

SITUAÇÃO ATUAL E TENDÊNCIAS DE REESTRUTURAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*

Osmar FÁVERO**

Resumo: Após dar uma visão geral dos cursos de pós-graduação em educação, implantados no Brasil desde 1965, o artigo detém-se no processo de redefinição e reestruturação dos mestrados e doutorados, iniciado nos anos 80. Assumindo como princípios fundamentais a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a integração ensino-pesquisa, esses cursos superam a estrutura curricular baseada em áreas de concentração, fortemente centradas no ensino, e se organizam em núcleos temáticos, baseados em linhas de pesquisa. O texto destaca a importância da criação dos novos doutorados na área de educação, a necessidade de experimentação de novas formas do mestrado e da revalorização dos cursos de especialização.

Palavras-chave: Educação; Pós-Graduação em Educação; Política Educacional

* Texto da conferência proferida pelo autor, em visita à FEUSP/Pós-Graduação, em set. 1995.

** Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

1. VISÃO GERAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Em agosto de 1995, participavam do sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES 41 mestrados em Educação: 35 credenciados pelo CFE ou pela CAPES, na nova sistemática implantada ao final de 1994, e 6 recomendados pelo Grupo Técnico Científico. Juntamente com esses mestrados, havia também 20 doutorados em funcionamento: 10 credenciados, 7 recomendados e 3 com propostas em tramitação na CAPES (Tabela 1).

Também em agosto de 1995, existiam outros 30 mestrados em funcionamento: 17 deles com projetos não-recomendados pela CAPES, embora alguns criados há muitos anos e até com dissertações aprovadas, e vários com projetos não-recomendados, mesmo em grau de recurso; os 13 restantes estavam com suas propostas em fase inicial de análise (Tabela 2).

O número de projetos encaminhados à CAPES para fins de recomendação cresceu enormemente, desde o início de 1994. Esta "inflação" foi provocada sobretudo pela exigência constante do projeto de LDB em tramitação na Câmara e no Senado: as universidades não só devem ter um quadro docente pós-graduado, mas também manter cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Visando capacitar seus professores e professores de instituições vizinhas, regra geral os primeiros mestrados criados pelas instituições privadas situam-se na área de Educação.

Abordarei este movimento na segunda parte deste trabalho; nesta seção centrarei a análise no conjunto de cursos credenciados ou recomendados, objeto de pesquisa coletiva *Avaliação e Perspectivas na Área de Educação 1982-91*, realizada pela ANPEd para o CNPq em 1992-93.¹

¹ Uma primeira versão de meu relatório nesta pesquisa foi publicada em CASALI (1994), coletânea de textos-base para o seminário promovido pelo FED/ PUC-SP. Para o presente artigo, atualizei os dados e reformulei algumas análises.

Este conjunto garante uma cobertura nacional, mas não uniforme. A maioria dos mestrados e a quase totalidade dos doutorados estão situados nas regiões Sul e principalmente Sudeste; somente a UFBA e a UFC iniciaram em 1992 o doutorado, no Nordeste. Até 1986 havia apenas um mestrado no Centro-Oeste (UnB), quando se iniciou a implantação dos programas de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. No Nordeste há 6 cursos e no Norte apenas a UFAmazonas e a UFPará iniciaram recentemente o mestrado.

Quanto à vinculação administrativa, dos 41 programas de pós-graduação em Educação credenciados ou recomendados, 31 localizam-se em universidades oficiais (federais e estaduais) e 10 em universidades privadas, 9 delas confessionais (católicas e protestante).

A criação dos primeiros mestrados em Educação, aconteceu na segunda metade dos anos 60; o pioneiro foi o da PUC/ RJ, em 1965, já na estrutura do Parecer CFE 977/ 65. A grande expansão ocorreu nos anos 70, acompanhando o movimento de todas as áreas: 65% dos cursos começaram nesse decênio. A criação dos doutorados começou mais tarde, datando o primeiro de 1976; e sua expansão foi lenta: a maior pressão passou a ocorrer ao final da década de 80. Embora boa percentagem dos cursos tenha em torno de 20 anos, a maioria dos programas² é relativamente nova - como de resto toda a pós-graduação brasileira.

A criação desses cursos, sobretudo dos mestrados, visou prioritariamente à formação de professores para atender à expansão do ensino superior. Este objetivo foi muito reforçado até o final dos anos 70, pela exigência dos títulos de mestre e doutor para ingresso e promoção na carreira universitária - exigência esta mais tarde aliviada pela aceitação dos certificados de especialização para este fim e pelo estabelecimento da progressão horizontal nas universidades federais. Em muitos

² Utilizo a expressão *programa* para designar o funcionamento simultâneo de cursos de mestrado e doutorado, assim como de especialização.

Situação atual e tendências de reestruturação...

programas de pós-graduação em Educação, o objetivo de preparar técnicos de alto nível foi intimamente associado à formação de docentes, sobretudo nos cursos que tinham como áreas de concentração o ensino, a metodologia didática, a tecnologia educacional etc., o que ocorre até hoje, em alguns programas.

Por sua vez, a formação de pesquisadores, objetivo maior da pós-graduação, na verdade constituiu-se quase que em subproduto da mesma. Em primeiro lugar, porque a maioria dos pós-graduandos realiza apenas um primeiro e muitas vezes único exercício de pesquisa, em sua dissertação de mestrado; em segundo, porque os próprios programas organizaram-se como cursos, deixando pouco espaço para a prática da pesquisa de seus professores individualmente e do programa como um todo. Ainda são raros e relativamente recentes os exemplos de programas que privilegiam a pesquisa como motor da pós-graduação, enquanto concepção e prática.

Na procura da pós-graduação, associaram-se uma "demanda social", entendida como a aspiração a um curso de nível mais elevado em Educação (e não na Pedagogia), e o atendimento às necessidades concretas de formação de professores para os cursos de graduação que haviam se expandido enormemente de 1968 a 1978. Além dos professores de ensino superior, também buscaram o mestrado muitos profissionais ligados às secretarias de educação, aos ministérios e órgãos de desenvolvimento, nestes sobretudo os que trabalhavam com formação de recursos humanos. A essa tripla motivação - social, acadêmica e profissional - pode-se associar uma terceira, de natureza econômica: aos poucos, o mercado de trabalho passou a privilegiar aqueles que apresentam um certificado de nível mais elevado.

Esta foi a clientela típica das primeiras turmas da maioria dos mestrados e tudo indica que hoje predomina este perfil na clientela dos doutorados. A renovação dos quadros docentes das unidades de Educação têm sido feita sobretudo por essas gerações que têm passado pelos programas de pós-graduação. Muitos mestrandos do primeiro decênio mantinham, inclusive, duplo vínculo: professores de

instituições de ensino superior e técnicos das secretarias de educação. E sabe-se que boa parte deles, após o mestrado, foi progressivamente absorvida em tempo integral pelas universidades. Só ao final dos anos 70, começou a variar sensivelmente a composição das turmas de mestrado: nele ingressam alunos mais jovens, vinculados sobretudo à rede escolar de 1º e 2º Graus e aos movimentos sociais populares.

Em termos mais gerais, o relatório sobre *A Pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro* (Córdoba, 1986, p.108) observa que, dentre todas as áreas, os alunos de Humanidades e Educação, além de serem predominantemente do sexo feminino (62%), apresentam média de idade mais elevada, "havendo mesmo 22% na faixa dos 40, 50 ou mais anos", fato que as distingue de todas as demais. Isto leva os autores do referido relatório a levantar como hipótese que a pós-graduação nessas áreas "seja fator de promoção funcional e, como tal, de melhoria das condições de progressão na carreira profissional", enquanto que nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, assim como das Engenharias (onde não há estudantes acima dos 39 anos), "a pós-graduação é vista como reforço às qualificações para ingresso em melhores condições de competitividade no mercado de trabalho".

