BOLETIM
anped
Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SITUAÇÃO ATUAL

NOVAS PROPOSTAS

QUESTÕES

ALTERNATIVAS

VOLUME 10 | Nº 1 | JANEIRO-MARÇO | 1988

BOLETIM

anped

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

NOTA EDITORIAL

A ANPEd vem desenvolvendo, através de seu Boletim, uma discussão sobre a pós-graduação em educação no Brasil, debate previsto e não concretizado na IX Reunião Anual, realizada em Salvador. Depois de discutirmos a problemática da produção do conhecimento e sua disseminação (*Boletim ANPEd*, v. 9 nº 1, jan.-mar. 1987) e tratarmos, no último número, das questões relacionadas com a expansão e consolidação dos cursos de especialização e mestrado (*Boletim ANPEd*, v. 9, nº 4, out.-dez. 1987), voltamos-nos, neste número, para o problema, bastante atual, do *doutorado em educação*: a situação presente, as novas propostas e as questões colocadas por este tema. Além disto, levando em conta a necessidade de se pensar esta questão vinculada ao problema mais amplo da pós-graduação como um todo, incluímos dois textos nesta direção, redigidos respectivamente por Cândido Gryzbowski e Gaudêncio Frigotto, o primeiro para servir como documento de discussão interna no IESAE e o segundo preparado a partir da proposta de reformulação do mestrado em educação da UFF. No mesmo espírito, reproduzimos ainda o artigo de Bernardo Beiguelman, da Unicamp, já publicado pelo CRUB, por tocar definitivamente nos pontos essenciais da discussão sobre o tema, reforçando os primeiros e ampliando a segunda.

Não é esta a primeira vez que a ANPEd se debruça sobre este tema. O doutorado em educação no Brasil foi abordado em duas reuniões anuais, realizadas, respectivamente em São Paulo (1979) e em Brasília (1984). Os resultados da Reunião de São Paulo foram sintetizados e publicados pela ANPEd (ver resumo neste *Boletim*). A documentação completa sobre esta Reunião encontra-se na Secretaria da ANPEd, à disposição dos interessados.

No processo de elaboração deste *Boletim* duas coisas chamaram nossa atenção: a dificuldade em se obter as informações dos Programas e a grande pobreza de estudos relacionados com a temática do doutorado em educação. Esperamos que se desencadeie, dentro da ANPEd, um amplo debate, que permita um maior aprofundamento no tratamento desta questão, fundamental para o desenvolvimento da área.

A COMISSÃO EDITORIAL

VOLUME 10 Nº 1 JANEIRO-MARÇO 1988

Cursos de Doutorado em Educação
por instituição, ano de criação e área de concentração
indicando o número de teses aprovadas no período 1978-1987

Instituição	Ano de Criação	Áreas de Concentração	Teses Aprovadas										
			78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	Total
PUC/RJ	1976	Psicologia Educacional	–	–	–	–	2	1	3	–	–	–	6
	1982	Educação Brasileira	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0
PUC/SP	1977	Filosofia da Educação	1	2	2	4	2	5	8	6	2	2	34
	1982	Psicologia da Educação	–	–	–	–	2	2	4	5	2	2	17
UFRGS	1976	Ensino-Aprendizagem	–	–	1	1	–	3	3	1	1	2	12
													–
UFRJ	1980	Educação Brasileira	–	–	–	–	–	–	–	–	5	5	10
UNICAMP	1980	Filosofia e História da Educação	–	–	–	–	–	–	3	8	–	6	17
	1985	Psicologia Educacional	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		Metodologia do Ensino	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
USP	1978	História e Filosofia da Educação	(nas três áreas)			2	–	3	–	2	7	9	23
	1981	Didática											
		Administração Escolar											
		Total	1	2	3	8	6	14	21	22	17	26	119

Fonte: Programas de Pós-Graduação em Educação e ANPEd – Teses em Educação, no período.
Obs.: Dados da UNICAMP sujeitos à confirmação, da USP total das três áreas.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO situação atual

Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da USP

José Mário Pires Azanha
Presidente da Comissão de Pós-Graduação

1. Princípios norteadores

De acordo com a Resolução nº 1976, de 21/10/80, art. 1º, a Pós-Graduação da FEUSP tem como finalidades básicas formar docentes destinados ao ensino superior e pesquisadores de alto nível no campo educacional, desenvolver conhecimentos na área de Educação e atender, dentro de suas possibilidades, a necessidade de cursos para outras áreas.

Consideramos que um curso de pós-graduação "não deve ser fruto de mera decisão administrativa em implantá-lo, mas esta decisão deve simbolizar o atingimento de um estágio de amadurecimento institucional e do grupo docente"[1]. Portanto, a implantação de um curso de pós-graduação supõe um processo evolutivo anterior, uma infraestrutura cuja consolidação exige tradição e anos de trabalho. Sem corpo docente qualificado, sem tradição sólida de ensino e pesquisa, enriquecida pelo diálogo e intercâmbio cultural, sem recursos materiais, sem trabalho intelectual alicerçado em linhas de investigação diversificadas mas eventualmente confluentes, não há sentido em falar-se de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Embora a Pós-Graduação na FEUSP (nível de mestrado) date de 1971, somente em 1978 foram atingidas as condições necessárias para o início dos cursos de doutorado.Assim, o programa é relativamente novo, porquanto de 1978 até 1981 funcionou apenas uma área de concentração: a de História e Filosofia da Educação. As áreas de Administração Escolar e a de Didática são mais recentes: datam de 1981.

2. Dados e fatos

De acordo com o Relatório da Comissão do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação (1985) um dos grandes problemas da pós-graduação, senão o maior deles, diz respeito aos recursos humanos, a nível docente e discente. [2]

2.1 Nível discente

Com respeito ao nível discente, é necessário considerar as condições pessoais dos alunos, sua formação básica, sua vocação para estudos pós-graduados e condições materiais para dedicação integral à pesquisa. De fato, o doutorado supõe maturidade e aptidão específica para trabalho original que exige capacidade criadora, independência espiritual e supõe também o trabalho de pesquisa que traga real contribuição para o progresso da ciência.

Nessas condições, os processos de seleção dos candidatos ao doutorado deverão estar condicionados à capacidade de orienta-

---

[1] O "CFE e a Pós-Graduação: uma análise da prática de credenciamento de cursos", de Ricardo Chaves Rezende Martins, *Forum Ed.*, R.J., out-dez, 1984.

[2] "Estudos sobre a Pós-Graduação na Faculdade de Educação de USP. Relatório da Comissão do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP." *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 13(1):153-235, jan.-jun. 1987.

ção de cada curso, comprovada através da existência de orientadores com disponibilidade de tempo para esse fim. Na FEUSP não há limite de vagas pré-fixado para o doutorado. A disponibilidade das mesmas decorre da carga máxima de orientandos (dez entre mestrandos e doutorandos) e a seleção dos candidatos é realizada pelo professor orientador mediante entrevista, exame do "curriculum vitae" do candidato e plano de pesquisa (provisório).

Embora o artigo 2º da Resolução nº 1976 permita que o grau de Mestre não constitua requisito obrigatório para o doutorado, a grande maioria dos alunos do doutorado são portadores deste grau, pois só em condições excepcionais a exigência do mestrado é dispensada.

2.1.1 Evolução das inscrições e matrículas dos alunos do doutorado na FEUSP

Ano	Inscritos	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Matriculados
1978	11	05	05	00
1979	00	00	00	05
1980	13	00	13	13
1981	24	00	24	24
1982	17	00	17	16*
1983	10	00	10	10
1984	19	00	19	19
1985	16	00	16	16
1986	08	00	08	08
1987	12	00	12	12
Total	130	05	124	123

* Um dos candidados não efetuou matrícula.

De acordo com a Talela 2.1.1, 123 alunos se matricularam no curso de doutorado no período entre 1976 e 1987, mantendo uma média de matrícula estabilizada a partir de 1980. Os alunos inscritos em 1978 iniciaram os cursos em 1979, sendo que, neste ano, não foram abertas inscrições. No ano de 1986 houve um decréscimo de inscrições e matrículas (8 candidatos). Desse total 3 alunos faleceram, 3 se desligaram do curso a pedido e 23 alunos concluíram o doutorado (18,5%). Restam então 94 alunos vinculados atualmente ao programa, o que representa um percentual de 76,5% dos que ingressaram.

2.1.2 Alunos no Programa

Alunos	N	%
Cursando disciplinas	41	43,5
Integralizaram os créditos mas ainda não qualificados	30	32,0
Qualificados	23	24,5
Total	94	100

Como podemos verificar, a maioria dos alunos está cursando disciplinas (43,5%), sendo que apenas 24,5% se encontram já qualificados, na etapa final do doutorado.

Quanto à procedência do quadro discente, temos atualmente a seguinte situação:

2.1.3 Procedência dos Alunos

Constatamos, de acordo com a tabela 2.1.3, que 66% dos pós-graduandos do pro-

Alunos	Administração Escolar	Didática	História e Filosofia da Educação	N	%
Já docentes do quadro da USP – FEUSP	07	09	11	27	28,5
Docentes do quadro da USP – outras unidades	02	02	01	05	5,5
Fora da USP	12	34	16	62	66,0
Total	21	45	28	94	100

grama de doutorado são estranhos ao quadro da USP, o que indica o relevante trabalho que a FEUSP vem desempenhando na formação de docentes para outras universidades do país.

2.2 Quadro docente e linhas de pesquisa

Atualmente 43 professores do quadro docente da FEUSP participam do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) como docentes e orientadores, tendo a maioria a titulação de doutor (2 livres docentes, 4 professores adjuntos, 1 professor titular e 36 professores doutores). Participam ainda 7 professores aposentados que atuam somente como orientadores – destes, 2 professores com titulação de doutor, 2 professores adjuntos e 3 professores titulares –, 3 professores do Instituto de Física que estão credenciados para atuarem como orientadores em nível de doutoramento, na área de Didática, e 5 professores de outras unidades que atuam como orientadores.

2.2.1 Professores-orientadores da pós-graduação

Professores	N	%
Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação	19	32,5
Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação	7	12,0
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada	17	29,5
Professores aposentados que atuam só como orientadores	7	12,0
Professores do Instituto de Física	3	5,0
Professores de outras unidades	5	8,5
Total	58	100

2.2.2 Principais linhas de pesquisa dos professores orientadores

a) Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação: liderança, administração escolar, financiamento da educação, antropologia do imaginário, educação especial, concepção crítica da administração.

b) Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada: movimentos sociais, modelos didáticos de ensino, ensino de história, ensino da língua materna, arte e educação, enfoques no estudo da gramática, informática e educação, cotidiano da escola, desenvolvimento e implantação de currículos das disciplinas científicas nas escolas de 1º e 2º grau, ensino de física, experiências com grupos, ensino da leitura, pré-escola.

c) Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação: medidas educacionais, teoria e prática da pesquisa educacional, política educacional, educação de adultos, problemas de aprendizagem, ciência cognitiva, psicologia cognitiva, socialização periférica, orientação educacional e vocacional, educação grego-romana, educação medieval, história contemporânea e moderna, educação brasileira, estado e sociedade, imprensa no século XVII, pesquisa em história da educação brasileira.

3. Considerações finais

Como afirmamos no início, um curso de pós-graduação supõe uma infraestrutura que aos poucos está se solidificando na FEUSP mediante linhas diversificadas e confluentes de pesquisa, buscando alcançar as condições necessárias para oferecer aos candidatos do curso de doutorado as condições necessárias ao trabalho intelectual e de pesquisa, com uma oferta suficiente de disciplinas na área de concentração escolhida pelo candidato e programas de pesquisa congregados tanto a nível docente como a nível discente.

Doutorado em Educação (Filosofia da Educação) da PUC/SP uma experiência bem sucedida

Dermeval Saviani – Coordenador

O Programa de Doutorado em Educação da PUC/SP entrou em funcionamento em agosto de 1977. Acaba, portanto, de completar 10 anos de existência. É um programa consolidado, tendo recebido regularmente conceito A nas avaliações da CAPES. Em seus 10 anos de funcionamento titulou 34 alunos numa média, portanto, de 3,4 por ano. Se considerarmos que o prazo previsto para a duração do curso é de 4 anos, a média se eleva a 5,6 por ano, já que não haveria expectativa de titulação nos primeiros 4 anos. Quanto à qualidade do trabalho desenvolvido, verifica-se que das 34 teses defendidas cerca de 50% foram publicadas – constituindo-se, nas nossas condições, em verdadeiro êxito editorial, já que quase todas elas mereceram mais de uma edição. Das teses não editadas, algumas estão com lançamento previsto para o próximo ano. Além do mais, os doutores formados pelo programa ocupam postos importantes no quadro educacional do país, constituem lideranças inequívocas e gozam de respeito intelectual, independentemente de se concordar ou não com as suas posições políticas, ideológicas e pedagógicas.

Trata-se, portanto, de uma experiência bem sucedida. Qual o seu segredo?

Em verdade, a proposta do programa confrontada com o seu sucesso, constitui um verdadeiro "Ovo de Colombo", tal a sua simplicidade – esta já se evidencia no Regulamento do Programa, que tem apenas 9 artigos.

A estrutura do programa exige dos alunos o cumprimento de 30 créditos sendo:

Cursos da área de concentração	06
Curso optativo	03
Atividades programadas	12
Elaboração de tese	09

Além da estrutura, também o funcionamento do programa se revela em toda a sua singeleza. Com efeito, prevê-se a abertura de 10 vagas a cada dois anos. Como o tempo total do curso é dimensionado para 4 anos, isso significa que a população de alunos com que se tem que trabalhar permanentemente gira em torno de 20. Ora, isso significa que um grupo de 4 ou 5 docentes, assumindo cada um 5 ou 4 orientandos, pode perfeitamente dar conta das tarefas envolvidas na formação destes. Ingressando no programa, os alunos cursam três créditos por semestre; freqüentam nos dois primeiros semestres, as disciplinas da área de concentração e, no terceiro semestre, as disciplinas optativas. A partir do quarto semestre, dedicam-se às atividades programadas que envolvem os trabalhos subsidiários e pesquisas complementares relativos ao processo de elaboração da tese de doutorado. Tais atividades se completam no sétimo semestre, ficando o oitavo para a redação final da tese.

Vale dizer que a simplicidade e sobriedade que caracterizam a estrutura e funcionamento do programa estão em consonância com a concepção que o informa, segundo a qual o doutorado implica estudos amplos e aprofundados e exige, da parte dos que a ele se candidatam, suficiente autonomia intelectual para conduzir seu próprio projeto. Por isto, a parcela do currículo diretamente ligada à elaboração da tese ocupa dois terços do mesmo e a outra parcela, constituída pelas disciplinas, tem a formulação de sua programação discutida previamente com os alunos de modo que se possa, através delas, desenvolver o aprofundamento de estudos exigido pelos projetos dos alunos, a fim de que a perspectiva de análise adotada na elaboração das teses de doutorado atinja a necessária consistência teórica.

