociedade.

Informações complementares me instruíram a trazer questões que provocassem posicionamentos e suscitassem o debate, a partir do qual se pudesse caminhar para formulações claras do que queremos ou, pelo menos, do que deve ser urgentemente eliminado.

O resultado é um texto meu, pelo qual respondo, tendo a cumplicidade de alguns críticos que feriram oralmente as questões aqui expostas.

A reprodução e sobrevivência de toda sociedade depende não só da produção

de bens indispensáveis, mas também de uma massa de conhecimentos, técnicas e usos desses conhecimentos, para produzir, além dos produtos materiais, o significado da vida social. Os cidadãos precisam de um volume de informações por meio das quais possam inserir-se na divisão técnica do trabalho e qualificar-se para algumas atividades especializadas. Mas necessitam, também, dos conhecimentos que lhe permitam refletir sobre as condições de vida social e pôr em questão tanto suas escolhas quanto as orientações que instruem as decisões sociais.

Para isto, todo Estado mantém um volume não desprezível de recursos para a produção e difusão de conhecimentos, necessários à reprodução e ao desenvolvimento social. Uma parte substantiva desses novos conhecimentos provém da pesquisa sistemática que, para alguns países, estão inscritos entre os objetivos estratégicos prioritários. Esse prestígio atual da pesquisa permite alocar verbas, criar programas permanentes de pesquisa, formar equipes profissionais de pesquisadores e dotar centros e universidades dos instrumentos e meios para manter a pesquisa.

Uma parte representativa desses meios e recursos é canalizada para a pesquisa universitária e programas de Pós-Graduação com a finalidade de formar pessoal habilitado para a pesquisa e gerar conhecimentos necessários ao desenvolvimento científico e social do País.

No Brasil, e em países que têm uma estrutura de ensino similar ao ensino superior brasileiro, há uma expressiva expectativa de novos conhecimentos e de descobertas inovadoras, a partir dos seus quadros acadêmicos e, em especial, no caso do Brasil, de seus programas de Pós-Graduação.

Isto significa que a Universidade e os centros de Pós-Graduação - tenham-no presente ou não - suportam as esperanças sociais de uma parte da população, que espera e cobra os resultados científicos dos dispêndios com essa atividade e se interroga sobre os benefícios culturais e sociais dela.

A avaliação do proveito social resultante de um volume de recursos, de pessoal, de tempo e de esforços, concentrados na pesquisa universitária e, no caso dos programas de Pós-Graduação, nos produtos científicos formalizados em teses e dissertações, é uma necessidade que deve fazer parte constante das metas internas dos programas e do conjunto de programas, independente dos critérios e aferições da CAPES. Só assim pode legitimar-se publicamente. O trabalho da CAPES tem o mérito de manter vivas algumas apreciações críticas sobre o desempenho dos programas. Mas isso não basta. A decisão de criar um núcleo de trabalho que evite aglomeração meramente formal de pessoas, para adensar um volume representativo de títulos, e assim validar-se diante da CAPES; ou ainda ajustar contratos, compondo acertos e entulhando os programas de todos os resíduos da Universidade - tudo isso pode causar uma impressão falaciosa de produtividade.

A obediência meramente formal às exigências da CAPES, a realização de

critérios dimensionados pela quantidade, e todas as conhecidas limitações, decorrentes de uma análise fora do contexto das pessoas e dos problemas concretos, acabam prejudicando a decisão de formar grupos que se empenhem na criação coletiva da pesquisa em Pós-Graduação.

Os resultados científicos da produção acadêmica não podem limitar-se ao volume físico de trabalhos produzidos. Em reuniões da ANPED tem sido declarada a insatisfação com os resultados até agora obtidos. Essas advertências não são únicas. Mesmo centros com uma tradição mais longa e consolidada, em matéria de orientação de teses acadêmicas, não se sentem satisfeitos.

No estágio atual, essas apreciações sugerem que se devam realizar estudos mais sistemáticos sobre a produção acadêmica, para se chegar a avaliações fundamentadas sobre as carências e insuficiências da produção científica de Pós-Graduação: dissertações e teses, por exemplo, que equacionem as distorções e provoquem orientações mais conseqüentes; pesquisas que identifiquem lacunas, levem os "nós" atuais de práticas que se foram cristalizando na evolução da Pós-Graduação, ou de problemas que o cotidiano foi transformando em hábitos de certeza.

Essas avaliações não podem ficar como convenções acadêmicas; é preciso situá-las em bases empíricas, que evitem apreciações "institucionistas", pois a clareza situada dos problemas adensa muito mais força comum em superá-las e reúne meios de encontrar alternativas.

A avaliação fundamentada no campo da Educação tem uma significação particular, não só pelo agravamento dos problemas educacionais do País, quanto pela política científica atual. Uma política que privilegia a absorção de tecnologias e sua incorporação no processo produtivo, reconhece na Educação um meio de acelerar o aprendizado das técnicas disponíveis e a concebe como a apropriação de técnicas e conhecimentos existentes. Os processos de ensino e formação básica discente e docente mostram-se com uma duração imprevisível, distante no tempo das necessidades e das exigências de um País que precisa dinamizar suas reservas potenciais, para responder às demandas existentes. Essa orientação tende a considerar a escola como um artesanato sempre arcaico, diante das inovações correntes, em discrepância com a velocidade tecnológica; nessa visão, considera-se a Educação, no foro público ou ao menos veladamente, uma área subalterna, e a produção acadêmica, algo congenitamente desusado, inócuo, ou meramente literário.

Adotar uma crítica generalizante, sem bases empíricas, pode embalar uma concepção difusa, que atribui pouca importância e baixa eficiência ao trabalho com os processos de ensino, e pode induzir a uma apreciação inadequada das questões relevantes da Educação ou estabelecer aproximações avaliativas meramente numéricas entre diferentes campos do saber.

Os critérios de avaliação acadêmica, pelos quais se reconhece a qualidade de um trabalho, se aprova o resultado e se legitimam os meios empregados para atingi-lo, respeitadas algumas convenções formais de publicação, têm sido consensualmente requeridos e cobrados dos candidatos à titulação acadêmica. Não interessa discuti-los aqui. Mas a análise individualizada de dissertações, o contato mais imediato e aderente com um problema específico, a análise crítica centrada na lógica interna ou no resultado de uma produção, acabam deixando de lado a pertinência e a relação do trabalho com o conjunto global da Pós-Graduação.

Segmentadas de alguns objetivos sociais, as análises individualizadas - e reiteradas - entram em um ritual que ofusca a interrogação aguda sobre a relevância social do trabalho de uma quantidade de pessoas que, mobilizando recursos e meios, dizem "estar fazendo" e admitem que estão "fazendo bem". É sobre essa questão que, na ANPED, tem-se procurado chamar a atenção, evitando que a produção acadêmica se deixe levar pelas leis aleatórias do "deixa como está"; ou então que, seguindo a lei de Smith, a partir da realização do próprio interesse, as pessoas acreditem estar compondo o bem geral.