A atual clientela dos mestrados é bastante diversificada, em termos de formação básica, o que acarreta problemas específicos. Por sua vez, a falta e a insegurança dos empregos fazem da bolsa um quase-sustento para muitos e os baixos salários de magistério a tomam uma complementação da renda. Esses fatores, associados às deficiências de formação básica de boa parte dos alunos, à estrutura dos cursos, sobrecarregados de créditos, e à divisão dos próprios professores, muitas vezes solicitados por vários empregos e ocupações diversas e freqüentemente assumindo postos de direção nos sistemas de ensino, faculdades e universidades, obstaculizam os esforços para reduzir o tempo de certificação, ainda bastante elevado: cerca de 5 anos, em média, para os mestrados e ainda um pouco maior para os doutorados.

Situação atual e tendências de reestruturação...

A produção de dissertações de mestrado é quantitativamente elevada: mais de 6.000 desde 1971 até 1993, com um volume anual de mais de 500 dissertações nos últimos anos. As teses de doutorado, todavia, são em número relativamente menor: 500 de 1978 a 1993, sendo que a produção começou a crescer nos anos 90. Ao lado do processo de produção demorado, conforme referido, cujas médias estão sendo reduzidas, embora lentamente, deve-se acrescentar a grande dispersão, fruto da própria estrutura dos cursos e da liberdade de escolha dada aos pós-graduandos. Esta modalidade de orientação individual obriga cada orientador a responsabilizar-se por uma variedade de temas, um dos motivos das críticas à qualidade das dissertações e teses.

Em termos de estruturação acadêmica, embora ainda predominem as áreas de concentração, elas estão sendo questionadas há alguns anos e substituídas, em muitos programas, por núcleos ou eixos temáticos e mesmo por linhas de pesquisa, como será analisado adiante.

De acordo com o relatório de avaliação da CAPES, em 1992, cobrindo o biênio 1990-91, (Brasil, 1992) a área está em processo de consolidação, apresentando os seguintes aspectos positivos:

- a) definição mais clara da vocação dos programas, com linhas de trabalho melhor expressas nas pesquisas, dissertações e teses, e pelas novas estruturas curriculares;
- b) consolidação do corpo docente titulado em nível de doutorado, tendencialmente integrado em grupos de pesquisa;
- c) incremento da divulgação dos produtos da pesquisa em publicações nacionais e internacionais e do intercâmbio entre programas e instituições do exterior;
- d) expansão dos doutorados, com propostas inovadoras;

- e) aumento significativo do número de titulados, destacando-se o esforço no sentido de levar alunos em situação de pendência a concluírem seus trabalhos;
- f) maior participação dos pós-graduandos em periódicos e eventos científicos, com trabalhos próprios, reflexo de seu envolvimento em projetos de pesquisa em andamento;
- g) compromisso de alguns programas com as redes de ensino, sem perder de vista a perspectiva do trabalho científico, e valendo-se desse compromisso, em alguns casos, como forte motivo para a reestruturação dos cursos.

Deve-se acrescentar a estes pontos um "alargamento" da área, com a incorporação de alguns mestrados do Ensino de Matemática e Ciências, criados em geral pelos respectivos institutos básicos, assim como de Educação Tecnológica, estes ligados aos CEFET - Centros Federais de Educação e Tecnologia (Carvalho, 1993, p.83-90). Apoiado com verbas do PADCT/SPEC, esse "alargamento" estende-se aos cursos de Especialização, inclusive abrangendo a Educação e Informática (Oliveira, 1993, p.91-110), subárea que os cursos *stricto sensu* não têm valorizado.

Constata-se ainda que a ANPEd se firmou como representante dos programas, tendo organizado recentemente o Fórum de Coordenadores, os quais voltaram a ter, desde 1991, reuniões técnicas anuais. Firmou-se também como interlocutora das agências de coordenação da pós-graduação e de fomento à pesquisa, assim como parceira da SBPC, participando da organização de suas reuniões anuais e da Comissão das Sociedades Científicas. Atualmente lidera uma salutar abertura da Educação para as outras áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Apesar dessa avaliação positiva, todavia, a área ainda não pode ser considerada, no conjunto, como consolidada. Apresenta ainda problemas crônicos:

- a) os altos tempos médios de titulação, já citados;

Situação atual e tendências de reestruturação...

- b) a permanência de mestres como docentes e orientadores;
- c) a qualidade das teses e dissertações e mesmo das pesquisas;
- d) a concentração da produção mais significativa em poucos docentes;
- e) a predominância da publicação dos artigos em periódicos da própria instituição.³

Na verdade, a pós-graduação em Educação encontra-se em um ponto de inflexão⁴: apresenta uma maturidade maior, nos últimos anos, e está tendo uma maior consciência de seus problemas e buscando alternativas para resolvê-los. Em particular, nota-se um forte movimento de reformulação da estrutura dos cursos, visando superar a limitação imposta pelas áreas de concentração, tal como foram implantadas, e um novo surto de expansão, tanto dos mestrados como dos doutorados, sendo que algumas instituições proponentes ainda não revelam as condições necessárias, sobretudo em termos de corpo docente e experiência em pesquisa para garantir o mínimo de qualidade dos cursos.

2. REDEFINIÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DOS PROGRAMAS

A partir do final dos anos 80, observa-se uma série de iniciativas em busca de novas estruturas curriculares da pós-graduação em Educação, visando superar os problemas constatados na área, atender adequadamente às aspirações dos candidatos que demandam sobretudo o mestrado, e priorizar as necessidades do sistema educacional brasileiro. Essas iniciativas indicam um esgotamento do modelo implantado a partir do Parecer CFE 977/65 e se manifestam concretamente na superação das áreas de concentração, com sua substituição por núcleos ou eixos temáticos e/ou linhas de pesquisa. Alguns programas que se colocam nesse movimento mantêm as áreas de concentração; mesmo nesses casos, todavia, procura-se superar a rigidez de

³ A situação dos periódicos da área revela também aspectos problemáticos que reforçam essa análise. (Amado, 1993, p.201-215).

⁴ Expressão utilizada por Luíz Antônio Cunha (1991, p.63-67) em provocativo artigo.

sua implantação através de novos "arranjos" na estrutura curricular.

Todos esses esforços de reestruturação são justificados, basicamente, por três princípios: flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e integração ensino-pesquisa.

2.1. FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Implica a redução do número de créditos exigidos para conclusão do curso; diminuição significativa e mesmo supressão de disciplinas obrigatórias; oferta diversificada e múltipla das disciplinas básicas (ainda consideradas obrigatórias e/ou definidoras das áreas, núcleos, eixos ou linhas); introdução de "atividades programadas", dando maior liberdade de opção aos pós-graduandos. Constata-se, em poucos casos, novas formas de correspondência crédito/horas de trabalho e super-valorização de atividades complementares (estágio, monitoria, elaboração de projetos etc.), medidas que não atingem o cerne do problema. Por outro lado, vários programas têm realizado a discussão da programação acadêmica semestral com os pós-graduandos, procurando adequar cada vez mais a oferta de disciplinas às suas necessidades, tanto em termos de conteúdo quanto à forma de abordagem. Tem-se procurado valorizar também a frequência às disciplinas básicas oferecidas em áreas afins, inclusive mediante convênio entre diferentes programas de pós-graduação.

2.2. INTERDISCIPLINARIDADE

Parte-se do princípio que um corpo de professores com formação em várias áreas enriquece a análise da Educação, não só nas abordagens feitas nas disciplinas, mas sobretudo nos grupos de pesquisa e em especial por ocasião dos seminários, desde a elaboração dos projetos até a discussão/orientação/exame das teses

Situação atual e tendências de reestruturação...

e dissertações.⁵ Esse princípio justifica também a necessidade de articulações entre as áreas, núcleos, eixos ou linhas de um mesmo programa e a permuta interprogramas de pós-graduação de outras áreas, numa mesma universidade. Embora haja experiências positivas, não se percebe, todavia, principalmente nos cursos mais novos, as condições concretas de incorporação de professores de outras áreas a uma equipe de trabalho que efetivamente se responsabilize por uma proposta elaborada e assumida em conjunto.