Em síntese, os seguintes aspectos explicam o êxito do programa:

1. Criterioso processo de seleção, através do qual se tem garantido o ingresso no programa apenas aos candidatos dotados daquele mínimo de autonomia intelectual requerido para estudos a nível de doutorado. A seleção é feita através da análise da dissertação de mestrado, memorial circunstanciado (auto-biografia intelectual comentada) e projeto de tese de cada um dos candidatos. Compõem a comissão de seleção um professor do programa, um professor sem ligação com a PUC/SP e um professor de outra instituição que tenha concluído o seu doutorado no programa. Tal mecanismo tem se revelado eficaz, pois a par de preservar a isenção necessária, garante também que os critérios sejam aplicados em íntima conexão com o espírito do programa. O processo de seleção é desenvolvido sem atropelos, uma vez que as inscrições são no mês de maio e o prazo para a divulgação dos resultados se estende até a primeira semana de setembro.

2. Ingressando no programa com o projeto já delineado, os alunos se dedicam, nos três primeiros semestres, através das disciplinas, ao estudo dos pressupostos filosóficos e teórico-metodológicos do referencial que deverá embasar sua investigação a ser desenvolvida com orientação sistemática e coletiva pela via das atividades programadas.

3. A organização coletiva das atividades programadas é desdobrada em dois seminários de aprofundamento teórico e dois seminários de pesquisa, abrangendo quatro semestres. No decorrer deste período, cada aluno tem oportunidade de submeter por pelo menos quatro vezes o andamento de seus trabalhos de tese às críticas dos colegas e do coordenador das atividades programadas coletivas – além, obviamente, de seu orientador. Realiza-se, assim, o sentido das atividades programadas que é exatamente o de garantir que a elaboração da tese se desenvolva num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual.

Como se expôs, trata-se de uma experiência que, independentemente de sua continuidade na PUC/SP que, como é sabido, atravessa uma séria crise institucional, é uma referência importante para a indicação dos rumos que cabe imprimir ao Doutorado em Educação no país. De nossa parte podemos adiantar que na UNICAMP, à qual estamos ligados há oito anos, começa agora a se desenvolver um trabalho similar no âmbito da opção em História da Educação na área de concentração em Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

O Programa de Doutorado em Educação na UFRGS balanço de onze anos de trabalho e perspectivas de mudança

Merion Campos Bordas – Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação

A tradição de ensino e pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS tem suas raízes no Departamento de Educação (e anteriormente na Cátedra de Didática Geral e Especial) da antiga Faculdade de Filosofia,Ciências e Letras, fundada em 1943.

A partir da implantação da Reforma Universitária, foi criada, em 1970, a Faculdade de Educação que, inserindo-se numa nova e mais complexa estrutura universitária, teve uma missão inédita: autodefinir-se em termos de ensino, pesquisa e extensão. Apoiada na tradição do antigo Departamento e considerando as circunstâncias vigentes no momento de sua criação, a Faculdade buscou, de imediato, ampliar seus espaços de atuação na formação e aperfeiçoamento de profissionais da Educação e no desenvolvimento do conhecimento na área.

Nessa perspectiva, foi criado, em 1972, o Mestrado em Educação, com três áreas de concentração: Ensino, Planejamento Educacional e Psicologia Educacional. Simultâneamente a esta implantação, continuou a Faculdade a oferecer diferentes cursos de especialização e aperfeiçoamento. Este movimento conjunto de expansão instaurou novas possibilidades de investigação e de ensino, além de contribuir para a capacitação de grande número de docentes dos Departamentos da Faculdade e da Universidade em geral.

Desde a data da criação dos Cursos até 1975, foi prioritária a preocupação com a consolidação do curso de Mestrado, credenciado pelo Conselho Federal de Educação em 1974, através do Parecer nº 657/74, e recredenciado pelo mesmo órgão através do Parecer nº 534/81.

A experiência acumulada durante os cinco primeiros anos de funcionamento dos cursos evidenciou a maturidade necessária ao estabelecimento de programa mais avançado: o de doutoramento em Educação. De fato, no momento de ser encaminhado o projeto do novo programa à Câmara Especial de Pós-Graduação e Pesquisa da UFRGS (1976), o esforço desenvolvido na pesquisa se traduzia em 18 dissertações de Mestrado aprovadas, 23 dissertações em fase final, 24 pesquisas do corpo docente dos cursos acima e 29 pesquisas do corpo docente da Faculdade de Educação.

A implantação, em caráter experimental, do novo programa (Doutorado em Ciências Humanas – Educação, com área de concentração: Processo Ensino-Aprendizagem) teve início em fevereiro de 1976, atendendo às determinações do Parecer nº 155/76 da Câmara Especial de Pós-Graduação e Pesquisa (V Câmara da UFRGS). A primeira turma do Programa congregava 8 alunos, dos quais 7 eram professores da própria Faculdade de Educação e 1 professor da PUC/RS. Enquanto isso, o curso contava com 10 professores doutores, com credenciais para orientar os doutorandos. Esse corpo de orientadores foi reforçado em 1979 com a contratação de professores "seniors" atendendo às recomendações da V Câmara e tendo em vista o fortalecimento da pesquisa como base indispensável do Programa. Atualmente, o Doutorado conta com 18 orientadores credenciados, todos em tempo integral na UFRGS.

Em 1981 foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação o processo de credenciamento do Programa, aprovado em março de 1982, pelo Parecer nº 181/82. Nesta data, todos os professsores dos cursos (em número de 21, responsáveis pela orientação quer de Mestrado, quer de Doutorado) tinham titulação em nível de doutorado.

O objetivo básico dos dois programas desde o momento de sua implantação até início da década de 80, era "o treinamento de recursos humanos para a área de educação de tal sorte a formar, em colaboração com outros programas do País, as lideranças para a área de Educação. Lideranças que sejam capazes de se movimentar, com conhecimento de causa, tanto na problemática do ensino (difusão do saber) como na produção de um saber mais voltado para a nossa realidade (a pesquisa). Um saber informador das tomadas de decisão tanto no âmbito do planejamento educacional, como nas propostas curriculares que se operacionalizam no fazer cotidiano da sala de aula e de outros ambientes de ensino" (Marques, 1980, p. 9).

Este escopo estava determinado, por um lado, pela tradição de trabalho que originou os programas e, por outro lado, pelo próprio estágio de desenvolvimento do ensino e da pesquisa educacional do país, na década de 70. A tendência tecno-psicologista, a preocupação com o estudo do processo de ensino-aprendizagem, a crença na inovação metodológica e no planejamento educacional como instrumentos de mudanças no interior das es-

colas e sistemas educacionais estão presentes tanto na determinação de objetivos quanto nos conteúdos e ordenação da estrutura curricular dos dois cursos. O mesmo posicionamento também se evidencia nas pesquisas produzidas pelo corpo docente e nas dissertações e teses dos alunos.

O ano de 1980 marca, contudo, o limiar de um processo de auto-avaliação que se torna cada vez mais crítico em relação ao direcionamento geral dos cursos de pós-graduação. Durante esse ano, desenvolveu-se um processo sistemático de avaliação do Mestrado, cujos resultados preliminares evidenciaram a importância de se definir: a) a filosofia e objetivos dos programas, em função de sua adequação às necessidades do contexto social brasileiro; b) o nível de desempenho dos egressos; c) a organização curricular; d) os resultados obtidos; e) as medidas para melhoria dos programas.

A ação efetiva para estabelecer essas definições iniciou-se em 1981, pela análise de objetivos e da linha orientadora do curso, no período de 1972-1980. Entretanto, o esforço sistematizado e organizado para realizar as demais análises previstas e redefinir os cursos de Mestrado e Doutorado não teve sua continuidade formalmente assegurada. Algumas transformações foram, contudo, realizadas em relação às normas regimentais. Assim, registram-se, no período de 1981 a 1985, várias modificações no quadro curricular do Mestrado. As linhas de pesquisa, fixadas na década de 70, ampliam-se, por bifurcações ou pela criação de novas linhas. Ampliam-se, também, entre professores e alunos dos cursos, as discussões em torno de novas alternativas metodológicas de pesquisa e da questão da relevância dessa pesquisa para a realidade sócio-educacional da região e do país.

Em 1985, respondendo à legítima inquietação de grande parte da comunidade acadêmica do curso pela necessidade de mudanças mais profundas e abrangentes, instala-se uma comissão de trabalho com vistas a coordenar a reformulação do Programa de Mestrado. Inicia-se um trabalho coletivo de reflexão e redimensionamento que culmina com a aprovação, no final de 1986, da nova estrutura do Mestrado.

Compreensivelmente, as tarefas e problemas relacionados à implantação dessa nova estrutura, no decorrer de 1987, impossibilitaram atacar de imediato a igualmente necessária redefinição do Programa de Doutorado. A discussão a respeito está apenas iniciada, mas alguns passos já foram dados no sentido de sua reestruturação ampla. É evidente que as mudanças de orientação, de organização curricular e de formas de ensino procedidas no Mestrado refletem-se sobre o Doutorado e dão maior consistência às idéias do que mudar e de como mudar. Mas este também será um processo um tanto lento e não linear, pois que realizado coletivamente, sujeito, portanto, aos resultados dos conflitos teóricos decorrentes das diferentes posturas que coexistem dentro do curso.

Assim, no momento em que se encaminha ao Conselho Federal de Educação a solicitação de recredenciamento dos dois cursos, nosso Programa de Doutorado apresenta-se, ainda, formalmente estruturado e orientado por princípios que estão sendo questionados pela comunidade do mesmo.

Questiona-se, por exemplo, a pouca flexibilidade do Programa no sentido de incorporar as experiências dos doutorandos enquanto atuam profissionalmente, uma vez que os mesmos devem dedicar-se exclusivamente ao curso, até o final de seu plano de estudos. Por sua vez, o esquema de obtenção dos créditos mínimos (45) deve ser aperfeiçoado. Atualmente, o doutorando deve obter 27 créditos em estudos teóricos (disciplinas e/ou cursos) e 18 créditos referentes a atividades práticas como estágios, publicações, participação em pesquisa etc. Para muitos professores e para a totalidade dos estudantes, há

excessiva ênfase nos créditos práticos, o que, em muitos casos, não corresponde aos interesses específicos do aluno e acaba por provocar atrasos no encaminhamento do trabalho de tese. Deve ser repensada, igualmente, a própria relação do aluno com o curso pois, no atual estágio, verifica-se uma ambigüidade que dificulta a inserção do aluno com colegas doutorandos e mestrandos e com o próprio"espírito" do curso. Essa ambigüidade decorre do fato de que enquanto administrativamente o doutorando deve submeter seus planos de ensino e resultados de trabalhos à Comissão Coordenadora, para homologação e atribuição de créditos, a maior parte da atividade por ele desenvolvida fica, concretamente, sob a supervisão única de seu professor-orientador. Sem discutir o mérito dessa responsabiidade exclusiva, é de registrar que tal situação tem criado problemas administrativos e de ordem pessoal. Outro ponto a ser redimensionado é o da duração dos estudos. Até agora, praticamente nenhum aluno concluiu seu doutorado no prazo limite de quatro anos; a extensão dos prazos de conclusão reflete-se, naturalmente, no número de teses defendidas e na diminuição das possibilidades de selecionar maior número de doutorandos anualmente. Os números são eloqüentes: de 1976 a 1987, o Programa de Doutorado contou com 31 alunos dos quais 12 defenderam suas teses, enquanto os 19 restantes continuam suas atividades discentes.

Esses aspectos apontados por certo não esgotam as deficiências que vêm sendo percebidas e nem sequer serão os mais importantes. A questão principal a ser discutida e resolvida refere-se à própria natureza, objetivos e estruturação do Programa de Doutorado.

Algumas iniciativas informais de professores e alunos, ocorridas em 1987, deram o impulso para o processo transformador que o próprio Conselho de Professores acionou, através de reuniões de discussão e decisões de caráter mais imediato. Isto garante não só a continuidade do Programa mas as reais possibilidades de seu aperfeiçoamento. Confiando nessas possibilidades, a atual Comissão Coordenadora do Curso e o Conselho de Professores decidiram-se pela abertura de inscrições para seleção de doutorado em 1988, na certeza de poder se assegurar o nível de qualidade até agora alcançado e ultrapassá-lo. As condições concretas básicas existem: corpo docente de 30 professores titulados; experiência reconhecida em pesquisas e novas linhas em evolução; infra-estrutura suficiente, ainda que com problemas de espaço físico. Existe, igualmente a disposição de professores e alunos em trabalhar participativamente no sentido do aperfeiçoamento do Programa dentro de uma visão crítica do papel da pós-graduação no contexto sócio educacional brasileiro. Isto tudo permite confiar e agir em busca de novas dimensões para nosso Programa de Doutorado em Educação.

O Doutorado em Educação da PUC/RJ: uma experiência em consolidação

Zélia Domingues Mediano – Diretora do Departamento de Educação

O Doutorado em Educação da PUC/RJ surgiu como um programa interdepartamental, na área de Psicologia Educacional. Os Departamentos de Educação e Psicologia, após dez anos de experiência bem sucedida a nível de Mestrado, começaram, em 1974, a discutir e esboçar uma proposta de curso de Doutorado que se consubstanciou, em 1976, com a admissão da primeira turma de alunos. Em 1978, recebemos a segunda turma. A escolha da área de Psicologia Educacional se fez por razões circunstanciais, ligadas à especialização do corpo docente.

Logo nas primeiras experiências com esse Doutorado, percebemos que essa área de concentração não atendia a nenhum dos dois

Departamentos. No de Educação já se começava a pensar o fenômeno educativo dentro de um conceito de totalidade, relacionando-o às diferentes ciências que o embasam e à sociedade mais ampla; uma área de Psicologia Educacional explicava apenas uma pequena faceta do processo. Por outro lado, essa área não respondia também aos interesses do Departamento de Psicologia, cuja preocupação nuclear era a Psicologia Clínica. Apesar dessa insatisfação, o Doutorado em Psicologia Educacional conseguiu formar seis doutores, com teses consideradas de boa qualidade.

Em 1980, o Departamento de Psicologia decidiu desligar-se do programa, mantendo seu compromisso unicamente com os alunos já matriculados. Estava aberto assim o caminho para o repensar do Doutorado em Educação.

Paralelamente a estes acontecimentos referentes ao Doutorado, o Mestrado em Educação, que atendera a contento a uma extensa e variada clientela, já mostrava sinais de necessidade de transformação. As áreas de concentração já não atendiam aos interesses dos candidatos e afirmávamos, mesmo, a oportunidade de romper com elas.