Na verdade, o véu da continuidade pertinaz, em geral, sustenta um conservantismo duro, replicado nas formas de organização, de funcionamento regulamentado, nos rituais de admissão, custodiados por hierarquias acadêmicas bem compostas. Esse aparato todo pode deixar na penumbra o propósito explícito que move a Pós-Graduação: formar um pessoal que contribua, na teoria e na prática, com o desenvolvimento científico e social da Educação no País. É lícito interrogar sobre a relevância social dessa produção, se tratam de prioridades e de questões mais relevantes da Educação ou abordam com rigor as questões teóricas e metodológicas das Ciências Humanas, em geral, e as questões especiais que a Educação levanta no plano temático. É importante saber se essas produções trabalham as questões mais cruciais da Educação, se equacionam os entraves de cada nível do ensino e os problemas que se interpõem na clivagem dos diversos níveis. É necessário ainda saber se elas mostram alternativas, se propõem respostas ou anunciam intervenções coerentes para os problemas analisados.

Não se trata de revestir as dissertações de um populismo, com todas as promessas salvadoras, e submeter as pesquisas a toda sorte de veleidades redentoras. O que a sociedade e, em particular, segmentos conscientes de professores cobram é uma contribuição esclarecedora, no nível teórico e no nível prático, das questões que eles enfrentam, já que não dispõem de tempo, nem de meios ou de aparato conceitual para aprofundá-las, e aguardam que pesquisas bem conduzidas venham fazê-lo.

Diante de expectativas sociais fortes, cabe perguntar sobre os procedimentos cotidianos que se formalizam, forjam convicções passivas, e acabam obtendo um reconhecimento corporativo, legitimado no trato doméstico, de modo a outorgar-se a si a autonomia da escola e dos atores educacionais, que se dispensam de

qualquer compromisso social com o que fazem. Esse alheamento às questões essenciais, aliado às imunidades acadêmicas, acaba se fixando nas dissertações e teses. Um compêndio sumário dos vícios que podem impregnar esses produtos acadêmicos, permite criar uma tipologia das dissertações consideradas indesejáveis.

Um primeiro tipo são as dissertações ou teses **tautológicas**, no sentido wittgensteiniano, aquelas que nada dizem de novo, não trazem qualquer esclarecimento sobre a realidade que se propõem a tratar: redundam no óbvio, repetem evidências e pronunciam-se sobre verdades já demonstradas. São explicações sobre o que está explicado, revestidas de uma construção formal atraente, mas sem informações relevantes sobre o tema tratado.

Deixar que o aluno permaneça em uma parolagem gratuita não é um risco somente para a dissertação ou tese, mas uma declaração clamorosa de que precisamos mudar.

Outro tipo são as teses **solipsistas**: esgotam todas as suas fases no próprio sujeito que a produz. O resultado circula ao redor desse sujeito, e é ele seu único consumidor. São trabalhos que apreenderam os vícios de muitos trabalhos intra-acadêmicos, consertados para compor tempo integral, ajustar pessoas e interesses, ou apaziguar conflitos, e que se valem de todos os estrategemas acadêmicos para se legitimar e, com eles, justificar vantagens e promoções. São pesquisas cujo fim último é o pesquisador, o único a ser beneficiado, com o acréscimo de honorárias, salários e poder. Esse tipo de procedimento, relativamente difuso na vida acadêmica, invade também a Pós-Graduação e cria um esquema de proteção privada, na qual cumpliciam-se orientador, banca e até departamento.

A dissertação é um exercício catártico para extrair a pesquisa de seus redutos privados e submetê-la à coragem de um juízo público, e isto, além do aprendizado teórico, é um momento indispensável à formação social do pesquisador futuro, queira ou não o Governo privatizar também esse exercício.

Um terceiro tipo são **trabalhos replicados**, que redundam no mesmo tema, com o mesmo aparato teórico-metodológico, para chegar às mesmas conclusões. Não são cópias, nem se confundem com as teses tautológicas. Aqui o autor crê estar afirmando novidade, por falta de uma atenção prévia ao que já aconteceu ou acontece na área que estuda. Os temas tornam-se endêmicos: sobre eles multiplicam-se dissertações, como se nada estivesse ocorrendo no âmbito do problema.

Há também as **compilações descritivas**. Nelas, a revisão da literatura se limita a enumerar e compendiar resumos sintéticos do que existe sobre o tema. A compendiação e os resumos podem ser instrumentos de pesquisa, em alguns casos necessários. Mas não se trata de produzir um manual, reunindo esquemas de exposição, nem o repertório de informações sinaléticas de um tema, sem que se

conheça qual a posição do autor sobre o assunto que trata.

A tipologia poderia se estender. Não se trata de exauri-la nem de trabalhar a caricatura das dissertações e teses. O propósito é sintetizar algumas críticas a esses trabalhos, com o intuito de evitá-los, e manter-nos sob um crivo crítico constante, para aprimorar o trabalho de orientação e de produção científica na área, sem complacência com nossos erros e insuficiências. A intenção é melhorar, com pertinência, o varejo e o atacado de Pós-Graduação, não só por obrigação profissional, mas pela certeza de que uma parcela valiosa do desenvolvimento científico e social, que se pretende alcançar, está em nossas mãos, e não é admissível esmorecer da decisão de torná-lo efetivo. Acrescento mais: depois da observação atenta ao que se faz em algumas partes da Europa, e ainda que tenhamos grandes limitações instrumentais à pesquisa, uma descontinuidade gritante em políticas públicas e conturbações freqüentes, provenientes da instabilidade econômica e social do País, não se pode cair na ilusão de que "bonito mesmo é o quintal do vizinho"; também lá os pesquisadores têm que enfrentar problemas, proporcionais às condições que possuem. No Brasil, há um potencial criado de pessoal docente e uma disposição discente que nada deve ao exterior e que pode ser orientada para os objetivos explícitos da Pós-Graduação *stricto sensu*, sem alijramento fácil.

A esboçar uma tipologia de trabalhos que convém evitar e, neles, embutir uma crítica às concessões que acabamos fazendo, desejo levantar a atenção para o risco de, nas conivências consentidas e na incúria, expor todo o edifício da Pós-Graduação à ironia de verso de Horácio: um fragoso vagido da montanha não pariu mais que um mísero ratinho! E ficar de mãos vazias para responder às expectativas de novos conhecimentos, que se esperam da Pós-Graduação, privar uma grande parte da população de minguados meios que possuem para aceder à vida cultural e não ter como justificar os recursos que o Estado aloca para a difusão e produção de conhecimentos.

Valendo-se de minhas convicções, confrontadas com avaliações comparativas da nossa Pós-Graduação com outros centros internacionais, estou convencido que podemos preparar um pessoal qualificado e reunir disposição deliberada para enfrentar as questões que afetam a Educação. Podemos manter os programas de Pós-Graduação como centros vivos de pesquisas, que se dediquem a temas relevantes, envolvam uma parcela jovem do estudantado e os orientem na decisão de se transformarem em pesquisadores.

O Seminário sobre **Concepção de Dissertação** reflete primeiro um interesse local, como está descrito nos objetivos, mas mostra um desejo nacional de estabelecer, sem exigências descabidas ou expectativas idealizadas, algumas diretrizes que auxiliem orientandos e orientadores a extrair todas as possibilidades de seu trabalho. Eu me vejo obrigado a reconhecer, pelo que encontro aqui, estribado no que também vi em outros lugares, que há condições e vontade política de orientar a Pós-Graduação a se especializar na produção teórico-metodológica, e a contribuir decisivamente na identificação, análise de problemas e na formulação de respostas fundamentadas aos problemas que a Educação enfrenta.