De outro ponto de vista, a integração de profissionais de várias áreas trabalhando em um projeto comum sobre tema educacional, têm possibilitado abordagens enriquecedoras. Esses "olhares diversos", provindos de especialistas de outras áreas (Sociologia, Filosofia, História, Lingüística etc.) podem inclusive conseguir uma apreensão mais rica do objeto de pesquisa, a partir de um mesmo modo de "olhar o social": como educador, ou seja, como alguém preocupado com a transformação da pessoa e da sociedade.⁶ Nesse esforço, várias iniciativas têm se mostrado importantes e significativas:

- a) criação de núcleos interdisciplinares, assumindo projetos amplos de investigação e superando a estreiteza dos departamentos, assim como o isolamento das unidades impostas pela Reforma Universitária, como é o caso do CEALE - Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita, na UFMG;
- b) a formação de grupos de trabalho no interior da ANPEd - por exemplo, de História da Educação, que reúne pesquisadores da educação trabalhando com o enfoque histórico e especialistas de história que pesquisam temas de educação;

⁵ Fazenda, na sua tese de livre-docência: *Interdisciplinaridade, um projeto em parceria* (1991), faz interessante reflexão sobre sua experiência na PUC/SP, através de três momentos: "Projeto individual na parceria com os teóricos"(remetendo aos autores mais importantes com os quais dialogou); "Projeto coletivo na parceria com os pares" (sua reconstrução da didática, junto com colegas); e "Projeto coletivo na parceria com os alunos"(sua prática na graduação e pós-graduação).

⁶ Argumentação desenvolvida por Magda Soares, da UFMG, no seminário sobre *As perspectivas da pós-graduação em educação no Rio de Janeiro*, pelo SESAIE/FEV, em 1991.

c) em outras instituições, como na UFRJ, também se busca superar os impedimentos estruturais e burocráticos através da criação de programas e laboratórios de pesquisa, como o PROEDS - Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, o LISE - Laboratório do Imaginário Social e Educação e o LE-PPE - Laboratório de Estudos em Política e Planejamento da Educação.

Este parece ser o melhor caminho para a inovação, que talvez viabilize a proposta de se ter a pesquisa como fundamento da pós-graduação. É também a partir das atividades de pesquisa que se deve procurar a integração entre os diversos programas da área e com programas de outras áreas.

Por outro lado, defende-se com muita ênfase o pluralismo teórico, ideológico e metodológico do corpo docente, como exigência da interdisciplinaridade. Se é evidente que se deve evitar uma orientação única, principalmente imposta, e se o pluralismo pode ser aceito como democrático, corre-se o risco, todavia, de uma multiplicidade de posturas e orientações, que podem encobrir um exacerbado individualismo e acabar por comprometer a identidade do programa. E para que um programa tenha uma identidade, considera-se essencial que elabore uma proposta pedagógica explícita, resultado de uma decisão conjunta, consensual.

2.3. INTEGRAÇÃO ENSINO-PESQUISA

Tomando por base duas críticas reiteradas: primeiro criaram-se os cursos, depois saiu-se em busca da pesquisa; e o mestrado é feito em dois tempos, normalmente descontínuos: primeiro os créditos, depois a dissertação, assume-se como postura fundamental a criação de grupos de pesquisa nos programas, de forma a articular toda a vida acadêmica de professores e estudantes a partir desses grupos. Em consequência, dos candidatos ao mestrado e ao doutorado seria exigida, já na seleção, a escolha de uma temática a ser trabalhada no programa; a vinculação dos candidatos ao mesmo far-se-ia então através desses grupos. Nesse

Situação atual e tendências de reestruturação...

caso, são considerados pontos altos do programa os seminários de pesquisa, desde a elaboração e a análise dos projetos. A orientação acadêmica, por sua vez, seria feita basicamente nos grupos de pesquisa, inclusive coletivamente, quando houvesse possibilidade e conveniência.

2.4. PRIMEIRAS CRÍTICAS

Analisando com relativo rigor as propostas de reestruturação, constata-se, em alguns casos, pouco mais que mudanças de denominação (de área de concentração para linha de pesquisa, p.ex.). Não transparece ter havido, nesses casos, discussões sobre o enfoque teórico-metodológico envolvido nessa adequação, e mesmo mudança mais radical (de área para núcleo temático, p. ex.). Várias vezes essas designações são utilizadas aparentemente sem critério definido, intitulando-se de área um campo de estudo, bastante mais amplo que uma área; ou utilizando-se as expressões áreas, eixos ou linhas apenas como sinônimos.⁷

Dos documentos de reformulação dos programas recolhe-se uma tentativa de definição de núcleos temáticos, por oposição a áreas.⁸

- a) As áreas de concentração traduzem uma ênfase quase exclusiva no ensino e centram-se no pressuposto de conteúdos já estruturados a serem transmitidos. A partir deste pressuposto, define-se um currículo e assume-se como obrigatória uma série de disciplinas, entre elas a Metodologia da Pesquisa, nos mestrados, e a Metodologia do Ensino Superior, nos Cursos de Especialização. Epistemologicamente, as áreas de concentração centram-se na divisão apriorística do conhecimento, acarretando uma fragmentação arbitrária e às vezes imobilizadora

⁷ Este ponto foi abordado em diversos artigos do *Boletim ANPEd* (1988) em especial: Frigotto e Fávero. Também foi objeto da *Nota sobre organização de um curso de pós-graduação nos moldes de um programa de pesquisa*, de Amaral (1990).

⁸ Sistematização feita por Gaudêncio Frigotto, no seminário *As perspectivas da pós-graduação em educação no Rio de Janeiro*, já citado.

do mesmo, não permitindo equacionar os verdadeiros problemas da educação.

- b) Os núcleos temáticos partem da idéia de problematização e de processo de construção do conhecimento, bem como de uma organização dinâmica do mesmo, com vista a sua sistematização e comunicação. Procuram superar a fragmentação das disciplinas, sem abdicar de uma necessária especialização - entendida como uma construção, a partir de uma totalidade concreta, numa perspectiva inderdisciplinar. Os núcleos devem ser flexíveis, permitindo que um grupo de professores e estudantes neles concentre seus esforços de pesquisa e sistematização do conhecimento produzido, de forma a que cada aluno, frente a uma proposta de trabalho concreto, possa definir seu projeto específico de dissertação ou tese.

Linha de pesquisa está sendo entendida:

- a) como constituída de um projeto básico de investigação, ou mesmo como um programa que envolve vários projetos, elaborado e desenvolvido por um grupo de professores e alunos de graduação e pós-graduação (daí a nomenclatura grupo de pesquisa);
- b) projeto ou programa este que concretize, ao menos parcialmente, a identidade do programa, ou contribua para definir sua vocação;
- c) assumido e apoiado institucionalmente, assim como articulado com projetos ou programas congêneres e/ou correlatos, desenvolvidos por outras unidades universitárias ou institutos de pesquisa, ou integrados na ANPEd, através de seus grupos de trabalho;
- d) e, sobretudo, comprometido com os grandes e verdadeiros problemas educacionais brasileiros.

Finalmente, como a introdução das "atividades programadas" ou "organizadas" parece constituir-se na experiência que possibilita maior flexibilidade

Situação atual e tendências de reestruturação...

à grade curricular, reproduz-se o essencial de sua definição⁹:

- a) compreendem tarefas didático-científicas relativas a estudos e pesquisas complementares, elaboração de trabalhos, atividades docentes supervisionadas e outras atividades afins desenvolvidas pelo aluno em função de sua dissertação ou tese com acompanhamento do orientador;
- b) têm o objetivo de sistematizar o processo de elaboração das dissertações/teses através de constante estímulo e acompanhamento dos procedimentos e dos resultados dos trabalhos desenvolvidos, propiciando subsídios, sugestões e críticas com vista à superação das dificuldades detectadas, equacionamento das questões levantadas e aprimoramento dos textos produzidos pelos alunos;
- c) são organizadas preferencialmente de forma coletiva, a partir de um grupo de alunos de um mesmo orientador, de um núcleo ou linha de pesquisa, ou da turma de alunos de uma mesma área de concentração.

Explorando o princípio de flexibilidade, observa-se que ela não diz respeito apenas à grade curricular, mas também e sobretudo ao conteúdo das disciplinas. Nesse sentido, a vinculação do ensino à pesquisa, e principalmente o compromisso do programa com as práticas concretas do ensino universitário, das redes escolares ou dos movimentos sociais, são supostos para a renovação dos conteúdos. Neste sentido, tem-se mostrado positiva uma prática realizada por alguns programas (UFMG, PUC/SP, UFSC): a programação acadêmica semestral é discutida também com os estudantes, procurando-se adequar a oferta, o conteúdo das disciplinas e a forma de abordagem dessas necessidades. Trata-se, no caso, de equilibrar, de um lado os interesses dos professores e as necessidades dos estudantes, e de outro, as capacidades-docente instalada e eventual.