Outra crítica que fazíamos a ambos os cursos – Mestrado e Doutorado – é que eram muito fechados, tendo um número grande de créditos obrigatórios, deixando pouca margem aos interesses pessoais do pós-graduando.

Em 1982, o corpo docente da pós-graduação, reuniu-se, ao longo de todo o primeiro semestre, para repensar integradamente os cursos, tendo chegado à seguinte proposta que vige até hoje, conforme está expresso no Catálogo da PUC/RJ:

"Programa de Pós-Graduação em Educação

O Programa de Pós-Graduação em Educação se realiza em dois níveis: o Mestrado e o Doutorado, concedendo respectivamente os títulos de Mestre em Educação e Doutor em Ciências Humanas (Educação). Ambos guardam entre si integração de perspectivas e métodos. O Mestrado se caracteriza pelo desenvolvimento da capacidade de análise e crítica consistentes sobre a realidade educacional. O Doutorado, pelo desenvolvimento da criatividade científica e técnica no campo educacional. A área de concentração do programa é *Educação Brasileira.*

O Programa apresenta as seguintes características fundamentais:

a) *perspectiva interdisciplinar:* busca-se alcançar uma visão de totalidade do fenômeno educativo na sociedade, explorando-se as conexões e interrelações entre as diferentes ciências da educação e destas com as demais ciências humanas;

b) *caráter de flexibilidade:* procura-se garantir uma flexibilidade estrutural, que permita aos pós-graduandos obter uma fundamentação comum e, simultaneamente, explorar em profundidade a área de concentração e uma das linhas de pesquisa do Programa;

c) *ênfase na integração pesquisa-ensino:* concebe-se o ensino como intimamente articulado à pesquisa, alimentando-se as disciplinas com os resultados de pesquisas e envolvendo mestrandos e doutorandos nos projetos de pesquisas do Departamento ou viabilizando projetos individuais.

De acordo com essas características, o programa visa os seguintes *objetivos:*

a) desenvolver uma visão abrangente e uma postura crítica face à realidade educacional brasileira;

b) desenvolver a capacidade de pesquisa e aperfeiçoar a experiência de ensino;

c) aprofundar os estudos em um dos temas de interesse do programa.

Linhas de pesquisa

As linhas de pesquisa que o programa se propõe a enfatizar são as seguintes:

1. Democratização da educação
2. Ensino-aprendizagem: problemas e alternativas
3. Formação do educador
4. Pensamento educacional brasileiro".

Basicamente, em relação aos cursos de Mestrado e Doutorado antigos, esse novo programa apresentava as seguintes "novidades":

a) romper com as áreas de concentração, fixando-se na análise da Educação Brasileira, através das linhas de pesquisa;

b) analisar o fenômeno educativo, dentro de uma perspectiva de totalidade;

c) integrar os dois cursos – Mestrado e Doutorado, havendo disciplinas em três níveis: introdutórias – só para mestrandos iniciantes; de nível médio – para mestrandos avançados e doutorandos iniciantes; avançadas: só para doutorandos;

d) permitir uma trajetória mais individualizada com poucas disciplinas obrigatórias e mesmo estas escolhidas a partir de um elenco amplo.

Os caminhos do novo doutorado em educação

A nova proposta foi implantada em 1983. Nos dois primeiros anos recebemos duas turmas, e a partir daí abrimos uma turma cada dois anos. Contamos com vinte alunos, cinco em cada uma das turmas, iniciantes em 1983, 1984, 1986 e 1988. O curso tem a duração máxima de seis anos e no mês de março de 1988 foram defendidas as duas primeiras teses dessa nova fase. No momento são dezoito doutorandos.

Vemos que o Doutorado nestes últimos cinco anos vem-se consolidando, apresentando como *pontos positivos*:

1) a flexibilidade do curso, que permite ao doutorando seguir seu próprio caminho. Há ênfase em estudos individuais e tópicos de pesquisa, que levam a temas e estudos não previstos nas disciplinas oferecidas.

2) a participação dos doutorandos nos grupos de pesquisa do Departamento, experiência avaliada positivamente pelos indivíduos e pelos grupos.

3) a maior abertura de se oferecer disciplinas monográficas, de acordo com a solicitação dos pós-graduandos.

4) a possibilidade de o doutorando cursar disciplinas em outros departamentos da PUC/RJ e em outras instituições. Na verdade, tudo que aparece de interesse pode ser aproveitado pelo doutorando. Dentro da PUC/RJ, eles têm privilegiado disciplinas do Instituto de Relações Internacionais, dos Departamentos de Filosofia, Psicologia e, este ano, em História. Fora da PUC/RJ, têm procurado o IESAE/FGV e a UFRJ.

5) a convivência dos doutorandos com os mestrandos, que viabiliza enriquecimento mútuo.

Estes mesmos aspectos considerados positivos, contraditoriamente também colocam algumas *dificuldades:*

1) A integração Mestrado/Doutorado traz alguns problemas. Primeiramente nós professores temos dificuldade em trabalhar com alunos de níveis variados. Por outro lado, os doutorandos, logo que chegam, ficam um pouco "chocados" em se confrontarem com um grupo "abaixo do seu nível" – aspecto que aparece constantemente nas discussões.

2) Sendo o curso mais individualizado, acarreta grande demanda de atendimento. Grande parte do curso é desenvolvido através de contato pessoal com professores e o

programa, dadas as dificuldades financeiras da PUC/RJ, conta com pequeno corpo docente e alguns de seus membros dividem sua carga de trabalho com outras instituições. Mesmo assim temos conseguido dar um atendimento adequado, uma vez que recebemos apenas cinco alunos cada dois anos.

3) A interdisciplinaridade ainda consiste no aspecto formal de cursar disciplinas em outras áreas ou em outras instituições. Contudo, no primeiro semestre de 1988, iniciamos um planejamento conjunto de três disciplinas, tentando integrar conteúdos e métodos. Vemos esta experiência como auspiciosa.

Enfim, estamos certos que na confluência dos pontos positivos e das dificuldades, constatados através de reuniões periódicas entre professores e alunos, e de um constante reformular-se, o programa se vai consolidando. No momento temos oito alunos em fase de elaboração de tese, após exame de qualificação bem sucedido; cinco estão preparando esse exame e iniciando seu projeto de tese e outros cinco, no primeiro semestre do curso.

Finalmente, é oportuno dizer que o curso de Doutorado e toda a pós-graduação estão inseridos dentro do "Projeto Pedagógico do Departamento de Educação da PUC/RJ", gerado coletivamente em 1982 e que vem norteando toda a sua atividade de ensino e pesquisa, a nível de graduação e de pós-graduação, nos últimos anos. Pensamos ser este um aspecto original dentro da maioria dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil e que lhe dá uma configuração especial - na vivência do ensino e da pesquisa de modo mais integrado, desde o aluno que entra na Universidade pelo vestibular, até aquele que dela sai com seu grau de Doutor.

Formar Doutores em Psicologia da Educação: um desafio da PUC/SP

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco – Coordenadora do Programa (Mestrado e Doutorado)

O Programa de Doutorado em Psicologia da Educação da PUC/SP foi criado em 1982, numa época em que se colocava como questão fundamental a necessidade de ampliar a formação de docentes e pesquisadores para o enfrentamento consistente e o estudo aprofundado dos problemas relacionados à área.

As solicitações eram desafiadoras e acreditou-se ter uma contribuição a dar para os problemas educacionais, a partir do campo de uma Psicologia da Educação em processo de redefinição. Nosso Programa vinha trabalhando algumas questões ligadas ao significado da Psicologia da Educação no contexto das ciências humanas em geral e da realidade brasileira em particular. O questionamento do "status quo" dessa psicologia era agudo. Nesse clima foi gerado um projeto para o nível de doutoramento em Psicologia da Educação da PUC/SP. Nucleação e flexibilidade foram os critérios norteadores para a estrutura curricular, bem como a idéia de que, neste nível, mais do que cursos, o estudioso necessita de possibilidade de um trabalho denso, em profundidade, na sua temática de pesquisa, ao lado de um questionamento epistemológico crítico.

A partir desses critérios, delineou-se a preocupação central que permanece até hoje e encaminha-se no sentido de formar estudiosos com condições de vincular a reflexão crítica acerca das questões específicas da Psicologia da Educação às características conjunturais e estruturais da realidade brasileira.

Essa vinculação tem sido a marca de nosso doutorado, no qual se valoriza a produção de um conhecimento comprometido com a prática social, sendo ela o referencial que

confere significado à produção teórica, seu ponto de partida e seu ponto de chegada.

Embora o curso de doutorado em Psicologia da Educação possibilite o intercâmbio com outras áreas do conhecimento, tem sua identidade própria. Fundamenta suas preocupações na análise dos problemas educacionais e na contribuição da Psicologia para superá-los. Além disso, elege como questão básica a necessidade de recuperar o específico do indivíduo sem perder de vista o caráter histórico dessa especificidade.

Vivendo um processo de reconceitualização do objeto da Psicologia, o doutorado da PUC/SP tem avançado no sentido de retomar seus pressupostos epistemológicos. Traz permanente à discussão questões abrangentes que se consubstanciam numa concepção de mundo e numa reflexão acerca da interação mútua que se estabelece entre indivíduo e sociedade. Sob essa ótica, afastamo-nos da análise do indivíduo em abstrato, procurando recuperá-lo no contexto real e histórico que determina suas condições de subsistência. Assim, nossa preocupação incide no exame do homem concreto, historicamente determinado e produtor ativo da realidade, num processo contraditório, onde ao viver vai sendo transformado e ao transformar-se transforma o mundo que o cerca.

Essa perspectiva teórico-metodológica, que se afasta de uma concepção contemplativa frente ao saber, tem norteado nossa orientação no sentido de contribuir para a formação de pesquisadores e professores engajados com os problemas de seu tempo e comprometidos com a transformação social em prol dos interessess da maioria.

No que diz respeito aos candidatos que se encaminham ao nosso Programa, valorizamos a seriedade no trato das questões acadêmicas, uma significativa experiência profissional, a capacidade de produção de conhecimentos relevantes e a autonomia intelectual. Desta forma, a estrutura do curso não se organiza em torno de disciplinas onde o professor acaba sendo a figura central e os alunos seus espectadores. Ao contrário, atualmente as atividades se dirigem para a realização de dois seminários de pesquisa e apenas um curso monográfico de aprofundamento teórico.

Ao longo dos seminários de pesquisa, os doutorandos discutem, em grupo e com um professor responsável, os seus problemas de tese em dois níveis: metodológico e epistemológico. Subsídios são oferecidos através da freqüência de outros docentes a esses seminários, bem como através da visita de especialistas convidados para debates de aprofundamento e ciclos de palestras. Por outro lado, os alunos são encaminhados, sempre que conveniente ou necessário, para cursarem disciplinas que possam completar seus conhecimentos, dentro ou fora da instituição. São também estimulados a efetuar viagem de estudo de curta ou média duração ao exterior, com objetivos pré-determinados. Poderão também realizar "atividades programadas", mediante apresentação de uma proposta prévia e um relatório final escrito, e estas contarão como créditos no curso.

A dinâmica do doutorado em Psicologia da Educação da PUC/SP prioriza a socialização do conhecimento. Essa sistemática tem sido um dos pontos mais positivos do Programa, pois prevendo encontros mensais para discussão de diferentes aspectos ligados aos trabalhos de pesquisa, tem possibilitado efetivas trocas de experiência e uma oportunidade de construção coletiva do saber.

Nossas linhas de pesquisa, organizadas em núcleos temáticos, abordam "Problemas da Educação nos Diferentes Níveis da Escolaridade", enfatizam "Estudos Sócio-Psicológicos das Relações entre Educação e Sociedade"; enfocam questões relativas à "Formação e Aperfeiçoamento de Professores" e efetuam uma "Revisão do Campo e do Conceito da Psicologia da Educação".

Tem sido rotina no Programa a promoção de eventos internos com o objetivo de discutir, com outros estudiosos, temas relevantes da área, apresentar painéis dos trabalhos realizados e em andamento e discutir questões de interesse relativas ao curso.

Cuidamos também da organização do registro e divulgação dos trabalhos de professores e alunos através dos *Cadernos de Psicologia da Educação* da PUC/SP, criados em 1984 e no momento com seu 9º número em elaboração.

Evidentemente temos enfrentado dificuldades para levar adiante uma proposta de doutoramento em cursos de Pós-Graduação, no Brasil. Dentre elas, destacamos duas principais:

a) os alunos raramente podem dedicar-se com intensividade ao curso, pois devem continuar a exercer sua profissão para se manterem e, quando dispõem de bolsa de estudos – o que não é frequente –, esta é insuficiente para permitir-lhes dedicação integral ao curso;

b) os docentes devem assumir número elevado de orientandos, em um regime de trabalho sobrecarregado de atividades, com tempo exíguo para a pesquisa e estudo permanente.

A nosso ver, o apoio aos doutorandos brasileiros deveria atingir esses dois pólos e favorecer não apenas o financiamento à pesquisa, mas também a liberação, em sistema de rodízio, da sobrecarga acarretada pelas tarefas de docência e orientação, para que fosse possível um aperfeiçoamento constante dos professores responsáveis pela formação de novos doutores.

Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Newton Sucupira – Coordenador do Programa

1. Em 1978, o mestrado da Faculdade de Educação da UFRJ, instalado em 1972 e credenciado em 1974 pelo CFE, funcionava regularmente com quatro áreas de concentração: Administração, Orientação, Supervisão e Avaliação, apresentando um ativo de mais de uma centena de dissertações aprovadas. Após seis anos de experiência de mestrado com resultados positivos, entendemos que a Faculdade se encontrava amadurecida para implantar o doutorado, coroamento natural de suas atividades de pós-graduação durante esse período. Dispúnhamos de número razoável de doutores, de instalações, de experiência de pesquisa e havíamos conseguido do Ministério da Educação a biblioteca do antigo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP. Desta forma, com o assentimento da Universidade, foi projetado o nosso programa de doutorado, cujo funcionamento se iniciou em março de 1980.

Desde logo, enfrentamos sérias dificuldades financeiras na manutenção do curso até que a Universidade, nesses dois últimos anos, assumiu inteiramente o programa, proporcionando professores visitantes, enquadrando os funcionários e ampliando a biblioteca com melhoria de suas condições de atendimento.

Apesar de todas as dificuldades, o curso funcionou regularmente, tendo sido credenciado em 1984. Ao término do prazo de seis anos estipulado no regulamento, foram defendidas as teses da primeira turma com bom índice de rendimento. Dos sete alunos selecionados em 1980, cinco defenderam tese.

Enriquecido com novos professores e novas linhas de pesquisa, podemos afirmar que o doutorado entrou na fase de plena consolidação, fato reconhecido pela CAPES ao assinalar, em sua última avaliação, que o programa está em "franca ascenção".