PESQUISA EDUCACIONAL: ALGUMAS QUESTÕES

José Mário Pires Azanha

Universidade de São Paulo - USP

A situação da pesquisa educacional no Brasil, conforme mostram os trabalhos de Aparecida J. Gouveia e de Bernardete Gatti, é relativamente simples de ser descrita. Num resumo algo impressionista, essa descrição poderia ser expressa nos seguintes termos.

Não há, no Brasil, uma consolidada tradição institucional de pesquisa em Educação. A lúcida e talvez prematura iniciativa que representou a fundação do INEP e dos Centros Brasileiro e Regionais de Pesquisa teve uma duração efêmera e muitas vezes conturbada. É verdade que após a extinção dos Centros, o INEP permaneceu precariamente e se esforça, ainda que com grandes dificuldades, para reassumir o papel de relevo que já teve em outros tempos.

Outra oportunidade de institucionalização da pesquisa em Educação ocorreu com a implantação e a difusão dos cursos de pós-graduação, na década de 70. Contudo, ainda hoje, não obstante os vinte anos passados, a pesquisa educacional continua a ser, no Brasil, uma aventura pessoal do pós-graduando, que conta apenas com precários e incertos apoios financeiros, mas não institucionais.

Esse quadro tem se desdobrado num conjunto de conseqüências, já apontadas pelos estudiosos do assunto, e que podem ser resumidas como segue:

1. O investigador individual, quase invariavelmente aluno de um curso de mestrado ou de doutorado, empreende a pesquisa para **obtenção de um título acadêmico**, indispensável à carreira profissional. Essa motivação não favorece e, muitas vezes, não recomenda o eventual esforço do investigador solitário a se integrar em equipes mais amplas de pesquisa; a não ser que essas equipes sejam coordenadas por um orientador de estudos pós-graduados, capaz de forte liderança intelectual, a participação em grupos de pesquisa pode pôr em risco a própria viabilidade do projeto individual, pois a abordagem simultânea e articulada de vários aspectos de uma mesma temática de pesquisa exige um trabalho de coordenação altamente competente e exaustivo. Mesmo que essa competência seja admitida de plano, raramente os professores orientadores dispõem de tempo para uma tão complexa coordenação. Nesses termos, a integração em equipes de pesquisa, sem

o necessário respaldo institucional, dependendo apenas do tirocínio e do prestígio pessoal do eventual orientador, continua uma aventura solitária e temerária.

2. A fase crucial de um trabalho de pesquisa é a **escolha do tema de investigação**. No caso do mestrando, essa fase, indiscutivelmente, é de longe a mais difícil e de conseqüências mais sérias para o próprio investigador. O primeiro problema com que se defronta o pesquisador é o da escolha entre um tema teórico e um tema empírico. Se se tratar de um profissional jovem, como quase sempre é o caso, a opção por um tema teórico traz inúmeros problemas, dentre os quais sobrepõe o inevitável alongamento da fase de assimilação da bibliografia indispensável, sem nenhuma garantia de êxito. Para o investigador responsável, esse convívio mais amplo com a bibliografia especializada traz mais problemas e dúvidas do que indicações claras de rumos e de soluções para aproveitamento imediato.

3. Se a opção for por um problema empírico ou prático, há de imediato um obstáculo metodológico intransponível para o pesquisador individual, quer seja ele mestrando ou doutorando. Invariavelmente, ele não dispõe de recursos técnicos e financeiros para realizar uma investigação que incida sobre amostras representativas do universo estudado ou sobre documentos primários referentes ao período de tempo escolhido, no caso de estudos históricos brasileiros. A conseqüência inevitável dessas limitações é a impossibilidade de qualquer pretensão metodológica mais sofisticada. Investiga-se não aquilo que se quer ou que parece relevante, mas aquilo que pode o pesquisador desassistido tecnicamente e sem recursos institucionais.

Nessas condições, os estudos empíricos acabam sendo estudos de caso ou de outros fragmentos da realidade educacional. E isso não como conseqüência de razões teóricas, mas por escassez de recursos técnicos e financeiros. É claro que há estudos de caso e outros também específicos notavelmente bem feitos e interessantes, mas não são esses os mais freqüentes. Veja-se, nos últimos tempos, a crescente popularidade de estudos sobre o cotidiano escolar, nos quais não há nenhuma reflexão e argumentação teóricas sobre a importância do tema, parecendo muito mais uma solução "barata", tanto do ponto de vista financeiro quanto metodológico, das aflições do pesquisador.

4. Às vezes, nas hesitações entre um tema teórico e um tema empírico ou prático, o investigador faz uma opção híbrida, mais difícil ainda se a pretensão for descrever e compreender uma situação empírica a partir de teorias disponíveis. Com raras exceções, o investigador jovem, nesse tipo de empreitada intelectual, não tem um amplo domínio da teoria que o seduz, e assim não consegue ir além da manipulação mais ou menos conhestra de um jargão teórico, para redizer nesse vocabulário aquilo que é simples senso comum. O que se prova nesses estudos é a obviedade de que qualquer ocorrência ou situação pode ser descrita de múltiplas maneiras, algumas mais afinadas do que outras com os modismos intelectuais em evidência neste ou naquele centro acadêmico.

5. Quando o mestrando na área de Educação consegue concluir a sua dissertação, ainda assim é discutível que ele tenha acumulado experiências sólidas em termos de sua formação como pesquisador. A não ser em casos especiais, sob orientação de raros professores, a trajetória do jovem pesquisador, desde a entrada no curso até o término da dissertação, é uma sucessão de frustrações, de angústias e de desalentos. E a própria dissertação é um texto sofrido, muitas vezes, com escasso valor teórico ou prático. Nem mesmo das disciplinas cursadas há sempre proveito para o pesquisador, porque em geral a própria escolha das cadeiras foi feita por pressões alheias aos interesses de sua formação. O próprio quadro curricular oferecido, quase sempre, nada mais reflete do que possibilidades e interesses de docentes, também habituados ao solilóquio intelectual e preocupados, em primeiro lugar, com a sua própria carreira profissional.

Em face desse quadro, um pouco caricatural, que conclusões podem ser tiradas ou que pontos deveriam reter a atenção dos responsáveis pelos cursos de pós-graduação em Educação?

Uma conclusão possível é a de que ausência de uma tradição institucional e a vigência de regulamentações rígidas acabaram impedindo tentativas mais livres para a busca de padrões de organização e funcionamento dos cursos de Pós-Graduação legalmente destinados à formação do pesquisador em Educação.

Hoje, a situação é de perplexidade e de intensa preocupação, não só porque se sente que é necessário fazer alguma coisa, como também porque as agências fomentadoras da pesquisa fazem pressão para que haja modificações urgentes, até mesmo para encurtamento dos prazos regulamentares dos cursos.

Nessas condições, muitas sugestões são apresentadas e o grande risco que se corre é o de se chegar a uma reordenação legal do assunto, novamente rígida e impeditiva da busca de soluções plurais.