⁹ Conforme a Resolução CPG/FE/Unicamp nº 01/89. Para um histórico dessas atividades, ver Saviani (1980, p.96-100).

Quanto à integração ensino-pesquisa, poucos programas realmente mudaram a prática tradicional de organizar os cursos como elenco de disciplinas, colocando a pesquisa como matriz de sua estrutura e assumindo-a como reflexão teórica a partir da prática efetiva, articulada simultaneamente com os problemas maiores da Educação brasileira e com a experiência dos pós-graduandos. E apenas um programa (PUC/SP-Supervisão e Currículo) eliminou a exigência de disciplinas pré-estabelecidas, afirmando todavia que isto não significa descurar da abordagem sistemática dos conteúdos necessários. Diversos programas, no entanto, procuram essa integração no bojo desse processo de reestruturação.

Observa-se, finalmente: se é preciso que os programas estejam mais ou menos atualizados com a reflexão que tem sido feita sobre reestruturação e informados sobre as diversas experiências, é essencial que sua proposta de reestruturação seja assumida por uma equipe de trabalho, pois será essa própria equipe e os determinantes institucionais que darão as condições políticas para a implantação de qualquer reforma. Dizendo de outra forma: a segurança teórico-metodológica e o conhecimento das experiências e o compromisso assumido ajudam a elaboração e implantação de propostas mais arrojadas. É fundamental criar e consolidar grupos e centros fortes que assumam temáticas importantes e novas linhas de pesquisa (novas inclusive metodologicamente), que produzam seriamente, obtendo apoio institucional e financiamento externo. É preciso ser agressivo, na conquista de espaços, pessoal, bolsistas, verbas.

De outro lado, é preciso extremo cuidado para que os novos mestrados e doutorados não venham a repetir erros passados, nem mesmo assumir perspectivas superadas. A nível da CAPES e do próprio CFE pode-se encontrar mais liberdade para a inovação, do que no interior das próprias universidades. Fortes determinantes têm provocado a morosidade do processo de renovação da pós-graduação. A falta de recursos e a rigidez das normas emanadas dos órgãos supe-

Situação atual e tendências de reestruturação...

riores e cimentadas a nível das estruturas universitárias são as mais evidentes. Mas, não podem ser ignorados a força de resistência às mudanças do saber compartimentalizado em áreas e disciplinas, os entraves burocráticos assumidos como "barricadas", e o desestímulo da situação nacional, reiterado governo a governo, ano a ano, dia a dia.

Recentemente, no entanto, abriu-se uma nova fase de crítica e revisão das estruturas da pós-graduação e da avaliação de seus resultados. O debate foi lançado em plano nacional por Bernardo Beiguelman (1988), da Unicamp e teve o mérito de acelerar a auto-avaliação dessa universidade e outras. Contribuiu também para a constituição do Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa, o qual produziu uma das análises mais acuradas do sistema de pós-graduação.¹⁰ Suas propostas, todavia, parece que ficaram prejudicadas, no bojo das últimas crises do Estado brasileiro e da universidade.

Ao lado dessas questões mais gerais, é preciso considerar outras questões específicas, relativas aos novos doutorados e mestrados e aos cursos de especialização.

2.5. NOVOS DOUTORADOS

Destaca-se do movimento de reestruturação dos programas as propostas de ampliação dos mestrados para doutorados, inclusive por parte de cursos relativamente novos. As razões alegadas para essa ampliação resumem-se, de um lado, à disponibilidade de doutores no programa e/ou na universidade e a demanda reprimida. Efetivamente são poucos os doutorados existentes - dez credenciados: UFRJ, UFMG, UFRGS, UNICAMP, USP, PUC-RS, PUC-RJ e PUC-SP, esta constando de 3 cursos com coordenações próprias: História e Filosofia da Educação, Psicologia

¹⁰ O documento-síntese da reunião nacional do Grupo de Trabalho sobre Reestruturação da Pós-Graduação, formado por Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa (Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, 1989).

da Educação, Supervisão e Currículo; sete mais novos, apenas recomendados: UFSCar, UNIMEP, UFC, UFRN, UFF, UFSC e UNESP-Educação e três cujos processos estão em tramitação: UFBA, UFMT e UNESP - Educação Matemática.

Espera-se que um grupo que mantenha ou proponha um doutorado revele maturidade, em termos de experiência e produção acadêmica, assim como sua proposta acadêmica enfrente os desafios que se colocam atualmente para a pós-graduação (Grzybowski, 1987):

- a) transformar a conquista da pós-graduação numa proposta coerente de formação, com base numa produção científica;
- b) superar as práticas de subordinação da pesquisa ao ensino, transformando os programas de pós-graduação em Educação em centros formadores porque teorizam, pesquisando sobre as heterogêneas e contraditórias práticas educativas da sociedade brasileira;
- c) contribuir para elaborar cientificamente as questões educacionais que afloram na conjuntura econômica e política que atravessa a sociedade brasileira.

Por outro lado, parece quase impossível concretizar-se, no caso dos doutorados, a figura do consórcio entre programas, sobretudo pelas dificuldades institucionais. Iniciou-se apenas a prática de convênios entre unidades de uma mesma universidade e entre universidades. Mas é fora de dúvida que uma articulação efetiva entre os programas existentes, por exemplo em São Paulo e sobretudo no Rio de Janeiro, não só seria enriquecedora, como mostra-se quase imprescindível para que se venha a ter o desejado "salto de qualidade".

Em termos de política de ação, é fundamental uma das recomendações da avaliação realizada pela CAPES, em 1992:

A área de Educação necessita expandir seus doutorados; porém, para tanto é preciso que uma política específica de apoio técnico e

Situação atual e tendências de reestruturação...

financeiro seja desenvolvida. O apoio aos doutorados já em funcionamento ou em implantação é de importância fundamental. Há aspectos ligados à educação que têm nestes programas as melhores condições para seu estudo. Incentivar o desenvolvimento desses cursos deve ser meta prioritária para a área, inclusive na direção de um melhor equacionamento das características de mestrados x doutorados, bem como da integração necessária entre um nível e outro. (Brasil, 1992, p.5)

2.6. NOVOS MESTRADOS

Algumas universidades federais ainda não organizaram o mestrado em Educação, embora venham desenvolvendo cursos de especialização há vários anos. Em termos de política de ação, foram também incentivadas a criarem grupos de pesquisa, para irem adquirindo a necessária experiência e lastros para o mestrado. Insistiu-se muito ainda que essas universidades investissem na formação de seu quadro docente e na captação de novos quadros. Essas mesmas recomendações são válidas para as universidades privadas, mas essas fazem valer, com mais força ainda, a sua autonomia. Como já foi dito, há um esforço sistemático da CAPES, através do GTC e da coordenação da área, de orientar a criação desses novos mestrados, colocando como condições essenciais:

- a) existência de uma problemática que estimule um centro de produção de conhecimento, a partir da pesquisa organizada;
- b) definição de um projeto de curso que articule objetivos comuns, mesmo reunindo diversas posturas teórico-metodológicas;
- c) corpo docente qualificado e apoio institucional da universidade proponente;
- d) articulação com a CAPES e a ANPEd. (Cury, 1987) ¹¹

¹¹ Mereceria também ser mais discutida a sugestão apresentada por Luiz Antônio Cunha (1991), quanto à "especialização dos programas", constante do provocativo texto *Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão?*

É forte a advertência feita pela Comissão de Avaliação da CAPES, a este respeito:

Queremos fazer notar com uma certa ênfase a ocorrência de instituições que se propõem a desenvolver mestrados mas cuja disponibilidade em recursos humanos fica muito aquém do necessário para garantir um ensino desse nível, sem falar de suas condições na produção científica. Na verdade estes cursos mostram-se, pelas características de contrato e formação de seu corpo docente e da estrutura curricular proposta, mais adequados a serem cursos de pós-graduação "lato sensu". Esta é uma questão que precisa ser discutida com muita seriedade, na medida que esta ocorrência pode ser um prenúncio de descaracterização de todo um nível de ensino que até aqui tem mantido bom padrão de qualidade e especificidade de funcionamento. (Brasil, 1992, p.3-4).