Ao longo dos oito anos de funcionamento, verificou-se crescimento progressivo da procura, passando de 12 candidatos em 1980 para 29 este ano, dos quais 12 foram selecionados.

2. O plano de doutorado seguiu uma orientação diversa da do mestrado. Este achava-se organizado em áreas de concentração correspondendo ao esquema de habilitações consagrado pelo Parecer nº 252/69 que reestruturou o Curso de Pedagogia e fixou os currículos mínimos das habilitações. Na concepção de nosso programa, a Educação Brasileira é a própria área de concentração. Dir-se-á que todo curso de pós-graduação no Brasil obviamente está referido ao processo educacional brasileiro. Ocorre, no entanto, que, pelo menos no início da pós-graduação, as habilitações relativas às áreas de concentração eram freqüentemente tratadas tecnicamente de forma abstrata prescindindo de seu contexto histórico-cultural. Ora, centrando o doutorado diretamente sobre a educação brasileira, quisemos dar toda ênfase na análise dos problemas postos pela prática educativa de nosso país, sem embargo da reflexão teórica sobre as categorias básicas do pensamento pedagógico.

Esta escolha não constitui propriamente uma novidade, pois o mestrado em Educação da Universidade de Brasília tem como uma de suas áreas de concentração precisamente "Educação Brasileira". Em nosso caso, há uma certa inovação. Todo o programa gira em torno da educação brasileira, campo de estudos dentro do qual se oferecem linhas de especialização.

Esta concepção em nada se opõe ao conceito oficial de área de concentração definido pelo Parecer nº 977/65-CFE. Tal conceito é suficientemente flexível, como todo o parecer, para comportar certa amplitude de interpretações. De acordo com o parecer citado, "por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação". Basicamente há duas maneiras de se aplicar o conceito oficial de área de concentração, ambas aceitas pelo Conselho Federal de Educação.

Em primeiro lugar, a modalidade mais frequente consiste, da parte da instituição, em definir previamente a área ou áreas de concentração, indicando as matérias obrigatórias ou eletivas que a configuram. Na segunda forma, o estudante tem a livre iniciativa de recortar sua própria área de concentração, escolhendo, do elenco de matérias oferecidas e sob a orientação de seu orientador acadêmico, aquelas disciplinas que constituem um campo específico de conhecimento o qual será seu objeto de estudos, segundo a definição do Parecer nº 977/65.

Esta segunda alternativa pressupõe uma grande variedade de disciplinas ofertadas para que o aluno possa exercer sua escolha. Por isso mesmo, pelo menos na fase inicial da pós-graduação, compreende-se que as instituições proponham áreas de concentração prévia e rigorosamente definidas em função dos recursos disponíveis.

Em nosso programa, optamos por uma solução intermediária. Dentro do campo Educação, delimitamos uma área de concentração em sentido amplo, cuja unidade decorre de sua referência à realidade educativa brasileira e indicamos linhas de especialização, admitindo configurações interdisciplinares que representam, em sentido estrito, as áreas de concentração do estudante.

Em face do caráter multidimensional e multidisciplinar do processo educativo, é possível abordar a educação brasileira de ângulos diversos: do ponto de vista filosófico, em função das diferentes ciências que se ocupam da educação; sob o aspecto da estrutura, organização e funcionamento dos siste-

mas educacionais; do ponto de vista dos métodos etc. Cada ponto de vista especial, cada ordem de problemas pode dar lugar a diferentes linhas de especialização. No momento, atendendo às nossas possibilidades, são oferecidas três grandes linhas: estudos sócio-históricos e filosóficos; estudos políticos e econômicos; estudos em planejamento e administração.

Além disso, segundo já foi acentuado, serão possíveis abordagens interdisciplinares envolvendo, por exemplo, duas linhas de especialização, em função do projeto de pesquisa do aluno.

3. A concepção do doutorado predetermina sua estrutura curricular e o plano de estudos. Nestas condições, temos um núcleo comum de matérias obrigatórias e que constituem, por assim dizer, a base de todas as linhas de especialização. Assim, todo aluno é obrigado a cursar as seguintes disciplinas: História da Educação Brasileira, Filosofia da Educação Brasileira, Sociologia dos Sistemas Educacionais. Feito esse ciclo comum, o aluno estudará as disciplinas que configuram sua linha de especialização e matérias do domínio conexo.

Na ocasião da seleção, o candidato deverá apresentar um projeto de pesquisa sobre o qual será argüído por uma comissão de professores e que poderá ser ou não o tema de sua tese. O mestrado não é condição de matrícula no doutorado. Mas do candidato que não possua o diploma de mestre será exigida uma soma de créditos complementares.

São oferecidas cinco vagas para cada linha de especialização, perfazendo, portanto, o total de quinze vagas. A maior procura tem sido para linha de estudos sócio-histórico-filosóficos.

4. A definição da área de concentração indica a orientação fundamental que marcou nosso projeto. Além dos objetivos genéricos da pós-graduação – formação de professores universitários e de pesquisadores nos diferentes ramos do saber e preparação de profissionais de alto nível – o doutorado com área de concentração "Educação Brasileira" tem os seguintes objetivos específicos:

a) propiciar condições para a análise em profundidade da problemática educacional brasileira;

b) desenvolver não somente pesquisas no plano empírico mas empreender uma obra de reflexão filosófica visando à compreensão de nosso processo educativo mediante a determinação de suas categorias fundamentais;

c) oferecer subsídios para a formulação das políticas educacionais pelo estudo da prática educativa ao nível das ciências aplicadas à educação e da reflexão teórica;

d) estimular o desenvolvimento das ciências da educação no país e a elaboração de pensamento pedagógico nacional.

Nosso propósito não é a formação de técnicos em educação mesmo naqueles setores que comportam uma dimensão técnica. Na concepção do doutorado, partiu-se do princípio de que a característica de um curso de pós-graduação em educação, particularmente doutorado, não reside na especialização estreita, no aprofundamento técnico para a solução de problemas existentes. Está em que o objetivo fundamental do doutorado consiste em desenvolver no aluno a faculdade de pensar crítica e criativamente, em ampliar os horizontes culturais, estimular a capacidade de identificar novos problemas, de questionar a sabedoria convencional, de pesquisar novas soluções.

O programa se caracteriza, ainda, por seu pluralismo cultural e ideológico. Não há diretrizes ideológicas oficiais. As linhas ideológicas e doutrinárias pertencem aos professores e alunos dentro da mais ampla liberdade acadêmica.

Atingida a fase de consolidação, estamos agora preocupados em repensar o doutorado em sua organização e em suas linhas de funcionamento acadêmico, procurando corrigir as falhas e limitações que a experiência de todos estes anos possa revelar. Nesse sentido, foi recentemente designada uma comissão de professores, com a participação de alunos, a qual, depois de ampla discussão com o corpo docente e discente, deverá apresentar as propostas de reformulação do programa.

Doutorado em Educação da UNICAMP

Newton Aquiles Von Zuben – Docente do Programa

As principais Universidades do Estado de São Paulo haviam implantado, na década de 70, cursos de Mestrado na área de Filosofia da Educação. No final dos anos 70 a demanda pelo curso de Doutorado se intensificou. Tendo um corpo docente com boa experiência em docência na pós-graduação, orientação de pesquisa e publicações, nos campos da Filosofia, Filosofia da Educação e História da Educação Brasileira, o Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP, resolveu elaborar uma proposta para a implantação de um curso de Doutorado nesta área de concentração. Esta proposta foi aprovada e o curso teve início em 1980.

Ciente das ameaças que rondavam o curso de Mestrado, a ponto de prejudicar-lhe a qualidade, a saber, um empirismo simplista e reducionista, incapaz de transcender a simples constatação dos fatos e seus tratamentos estatísticos, e um conformismo conservador, sem a audácia, a força e o espírito para a criação, que visava apenas a simples reprodução e que se contentava com o já feito, com a aceitação passiva de modelos, o Departamento de Filosofia e História de Educação da UNICAMP viu na criação do Doutorado a possibilidade de estabelecer um novo padrão para o próprio Mestrado, ao aprofundar as investigações em patamares de mais exigência e rigor. Além disso, a abertura de áreas de pesquisa nas quais a Filosofia e a História estivessem estreitamente articuladas baseava-se no pressuposto de que o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência concreta e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação (conforme palavras de Hannah Arendt). Assim, as preocupações da investigação filosófica, com suas exigências críticas quanto aos seus fundamentos, estariam articuladas com a história e a política educacional brasileiras.

Estas duas características: exigência de rigor e aprofundamento da análise filosófica e estreita vinculação com a história e a política educacional brasileiras constituíram o eixo que orientou a criação do Doutorado.

A nova tarefa exigia três competências básicas:

1) criticidade no rigor de análise da problemática educacional, sem dogmatismos de qualquer ordem, seja metodológico, seja epistemológico ou ideológico. Abria-se assim um campo para o "conflito sereno das interpretações";

2) consciência histórica da realidade educacional brasileira, movendo-se entre o passado e o futuro de forma crítica, sem projetar qualquer espécie de futuro utópico e sem a intenção de desmascarar o passado;

3) criatividade para pensar soluções inéditas para nossos velhos problemas. Tal espírito de criatividade tenta revalorizar o poder de antecipação da imaginação criadora como elemento importante na transformação da realidade.

Dentro dessa perspectiva iniciou-se, em 1980, o Doutorado na área de História e Filosofia da Educação. Nos anos seguintes foram abertos cursos do Doutorado nas áreas de Metodologia do Ensino e Psicologia Educacional.

A grande maioria dos candidatos que, desde o início, buscou o Doutorado é constituída de professores universitários. Atualmente estão matriculados 141 alunos, sendo 46 em História e Filosofia da Educação, 29 em Psicologia Educacional e 66 em Metodologia do Ensino. Já foram defendidas, até o momento, 26 teses.

A maturidade, característica comum à quase totalidade dos doutorandos, facilita muito o "bom andamento" do curso. Assim, o fluxo dos alunos é mais acentuado e os trancamentos e desistências são quase nulos. A orientação de tese é mais apurada, uma vez que só se aceita um aluno se o mesmo já tiver um orientador. Note-se que tal exigência não gerou, pelo menos não ao nível de outras instituições, o clientelismo e o fechamento da entrada. Há uma correlação satisfatória de orientador-orientando. Quer me parecer que o fluxo favorável na progressão dos alunos e na média de estadia destes deve-se a este fator da orientação. Não me aventuro, porém, a aplicar este modelo ao Mestrado.

Uma questão que atualmente vem sendo discutida é a composição do "plano de estudos" do doutorando ou, em termos mais banais, os "créditos exigidos". Pode-se pensar em termos de uma melhor adequação entre a bagagem ou estoque de conhecimentos específicos (na área da pesquisa) do aluno e o tema da tese, sem perder de vista a exigência de uma cultura que não se restrinja a um pequeno campo e que não perca de vista a problemática em seu conjunto.

Entidades do Fórum enviam telegramas a Constituintes

As entidades participantes do Forum de Educação em Defesa da Escola Pública que estavam representadas em Porto Alegre, por ocasião da XI Reunião Anual da ANPEd, enviaram a diversos Deputados Constituintes, signatários da emenda do Centrão, o seguinte telegrama:

"Pelo presente reiteramos Vossência solicitação para revisar apoio oferecido Emenda nº 2F02044 substitutivo Título VIII projeto Constituição, conhecida como Emenda Centrão. Entendemos sua assinatura ateve-se prática parlamentar apoiamento tramitação de propostas e queremos crer não significa seu voto favorável a texto prejudicial interesses democratização qualidade educação escola pública, bem como profissionais da educação. Por isto, e pelos resultados já experimentados nessa fase processo Constituinte evocamos seu compromisso com interesses maiores Nação no sentido garantir os termos que passaram por debate amplo e democrático desde Subcomissão Educação, Cultura e Desporto possam ser preferencialmente examinados. Lembramos inclusive que projeto Comissão Sistematização no caso questões referentes educação é o que mais se aproxima vontade majoritária inscrita emendas populares. Insistindo especialmente garantia gratuidade ensino público preocupa-nos abertura indiscriminada recursos públicos à iniciativa privada. Destacamos também importância salário-educação para manutenção ensino público, valorização carreira do magistério e afirmação gestão democrática sistema educacional. Contando sua posição favorável a esta reivindicação de revisão apoio e sua adesão aos termos oriundos debate democrático e manifestação popular aguardamos seu posicionamento para que possamos registrá-lo nossos informativos e junto imprensa nacional e de todas as regiões. Cordiais saudações, Osmar Fávero – ANPEd, Elba Barreto – ANDE, Ivany Pino – CEDES, Regina Leite Garcia – FENOE, Maria Beatriz Luce – ANPAE.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
novas propostas

Uma Proposta de Doutorado em Educação
Comissão da FAE/UFMG

O Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, já há algum tempo, vem colocando a possibilidade de oferecer também, aos estudiosos, pesquisadores e profissionais da educação, o nível de doutorado.

Seja pelas reflexões internas, seja por pressões de outros programas e instituições, o colegiado indicou os professores Hélio Pontes, Glaura Vasques de Miranda, Miguel Arroyo e Carlos Roberto Jamil Cury para elaborarem o anteprojeto. Crivado pelo colegiado, o grupo voltou a se reunir e já tem pronto o projeto definitivo para submetê-lo aos órgãos competentes. Estima-se poder realizar o concurso de seleção no 2º semestre de 1988 e iniciar o programa propriamente dito em 1989.

A comissão nomeada pelo colegiado apresenta neste texto algumas das diretrizes que nortearam a concepção geral do programa.

Nossas reflexões vêm tratando com especial cuidado a delimitação da área de concentração do doutoramento: como não nos aprisionarmos em áreas muito fechadas? E como não nos descaracterizarmos na fluidez de temáticas amplas? O que poderia caracterizar o doutoramento em educação da UFMG?

Pensamos em não abandonar, antes aproveitar, com as devidas correções, o aprendizado que vimos fazendo durante 15 anos de experiência de mestrado.

A história da produção do mestrado vem mostrando como é fecundo alargar as fronteiras do educativo até os processos cotidianos onde este acontece. Temáticas aparentemente distantes da concepção mais restrita do educativo vêm se revelando materiais ricos de estudo e pesquisa, capazes de fornecer elementos significativos para ampliar o conhecimento e para a construção de teorias da educação.