Por isso, há, pelo menos, três pontos que precisam merecer atenção e com relação aos quais toda cautela é justificada:

O ENCURTAMENTO DOS PRAZOS DE MESTRADO

Para que essa providência mereça uma mínima atenção, é essencial a exibição de dados numéricos que demonstrem cabalmente, na área da Educação, a existência de intensa demanda de pós-graduados a ser atendida a curto prazo. Sem esses números, corre-se o risco de alterações radicais na situação atual, sem nenhum ganho visível e com riscos potenciais muito grandes.

O MESTRADO SEM DISSERTAÇÃO

A idéia não é nova e o próprio Estatuto da USP prevê essa possibilidade (Art. 70). Em face das dificuldades antes apontadas, a medida poderia ser adotada sem evidentes prejuízos, pois poderia contribuir para uma melhoria sensível na formação teórica do mestrando por uma ampliação da exigência de créditos disciplinares ou de estágio. A atual obrigação da dissertação não representa nenhuma garantia de formação efetiva do pesquisador. Pode até mesmo representar prejuízos nesse sentido, quando o mestrando acaba, sob pressão de prazos, improvisando um trabalho que, mesmo com as restrições formais de praxe, termina sendo aprovado. Por isso, a ampliação de estudos e de estágios pode ser altamente compensadora.

"MONOGRAFIAS DE BASE" COMO ALTERNATIVA À DISSERTAÇÃO

A alternativa de que os mestrandos produzam "monografias de base", com material a ser aproveitado por outros pesquisadores, é também bastante interessante. Mas, nesse caso, é preciso lembrar a necessidade de uma articulação institucional que envolva todos os docentes dos programas de Pós-Graduação.

Na verdade, muitos cursos já vêm instituindo áreas com essa preocupação, mas o que se defende aqui é algo mais complexo. A Faculdade de Educação da USP, por exemplo, está iniciando um trabalho de implantação de nova área de concentração em torno não propriamente de um tema, mas de uma ampla linha de pesquisa sobre a "cultura escolar brasileira", capaz de congregar não apenas os docentes da Faculdade de Educação, como também de áreas externas à instituição e à própria USP.

Parece-nos que, numa iniciativa como essa, tendo como eixo uma ampla mas consistente linha de pesquisa, a produção de "monografias de base" poderia receber amparo institucional permanente, até mesmo das agências financiadoras, dando à formação do pesquisador suportes mais estáveis do que os existentes hoje, na maioria dos casos.

Enfim, parece claro que a tomada de decisões gerais e a preocupação com critérios nacionais de avaliação não devem tolher iniciativas das próprias universidades, no exercício legítimo da autonomia constitucional.

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: NO PONTO DE INFLEXÃO?⁴

Luiz Antônio Cunha

Universidade Federal Fluminense - UFF

A Pós-Graduação em Educação já existe no Brasil há um quarto de século, pelo menos em sentido estrito. Contam-se, hoje, credenciados, 26 programas de mestrado e sete de doutorado. Mais programas encontram-se em fase de pedido de credenciamento, principalmente a nível de mestrado. As teses e dissertações defendidas são mais de 3.500 (150 delas de doutorado). Esses números dão a ordem de grandeza muito expressiva da área de Educação, no âmbito da Pós-Graduação no País, o que levou à criação de comitês (ou equivalentes) próprios nas agências de fomento, como a CAPES, o CNPq e pelo menos uma fundação estadual de apoio à pesquisa.

A institucionalização da pós-graduação compensou, até certo ponto, os efeitos negativos da reforma universitária da segunda metade dos anos 60, no que diz respeito à fragmentação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras: ela impediu o isolamento da antiga seção de pedagogia diante das demais, agora separadas em diferentes unidades. Contribuiu, assim, para que a pedagogia/educação, agora faculdade (centro ou departamento) mantivesse algum contato com a Sociologia, a História, a Ciência Política, a Psicologia e a Economia, pelos professores que incorporou, evitando o forte componente autárquico (para não dizer particularista) que caracteriza os cursos de Pedagogia e da parte didático-pedagógica das licenciaturas.

Foi também das dissertações e das teses dos programas de Pós-Graduação que saiu a quase totalidade dos livros que constituem a recente bibliografia brasileira de Educação, que vem incorporando dezenas de novos títulos a cada ano. Dessa produção também saíram os artigos que abasteceram e abastecem as revistas da área, algumas delas mantendo muito bom nível há muitos anos.¹

O intercâmbio com especialistas em Educação de outros países, importante canal de renovação de idéias e práticas, não existiria sem a Pós-Graduação em

⁴Texto baseado na exposição realizada no Grupo de Trabalho sobre o Ensino Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação-ANPEd, em sua 13ª Reunião Anual (Belo Horizonte, outubro de 1990).

Educação, já que a Graduação e a Licenciatura (enquanto cursos) e seus professores (enquanto profissionais) têm mostrado que se contentam, geralmente, em reproduzir o conhecimento e os procedimentos que consideram corretos ou convenientes, sem maiores preocupações em buscar o desconhecido, nem cotejar suas certezas com possíveis críticas.

Mas, nem tudo são flores. Apesar de números globais tão impressionantes e de muitos exemplos de uma proveitosa produção acadêmica, acredito existirem bloqueios que precisam ser removidos para a melhoria da qualidade geral da área. Minha hipótese de trabalho é a seguinte: a Pós-Graduação em Educação tem crescido mais por força da multiplicação de seus vícios de origem, do que pelas virtudes que se esperava viesse a desenvolver.²

Neste texto, pretendo defender a idéia de que a Pós-Graduação em Educação encontra-se, no Brasil, em um ponto de inflexão, a partir do qual duas linhas de desenvolvimento podem vir a ser percorridas. A primeira linha aponta para uma profunda mudança na organização dos programas, em termos quantitativos e qualitativos. A segunda linha é mais fácil de ser traçada, pois resulta da continuação dos procedimentos correntes.

No meu entender, apesar do seu tamanho e do prestígio que conseguiram alcançar, muitas pesquisas chamadas por esse nome nos programas não podem reivindicar cidadania acadêmica, nem grande parte das dissertações e teses mereceriam sair do esconderijo em que foram, com louvável autocrítica, guardadas pelos seus próprios autores. Como foi que se chegou a essa situação paradoxal? Vou encaminhar a resposta.

O mestrado surgiu sob o signo da improvisação. Definido o objetivo de se criar um programa, passavam-se a buscar os professores que tivessem titulação ou apenas notório (mais do que notório) saber. Depois de escolhidos os professores, definiam-se as disciplinas que eles poderiam lecionar, compondo-se o currículo. Um processo indutivo, portanto. Os professores poderiam pertencer a áreas diferentes da universidade ou instituição, já que é sempre possível justificar como "educacionais" quaisquer temas teóricos e/ou práticos, em sentido lato: do teatro à medicina, da administração ao sacerdócio, do treinamento profissional à militância sindical. Já que a tudo se atribuía uma dimensão educacional, nada restava como educação propriamente dita.

Assim, a diversidade do corpo docente foi, ao mesmo tempo, um elemento positivo e negativo para a nossa Pós-Graduação. Positivo, por compensar o isolamento institucional e acadêmico. Negativo, por resultar de um processo de composição inorgânica.