Tem-se observado, em particular, que a maioria das solicitações que têm sido encaminhadas à CAPES, com vista ao reconhecimento pelo GTC, principalmente aquelas provenientes de instituições particulares, têm dois vícios de origem:

- a) estendem para o mestrado uma forma de ação típica de cursos de especialização, totalmente centrados no ensino - e raras vezes num ensino renovado;
- b) voltam-se para a formação de seus próprios quadros docentes, através de uma mal definida Metodologia do Ensino Superior.

Pelo exame da Tabela 2, anexa, pode-se constatar o grande número de projetos não reconhecidos pelo GTC/ CAPES, com base na análise e pareceres de consultores da área.

Por sua vez, nessa expansão tem sido muito utilizado o mecanismo de convênios: universidades mais experientes apoiam a implantação de novos cursos. Em princípio, esse mecanismo é recomendável e utilizado em várias áreas; falta, todavia, uma avaliação do mesmo. De toda forma, são conhecidas, na área, iniciativas bem sucedidas, ao lado de outras pouco fecundas. E teme-se que o grande número

Situação atual e tendências de reestruturação...

de convênios, quando assumidos por uma única instituição, não só vem a ser de pequena valia para o curso apoiado, como até comprometedor para o trabalho acadêmico da "matriz".

2.7. ESPECIALIZAÇÃO

Como é sabido, os cursos de aperfeiçoamento e especialização são considerados de pós-graduação *lato-sensu* e dispõem de normas específicas (Pareceres CFE nº 05/83 e 12/83). Uma primeira discussão, já posta em vários momentos, é sobre as conseqüências dessa distinção e a necessidade de revalorizar essa experiência. O próprio III PNPG afirmava: "A realidade atual da pós-graduação está a exigir uma maior flexibilidade nas estruturas dos cursos e nas oportunidades de formação oferecidas pelo sistema" (Brasil, s.d., p.18). E novamente coloca-se o problema da especialização. Citando Sérgio Vasconcelos de Luna (1993, p.18):

Independentemente de a quem compete resolver os problemas de formação da graduação, a realidade mostra um quadro de profissionais já formados que precisam/querem consolidar sua formação como meio de garantir uma atuação minimamente competente. Frequentemente, tudo o que estes profissionais precisam é de cursos que preençam suas lacunas e/ou reciclem seus conhecimentos e habilidades. Isto é bastante comum em outras áreas, mesmo naquelas em que a formação não é tão deficitária mas cujo desenvolvimento tecnológico é rápido.

De toda forma, muitos programas têm realizado cursos de especialização, inclusive fora de sua sede. Esses cursos são justificados principalmente pelo atendimento ao pessoal das secretarias de educação e das universidades que ainda não dispõem de quadros habilitados para promovê-los autonomamente. Sua forma mais eficaz, no entanto, parece ocorrer quando os cursos são assumidos dentro de uma programação de assessoria técnica ou extensão universitária. Mas se isto configura o conjunto de ações de um programa de pós-graduação, nem sempre se

incorpora na estrutura dos cursos de mestrado e doutorado. Apenas a UFRN está procurando elaborar uma proposta de reestruturação que procura articular organicamente os três níveis: especialização, mestrado e doutorado, como etapas de um mesmo processo.

Em termos de política, parece-me imprescindível rever o papel e o valor dos cursos de especialização. Para isto, seria fundamental:

- a) avaliar e apoiar cursos de bom nível, já em execução (como os do PREPES, da PUC/MG; o de Ensino de Ciências, do CECIMG; etc.), divulgando sua estrutura, organização, metodologia e resultados;
- b) incentivar a formulação de propostas de cursos sobre temáticas interdisciplinares (por ex.: Educação Ambiental, Educação Sexual, Arte e Educação, Astronomia para o Ensino Fundamental) procurando definir claramente o conteúdo específico e trabalhar a metodologia didática adequada;
- c) estudar conseqüentemente a eficácia dos treinamentos oferecidos aos professores dos sistemas de ensino, procurando substituí-los por cursos de aperfeiçoamento ou especialização que realmente preencham lacunas e/ou reciclem conhecimentos e habilidades.

Considerando que a clientela desses cursos é constituída de jovens e adultos, em geral com formação básica deficiente, a metodologia adotada deve partir das experiências e dificuldades concretas dos participantes, operando com vista à transformação radical de conceitos e métodos e não apenas provocando superposições.

Ainda em termos de política seria necessário:

- a) definição de estratégia a ser adotada pela CAPES, eliminando o apoio disperso, de pouca significação quanto ao aporte financeiro, mas importante para as instituições, na medida em que avaliza o curso;

Situação atual e tendências de reestruturação...

- b) integração entre as diferentes secretarias do MEC que subsidiam a formação de educadores, a CAPES e as universidades, visando dar novo *status* aos cursos de especialização, inclusive com bolsas de estudo em número suficiente e valor significativo.
- c) apoio a cursos efetivamente inovadores, que venham a ser exemplares;
- d) atenção especial a cursos de especialização interdisciplinares, inclusive os relacionados a Ensino da Matemática, Ciências e Informática.

3. PROPOSIÇÕES

3.1. PLANEJAR A REESTRUTURAÇÃO E A EXPANSÃO

Defendo a reestruturação dos mestrados e doutorados, como *programas* - isto é, tomando por base de sua organização e funcionamento a prática da pesquisa. Com isto não quero dizer que os cursos de pós-graduação se convertam em centros de pesquisa, deixando de lado o ensino. Afirmo sim que a produção da pesquisa deve ser tomada como alicerce para estruturar a pós-graduação, dela fazendo derivar as disciplinas, a orientação e tudo o mais. Também não quero dizer que a pós-graduação deva dedicar-se exclusivamente à formação de pesquisadores; proponho a prática da pesquisa como pedra-de-toque inclusive para a formação de docentes e técnicos.

Desta perspectiva, deve-se recuperar tanto o significado dos cursos de especialização quanto as oportunidades oferecidas pelos mestrados e doutorados para a renovação da prática docente, inclusive nos sistemas de ensino. Da mesma ótica, atenção especial deve ser dada à formação para tarefas técnicas - administração universitária, planejamento e gestão dos sistemas de ensino e de instituições escolares etc - que muitos candidatos procuram nos mestrados e se frustram por não encontrá-las.

Nos últimos anos, tem-se colocado insistentemente a questão dos "mestrados profissionais", às vezes reduzindo-os impropriamente a "mestrados sem tese". Em várias áreas, sua necessidade é justificada pelas rápidas transformações tecnológicas e pelas grandes mudanças no sistema de produção, assim como na gestão das empresas. Tais transformações e mudanças estão demandando profissionais com perfis de formação e especialização distintos daqueles fornecidos pelos cursos tradicionais.

Concretamente, já existem muitas experiências em realização — nas áreas de Engenharia, Bio-médica e Administração — que estão encaminhando a necessidade do reconhecimento e apoio a esse novo tipo de mestrado, distinto do acadêmico. De toda forma, não se trata de um novo curso; basta aproveitar-se a flexibilidade permitida pelo Parecer 977/ 65 e pela Resolução 05/ 83 do CFE. Esses documentos admitem, inclusive, como trabalho final de mestrado, *a apresentação de dissertação de mestrado ou de outro tipo de trabalho terminal compatível com as características da área do conhecimento*¹².

Também na área de Educação, não é possível pensar-se numa só estrutura para a pós-graduação. Concordo com Mirian Warde (1993) que a pós-graduação em Educação pode dar imediatamente um salto de qualidade se conseguirmos consenso sobre alguns princípios. Entre eles:

- a) *há tipos muito diferenciados de demandas de alta qualificação a serem atendidas na área da Educação que não podem e nem devem ser acomodadas num único modelo de pós-graduação;*

¹² Em out.1995, com base no Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso-estrito em nível de mestrado e na decisão de seu Conselho Superior, a Capes regulamentou, através da Portaria 01/95, os procedimentos relativos à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional (Resolução 05/83, art.2º, item IV).