Tanto na problemática trazida pelos candidatos ao mestrado, como pelas temáticas pesquisadas, refletidas e trabalhadas nos grupos de trabalho e nas dissertações, é fácil perceber uma mudança: de análises centradas na reconstrução de fatores globais, vistos como *forças impessoais* de onde, um tanto mecanicamente, emergeriam o educativo, as políticas, as leis, as instituições escolares, caminhamos, na última década, para a pesquisa e análise de processos educativos onde os sujeitos históricos tivessem destaque e concretude. A história da educação passou a ser buscada na história, e o movimento do educativo passou a ser desvelado no movimento da história. Conseqüentemente, a reconstrução do educativo passou a ser inseparável da reconstrução da história social, das lutas pelos direitos e pela dignidade, da construção da linguagem e da cultura, da construção das instituições de ensino e da consolidação das relações sociais presentes no fazer-se da própria educação escolar. No doutoramento pretendemos aprofundar essa experiência e continuar captando a educação através de campos temáticos como *trabalho, cultura e linguagem.*

Pretendemos privilegiar propostas de candidatos que se vinculem, de formas diversas, com o estudo da história popular ou da história social e cultural da gente comum, seu passado e presente, seu trabalho, sua linguagem, a produção e reprodução de sua existência e sua formação enquanto classe ou que estejam voltadas para uma análise de como se constitui a educação na sociedade,

nas instituições educativas, nas organizações populares, na vida doméstica, na luta pelo espaço, nas fábricas, nas escolas de produção, nos movimentos sociais.

Pretendemos enfatizar as questões teóricas e metodológicas presentes nessas temáticas: a produção do conhecimento, a história social enquanto história cultural e educativa, os métodos de sua reconstrução e os métodos de investigação histórica e sociológica.

Julgamos que, através dessa ênfase contribuiremos na construção de uma teoria da educação-formação humana, tão importante para o avanço do pensamento e da prática educacional no país.

A comissão e a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG coloca-se à disposição dos leitores do *Boletim ANPEd* no sentido de debater questões, responder eventuais dúvidas e mesmo colocá-los a par do andamento e resultado dos seus trabalhos.

Doutorado em Educação na UFSCar: idéias iniciais*

Já tem ocorrido entre nós alguma discussão sobre o Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como perspectiva para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), mas não há ainda uma proposta elaborada. Existem apenas indagações e dúvidas a serem, neste seminário comemorativo, socializadas e discutidas.

Inicialmente, é preciso esclarecer que um grupo da área de Fundamentos da Educação acredita que a objetividade científica não é uma questão alheia à elaboração política de um projeto de doutorado, pois a objetividade científica só pode ser entendida, historicamente, como uma convergência de inteligências e vontades humanas. Objetividade científica não é algo que venha de fora dos que realizam o trabalho, de forma mecânica ou autoritária. Nesse sentido seria equivocado partirmos da idéia pura e simples da "necessidade" do mercado de trabalho, como critério absoluto para se criar ou não um curso. A informação de que existe um mercado de trabalho para Doutores em Educação deve ser apreendida, analisada, interiorizada e politicizada por um coletivo de docentes e funcionários, à forma dele. Menos ainda, seria a justificativa para esse empreendimento, a vontade do Estado, ou seja, o fato de que a CAPES deseje esse curso. Essa vontade, assim como a "necessidade" do mercado de trabalho, não passam de informações, importantes sem dúvida, que um determinado coletivo reflete, discute, assimila e eventualmente realiza.

Nessa perspectiva, fundamentar um Curso de Doutorado nos obriga a pensar na antiga e espinhosa questão da relação entre política e objetividade científica. De fato, para nós, não existe outra base para a objetividade científica humana que o próprio coletivo dos sujeitos livremente organizados.

Concretamente, essa vontade de se ter em São Carlos um Doutorado em Educação, começou a emergir, embora de forma bastante incipiente, em reuniões por ocasião da realização dos encontros nacionais da ANPEd (1985-1986). Nesses encontros foi comentado, informalmente, que o PPGE de São Carlos, mesmo sendo um Programa pro-

* Exposição feita pelo professor Paolo Nosella na mesa redonda: *Doutorado em Educação UFSCar: uma proposta*, por ocasião do Seminário Comemorativo dos 10 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação, realizado em outubro de 1987.

duzido numa Universidade de pequeno porte e num Estado que tem outras grandes Universidades (USP, UNICAMP, PUC etc.), considerando sua qualificação teórica, poderia pensar na elaboração de um projeto de Doutorado em Educação, uma vez que um projeto pode ser pequeno, porém qualitativamente significativo.

São Carlos é uma cidade de porte médio, situada no interior do Estado de São Paulo. Trata-se da região interiorana considerada economicamente a mais desenvolvida do país. Possui, essa cidade, características econômicas e culturais que sugerem a possibilidade de produzir cientificamente um trabalho que, embora com dimensões pequenas (número de docentes, de alunos, linhas de pesquisa etc.), apresente uma significação teórica importante para o conjunto dos educadores brasileiros. Devido, sobretudo, à sua estrutura econômica, à sua proximidade de Campinas e São Paulo e ao fato de existirem nela dois importantes centros universitários (USP e UFSCar), São Carlos, hoje, está aberta a tudo o que acontece nos grandes centros. Entretanto, qualquer projeto cultural, para não perder suas características específicas e originais, só poderá ser o resultado de uma elaboração orgânica de pesquisadores que democraticamente pensam e produzem seu dia a dia no local de trabalho, através de um esforço participativo realizado integralmente na política universitária local, de forma a não reproduzirem mecanicamente esquemas de outros grandes centros universitários do Estado. Essa "pequena" Universidade conseguiu, nesses últimos anos, criar um certo clima cultural, sobretudo por mérito de um certo número de docentes, não só da área de Educação, que praticamente centraram a própria vida profissional no trabalho nessa Universidade. Aos poucos, o debate científico e político, a interação, o esforço orgânico de docentes, alunos e funcionários acabaram constituindo um coletivo que deu uma linha, não única, mas importante à própria Instituição que, assim, não se tornou uma pobre "faculdade de província", mas uma Universidade.

Toda essa dinâmica não pode ser esquecida; ao contrário, deve ser acentuada e aprofundada, constituindo-se base política de um possível projeto de Doutorado em Educação.

Além do reconhecimento informal da CAPES, outro reconhecimento (talvez até mais importante) acabou por ser dado ao PPGE pelos próprios ex-alunos deste mesmo Programa, e por outros colegas educadores de várias partes do Brasil, muitos presentes nesse seminário comemorativo. Esse reconhecimento se expressa na insistência de muitos educadores (ex-alunos do PPGE ou não) no sentido de estarem aguardando, de nossa parte, um projeto de um programa de pós-graduação em educação, a nível de doutorado.

Em termos acadêmico-organizativos, durante as discussões ocorridas na área de Fundamentos da Educação, foi de grande consenso a idéia de que todo candidato ao doutorado devesse partir de um projeto de pesquisa bem definido. Entretanto, a idéia que talvez tenha suscitado maior interesse foi a de que os projetos deveriam ser discutidos e acompanhados pelo coletivo de orientadores. Ninguém, de fato, é orientador tão autônomo que não queira "conferir" a objetividade e rigor científico do trabalho de seu orientando através do debate em conjunto com seus colegas, sem com isso eliminar a vinculação individual entre orientador e orientando. Trata-se, apenas de articular a orientação coletiva com a individual. Enfim, essa idéia do conjunto de orientadores parece ser, do ponto de vista acadêmico-organizativo, muito importante.

Mesmo a seleção dos candidatos deverá ser feita por esse coletivo de orientadores que analisará o plano de estudos e o projeto de tese. Não haveria necessidade de se criar "a priori" novas disciplinas especificamente "a

nível de doutorado", pois o plano de estudos poderá (ou não) indicar a conveniência do candidato cursar disciplinas que a UFSCar ou outras instituições nacionais regularmente vêm ministrando. Para o plano de estudos ser aprovado pelo conjunto de orientadores deverá possuir as características da *coerência* com o projeto de tese e outros estudos anteriormente já realizados pelo candidato, da *consistência teórica* e da *viabilidade prática*.

Naturalmente, o grande desafio do Programa será conseguir cimentar esse coletivo de orientadores, sem empobrecer o debate e sem dissolver as diferenças. Nessa estrutura, o professor-visitante passa a ser um orientador experimentado de outra instituição que, por um certo tempo, participa do grupo, enriquecendo o debate. É possível, e até desejável, que nesses debates sejam apontados temas específicos que poderão ser aprofundados através de cursos avançados, de mesas redondas ou de seminários especiais.

Todo esse trabalho, em hipótese alguma, poderá empobrecer o curso de mestrado e o de graduação em Pedagogia, já existentes. Sua implantação exige, pois, novas contratações de especialistas, além dos docentes-visitantes.

Programa de Doutorado em Educação do Nordeste
proposta de normas de funcionamento

Capítulo I – Organização Institucional

1. O Programa de Doutorado em Educação do Nordeste terá como base de apoio a celebração de um convênio firmado entre as Universidades Federais que mantem programas de pós-graduação a nível de Mestrado (Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Bahia).

2. O Convênio celebrado entre as Universidades constituirá um consórcio cujas obrigações serão explicitadas nos termos do convênio, devendo constar, entre estas, a liberação de professores para ministrar disciplinas e orientar teses e a liberação dos professores eleitos para o exercício da coordenação e vice-coordenação do Programa.

3. A sede do Programa será instalada na Universidade que oferecer melhores condições de infra-estrutura material, de localização e comunicação.

4. A Universidade que sediar o Programa deverá dispor de:

a) sala para a coordenação e colegiado, sala de secretaria, sala de aula, sala de estudos para os alunos,

b) biblioteca na área de educação e afins, contando com o apoio de bibliotecas especializadas de outras instituições sediadas na mesma cidade;

c) material permanente para atividades de apoio;

d) pessoal para o exercício de secretaria, apoio e administrativo

5. As outras Universidades concernentes manterão uma secção de secretaria junto ao curso de Mestrado em Educação para a execução dos serviços necessários às atividades locais do Programa.

6. As Universidades Federais do Nordeste que não integrarem o convênio poderão participar do consórcio com o credenciamento de professores doutores para o exercício de funções docentes no Programa, através de protocolos firmados entre o Colegiado do Programa e essas Universidades.

7. Para instalação e manutenção de sede

do Programa, o consórcio poderá recorrer a auxílios financeiros de instituições nacionais e/ou regionais.

II – Organização Acadêmica

8. O Programa será administrado através de uma Assembléia e do Colegiado.

9. A Assembléia será composta por todos os professores credenciados pelo Programa e todos os alunos regularmente matriculados.

10. O Colegiado será composto por um representante do corpo docente credenciado de cada Universidade convenente e por dois representantes discentes do Programa, sendo que:

a) os representantes serão eleitos pelos docentes credenciados para o Mestrado em Educação de cada Universidade, com mandato de dois anos, renovável.

b) os representantes discentes serão eleitos pelos pares para um mandato de dois anos.

c) o coordenador e o vice-coordenador serão eleitos pela Assembléia do Programa, em processo eleitoral precedido da apresentação de candidaturas, para um mandato de dois anos.

11. Competirá à Assembléia a aprovação do regimento interno do Programa e de suas alterações, aprovação e alterações na estrutura curricular e eleição do coordenador e vice-coordenador do Programa.

1. Competirá ao Colegiado:

a) aprovar a programação anual do Programa;

b) examinar e aprovar as propostas de convênios, de pedidos de financiamento e de intercâmbio outros que digam respeito à execução do Programa;

c) proceder à seleção dos alunos ou designar comissão com essa atribuição;

d) indicar, quando necessário, comissões especiais para realização de projetos ou atividades;

e) designar as bancas examinadoras das dissertações.

13. As competências do Coordenador e do Vice-Coordenador serão definidas especificamente no regimento interno.

14. Cada secção de secretaria do Programa referida no art. 5, ficará sob a Coordenação do representante da Universidade no Colegiado, sendo que:

a) esse representante será o intermediário entre a Coordenação do Programa e a Universidade, podendo convocar reuniões com o corpo docente da mesma Universidade e encaminhar propostas e sugestões locais à Assembléia ou Colegiado.

15. A inscrição de candidatos ao Programa dar-se-á mediante a apresentação de um anteprojeto de tese, "curriculum vitae" e outras exigências definidas pela comissão de seleção designada pelo Colegiado.

16. O número de vagas para o Programa será definido a partir do exame dos seguintes aspectos:

a) número de docentes credenciados para a orientação de teses;

b) condições de implantação gradativa do Programa e consolidação da experiência.

III – Organização Curricular

17. A estrutura curricular do Programa será organizada em torno de:

- disciplinas obrigatórias;
- disciplinas optativas;
- seminários de tese;
- tese

a) São três as disciplinas obrigatórias de 4 créditos cada uma, a saber:

Produção do Conhecimento: O idealismo e o materialismo na teoria do conhecimento. A história do pensamento sobre a produção do conhecimento, focalizando de modo particular o empirismo (o positivismo) e a dialética (idealista e materialista). A questão do método.

A Sociedade em que vivemos: A Sociedade capitalista, o Estado e as classes sociais. Durkheim, Weber, Marx e autores contemporâneos na compreensão da sociedade.

Educação Brasileira: As teorias educacionais em confronto. Análise de conjuntura e o sistema escolar brasileiro. O Estado brasileiro e a política educacional.

b) *Disciplinas Optativas*

As representações do Programa de cada instituição conveniada poderão propor, cada ano, uma lista de disciplinas optativas de 4 créditos cada uma, que deverão ser estruturadas em função das necessidades dos alunos inscritos no Programa, e após uma discussão com os mesmos. O Programa apresentará um elenco indicativo de disciplinas optativas em função de seu quadro docente.

c) *Seminários de tese*

Ao longo do curso os alunos deverão cursar três seminários, de 2 créditos cada um, voltados para a tese de doutorado. Cada seminário representará uma fase na elaboração da própria tese. Estes seminários poderão ser realizados seja na sede do Programa, como também nas diversas instituições conveniadas. O ingresso no seminário será precedido de indicação do professor-orientador.

d) *Tese*

O Curso de doutorado será concluído pela defesa de uma tese diante de um comitê composto por 4 membros indicados pelo Colegiado. A tese de doutorado aprovada valerá 20 créditos.

18. As disciplinas serão ministradas em 45 horas de aula, em regime regular ou intensivo, as três obrigatórias sempre na sede do Programa e as optativas em qualquer das representações. Elas se complementarão com a apresentação de um trabalho orientado, cuja natureza será definida pelo docente, a ser concluído e entregue no período máximo de um ano a partir da data do início da oferta de disciplina.

19. As formas de trabalho e acompanhamento de execução da tese de Doutorado serão decididas entre orientador/orientando no início do processo.

IV – Corpo Docente

20. São requisitos para composição do corpo docente do Curso de Doutoramento em Educação:

a) para ministrar disciplinas:
- ser titulado em curso de Doutoramento ou Livre Docência,
- apresentar produção científica atualizada e referente a sua tese,
- estar exercendo a docência em pós-graduação;

b) para orientação de teses será ainda exigido:
- ter, no mínimo, orientado 2 dissertações em educação e/ou áreas afins,
- estar realizando pesquisa.