Para esse tipo de arranjo do corpo docente, o parecer 977/65 do CFE, que deu

as linhas mestras (com e sem trocadilho) para a Pós-Graduação, foi providencial, pois previa a existência das áreas de concentração e das disciplinas de domínio conexo, precedidas por um grupo de disciplinas básicas.

Se os professores tinham essa diversidade em sua formação e vinculação à universidade/instituição, os estudantes não eram diferentes. Muito pelo contrário. Como a Educação era entendida em sentido muito amplo, como convinha até mesmo à auto-estima em expansão dos profissionais da área, eram admitidas como alunos, no mestrado, pessoas graduadas nas mais diferentes áreas.

O resultado combinado da heterogeneidade de estudantes e de professores foi que grande parte do ensino acabou se resumindo numa série de introduções desenvolvidas ao nível das respectivas disciplinas de graduação.³ Tratando-se das disciplinas básicas, a exemplo da Filosofia da Educação, da Psicologia da Educação, da História da Educação, da Sociologia da Educação, da Economia da Educação e outras, como aprofundá-las em 15 aulas?

Tal frouxidão acabava por beneficiar os estudantes talentosos, com garra e boa formação básica, que, oriundos de um curso de pedagogia ou de outro, encontravam seus próprios caminhos, a despeito das limitações dos professores e dos cursos. Caberia perguntar se, para esses estudantes, a Pós-Graduação serviu para alguma coisa a mais do que uma chancela cartorial. Certamente, serviu para que bons trabalhos fossem produzidos, enriquecendo a bibliografia da área. Mas, para os estudantes menos talentosos e para os que não tinham condições de fazer seu próprio caminho, essa frouxidão curricular não ajudava a encontrá-lo, levando freqüentemente ao abandono do curso na hora de enfrentar a dissertação.

Alguns programas usaram consciente e planejadamente a inorganicidade curricular, como tática para mudar o **status quo** considerado insatisfatório, de modo a incorporar docentes e discentes diferentes dos existentes, deixando que a livre opção dos estudantes redefinisse o currículo. O problema desse tipo de solução é que a inorganicidade acaba por tender a se reproduzir, impedindo ou dificultando o encontro de novos caminhos.

O baixo nível levou ao facilitário e foi por este reforçado. Num primeiro momento (década de 70), a valorização dos cursos de mestrado - como requisito de ascensão em carreira docente nas universidades federais e como recuperação do valor simbólico do grau superior em processo de massificação (o que acabou se espalhando pelas demais instituições de ensino superior)-fez com que a Pós-Graduação em Educação passasse a ser procurada por professores das mais diversas áreas. Afinal, todos eram professores, inclusive os que preferiam obter um diploma menos valorizado em conteúdo a enfrentar os mais "difíceis" cursos de mestrado em Medicina, História, Economia, Sociologia, Psicologia, Matemática, Física, etc. Esse padrão foi adotado por professores que lecionavam nas próprias universidades onde estavam os cursos: a eles não interessava o custoso deslocamento para outras

idades ou mesmo para outras instituições da mesma cidade. É a tão conhecida prática da endogenia acadêmica.

Na esteira da demanda dos professores do ensino superior, os cursos de mestrado em Educação foram procurados por técnicos das secretarias estaduais e municipais de Educação, o que facilitou sobremaneira a receptividade de todo um receituário tecnicista (na Pedagogia) e um reducionismo sistêmico (na Administração), um e outro trazidos pelos professores recém-doutorados no exterior, e logo incorporados aos programas.

Com o esgotamento da demanda, constituída de professores universitários, que se deslocavam de uma universidade para outra, com bolsas do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), da CAPES e dos administradores das Secretarias de Educação, a procura pelos programas de mestrado em Educação passou a ser, em sua maioria, de professores de 1º e 2º graus, bem como de recém-formados nos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas.⁴ Nem por isso o nível se recuperou, pois a diversidade dos professores permaneceu, assim como a dos estudantes, além da entrada em cena de outro complicador: os alunos não podem dedicar tempo suficiente ao estudo por causa do trabalho, que não lhes dá licença (escola pública ou privada); ou então, não lhes interessa largar, pelo "engajamento" político-ideológico ou pelo investimento imediato na própria carreira. A bolsa nem sempre é previsível quanto à data do pagamento, daí ser indispensável levantar a hipótese de existir uma dose de bom senso na acumulação de trabalho e rendimentos. Os estudantes atuais parecem ser mais motivados e até mais vivos do que os dos anos 70 e do começo dos 80, mas nem sempre fazem uso dessas qualidades para buscar um bom desempenho no mestrado. Acabam por desenvolver **técnicas de sobrevivência** na Pós-Graduação que, infelizmente, não contribuem para elevar o nível. Mesmo quando existem bolsas de estudo em quantidade suficiente, elas não resultam em diminuição do tempo de execução das dissertações, nem da melhoria de sua qualidade. E não é consolo nem justificativa dizer que coisa semelhante ocorre em outras áreas, inclusive nas que se chamam de ciências exatas.

O baixo nível acadêmico da Pós-Graduação em Educação deve sua situação, em alguma medida, ao populismo pedagógico, expressão de um messianismo religioso reciclado em político-ideológico, que deve ter a ver com a quantidade de antigos quadros religiosos que acorreram para a área em busca de reconversão profissional. Resistindo a esse intento, a formação durável desses quadros continua a gerar práticas messiânicas, que encontram eco na tradicional concepção do magistério primário e secundário como "sacerdócio". Nesse sentido, não foram poucos os programas que entenderam ser o mestrado o lugar de formação de quadros para os movimentos sociais. Houve programas para os quais o fato de um candidato ao mestrado estar engajado em uma prática sócio-política era mais valorizado do que o envolvimento em pesquisa ou em magistério. Somava-se o populismo pedagógico com a ideologia da ação direta, segundo a qual só valia a pena estudar o que pudesse ser "devolvido para a comunidade" pesquisada, direta e automaticamente,

antes mesmo da discussão com os pares, de preferência mediante a "pesquisa-ação".

É preciso mencionar que para essa diversidade de estudantes e de um tão amplo entendimento das questões educacionais, os professores têm sido instados a orientarem dissertações que abordam temas muito diferentes. O resultado é que grande número de dissertações são medíocres (até porque os professores não podem entender de muitos assuntos), contrapondo-se a poucos trabalhos de muito boa qualidade, que talvez até prescindissem de orientação formal.

Esse padrão de multiplicação ampliada do baixo nível foi incentivada pelas agências de fomento, nos anos 70, quando havia fartura de recursos para a Pós-Graduação. Mais importante do que a seriedade da busca de qualidade, ainda que demorasse um pouco, importava a demonstração de resultados rápidos, conforme as práticas ufanistas da era Médici-Geisel. Já que era assim, fórmulas foram inventadas, como a que fazia das áreas de concentração programas autônomos, o que permitia a certas instituições, especialmente as privadas, disputarem bolsas em situação de vantagem.⁵

No âmbito de cada programa, as atividades do dia-a-dia reforçavam a indução das agências de fomento, no sentido de reproduzir a preocupação com a quantidade, mais do que com a qualidade. De um lado, um aglomerado de professores de nível acadêmico muito diverso, sem ambiente estimulante, gastando boa parte de seu tempo e de sua energia em reuniões, comissões e atividades, alheias aos objetivos diretos de pesquisa, ensino e intercâmbio, com a mera finalidade de acomodar interesses conflitantes e justificar cargas horárias. De outro, estudantes aparentando desempenho muito alto nas disciplinas (a regra é o conceito A), mas sem conseguir fazer de sua dissertação de mestrado um **trabalho acadêmico inaugural**, resumindo-se a produzir, depois de muito tempo e sofrimento, um **texto terminal**.