Situação atual e tendências de reestruturação...

- b) *nem todos os programas têm estruturalmente as mesmas condições de (e vocação para) responder a certas demandas e cada programa não tem obrigação de responder a todas as demandas;*
- c) *os programas podem [e devem] elaborar projetos que comportem níveis, tipos e momentos diferenciados de formação de quadros de alto nível;*
- d) *os mestrados e os doutorados devem se destinar, prioritariamente, à formação de pesquisadores e devem ser regidos pelos princípios da alta competência acadêmica e da universalidade.*

Esse salto de qualidade supõe um apoio diferenciado das agências de fomento e, onde possível, das fundações estaduais de pesquisa. Entendo por apoio diferenciado: reforço e garantia das cotas de bolsas e dos auxílios; financiamento de amplos programas de pesquisa, com duração mínima de cinco anos, sem solução de continuidade; facilidades para a permanência de professores visitantes e intercâmbios, inclusive com o exterior etc.

Evidentemente esse apoio deve vir ao encontro de uma manifestação concreta e competente do programa interessado, expresso em termos de uma proposta bem formulada, assumida pela universidade ou por um consórcio de universidades próximas, e concretizada em projetos de pesquisa, ensino e extensão.

E sou de opinião que se deveria levar a sério, por mais difícil que possa parecer, num primeiro exame, a proposta de Cunha (1991) sobre a "especialização" dos programas. Não considero imprescindível que um programa desenvolva apenas uma determinada linha de pesquisa, ou trabalhe *um e só um* núcleo temático. O importante é ter uma linha mestra, organizar um núcleo temático forte, ou uma área de concentração redefinida, que identifique o programa e manifeste sua "vocação". Dizendo o óbvio: para que este programa seja um centro de referência obrigatório na temática a que ele se dedica; que reúna um grupo de docentes e pesquisadores

reconhecidos nessa temática; que mantenha intercâmbio constante com seus pares, no Brasil e no exterior; que divulgue uma produção de alto nível, inclusive elaborada por seus pós-graduandos, através de meios próprios e nos periódicos mais destacados da área.

Advogo também atenção e apoio especiais aos programas considerados deficitários. Insisto nessa atenção e nesse apoio - que aliás estavam previstos quando foi definida a sistemática de avaliação.¹³ Tendo inclusive a ser exigente: um programa deve manifestar concretamente a intenção de mudar. Não se pode continuar considerando como mestrados meros cursos de especialização; é escandaloso mantê-los anos e anos reconhecidos pela CAPES e credenciados pelo CFE. Essa mesma exigência deve ser posta para os cursos novos. Evidentemente deve-se respeitar a autonomia das universidades, mas impõe-se a obrigação de limites mínimos de qualidade e competência.

Atenção e apoio maior devem ser dados aos doutorados. Em termos de política de pós-graduação não cabe o espontaneísmo, nem mesmo a concorrência. A área de Educação deve elaborar um plano que compreenda a consolidação dos doutorados existentes (o que carrega a consolidação dos mestrados do mesmo programa) e a criação de novos doutorados. Para estes últimos, deve-se considerar:

- a) a posição estratégica, em termos de localização geográfica, quadros de pessoal disponíveis e experiência anterior de pesquisa da universidade ou do consórcio de universidades que se disponha a implantar um doutorado;
- b) a possibilidade de conjugação de esforços com áreas de conhecimento afins, que possibilite definir e trabalhar problemas de pesquisa educacional realmente importantes.

¹³ A partir de 1994, a CAPES iniciou a implantação de um programa específico de recuperação dos cursos deficitários.

Situação atual e tendências de reestruturação...

As demais condições exigidas pelo CFE para o credenciamento (infra-estrutura física, acervo bibliográfico, equipamentos, garantia financeira) também deverão ser atendidas. Para isto necessita-se de definição política expressa das universidades e de apoio mais decisivo das agências, complementando as disponibilidades das instituições, conforme uma programação de curto prazo.

Toca-se aqui em um ponto sobejamente abordado nos planos nacionais de pós-graduação: a urgência de planejar a expansão. Atualmente, há duas entidades que podem constituir-se em articuladoras para a discussão, a elaboração e o encaminhamento de um plano para consolidação dos mestrados e doutorados existentes e criação de novos: a ANPEd e o Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação. Este último já propôs a CAPES e o CNPq, recentemente, o Projeto Nordeste de Pós-Graduação. Retorna-se também o Plano de Pós-Graduação para a Amazônia. Mas a ANPEd não tem participado senão indiretamente dessas iniciativas. Por outro lado, as agências oficiais não mais têm colocado em pauta discussões sobre a Política Nacional de Pós-Graduação.

3.2. REDEFINIR OS OBJETIVOS

Evidentemente, os problemas da pós-graduação não se limitam ao planejamento da reestruturação e expansão dos programas. É preciso discutir a pós-graduação principalmente pelos seus objetivos.

Trabalhando nas pistas abertas por Sérgio de Luna (1993), o ponto inicial dessa questão refere-se à clientela que procura a pós-graduação. Creio que se pode aceitar que o doutorado hoje está atendendo predominantemente candidatos que estão no magistério superior ou que nele pretendam ingressar. Em menor número, está atendendo também profissionais que ocupam funções técnicas em instituições educacionais, inclusive os que se dedicam à assessoria de movimentos sindicais e populares.

No momento atual, parece que se recuperam essas instituições e movimentos como interlocutores¹⁴ da pós-graduação. E nesse nível não creio haver nenhum problema em insistir que a formação dos docentes e dos técnicos se faça com base na pesquisa, entendida como uma reflexão teórica sobre os problemas reais da sociedade e da educação brasileiras. O problema aparece no paradoxo apontado por Sérgio de Luna (1993, p.38): "o descuido da pós-graduação com a capacitação docente, um dos seus objetivos centrais"¹⁵. Isto diz respeito também aos mestrados e, com relação a eles, não é tão tranqüila a interlocução. Para assumir os sistemas de ensino e os movimentos educativos populares como campos de pesquisa, também aqui entendida como reflexão teórica sobre a problemática real, é necessário outra postura e outra competência dos professores e pós-graduandos. O termo "parceria" pode representar bem a postura: um esforço conjunto entre as universidades e as secretarias de educação (e cultura e desporto) na busca de uma efetiva universalização da educação básica e democratização das instituições que as promovem.

Nesse caso, alguns programas têm definido temáticas que cortam fundo as maiores necessidades dos sistemas de ensino, por exemplo: Alfabetização, Leitura e Escrita, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental; Ensino da Matemática e das Ciências Naturais, no mesmo nível. Não se visualiza, no entanto, o mesmo esforço com relação às Ciências Sociais, embora o ensino de disciplinas sejam objeto de dissertações e teses. Da mesma forma, ainda são isoladas as abordagens da Educação Especial¹⁶. Em todos esses exemplos, é forte a interrelação de Educação com outras áreas, respectivamente: Linguística; Matemática e sobretudo Física; Psicologia e Educação Física - às quais se deveria agregar a área de Artes.

¹⁴ Usando a expressão feliz de Mirian Warde (1990).

¹⁵ Considerando o grande número de áreas ou núcleos sobre metodologia do ensino e ensino-aprendizagem, tomo essa afirmação no sentido de prática docente.

¹⁶ Houve, recentemente, uma primeira reunião dos dois cursos existentes (PUC/SP - Distúrbios da Comunicação, UFSCar - Educação Especial) e da área de Educação Especial, do Mestrado em Educação da UERJ. Seria interessante incentivar esse tipo de reunião, na ANPEd.

Situação atual e tendências de reestruturação...

Há vários pontos que precisam ser aprofundados aqui. Em primeiro lugar, tomando como critério básico que a pós-graduação se destina à formação de docentes e pesquisadores, é plausível admitir-se, novamente com Sérgio de Luna, que os programas estejam assumindo a formação de docentes-pesquisadores, docentes não-pesquisadores e pesquisadores não-docentes. Mas estas categorias não esgotam o universo da pós-graduação; ignoram os que exercem função técnicas e os agentes dos movimentos populares, que não podem ser designados como docentes.