Observações:

Esta proposta de normas de funcionamento do Programa de Doutorado em Educação do Nordeste foi elaborada em reunião realizada nos dias 9 e 10 de novembro de 1987, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) pelos seguintes professores representantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais:

UFC – Ozir Tesser
UFRN – Marlíria Ferreira de M. Nobre

UFPb – Luzete Adelaide Pereira
UFPe – Iracema Pires Ferreira
UFAL – Maria Helena Ferreira
UFSe – Gizelda Santana Moraes
UFBa – Iracy Picanço

Do cronograma de trabalho, estavam previstas as seguintes etapas posteriores:

- remessa da proposta para as Universidades do Nordeste, em 20.11.87;
- discussões com a administração das Universidades e pessoal da área de educação – nov/87 a mar/88
- reunião da Comissão para compatibilizar as propostas de modificação oriundas das Universidades – 24 e 25.3.88, em Recife.

Áreas de Concentração na Pós-Graduação em Educação dispersão e formalismo*

Gaudêncio Frigotto – UFF e IESAE

Os comentários que faço nesta nota, a convite da Direção da ANPEd, visam assinalar pontos que julgo importantes serem debatidos e, especificamente, informar aos colegas da Pós-Graduação em Educação do esforço que se vem empreendendo no Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense para transpor as limitações que o formalismo das áreas de concentração nos tem imposto.

Um primeiro aspecto que me parece importante considerar é constatar que, de modo geral, tanto as avaliações quanto as propostas educacionais, desenvolvem-se dentro de uma ótica do *dever ser*. Este caminho não nos tem levado muito longe, uma vez que abandona a análise das condições objetivas e nos leva a idealizações ou a propostas formalistas.

Se caminharmos no sentido de uma análise histórico-analítica, iremos perceber que a pós-graduação em educação, muito embora tenha significado um avanço importantíssimo para a pesquisa e o ensino, tem sua gênese marcada por alguns condicionantes que nos ajudam a entender seus problemas atuais. Dentre estes, o mais importante é o fato dela ter se estruturado e se desenvolvido, no país, num quadro institucional marcado pelo golpe militar de 1964, e em seus desdobramentos nos planos político, econômico e social.

Efetivamente, o primeiro curso de pós-graduação em educação se inicia em 1965, e a grande expansão da mesma ocorreu na década de 70. A organização da pós-graduação da área, deu-se, pois, num clima de pouquissímo debate e num contexto de centralização autoritária, clima este que transborda as fronteiras do próprio Estado e atinge as instituições de ensino. De outra parte, no âmbito da reflexão teórica na área educacional, o pensamento dominante da década é marcado pelo economicismo, que tem na teoria do capital humano o "corpus" de pressupostos para o campo educacional. De base genuinamente positivista, essa perspectiva não só isola o educativo do conjunto das práticas sociais como estabelece uma separação arbitrária do processo de ensino em áreas de concentração. Como conseqüência, enfatiza-se o especialismo, retalha-se a estrutura curricular e mistificam-se, sobretudo, o tecnicismo e o metodologismo.

* Esta breve reflexão é resultado, primeiramente, da apreensão que pude ter da pós-graduação em educação através da participação de comitês assessores (CAPES e CNPq) nos últimos dez anos. Mais imediatamente, resulta do processo de avaliação do Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense e da nova proposta que o mesmo pretende implementar nos próximos anos.

Salvo raras exceções, os mestrados em educação se organizam como extensão dos cursos de graduação em educação, profundamente esvaziados e reduzidos a uma visão estreita, após o desligamento dos cursos de Pedagogia da Faculdades de Filosofia.

A expansão dos cursos de pós-graduação, dentro deste quadro, se deu, dominantemente, repetindo em regiões diferentes as mesmas áreas de concentração ou similares. Em muitos casos, só foram mudadas as denominações. Assim é que encontramos áreas de concentração em administração escolar, administração educacional, administração de sistemas educacionais: psicologia educacional, psicologia escolar, psico-pedagogia; pesquisa educacional, métodos e técnicas de pesquisa etc.

O pensar crítico, todavia, não foi apagado mesmo durante os tempos mais duros que se seguiram ao golpe de 1964. Este pensar crítico, ao mesmo tempo expressão de resistência e de organização, está na gênese da própria transição que se foi instaurando. O final da década de 70 e início da década de 80, – no bojo do próprio repensar a sociedade brasileira, a educação, de um modo geral, e a pós-graduação em particular –, dão sinais de um novo direcionamento. As Conferências Brasileiras de Educação e a afirmação da ANPEd enquanto associação científica autônoma, contribuíram e contribuem de forma significativa para aquilo que estamos percebendo, com maior nitidez no momento, no interior da pós-graduação. Se as soluções e as novas propostas não estão claras, estão pelo menos desnudados seus problemas, o que é um passo importante.

Através sobretudo da ANPEd, em diferentes momentos, foi possível reunir docentes, coordenadores, grupos especiais de trabalho para discutir a pós-graduação da área. Neste debate foi se firmando com maior clareza o tipo de relacionamento entre a própria Associação, os Programas e as Agências do Estado ligados à pós-graduação. A constituição dos Comitês Assessores e a forma de sua constituição, na CAPES, no CNPq, no INEP e na FINEP, com todas as dificuldades e por vezes ambigüidades e contradições, foi definindo critérios novos de avaliação da pesquisa e dos próprios cursos.

O balanço que se tem hoje é que as áreas de concentração foram ficando cada vez mais distantes da temáticas e dos núcleos ou linhas de pesquisa dos Programas, das demandas dos alunos e, sobretudo, dos desafios que se apresentam à sociedade brasileira na área educacional.

O documento sobre pós-graduação na área de educação, produzido pela Comissão de Avaliação do período 1985/1986, assinala enfaticamente a necessidade de serem repensados os Programas de mestrado e doutorado da área: "Notou-se, em grande parte dos cursos, que um número significativo de disciplinas não foi oferecido no biênio. Uma possível explicação para esta constatação é que os cursos estão buscando encontrar disciplinas mais coerentes com as áreas de concentação e/ou linhas de pesquisa privilegiadas. Verifica-se, ainda, que novas disciplinas aparecem nesses elencos e que se articulam de forma e esboçar futuras áreas temáticas, embora formalmente os cursos continuem com as denominações com as quais foram credenciados ou recredenciados. Observou-se também um movimento, em vários Programas, no sentido de alterar a sua estrutura curricular no contexto de reformulação ou de novas propostas para cursos. Este movimento é saudável, evidenciando uma preocupação com o avanço do conhecimento".

A crítica à atual estruturação dos cursos de pós-graduação é reiterada no Programa Integrado "Educação e Sociedade", produzido com a participação de representantes do INEP, CAPES, CNPq e ANPEd, assim como

dos Comitês Assessores do CNPq e da CAPES, além de vários consultores.

A *Avaliação e Perspectivas* de 1982 apontou para a existência de dificuldades que permanecem ainda atuais, sendo as mais significativas a "descontinuidade e dispersão que têm marcado o desenvolvimento da pesquisa em educação. Estas características são determinadas, dentre outras razões, pelo próprio caráter de indefinição das áreas de concentração dos cursos de pós-graduação, estabelecidas mais por razões de ordem formal do que visando uma orientação efetiva para a pesquisa nos cursos. Como resultado, os Programas de pós-graduação produzem trabalhos dispersos e desarticulados, pouco contribuindo para a constituição de um corpo teórico sólido e abrangente".

Atualmente alguns Programas de pós-graduação já se reestruturam e se apresentam com uma identidade própria. O Mestrado em Educação da UFF, especialmente a partir de 1983, buscou sistematicamente avaliar seu trabalho e pensar sua organização. Em 1983, após dois seminários internos, foi proposta e aprovada pelo Colegiado do Curso uma reestruturação curricular. Esse passo, todavia, não rompeu com a problemática que assinalamos acima. A partir de 1986, por dois caminhos complementares, o Curso de Mestrado entrou num processo de debate e avaliação mais profundo. Primeiramente, no período 1986/1987, a UFF promoveu uma avaliação geral da pós-graduação da Universidade. Concomitantemente, o Curso de Mestrado aceitou participar de um processo de auto-avaliação, resultado de debates no interior da ANPEd e que redundou na criação de uma comissão de avaliação para efetivar uma proposta alternativa ao que se vem fazendo hoje na CAPES. Um dos passos dessa proposta é a auto-avaliação.

Esse processo nos permitiu observar que as áreas de conhecimento que estruturavam o curso, bem como muitas disciplinas, estavam fora da realidade do que estávamos pesquisando, distantes das próprias demandas dos alunos e, sobretudo, do contexto histórico atual. Neste sentido, após um processo de discussão interna, optamos por uma reformulação geral do curso. Isto, acreditamos, permitirá maior consistência, flexibilidade e um caminho que dê condições aos mestrandos de concluírem seu curso numa média menor de tempo – reconhecidamente muito alto, em termos nacionais.

Em reuniões sucessivas do Colegiado do Curso de Mestrado, com participação dos professores e da representação estudantil, foi ultimado o processo com a decisão de extinção das três áreas de concentração e estruturação do curso articulado em "campos de confluência-linhas de pesquisa". Em reuniões subseqüentes, definiram-se, partindo das análises efetivadas ao longo dos últimos anos, esses "campos de confluência-linhas de pesquisa" e a nova estrutura curricular com apenas três disciplinas obrigatórias: Educação Brasileira, Epistemologia das Ciências da Educação e Temas de Pesquisa, que podem, em tese, ser oferecidos por qualquer um dos docentes do Colegiado.

As discussões que colimaram na estruturação da nova proposta do curso nos permitiram perceber que temos de fato, nos cinco últimos anos, não núcleos ou linhas de pesquisa claramente delimitados e consolidados, mas sim campos de confluência, que se encaminham para a consolidação. Por essa razão denominamo-los "campos de confluência-linhas de pesquisa". Estes, partindo-se da prática real dos últimos cinco anos, são: a) Cotidiano na Escola; b) Formação do Educador; c) Universidade Brasileira; d) História da Educação; e) Trabalho e Educação; f) Educação e Saúde e g) Pensamento Filosófico e Pedagógico Brasileiro.

Nas análises e discussões, enfatizou-se que a proposta deverá ser sistematicamente avaliada, tendo como preocupação a diminui-

ção dos "campos de confluência" num menor número de núcleos ou linhas de pesquisa consolidados. Na verdade, já se percebem indicações de uma maior consolidação desses campos, considerando que algumas aproximações vêm sendo feitas, tais como: Cotidiano da Escola, Formação do Educador e Pensamento Filosófico e Pedagógico Brasileiro; Trabalho e Educação e Educação e Saúde; Universidade Brasileira e História da Educação; Universidade Brasileira e Formação do Educador.

O avanço que se vem procurando em diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação, implica, necessariamente tanto num espaço crescente de debate a ser feito no interior dos cursos, quanto em espaços externos – plano onde a ANPEd pode constituir-se ainda mais decisivamente num espaço importante. Esse debate, à medida que buscar enfrentar as questões cruciais do campo educacional postas pela própria sociedade, tenderá a superar o formalismo e o processualismo burocrático que nos roubam precioso tempo. Demandará, de outra parte, uma superação das concepções ecléticas e um enfrentamento salutar, necessário e inadiável no plano teórico. Esse confronto no plano do debate acadêmico só poderá ser fecundo se tiver como pressuposto prévio o "pluralismo qualificado".

Elementos para uma Proposta Científico-Pedagógica para o IESAE

Cândido Grzybowski – IESAE

1. Enquanto Instituto de Estudos Avançados em Educação, cabe ao IESAE ser um centro comprometido com a produção, a sistematização, o debate/confronto, o ensino, a comunicação e a publicação/difusão de idéias e análises sobre concepções, organizações e práticas de educação e cultura, que sejam síntese do encontro de correntes de pensamento mais universais com os desafios da realidade social imediata em que nos inserimos. O *compromisso básico é teorizar sobre educação e cultura em relação com as questões atuais postas pela sociedade e pelo momento histórico em que vivemos.* Somos uma instituição acadêmica peculiar e não um instituto universitário. A nossa proposta científico-pedagógica não pode reproduzir a segmentação do saber e a estrutura universitária, mas deve buscar sua força na articulação consciente de posturas e práticas científicas diversas em função de um objetivo comum: constituir um centro capaz de dar conta de forma multidisciplinar de um complexo objeto de análise, como base para sua irradiação e presença no cenário acadêmico, via pesquisa, ensino pós-graduado, assessorias e publicações.

2. Os desafios que exigem resposta de um instituto como o IESAE não são outros que os desafios da própria sociedade brasileira neste final de século XX. Ao meu ver, *devemos pensar/teorizar as concepções, organizações e práticas de educação e cultura em relação a três processos fundamentais que estão definindo o Brasil de amanhã:*

a) *processo de mudanças científicas e tecnológicas* com seu impacto sobre a organização da estrutura de produção da sociedade e das condições de trabalho (micro-eletrônica e informática, química fina, biotecnologia, nova divisão do trabalho a nível interno, importância crescente dos serviços etc.);

b) *processo de "democratização substantiva"* (O'Donell), fruto das exigências de uma sociedade mais participativa (organização de sociedade civil, movimentos sociais e luta contra a exclusão e por novas formas de participação econômica, social, política e cultural etc.);

c) *processo de reorganização do Estado*, seus aparelhos e políticas, com a crise tanto das formas autoritárias como das formas conciliatórias tradicionais (novas formas de disputa e organização do poder, captação e distribuição de recursos, legislação etc.)

3. O IESAE tem potencialidades que cabe melhor avaliar, definindo os seus limites e as necessidades em termos de uma nova proposta:

a) *multidisciplinaridade e diversidade de enfoques do corpo acadêmico.* Caracteriza o IESAE o fato de ter, em seu quadro profissional, pessoas com habilitações que estão longe de responder ao perfil clássico dos cursos de educação. Isto lhe deu uma dinâmica, talvez inconsciente, que cabe manter, renovar e ampliar;

b) *caráter ou vocação nacional.* Várias ações apontam nesta direção; dominantemente respondemos a "demandas nacionais". Daí a necessidade de pensar e planejar nacionalmente a ação do Instituto para potencializá-lo;

c) *pesquisa.* O IESAE objetivamente inovou no campo de pesquisa educacional no Brasil. Nunca avaliamos adequadamente esta experiência. O certo é *que ela nunca se tornou a atividade base do Instituto, capaz de determinar o tipo de ensino pós-graduado oferecido, apesar da enorme energia que absorveu de boa parte do corpo acadêmico. As dificuldades atuais da pesquisa não podem ser atribuídas unicamente ao problema conjuntural de escassez de recursos. Há escassez de propostas e nos falta vontade;*

d) curso de mestrado. O mestrado gerou enormes frutos para o IESAE. O principal é o fato de ter consolidado o Instituto. A crescente demanda pelo curso é um indicador de que temos algo a oferecer. Mas me pergunto se um curso assim não esgotou a sua capacidade de dar frutos e se não se está tornando um dos principais entraves à inovação e à potencialização do IESAE. O curso cresceu multiplicando disciplinas, sem muito critério, a ponto de ficar inteiramente descaracterizado, no todo e nas áreas. Ao caos de disciplinas se soma a ruptura que se aprofundou entre o que ensinamos e o que (já pouco) pesquisamos. É urgente a revisão do curso. De meu ponto de vista, a concepção meramente curricular e a valorização de uma dimensão mais erudita do que criativa e inovadora são os problemas a enfrentar.