Ao lado das teses e dissertações que contribuíram para inaugurar um novo patamar na carreira dos seus autores, existe uma grande massa delas que não serviram para coisa alguma, a não ser cumprir o "requisito parcial para a obtenção do grau de mestre ou de doutor". Delas não saiu um artigo sequer, apesar de as revistas serem receptivas a extratos e resumos de trabalhos acadêmicos. A verdade é que a maioria das teses e dissertações é muito ruim. Mas, na situação existente, como não ser assim?

Se formos procurar as pesquisas que os orientadores fizeram sobre os temas dos trabalhos que orientaram, encontraremos pouquíssima coisa. Ora, como é possível orientar bem um trabalho com um tema sobre o qual não se pesquisa? Será que a formação de nossos orientadores é assim tão transferível?

Não é possível que cada programa - menos ainda cada orientador - possa dar conta de todos os temas. Parece que existe um ponto de vista que serve para tratar de qualquer tema.⁶ Ao invés de o problema guiar a pesquisa, é o ponto de vista que

o faz. É uma espécie de fetichismo que faz o caminho prevalecer sobre o destino. Não é de se admirar, assim, que demore tanto tempo para que grande número de teses e dissertações sejam apresentadas. E, quando o são, as bancas acabam por ser uma ação entre amigos, mais do que buscas examinadoras propriamente ditas. Ainda há programas em que não há defesa pública e que não incluem membros de fora nas bancas.⁷

Pois bem, apesar da crise geral do difusionismo (que se esperava resultasse na modernização social e econômica, a partir dos pólos industriais) esse padrão que presidiu a criação e o desenvolvimento do mestrado em Educação está ainda vivo no início dos anos 90. As universidades de pequeno porte vão pelo mesmo caminho, criando seus programas de mestrado segundo a lógica da improvisação de professores e de alunos. E o pior é que o doutorado vai pelo mesmo caminho, com o agravante da competição paroquial.

Se, para muitos estudantes, o mestrado é buscado como o lugar para se pensar o baixo nível da graduação, com a continuação desse processo será preciso criar uma "hiper-graduação" para compensar o baixo nível do mestrado ou do doutorado. Essa situação não é aceitável, tanto pelo custo que acaba sendo pago pela maioria do povo brasileiro (sem acesso nem mesmo ao ensino de 1º grau completo), quanto pela insuportável perda de tempo que esse descaminho acarreta para os que se aventuram a segui-lo.

Apesar de ser essa a linha espontânea de desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação, creio que se poderia propor uma linha alternativa. Ela se alimenta da crença de que não é inevitável que o padrão de desenvolvimento dos programas tenha de ser feito à base da improvisação e do acerto ocasional.

A primeira sugestão que eu faria para a inflexão é buscar o realismo, apesar do regionalismo e até do paroquialismo reinante em nossa área. Falando francamente, não creio haver condições de se manterem todos os programas de mestrado e de doutorado que existem e se anunciam para breve.⁸

A maioria dos cursos de mestrado hoje existente poderia ser transformada em cursos de especialização ou de aperfeiçoamento para professores, oferecendo um programa de ensino orgânico, sem a exigência de dissertação, substituída por um menos tensionante trabalho de conclusão de curso. Abandonando-se as pretensões generalistas e as "fundamentações" exageradas, esses cursos tratariam de temas específicos, a exemplo da educação pré-escolar, da metodologia do ensino da Matemática no 1º grau, da metodologia do ensino de História no 2º grau, da informática na Educação, da Educação Especial, e outros, inclusive dos que hoje fazem parte das habilitações do curso de graduação em Pedagogia.

Deixando de lado o orgulho e a pretensão das universidades, de seus reitores, pró-reitores, coordenadores de curso e professores, seria o caso de se empregar

melhor o dinheiro público em parcela dos programas de mestrado existentes, eliminando-se o "faz-de-conta". Mas será possível deixar de lado esse orgulho pretensioso? Como ficaria o "faz-de-conta", justamente no "país do carnaval"? Já posso até antever as argumentações contrárias, invocando a luta contra o elitismo, contra a supremacia da capital em detrimento do interior, contra os que querem a destruição da federação e contra a discriminação do Nordeste, do Norte, do Centro-Oeste e do Sul. São argumentos que "colam" sempre, pois servem para acomodar muitos interesses, tanto os das instituições que se acham prejudicadas, quanto os de ocupantes da burocracia ministerial (e do CFE), que se mantêm graças ao apoio dessas instituições.

Por oportuno, vou comentar a questão do elitismo. Este é um termo que assumiu conotações imprecisas em nosso País, especialmente nos meios em que o populismo prevalece. Com efeito, considero que o elitismo deve mesmo ser combatido em qualquer instância do sistema educacional, inclusive na Pós-Graduação. Mas o que é o elitismo? No meu entender, é o favorecimento de quem já é favorecido, seja em termos culturais, seja em termos econômicos. Assim, corretamente entendido esse termo, um programa de Pós-Graduação pode ser de elite sem ser elitista. E a pós-graduação só pode ser de elite, porque visa formar uma elite, ou não é Pós-Graduação. É outra coisa, a que falta dar o nome, mas o conteúdo já foi qualificado mais acima: boa coisa não é.

A segunda sugestão, complementar à primeira, é da especialização dos programas, contrariando toda a tendência de improvisação de currículos e de professores. De uma certa maneira, isso fica facilitado pela iniciativa tomada por vários programas, acabando com as disciplinas de domínio conexo e com as áreas de concentração. Mas não basta. Seria necessário que cada programa escolhesse uma "linha" (na falta de melhor termo). Seria uma temática, como, por exemplo, a alfabetização de crianças, ou uma disciplina dentre as que compõem as chamadas Ciências da Educação, como a Economia da Educação. Uma linha por programa é o que basta. Fazer bem uma já é muito. O que fazer com os professores que não encontrarem lugar nessa reorientação? Confesso que essa não foi minha preocupação, nem creio que deva ser a de quem pensa seriamente o futuro da Pós-Graduação. Aliás, a universidade tem muitas atividades que podem absorver os que não estiverem incluídos em tais linhas. Afinal, não existe cadeira cativa na Pós-Graduação. Ou há? Pelo menos em termos legais, o regime de cátedras foi extinto em 1968.

Seria muito bom se uma universidade que optasse por desenvolver a linha de alfabetização infantil (apenas para citar um exemplo) pudesse reunir os docentes competentes nessa temática, que hoje estão espalhados pelo País. Imagino o que eles poderiam fazer, com a reunião de seus esforços, tanto em termos de juntar bibliografia, equipamento, laboratórios, alunos especialmente motivados, quanto em termos da interação possibilitada pelo fato de conviverem na mesma instituição. Imagino, também, o quanto essa reunião possibilitaria de proveitoso no sentido do intercâmbio com professores estrangeiros e do desenvolvimento de pesquisas,

associadas a organismos internacionais.