De toda forma, essa heterogeneidade de interesses pode explicar a pequena percentagem de titulados (15% em todo período 1975-1985, segundo o III PNPG) e o alto índice de "evasão", de acordo com o critério da CAPES (50% em 1975 e 45% em 1985, na mesma fonte)¹⁷. Está claro que parte significativa do alunado não elabora sua dissertação ou tese; mas não se sabe exatamente porque. Valeria pesquisar isto, distinguindo inclusive os que completaram os créditos, obtendo ou não o certificado de especialista. E, dentre eles, verificar quantos tiveram bolsas de estudo, principalmente nos prazos máximos. Em decorrência, valeria apurar se os limites de prazo e a pressão deles decorrentes não estão tendo um efeito perverso: inibir a produção de boas dissertações e teses. O que também nos obriga à revisão do nível das dissertações (e também das teses, por suposto) e a agilização dos mecanismos de acesso ao doutorado, nos casos de comprovada competência, assim como a aceitar que se pode ter outros tipos de trabalho final, para o mestrado, como para o caso dos "mestrados profissionais".

3.3. AMPLIAR OS HORIZONTES

Em um texto-proposta preparado pelo IESAE em 1992, tentando reverter sua extinção pela FGV, do qual fui um dos relatores, após uma síntese dos principais problemas educacionais brasileiros, escrevemos:

Pensar, no âmbito das políticas sociais, uma política educacional que atenda às atuais necessidades da sociedade brasileira exige esforços de pesquisa capazes de apreender o tecido social em todas as suas dimensões. A recusa ou a incapacidade de pensar a educação como prática social, que se constrói historicamente no complexo das relações sócio-econômicas e culturais, tem ocasionado políticas educacionais equivocadas, que se repetem ao longo das décadas (Fávero, 1992, p.8).

Retomando colocações feitas anteriormente por Cândido Grzybowski, quando professor daquele Instituto, nos dispúnhamos a assumir três eixos temáticos, em torno dos quais deveriam se articular os esforços de investigação e ensino:

- a) *o processo de reorganização e democratização do Estado, em particular a redefinição da esfera do público;*
- b) *os processos de mudança científica e tecnológica que causam profundos impactos nas condições do trabalho, na cultura e na sociedade em seu conjunto;*
- c) *os processos de produção da subjetividade, as práticas sociais e as formas de intervenção, particularmente nas instituições e por meio delas (Fávero, 1992, p.11).*

Procuramos situar, na ocasião, estes processos dentro do quadro da crise de paradigmas das Ciências Sociais e Humanas, mas muito mais na crise profunda da civilização atual, uma crise ético-valorativa, marcada fortemente pela competição e pela modernidade. O entendimento das conseqüências dessa crise e o mergulho para encontrar suas raízes, no caso brasileiro, nos afigurava indispensável para podermos falar em democracia e na construção da cidadania, desde o Ensino Fundamental. Perguntávamos:

¹⁷ Dados globais, de todas as áreas. É necessário atualizá-los e desdobrá-los, discriminando a área de Educação.

Situação atual e tendências de reestruturação...

- a) *em que medida as mudanças que estão ocorrendo neste final de século estão contribuindo para uma democratização substantiva da sociedade brasileira?*
- b) *qual o papel que as instituições educacionais, particularmente de pesquisa, ensino e formação profissional, têm desempenhado nessa conjuntura? o que delas se espera com vista a essa democratização substantiva?*

Ambiciosamente, dentro desses amplos horizontes, colocávamos como tarefas a serem realizadas em um programa de pós-graduação voltado para políticas educacionais:

As respostas a essas questões passam pela análise da política educacional implantada pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, em particular no que diz respeito à universalização do Ensino Fundamental para toda a população, inclusive para os jovens e adultos que não freqüentaram a escola na idade convencional. E supõem o exame cuidadoso das inovações experimentadas em diversos estados e municípios, especialmente no que diz respeito à gestão dos sistemas de ensino.

De outro lado, não podem prescindir de estudos sobre os efeitos dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural sobre todos os setores da sociedade. O monopólio de poderosos instrumentos de interferência no plano simbólico, ideológico e político, através do controle e manipulação da informação, constitui uma ameaça à possibilidade da construção democrática.

Do mesmo modo, não podem prescindir de uma análise da história das mentalidades e da constituição das elites e de seu poder, face ao que vivemos hoje no Brasil: o recrudescimento do nepotismo, do fisiologismo etc.

Por fim, não há como fugir da urgência de propor alternativas às políticas educacionais de curto e longo prazos, alternativas essas que nos permitam encarar o início do terceiro milênio em bases de democratização substantiva. Sem a ampliação, em todos os âmbitos, da construção da cidadania real, a integração do Brasil no Primeiro Mundo continuará a ocorrer à custa da exclusão da maioria. O preço social, político e ético-valorativo desta exclusão certamente será maior do que pagamos hoje (Fávero, 1992, p.14).

De maneira talvez muito profética, é para onde suponho deva olhar a pós-graduação em educação, no Brasil, nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Tina; FÁVERO, Osmar; GARCIA, Walter E. Para uma avaliação dos periódicos brasileiros em educação. In: **AVALIAÇÃO e perspectivas na área de educação 1982-91**. Porto Alegre: ANPEd/CNPq, 1993. p.201-215. (mimeo.)
- AMARAL, Márcio Tavares do. Nota sobre organização de um curso de pós-graduação nos moldes de um programa de pesquisa. **Boletim IBICT**, Brasília, v.10, n.6, p.2, (Ponto de vista), nov./dez. 1990.
- BEIGUELMAN, Bernardo. Um retrato (feito) da pós-graduação na Unicamp. In: CRUB. **Avaliação da universidade: propostas e pesquisas**. Brasília: FNDE, 1988. p.221-226 (Estudos e Debates, 14)
- BRASIL. MEC/Fundação CAPES. Reunião de avaliação em 1992. **Documento sobre a pós-graduação na área [de Educação]**. Brasília, 1992. 6p. (mimeo.)
- BRASIL. MEC/CAPES. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília: CAPES, s.d.
- CARVALHO, João Pitombeira. Avaliação e perspectivas na área de ensino de ciências e matemática. In: **AVALIAÇÃO e perspectivas na área de educação 1982-91**. Porto Alegre: ANPEd/CNPq, 1993. p.83-90. (mimeo.)
- CASALI, Alípio; TOZZI, Devanil A.; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.) **A relação universidade/rede pública de ensino: desafios à pós-graduação em educação**. (coletânea de textos-base para o seminário promovido pelo FDE). São Paulo: EDUC/FDE, 1994. p.61-91.
- CÓRDOBA, Rogério; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. Brasília: MEC/CAPES-UNESCO/CRESALC, 1986. 218p.
- CUNHA, Luiz Antônio. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.77, p.63-67, maio 1991.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Expansão de novos mestrados/doutorados em educação no Brasil. **Boletim ANPEd**, Niterói, v.9, n.4, p.3-9, out./dez. 1987.

Situação atual e tendências de reestruturação...

- FÁVERO Osmar; HORTA, José Silvério Baía. Doutorado em educação: constatações, questões e alternativas. **Boletim ANPEd**, Niterói, v.10, n.1, p.32-36, jan./mar. 1988.
- FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baía; FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.83, p.5-14, nov. 1992.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade, um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. 119p. (Coleção Educar, 13)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Áreas de concentração na pós-graduação em educação: dispersão e formalismo. **Boletim ANPEd**, Niterói, v.10, n.1, p.216-219, jan./mar. 1988.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. GT Reestruturação da Pós-Graduação. Documento-síntese da reunião nacional de Brasília, em 7 e 8 de março de 1989. **Boletim ANPEd**, Niterói, v.11 n.1/2, p.102-104, jan./mar. 1989.
- GRZYBOWSKI, Cândido. Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação em educação. **Boletim ANPEd**, Niterói, v.9, n.1, p.34-38, jan./mar. 1987.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Por que, para quem, para o que pós-graduação? In: CASTRO, Amélia D. et al. **Pensando a pós-graduação em educação**. Piracicaba: Unimep, 1993. p.35-43
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Educação e Informática. In: **AValiação e perspectivas na área de educação 1982-91**. Porto Alegre: ANPEd/CNPq, 1993. p.91-110. (mimeo.)
- SAVIANI, Dermeval. Doutorado em educação: a experiência da PUC/SP. In: . **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. p.96-100
- UNICAMP. Faculdade de Educação. Comissão de Pós-Graduação. **Resolução CPG/FE**, n.01/89. (mimeo.)
- WARDE, Mirian Jorge. A produção discente dos programas de pós-graduação no Brasil. In: **Aviação e perspectivas na área de educação 1982-91**. Porto Alegre: ANPEd/CNPq, 1993. p.51-81 + quadros. (mimeo.)
- WARDE, Mirian Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.73, p. 67-75, maio 1990.