4. A proposta científico-pedagógica que faço para o IESAE implica, em termos substantivos, em nos definir antes de mais nada como um corpo acadêmico constituído para *investigar e teorizar* as concepções, organizações e práticas educacionais e culturais da sociedade brasileira, em suas múltiplas dimensões. O critério definidor de nossa especificidade face aos outros centros será a pesquisa/reflexão deste objeto em sua relação com os desafios acima caracterizados. Estamos elegendo uma estratégia que *privilegia a pesquisa*, mas que não se limita a ela. Trata-se de pensar nossa atividade formativa a partir da pesquisa e através da pesquisa de nosso objeto de análise. *Vamos ensinar o que pesquisamos e como pesquisamos.* A pesquisa no IESAE deve ser investigação e formação, assim como fundamento de nossa inserção no debate e outras atividades fora do IESAE.

5. *É tanto das necessidades e dos desdobramentos de cada área concreta de investigação, como das opções teórico-metodológicas que permeiam o objeto de análise do IESAE que deve brotar a proposta de cursos do IESAE.* Para isto devemos ter presente que a Universidade brasileira, no geral, em seus cursos de graduação não está propiciando uma formação que torne os seus egressos habilitados para a investigação. Por isto, tanto no possível doutorado como, sobretudo, no mestrado do IESAE deveremos garantir uma formação capaz de fazer desen-

volver nos nossos alunos a capacidade de pesquisa e permanente criação. Não se trata de uma graduação aperfeiçoada, mas de cursos de qualidade diferente, que deem meios teóricos e metodológicos, que reforcem a capacidade analítica própria dos alunos, possibilitando a sua inserção e contribuição nas pesquisas que o IESAE estiver desenvolvendo.

6. Tendo presente este conjunto de considerações, a *minha proposta científico-pedagógica para o IESAE tem por base três núcleos temáticos como eixos integradores.* Trata-se de núcleos temáticos definidos prioritariamente como *núcleos de pesquisa*, mas que também se constituem em *ponto de condensação das atividades de ensino* tanto do mestrado como do doutorado. Em síntese, o quadro é o seguinte:

Estrutura Básica

Compromisso básico do IESAE	Desafios atuais	Núcleos temáticos que incorporem os desafios
PESQUISAR E TEORIZAR sobre concepções, organizações e práticas de educação e cultura em relação com as questões postas pela sociedade	1. Processo de mudanças científicas e tecnológicas com profundo impacto nas condições de trabalho	1. Trabalho, Educação e Cultura
	2. Processo de democratização substantiva	2. Democracia, Educação e Cultura
	3. Processo de reorganização do Estado	3. Estado, Educação e Cultura

7. *Algumas implicações da proposta:*

a) Em se aceitando a proposta de núcleos temáticos (e destes núcleos acima), é evidente que se põem em questão: a atual prática de pesquisa; o currículo, as áreas de concentração do mestrado e a prática de ensino; a organização atual do IESAE, com seus três departamentos.

b) Para mim é evidente também que, mesmo se esta proposta vise prioritariamente o doutorado, ela não é viável a não ser como *proposta para o IESAE*. Afinal, somos um pequeno grupo, com péssima distribuição do trabalho entre nós. Para desenvolver novas atividades e em nova base, deveremos replanejar o todo.

c) A proposta, por estar centrada na pesquisa como atividade "originária", resgata e potencializa uma das melhores qualidades da FGV (e nós somos hoje uma importante parte dela) e nos pode dar uma base segura de financiamentos, tanto para viabilizar a proposta (contratando mais pessoas, obtendo novos meios etc.) como para melhorar nossas próprias condições de trabalho e salário.

Ver ainda, neste *Boletim*, notícias sobre o *Programa de Doutoramento em Estudos Comparativos sobre a América Latina e o Caribe da FLACSO/UnB*, na p. 52-3, e sobre a reformulação dos cursos da *Faculdade de Educação da UFRJ*, na p. 54.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
questões e alternativas

Doutorado em Educação
constatações, questões e alternativas

Osmar Fávero – IESAE
José Silvério Baía Horta – IESAE e UFRJ

A análise dos informes sobre os cursos de doutorado em educação e das propostas para a criação de novos cursos permite estabelecer algumas constatações, levantar algumas questões e propor algumas alternativas – o que faremos a seguir, trabalhando os aspectos referentes ao modelo dos cursos, à seleção dos candidatos, à organização curricular, ao corpo docente e à produtividade dos Programas.

1. *Quanto ao modelo*

Alguns cursos existentes mantêm traços fundamentais do "modelo francês" de pós-graduação, enquanto os demais alinham-se à experiência americana, consagrada pela legislação da Reforma Universitária. No primeiro caso, o doutorando é aceito por um orientador que o encaminha para os "cursos" necessários e que, em geral, assume a orientação de seu trabalho de tese. No segundo, o doutorando é admitido em um curso, optando (previamente ou não) por uma área, subárea ou linha de pesquisa, quando estas existem. Durante o curso, deverá ser acompanhado por um orientador acadêmico, que poderá ou não vir a ser o orientador de seu trabalho de tese.

Nos dois modelos, predomina o que se pode chamar de "doutorado individual". Apenas no caso da PUC/SP, inicialmente na Filosofia da Educação e mais recentemente na Psicologia da Educação realiza-se uma experiência de "doutorado em grupo": os doutorandos cursam juntos as disciplinas exigidas e, sobretudo, apoiam-se mutuamente na definição do tema e na elaboração do projeto de tese. Isto é possibilitado, no caso da Filosofia da Educação, pelo fato do coordenador do Programa responsabilizar-se pela orientação da maioria das teses. A Psicologia da Educação, por sua vez, vem de iniciar experiência original de nucleamento dos pós-graduados, desde o início do curso (ver relato de Maria Laura Franco, neste *Boletim*, e depoimento de Bernadete Gatti, no *Boletim ANPEd* v. 9 n.1, jan./mar.1987). Ainda não foi experimentada a alternativa de "doutorado coletivo", interdisciplinar, examinada por Hélio Pontes, em sua *Proposta de doutorado para a Universidade Federal de Minas Gerais*: os doutorandos trabalhariam em conjunto na realização de uma pesquisa comum, determinada institucionalmente (ver resumo neste *Boletim*).

2. *Quanto à seleção*

A grande maioria dos candidatos é composta de docentes, parte deles pertencente à própria instituição que oferece o curso. A seleção dos candidatos é feita diretamente pelos Programas, através da análise do "curriculum vitae" e do projeto de tese e/ou plano de trabalho, além de provas (redação e línguas) e entrevista. Alguns Programas são rigorosos na exigência de vinculação entre o projeto do candidato e o projeto institucional; outros condicionam a aprovação do candidato à sua aceitação prévia por um dos orientadores credenciados – o que significa, via de regra, certa vinculação entre os projetos do candidato e do orientador escolhido. De uma forma ou de outra, é fundamental que o projeto do primeiro se enquadre ou venha a se enqua-

drar num projeto institucional ou pelo menos seja aceito pelo Programa, justificadamente.

O componente mais forte da seleção, no entanto, é definido pelo pequeno número de vagas frente ao grande número de postulantes – o que não só permite uma seleção rigorosa, como justifica uma ampliação dos pré-requisitos. Nota-se. clara tendência em se exigir o título de mestre e/ou produção acadêmica significativa por parte do candidato, mesmo que esse título não seja exigência legal para ingresso no doutorado – talvez porque as normas tenham sido elaboradas quando ainda eram poucos os cursos de mestrado. Alguns candidatos são considerados, excepcionalmente, com experiência, produção acadêmica e maturidade suficiente para ingressar diretamente no doutorado. Mas, até onde se conhece, os beneficiados já haviam obtido os créditos de mestrado ou estavam prestes a obtê-los; dispensou-se apenas a dissertação, substituindo-a ou não por outros créditos.

3. *Quanto à estrutura do curso*

O grande dilema que os Programas estão enfrentando (tanto no mestrado quanto no doutorado) é a superação das áreas de concentração ou sua substituição por conceito mais amplo. Em geral, está-se optando seja por uma *grande área* (Filosofia e História da Educação, no caso da USP e da Unicamp, por exemplo), ou por um *campo de estudos* (Educação Brasileira, no caso da UFRJ e da PUC/RJ), que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques (filosófico, histórico, sociológico etc.) ou desdobrado em *linhas de pesquisa* ou *núcleos temáticos* (democratização da educação, no caso da PUC/RJ).

Embora sejam muitas as críticas, seja no que diz respeito à exigência de *áreas de concentração* para o doutorado (conforme Parecer nº 977/65, do CFE), seja quanto à designação de *linhas de pesquisa* (introduzida ao final da década de 70 pela CAPES e assumida por outras agências de fomento), na verdade aprofundou-se pouco esta discussão, nos últimos anos. A entrevista com Paulo Alcântara, publicada no *Boletim ANPEd* v. 9 n. 1, mar. 1987, e o texto de Newton Sucupira, publicado neste *Boletim*, contrapõem aspectos importantes a serem considerados nesta discussão. Por sua vez, as notas de Cândido Grzybowski e Gaudêncio Frigotto, também neste número, nos dão elementos para melhor entender/definir os *núcleos temáticos*.

Em nossa opinião, por trás dessas dificuldades esconde-se um problema muito maior: o da própria *concepção dos programas de doutorado*. Afinal, queremos mais alguns cursos, que trarão prestígio para as universidades e, de uma forma, de outra, não só aliviarão a demanda por títulos como também satisfarão as aspirações de docentes e responsáveis, ou nos colocamos de frente às exigências da realidade educacional brasileira e procuramos entender quais são seus verdadeiros problemas, candidatando-nos a pelo menos tentar equacioná-los? Deste ponto de vista, toda a pós-graduação deve ser repensada – e é isto o que de fato está começando a ocorrer, a partir dos mestrados, inclusive recolocando a importância dos cursos de especialização e os objetivos e compromissos dos mestrados e doutorados.

4. *Quanto à organização curricular*

O número total de créditos exigidos e o elenco de disciplinas obrigatórias ou de fundamentação variam bastante entre os Programas. Em geral é grande e explicado pela necessidade de ampliar e/ou aprofundar a formação básica recebida na graduação e no mestrado; ou complementá-la, no caso de candidatos que veem de outras áreas. Embora essas alternativas sejam justificadas, trazem em si a contradição com a exigência do mestrado, onde normalmente essa fundamentação deve ser adquirida e/ou aprofundada. A experiência parece indicar, no entanto,

a necessidade de busca de um equilíbrio e na direção de maior liberdade do doutorado.

A pesada a carga de disciplinas e atividades certamente delonga o tempo de titulação. É tímida, ainda, a liberação da exigência de créditos e mesmo sua substuição por trabalhos de pesquisas ou atividades programadas, mesmo em se tratando de doutorandos com maior experiência e maturidade.

Não se tem clareza, também, com relação às vantagens e desvantagens decorrentes da *oferta sistemática de disciplinas, sobretudo de fundamentação, comuns* aos cursos de mestrado e doutorado de um mesmo Programa. De um lado, representam economia de recursos e citam-se exemplos positivos; de outro, percebem-se restrições e dificuldades, que apontam para uma necessária avaliação.

5. *Quanto ao corpo docente*

A estrutura de curso impressa à maioria dos doutorados condiciona a vinculação dos professores aos mesmos. Estes são credenciados por disciplinas. Quando pesquisam, fazem-no em caráter individual, ou no máximo em pequenos grupos, envolvendo outros professores e pós-graduandos em seu projeto. São raros os casos de pesquisas institucionais, envolvendo número significativo de professores e alunos, em projetos de maior fôlego. Limita-se assim, na concepção e na prática, a realização do objetivo fundamental da pós-graduação (e da universidade, como um todo), que é a produção de novos conhecimentos. Talvez por isto as novas propostas insistam tanto na prevalência a ser dada à pesquisa sobre o ensino – e não só para o doutorado.

Problema sério, apontado na Avalização dos Programas promovida pela CAPES (*Boletim ANPEd*, v. 9, nº 4, out./dez. 1987, Anexos), é o pequeno e às vezes nenhum envolvimento de muitos doutores formados no exterior nos cursos de pós-graduação. Embora constantes do quadro efetivo de professores, por motivos diversos – inclusive por estarem comprometidos em cargos da administração superior das respectivas universidades – não assumem disciplinas e orientam pouquíssimas teses. Há aspectos ligados claramente à política de pessoal das universidades e aponta-se a inadequação de cursos feitos no exterior às necessidades atuais dos alunos e da própria pós-graduação brasileira. A razão mais importante, no entanto, parece estar ligada à linha teórico-metodológica assumida por esses professores e reforçada em alguns cursos no exterior (veja-se, a este respeito, a Mesa Redonda do Nordeste, publicada no *Boletim ANPEd*, v. 9, nº 4, out./dez. 1987, p. 14ss). Este ponto precisa ser melhor avaliado, principalmente agora que as agências oficiais ligadas ao MEC e ao MCT propõem ampliação das ofertas de bolsas de estudo para cursos no exterior.

6. *Quanto à produtividade dos cursos*

Os dados fornecidos pelos informes publicados neste *Boletim* e disponíveis nas publicações oficiais não permitem verificar a real produtividade dos Programas. Todavia, tanto os relatórios da CAPES quanto os catálogos de teses publicados pela ANPEd mostram ser pequeno o número de teses defendidas, ano a ano (em alguns casos muito pequeno, como pode ser verificado no quadro inserido na p. 2 deste *Boletim*). Por sua vez, é muito alto o tempo médio de titulação (68,4 meses ou 5 anos e meio – cf. o último Relatório de Avaliação da CAPES, citado).

Considerando estes dois indicadores, afigura-se-nos urgente a necessidade de repensar a estrutura, a organização curricular e a prática concreta dos cursos. Evidentemente, há que se considerar também as disponibilidades pessoais dos doutorandos, a questão das bolsas de estudo, os momentos de crise vividos pelo país, em particular pelas universidades etc.