Não desconheço a dificuldade de se promover tal reconcentração. Os docentes brasileiros não têm a mobilidade de seus colegas de outros países. Aqui, os fatores de patrimônio e de matrimônio desempenham importante papel imobilizador, em especial na área de Educação, onde a maioria dos docentes, sendo mulheres, encontra-se em situação que não propicia a tomada de decisão em questões como a mudança de cidade.

Apesar de todas essas dificuldades, seria possível imaginar, ao menos, que as instituições fizessem planos de médio prazo, prevendo a substituição de professores apenas na linha escolhida. Não se deveria perder a oportunidade que se anuncia, com a provável onda de aposentadorias voluntárias nas universidades federais, incentivadas pelo regime jurídico único. Mas estou seguro de que isso só seria conveniente na hipótese do desenvolvimento paralelo de cursos de especialização e de aperfeiçoamento, que absorvessem a demanda hoje incidente equivocadamente sobre o mestrado.

Afinal, este é um "mercado" que foi injustificadamente reservado para a atuação predominante das instituições privadas, que utilizam os docentes das universidades públicas para oferecerem cursos de boa qualidade, ou então usam a "prata da casa" para improvisações irresponsáveis.

Como fecho deste texto, quero deixar duas palavras.

A primeira é sobre a possibilidade de um irrealismo nas propostas aqui apresentadas. Estou ciente da dificuldade de elas serem aceitas e, ainda mais, de serem implementadas. No entanto, mais do que ser seguido, espero por um "efeito positivo deslocado", termo que, na falta de um melhor, uso para designar a produção de propostas convergentes com essas, no entanto mais realistas em termos de aceitação e implementação.

A segunda palavra é para os que pretendem utilizar as idéias aqui expostas em seus próprios trabalhos, em especial os que, se destinam a subsidiar a implementação das políticas das agências de fomento. Não se esqueçam de que as críticas efetuadas foram antecedidas por uma apreciação muito positiva a respeito dos efeitos da Pós-Graduação em Educação, para a melhoria da área: a formação de pessoal altamente qualificado, a realização de pesquisas, a promoção do intercâmbio e a produção de material bibliográfico. Qualquer citação que não considere isso será uma apropriação indébita do pensamento do autor, prática tão danosa para o campo técnico-científico quanto os problemas aqui denunciados.

NOTAS

1. Sou mais otimista do que Miriam Warde em seu artigo "O papel da pesquisa na Pós-Graduação em Educação". (Cadernos de Pesquisa, nº 73, maio/1990). Sem embargo, aceito os reparos por ela feitos a um texto meu, que supunha, há doze anos, fossem trabalhos de pesquisa a maioria absoluta das dissertações de mestrado defendidas no Brasil ("Os descaminhos da pesquisa na pós-graduação em educação", in: Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação. Brasília, MEC/CAPEs, 1979).
2. Alguns colegas leram a primeira versão deste texto e fizeram sugestões (não menciono seus nomes e deixo de agradecer-lhes por escrito para não comprometê-los com as opiniões aqui apresentadas). Houve quem me alertasse para os possíveis usos que se poderiam fazer desta análise, especialmente contra os interesses da área nas agências de fomento. Não adotei tal cautela, devido ao fato de que outras áreas também se criticam, além do que os problemas aqui apontados não são totalmente desconhecidos fora de nosso âmbito.
3. Estou ciente de que houve programas de Pós-Graduação em Educação que incorporaram professores qualificados em Psicologia, Filosofia, Sociologia, etc., que não encontravam espaço nos departamentos especializados nas respectivas disciplinas. No entanto, uma vez incorporados, esses professores nem sempre se esforçaram para focalizar temas propriamente educacionais, nem foram para isso chamados pelos novos colegas. Estou ciente, também, de que a reclamação contra a heterogeneidade dos estudantes tem sido uma desculpa para professores que não conseguem trabalhar adequadamente, preferindo projetar nos discentes as razões de suas próprias dificuldades didáticas.
4. As ondas características da demanda da Pós-Graduação em Educação, observadas por mim e apresentadas nos parágrafos anteriores, podem não ter ocorrido igualmente em todos. A seqüência poderá ter sido outra, e certos momentos, inexistentes.
5. No CNPq, no segundo semestre de 1989 e no primeiro semestre de 1990, a PUCSP recebeu, em primeira e segunda prioridades, 73 bolsas para mestrado em Educação, em suas três áreas de concentração, que se apresentam como programas distintos. Enquanto isso, o IESAE recebia 33, a UNICAMP, 30 e a UFMG, 21. Quero deixar claro que não considero essa disparidade justificável, pela reconhecida importância que a PUCSP teve no conjunto da área. Não disponho do número dos efetivos discentes desses cursos, já que a distribuição de bolsas não tem sido feita em função desse dado, mas sim do número de pedidos por "programa", das bolsas conseguidas no passado e do resultado da avaliação da CAPES. De todo modo, a julgar pelo número de dissertações defendidas no período 1971/88, a distribuição de bolsas resulta bastante desproporcional: PUCSP, 349 dissertações nos quatro "programas"; IESAE, 261; UNICAMP, 165 e UFMG, 21.
6. Não identifico o ponto de vista com uma perspectiva teórico-metodológica, já que aquele é mais uma questão de viés, enquanto esta propõe os seus próprios temas. O

ponto de vista leva ao modismo e à recitação de autores, mais como evocação de argumento de autoridade do que assimilação crítica.

7. Por mais que se saiba que a defesa pública e a participação externa não impedem as ações entre amigos, elas podem contribuir para atenuar seu impacto, conforme a centenária experiência das matrizes da instituição universitária.
8. No entanto, não posso deixar de considerar uma importante argumentação em defesa dos programas de mestrado em Educação, ainda que persistam no baixo nível que presidiu sua criação. Trata-se da valorização do efeito que esses programas, mesmo com os defeitos apontados, têm tido sobre o conjunto das faculdades (centros ou departamentos) a que se vinculam. Trata-se de um efeito de lenta mas significativa melhoria da qualidade acadêmica. Contra essa argumentação, caberia lembrar a longa e profunda crise dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Vale a pena esse esforço para produzir uma tão artificial sobrevida?

REUNIÃO TÉCNICA NACIONAL DE COORDENADORES DE POS-GRADUAÇÃO⁵

A POLÍTICA DE POS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Os coordenadores dos programas e cursos de Pós-Graduação em Educação, presentes à Reunião Técnica realizada na UNICAMP, São Paulo, no período de 10/12 de abril de 1991, e promovida pela ANPED, em atendimento à solicitação dos próprios coordenadores, na 13ª Reunião Anual da ANPED, chegaram às conclusões, recomendações e propostas de encaminhamento que se seguem.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Quanto à Política de Pós-Graduação e Pesquisa

A ANPED, em sua função dirigente, assumirá a formulação de uma proposta de política de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, articulando os programas/cursos de Pós-Graduação e outros associados, bem como mediará essa proposta junto aos órgãos governamentais e suas agências.

Essa proposta será formulada a partir da avaliação e sistematização da experiência e da produção científica constituídas pela Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ao longo do processo histórico da área, levando ainda em consideração a análise e a crítica às políticas governamentais.