TABELA 1

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INCORPORADOS AO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES

Nº	Instituição	Nome do Curso	Início			Situação	
			M	D	M	D	
01	CEFET/ MG	Educação Tecnológica	88	-	R	-	-
02	FICB	Educação	93	-	R	-	-
03	FUEM	Educação	90	-	C	-	-
04	PUC/ RJ	Educação	65	76	C	-	C
05	PUC/ RS	Educação	72	89	C	-	C
06	PUC/ SP	História e Filosofia da Educação	71	77	C	-	C
07	PUC/ SP	Psicologia da Educação	69	82	C	-	C
08	PUC/ SP	Supervisão e Currículo	75	90	C	-	C
09	PUC/ SP	Distúrbios da Comunicação	79	-	C	-	-
10	UAM	Educação	87	-	C	-	-
11	UERJ	Educação	79	-	C	-	-
12	UFBA	Educação	72	92	C	-	Em tramitação
13	UFC	Educação	72	94	C	-	R
14	UFES	Educação	78	-	C	-	-
15	UFF	Educação	71	95	C	-	R
16	UFGO	Educação	86	-	C	-	-
17	UFMG	Educação	72	91	C	-	C
18	UFMT	Educação	88	94	C	-	Em tramitação
19	UFMS	Educação	88	-	C	-	-
20	UFPB	Educação	77	-	C	-	-
21	UFPE	Educação	78	-	C	-	-
22	UFPI	Educação	91	-	C	-	-
23	UFPR	Educação	76	-	C	-	-
24	UFRGS	Educação	72	76	C	-	C
25	UFRJ	Educação	72	80	C	-	C
26	UFRN	Educação	78	94	C	-	R
27	UFSC	Educação	84	94	C	-	R
28	UFSCar	Educação	76	91	C	-	R
29	UFSCar	Educação do Indivíduo Especial	78	-	C	-	-
30	UFSE	Educação	93	-	R	-	-
31	UFSM	Educação	70	-	C	-	-
32	UFU	Educação	89	-	R	-	-
33	UnB	Educação	74	-	C	-	-
34	UNESP	Educação	88	92	C	-	R
35	UNESP	Educação Matemática	84	93	C	-	Em tramitação
36	UNICAMP	Educação	75	80	C	-	C
37	UNIJI	Educação nas Ciências	94	-	R	-	-
38	UNISINOS	Educação	94	-	R	-	-
39	UNIMEP	Educação	72	92	C	-	R
40	USP	Educação	71	78	C	-	C
41	USP	Ensino de Ciências (Física)	73	-	C	-	-

Fonte: CAPES/ Divisão de Acompanhamento e Avaliação, agosto de 1995.

Legenda: C - Credenciado; R - Recomendado

GLOSSÁRIO DE SIGLAS DA TABELA 1

CEFET/ MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
FICB	Faculdade Integradas da Católica de Brasília
FURB	Universidade Regional de Blumenau
PUC/ RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/ RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/ SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UAM	Universidade do Amazonas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUI	Universidade de Ijuí
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
USU	Universidade Santa Úrsula - Rio de Janeiro

Fonte: MEC. Catálogo Geral de Instituições de Ensino Superior, 1993.

TABELA 2

CURSOS DE MESTRADO CADASTRADOS NA CAPES COMO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO COM PROJETOS NÃO-RECOMENDADOS OU EM TRAMITAÇÃO

Nº	Instituição	Nome do Curso	Início	Situação
01	FIC	Educação	95	Em tramitação
02	FICB	Educação e Motricidade Humana	92	Não-recomendado
03	FISG	Educação	92	Não-recomendado
04	FUEL	Educação	93	Não-recomendado
05	FURB	Educação	94	Não-recomendado
06	IAE	Educação	94	Não-recomendado
07	IML	Educação	95	Em tramitação
08	MACKENZIE	Educação	92	Não-recomendado
09	PUCCAMP	Educação	90	Não-recomendado
10	PUC/ PR	Educação	92	Não-recomendado
11	PUC/ SP	Educação Matemática ¹	75	Em tramitação
12	UMC	Educação	94	Em tramitação
13	UCDB	Educação	95	Em tramitação
14	UCP	Filosofia da Educação	86	Retirado pela IES
15	UDESC	Educação	95	Em tramitação
16	UEPG	Educação	94	Não-recomendado
17	UES	Educação	94	Não-recomendado
18	UFC	Avaliação Educacional	95	Em tramitação
19	UFJF	Educação	94	Em tramitação
20	UFMA	Educação	89	Não-recomendado
21	UFPA	Educação e Políticas Públicas	93	Não-recomendado
22	UFPEl	Educação	94	Em tramitação
23	UFRJ	Educação em Saúde	95	Em tramitação
24	UNAERP	Educação	86	Não-recomendado
25	UNAMA	Educação	95	Em tramitação
26	UNICENTRO	Educação	92	Em tramitação
27	UNIP	Educação	95	Em tramitação
28	USF	Educação	94	Não-recomendado
29	UNOESTE	Educação	94	Não-recomendado
30	USU	Educação Matemática	89	Não-recomendado

Fonte: CAPES/ Divisão de Acompanhamento e Avaliação, agosto de 1995.

¹ Obs.: Em processo de transferência da área de Matemática para a área de Educação.

GLOSSÁRIO DE SIGLAS DA TABELA 2

FIC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (Santa Maria - RS)
FICB	Faculdades Integradas Castelo Branco (Realengo - RJ)
FISG	Faculdades Integradas São Gonçalo (São Gonçalo - RJ)
FUEL	Fundação Universidade Estadual de Londrina (PR)
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau (SC)
IAE	Instituto Adventista de Educação (São Paulo - SP)
IML	Instituto Moura Lacerda (Ribeirão Preto - SP)
MACKENZIE	Universidade Mackenzie (São Paulo - RJ)
PUC/ PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (SP)
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande - MS)
UCP	Universidade Católica de Petrópolis (RJ)
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEP	Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR)
UES	Universidade Estácio de Sá (Rio de Janeiro - RJ)
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas (RS)
UMC	Universidade Mogi das Cruzes (SP)
UNAERP	Universidade da Associação de Ensino de Ribeirão Preto (SP)
UNAMA	Universidade do Amazonas (Belém - PA)
UNICENTRO	Universidade do Centro-Oeste (Guarapuava - PR)
UNIP	Universidade Paulista (São Paulo - SP)
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista (Presidente Prudente - SP)
USF	Universidade São Francisco (Bragança Paulista - SP)
USU	Universidade Santa Úrsula (Rio de Janeiro - RJ)

Fonte: MEC. Catálogo Geral de Instituições de Ensino Superior, 1993.

SUMMARY: After giving a general account of postgraduate courses in education developed in Brazil since 1965, the article concentrates on the process of redefinition and restructuring of the masters and doctoral programmes, started in the 80s. Taking curricular flexibility, interdisciplinarity and the integration of teaching and research as fundamental

principles, these courses overcome the curricular structure based on "areas of concentration", strongly centred on teaching, and organise themselves in "thematic nuclei", based on lines of research. The text emphasizes the importance of the creation of new doctoral programmes in the area of education, the need to experiment with new kinds of masters programmes, and the revaluing of specialisation courses.

Keywords: Education: Postgraduate Education: Educational Policy

*(Recebido para publicação em 20.10.95 e
liberado em 26.06.96)*