Para a formulação de tal proposta, serão tomadas como parâmetros:

- a pesquisa científica enquanto modo de produção do conhecimento, como eixo condutor dos programas/cursos de Pós-Graduação **stricto sensu**;
- a relevância da pesquisa básica, em especial na área das Ciências Humanas e Sociais, para produção do conhecimento educacional;
- a articulação entre as atividades de pesquisa, orientação e ensino, na produção e socialização do conhecimento científico, tendo como base dessas atividades, preferencialmente, o trabalho coletivo interdisciplinar e interinstitucional;

⁵Texto: Prof. Bruno Pucci (UFSCar)
Profª Lízia H. Nagel (Univ. Est. de Maringá)
Teresinha Fróes Burham (UFBA)

- a relação orgânica entre a Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), outras modalidades de fazer Pós-Graduação, tais como os programas de Pós-Graduação *lato sensu*, e ainda outros modos de formação de pesquisadores, aí incluída a iniciação científica; o eixo articulador é a pesquisa científica, respeitadas a especificidade e a autonomia dessas diferentes modalidades;
- a disseminação do conhecimento acadêmico-científico, inclusive para além das fronteiras da Universidade, como uma contribuição ao processo histórico de construção da sociedade brasileira.

2. Com Relação à Avaliação dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

A ANPED coordenará uma avaliação nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, dando especial relevância:

- à sistematização e/ou definição de parâmetros acadêmico-científicos, para uma avaliação processual dos programas/cursos de Pós-Graduação e da produção científica em Educação, que superem os limites daqueles burocrático-administrativos;
- à reavaliação do tempo médio de duração dos cursos de mestrado e doutorado, a partir da análise:
 - . do processo de orientação individual ou coletiva;
 - . da estrutura curricular e sua flexibilidade;
 - . da articulação entre pesquisa, ensino e orientação;
 - . das condições de infra-estrutura, com destaque aos recursos de informática disponíveis para pesquisa;
- à avaliação das conseqüências da política de redução do prazo máximo de bolsas, no fluxo acadêmico e na produção científica dos cursos;
- à instituição de um processo de acompanhamento dos programas/cursos, por seus próprios pares, com o objetivo de garantir o avanço científico da área, através de intercâmbio;
- à valorização e integração de mestres no processo de produção do conhecimento científico, através de incentivos, para realização do doutorado, e de oportunidades para participação em projetos integrados de pesquisas como pesquisadores-adjuntos.

3. Quanto à Relação entre a ANPED, os Programas de Pós-Graduação e os Órgãos Governamentais e suas Agências

A ANPED, na sua função mediadora junto aos órgãos e agências governamentais, promoverá:

- a rediscussão da avaliação e do fomento à Pós-Graduação e à Pesquisa, enfatizando os critérios acadêmico-científicos e o respeito à história de desenvolvimento dos programas e cursos;
- a negociação de projetos específicos de apoio à produção acadêmico-científica tais como:
 - . implantação ou ampliação de recursos de informática ou de outros eletro-eletrônicos, necessários à pesquisa;
 - . ampliação do acervo das bibliotecas dos programas/cursos de Pós-Graduação;
 - . instituição de alternativas que visem à substituição de professores afastados dos programas/cursos de Pós-Graduação para a realização de cursos de doutorado ou outras atividades;
- gestões no sentido de:
 - . tornar mais ágil o fluxo de informações entre os órgãos e agências governamentais e os programas/cursos de Pós-Graduação;
 - . reduzir as disparidades existentes entre as diferentes áreas do conhecimento no pagamento das taxas acadêmicas;
 - . reativar o programa da CAPES de apoio institucional aos programas/cursos de Pós-Graduação;
 - . ampliar formas de fomento aos novos programas de Pós-Graduação em Educação;
 - . instituir auxílios para a participação de professores de outras instituições em bancas examinadoras e em diferentes atividades dos programas/cursos de Pós-Graduação;
 - . estimular a saída de docentes de seus respectivos programas/cursos, para tempo de pós-doutorado, dentro e fora do país.
- realização de fóruns de debate para análise de propostas políticas que

vinculem linearmente educação, sistema produtivo e tecnologia;

- oportunidades de discussão para analisar as conseqüências dos programas de privatização, no âmbito do ensino superior e, especificamente, na Pós-Graduação e na Pesquisa;
 - a formulação de uma proposta de política que vise superar a redução dos quadros qualificados das universidades, em conseqüência do grande número de aposentadorias e em função dos programas de contenção de custos no setor público;
 - o estabelecimento de vínculos mais próximos entre órgãos e agências governamentais, os programas/cursos de Pós-Graduação e os pesquisadores na área de Educação, de forma que haja transparência das formas e critérios de análise dos pleitos desses programas/cursos ou de seus pesquisadores.
- 4. Quanto à Articulação entre os Programas e Cursos de Pós-Graduação, Grupos de Trabalho da ANPED e a Própria ANPED**

A ANPED promoverá ou apoiará efetivamente a realização de:

- atividades que visem à análise da produção científica dos seus grupos de trabalho e dos programas/cursos de Pós-Graduação, bem como de suas articulações por ocasião das Reuniões Anuais;
- reuniões nacionais de coordenadores de Pós-Graduação para avaliar experiências e produção científica dos programas/cursos, com o objetivo de avançar nas propostas de política de Pós-Graduação e Pesquisa;
- encontros regionais de pesquisadores e de programas/cursos de Pós-Graduação, para intercâmbio e para disseminação da produção acadêmico-científica;
- a efetivação de instrumentos ágeis de comunicação entre os programas/cursos de pós-graduação, no sentido de socializar sua respectiva produção acadêmico-científica;
- um projeto de recuperação da memória da Pós-Graduação, a nível nacional, com base na história das atividades e da produção científica dos programas/cursos;
- um programa nacional de divulgação e socialização da produção, incluindo

aí uma análise crítica das políticas governamentais.

PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO

- 1. Com referência à Instituição de um processo de acompanhamento dos programas/cursos de Pós-Graduação por seus próprios pares**
 - que os coordenadores de programa discutam a viabilização desse processo com os professores envolvidos, no sentido de que o acompanhamento exerça papel de alimentação no próprio desenvolvimento dos programas;
 - que simultaneamente, o grupo de coordenadores do Rio de Janeiro elabore um plano executivo para desenvolvimento desse processo;
 - que na próxima Reunião Anual da ANPED se discuta e se dê encaminhamento à discussão feita em cada programa e ao plano elaborado pelo grupo do Rio de Janeiro.
- 2. Com relação à avaliação dos programas/cursos de Pós-Graduação pela CAPES**
 - que seja encaminhada solicitação para que se processe a avaliação dos programas/cursos de Pós-Graduação, referente ao ano de 1990, ainda neste ano de 1991.
- 3. Com relação à efetivação de instrumentos ágeis de comunicação entre os programas/cursos de Pós-Graduação em Educação**
 - que a divulgação das defesas de dissertação e de tese circulem entre os programas/cursos de Pós-Graduação via fax, correio ou outro meio equivalente;
 - que seja formada uma comissão da ANPED para determinar os parâmetros da telemática para o intercâmbio entre os Programas de Pós-Graduação em Educação.

Campinas (SP), 12 de abril de 1991.