7. Quanto à expansão

Embora pareça consensual que deva ser evitado o espontaneísmo que caracterizou a expansão dos mestrados, e embora se estudem outras formas de organização (consórcio ou associação de instituições; consórcio de professores – formas estas já previstas nas normas que regulamentam a pós-graduação) a tendência é cada Universidade pleitear seu doutorado em educação, tão logo se sinta capaz. Registramos que, se as novas propostas enfrentam corajosamente a *concepção do curso*, o que e altamente positivo, em apenas um caso (do Nordeste) coloca-se explicitamente uma nova forma de organização; mas os entraves previstos parecem ser insuperáveis: tudo indica que a UFBa assumirá o primeiro doutorado em educação, no Nordeste.

Ao lado do imprescindível debate sobre as áreas de concentração, que está sendo enfrentado por todos os Programas que pretendem a reformulação do mestrado e doutorado, este ponto é vital. O consórcio entre instituições parece viável, desde que a proximidade física o viabilize e sejam criadas formas novas que permitam superar os entraves burocráticos e os preconceitos erigidos em normas. É evidentemente mais racional um professor dedicar-se integralmente à pesquisa e ao ensino em uma só instituição, recebendo nesta salário condigno e nela dispondo de boas condições de trabalho, ao invés de se dividir em dois e mesmo três cursos, multiplicando esforços e comprometendo a qualidade de seu trabalho. A melhoria dos salários dos professores universitários, a regularização da carreira docente e a complementação dos salários através de bolsas de pesquisa talvez permitam não só maior dedicação do corpo docente como a efetivação desses consórcios, pelo menos na forma à qual Jacques Velloso designou "consórcio de profissionais" – ou seja, "a potencialização da disponibilidade que tem o país de docentes aptos para atuarem a nível de doutorado", através do mecanismo de professores visitantes, desde que venha a ser decididamente apoiado pelas agências oficiais. A sistemática de professores-visitantes é bastante utilizada em outras áreas (Física, por ex.), inclusive aproveitando os períodos sabáticos – benefício que ainda não foi extendido a todos os professores universitários. Por outro lado, a FLACSO vem de implantar no Brasil, um programa de doutorado bastante inovador – o qual conta inclusive com a participação de professores de área de educação (ver notícia neste *Boletim*).

Pela importância do assunto, a ANPEd pretende envidar esforços para estudar, em futuro próximo, através de trabalho, as condições, requisitos e alternativa de criação de novos cursos de doutorados.

8. Doutorado no exterior/Doutorado em áreas afins

Extrapolando o conteúdo dos informes, mas procurando complementar a discussão que este *Boletim* tenciona provocar, dois pontos poderiam ainda se analisados: o caso das bolsas para o doutorado no exterior e o doutorado feito, no Brasil e no exterior, em áreas afins.

O primeiro é preocupação antiga e de vários anos, pelos aspectos financeiros e político-ideológicos envolvidos. Exige abordagem específica, inclusive em função dos reflexos que tem provocado nos Programas (cf. item 4, anterior). Mas não nos devemos esquecer, no entanto, dos muitos benefícios que os cursos no exterior trouxeram e trazem para a universidade e a sociedade brasileiras.

Por outro lado, é relativamente grande o número de profissionais das áreas de educação que fazem doutorado em outras áreas, no Brasil e no exterior – Filosofia, Psicologia, Política, Sociologia, Antropologia, História etc. Em princípio, parece tratar-se de opção pessoal. Também em princípio, este fato é

bastante positivo, na medida que alicerça a possibilidade de um trabalho teórico-metodológico mais seguro sobre os problemas da educação, a partir do referencial das ciências que têm maior tradição e dispõem de métodos que enriquecem a pesquisa em educação.

Um Retrato (Feio) da Pós-Graduação da UNICAMP

Bernardo Beiguelman – Pró-Reitor de Pós-Graduação

Considerando que o texto a seguir toca na maioria dos pontos que nos preocupam nesta discussão sobre a pós-graduação brasileira; considerando que o faz de maneira extremamente objetiva; considerando ainda que amplia nossa discussão, por abordar a pós-graduação em geral; resolvemos republicá-lo, com a autorização do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Este artigo está inserido em Estudos e Debates nº 4, *dedicado à "Avaliação da Universidade: propostas e perspectivas", editado em janeiro de 1988. Agradecemos ao CRUB a referida autorização.*

Neste mesmo número de Estudos e Debates, *há um breve relato sobre a "Avaliação da Pós-Graduação na UFMG", redigido por Ana Lúcia Almeida Gazzola, Pró-Reitora de Pós-Graduação dessa Universidade. Nele, indica-se que está sendo elaborada uma dissertação sobre a "Avaliação Institucional da Pós-Graduação na UFMG", por Maria Aida Arancibia Jensen.*

Em um levantamento feito em uma das importantes Universidades brasileiras – a Universidade de Campinas (Unicamp) – na qual mais de 40% de seus alunos são estudantes de Pós-graduação, pude constatar que a proporção daqueles que permanecem mais de quatro anos nesses cursos sem apresentar tese, e, provavelmente, qualquer outro trabalho de pesquisa original, é altíssima, pois varia em torno de 40% tanto nos cursos de Mestrado quanto nos de Doutorado.

Nesse levantamento pude verificar também que a taxa anual de teses, levando em conta apenas os alunos que já completaram dois anos de Pós-graduação, varia entre 4% e 16%, com média em torno de 9%, nos cursos de Mestrado e entre 6% e 17%, com média em torno de 11%, nos cursos de Doutorado. Esse baixo rendimento fica agravado pelo fato de que 70% das teses de Mestrado são defendidas após mais de quatro anos de permanência dos alunos em cursos de Pós-graduação. Apenas 10% das teses correspondem a alunos que completaram dois anos de curso de Mestrado. A situação é pior no caso das teses de Doutorado, pois 90% delas são defendidas por estudantes que permaneceram mais de quatro anos nos cursos de candidatos a doutorados, devendo se ressaltar que apenas 3% conseguem alcançar o título de Doutor após freqüência de dois anos nos mesmos.

Considerando que a história nos ensina que quanto mais cedo se der a iniciação científica de um individuo, maior será a probabilidade dele conseguir a criação de teorias que poderão revolucionar a ciência, causa preocupação notar que a média das idades dos estudantes de Pós-graduação é alta. Assim, a média das idades dos homens varia entre 26,5 e 37 anos ao iniciarem os diferentes cursos de Mestrado e entre 31 e 38,8 anos ao ingressarem nos cursos de Doutorado. A das mulheres é um pouco menor, pois ela varia entre 24,5 e 33,6 anos no momento em que elas ingressam nos diferentes cursos de Mestrado e entre 29,5 e 37,9 anos ao começarem os cursos de Doutorado, sendo importante assinalar que, em todos esses casos, os desvios-padrão são pequenos, pois, geralmente, correspondem a cerca de 10% do valor das médias.

Quando os homens obtêm o título de Mestre, as médias de idade nos diferentes cursos variam entre 36,8 e 39 anos, enquanto que as mulheres, ao alcançarem esse título, apresentam médias de idade que variam entre 27,5 e 36,4 anos. O título de Doutor, evidentemente, é obtido quando os candidatos têm idade mais elevada, variando as médias de 34 a 43,2 anos entre os homens, e de 31 a 38,5 anos entre as mulheres. Também nesses casos os desvios-padrão são baixos.

Visto que o quadro aqui apresentado deve espelhar o que ocorre nas restantes Universidades brasileiras, parece plausível aceitar que os dados numéricos que acabamos de revelar são suficientes para nos conduzir à triste conclusão de que *os cursos de Pós-graduação em nosso País são ineficazes como geradores de pesquisa.* Por outro lado, esses indicadores não podem ser utilizados para argumentar que o processo de avaliação da Pós-graduação ficaria reduzido por eles a meras medidas quantitativas.

Para se demonstrar o porquê da rejeição desse argumento é preciso que se deixe claro que a inteligência e a erudição não são condições indispensáveis para o desenvolvimento da maioria das teses apresentadas nos cursos de Pós-graduação brasileiras, pois os que as elaboram recebem, regra geral, um tema de pesquisa definido para desenvolvimento, quase sempre vinculado ao tema central seguido pelo professor-orientador ou por seu grupo de trabalho, e ficam sabendo de antemão a especificação dos tipos de resultados esperados, bem como as hipóteses que devem ser aceitas ou rejeitadas.

O professor-orientador é procurado amiúde para prestar ajuda no levantamento e na consulta da bibliografia, na familiarização com o instrumental de trabalho (quando isso é exigido) e, finalmente, na própria redação da tese, a qual, freqüentemente, recebe tantas emendas desse professor, que acaba adquirindo o seu estilo. Dessas tarefas também costumam participar, embora com menor intensidade, outros professores e colegas do grupo, inclusive professores-visitantes.

Antes da defesa pública, as teses são discutidas em um ou mais seminários e revistas por um conjunto de professores que as analisam criticamente, sugerindo as alterações que julgam pertinentes o que garante, com probabilidade confinante à certeza, que as teses serão aprovadas, obtendo, quase sempre, a nota máxima.

Em resumo, para elaboração de uma tese em nossos atuais cursos de Pós-graduação, a inteligência criativa é menos exigida do que a dedicação ao trabalho, a perseverança, a disciplina, a paciência, a docilidade e uma certa dose de inteligência receptiva a um tema especifico. Fica, pois, claro, nesse contexto, que um baixo rendimento na produção de teses, aliado a uma aumento exagerado dos anos de permanência dos estudantes em nossos atuais cursos de Pós-graduação, torna menos provável o aparecimento de trabalhos de pesquisa que se destaquem por sua criatividade.

Frota-Pessoa, que, em 1980, já havia percebido a ineficácia dos atuais cursos de Pós-graduação como geradores de pesquisas, atribui essa ineficiência ao fato de que esses cursos têm todas as características dos cursos de aprofundamento de conteúdo, estando baseados em um sistema de créditos em número fixo (Frota-Pessoa, O. – Como deve ser a Pós-graduação. *Tecnologia Educacional,* nº 36:9-12, 1980). Na Unicamp, por exemplo, são obrigatório 24 créditos para o Mestrado e 48 para o Doutorado. Em outras Universidades brasileiras esse número pode diferir, mas o total obrigatório de horas-aula ou de trabalhos dirigidos é, praticamente, o mesmo em todas as Universidades, pelo menos no concernente ao Mestrado.

Essas características de cursos de aprofundamento de conteúdo, evidentemente, são válidas para cursos de extensão, aperfeiçoa-

mento, reciclagem ou especialização, mas não são válidas para a formação de pesquisadores. Quando tais características são transferidas para a Pós-graduação, ela passa a ter a sua finalidade deformada, pois os cursos são ministrados independentemente da preparação do trabalho de tese, tirando dos estudantes a oportunidade de atuarem como pesquisadores desde o início da Pós-graduação, o que lhes permitiria desenvolver as suas potencialidades para a investigação científica, tecnológica, cultural ou artística.

No atual sistema de Pós-graduação são raríssimos os cursos que conseguem manter todo o elenco de suas disciplinas sempre à disposição dos estudantes, ou prover uma variedade suficientemente grande delas, de modo a atender às necessidades de todos os alunos. Em conseqüência disso os pós-graduandos freqüentemente são obrigados a se dedicar à assim chamada "atividade de caça aos créditos", matriculando-se em disciplinas que não são apropriadas à sua formação, pura e simplesmente para completar os créditos que lhe são exigidos como pré-requisito para que a futura tese possa ser defendida.

Considerando que a formação do pesquisador é artesanal – *a única atividade artesanal que jamais será extinta* – parece de fundamental importância a implantação de um outro sistema de Pós-graduação no País, no qual a programação das atividades dos estudantes seja individualizada, de sorte que o número de créditos e de disciplinas seja específico para cada estudante e de acordo com a natureza de sua pesquisa. Visto que o número de créditos estabelecido para o Mestrado e para o Doutorado não foi fixado por uma lei divina, nem por um princípio natural, o novo sistema de Pós-graduação deverá estabelecer que o número de disciplinas e de créditos ao qual o estudante estará sujeito variará, em princípio, de zero a um número positivo qualquer, sendo as disciplinas aquelas que a juízo do orientador e do próprio estudante contribuírem substancialmente para seu trabalho de pesquisa. Obviamente, caberá ao orientador zelar pelo cumprimento da totalidade dos créditos estabelecidos, podendo o programa incluir disciplinas regulares de Pós-graduação ou outras, ainda que não específicas da Pós-graduação, ministradas na Universidade onde o aluno está matriculado ou em outras instituições.

No atual sistema de Pós-graduação cabem as figuras do orientador de tese e do orientador de programa, tendo o segundo a função de orientar o programa de disciplinas a ser seguido pelo estudante, independentemente de ele ter ou não um projeto de tese. No novo sistema de Pós-graduação o orientador de tese deverá, obrigatoriamente, encarregar-se da formação integral de Pós-graduação, cabendo a ele, por isso, ser também o orientador do programa de disciplinas. Isto evitará a ocorrência de um fato bastante comum atualmente, qual seja o encontro de numerosos estudantes que, apesar de contarem com número suficiente de créditos, estão impossilibitados de iniciar seu trabalho de pesquisa por falta de orientador de tese. Neste momento, será inoportuno perguntar qual o tipo de orientação de programa que é dado a um estudante que não teve projeto de tese, nem orientador para ela durante todo seu curso de Pós-graduação?

Diante do exposto tem-se, também que a admissão de um candidato ao novo sistema de Pós-graduação exigirá como condição *sine qua non* que ele tenha um orientador de tese. A seleção de candidatos, por sua vez, será feita exclusivamente por seus futuros orientadores, por critérios que levarão em conta principalmente a motivação e as qualidades para a pesquisa, e que não enaltecerão as provas de conhecimento.

No novo sistema de Pós-graduação as disciplinas deixarão de ter um "dono", pois a Universidade manterá um elenco delas, com as respectivas ementas, às quais qualquer professor com o título de Doutor ou com notó-

rio saber poderá candidatar-se a ministrá-las. Assim, por exemplo, os cursos de Genética de População ou de Genética Quantitativa deixarão de ser privativos de professores de um Departamento de Genética, pois poderão ser ministrados, dentre outros, por professores de um Departamento de Matemática ou de Estatística, desde que eles tenham competência incontestável naquelas áreas do conhecimento. Além disso, os cursos de Pós-graduação de uma universidade passarão a ficar abertos ao credenciamento de professores de outras universidades. Em resumo, portanto, a cada disciplina poderão corresponder vários professores, não necessariamente da mesma unidade universitária nem da mesma Universidade.

Aparentemente, não deveriam existir obstáculos para a implantação em nosso País do novo sistema de Pós-graduação que acabamos de expor. No entanto, eles serão enorme de fora e de dentro da Universidade.

Para reconhecer os obstáculos que virão de fora da Universidade devemos ter em mente que o novo sistema de Pós-graduação precisa, antes, ser reconhecido pelo Conselho Federal de Educação e pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para que os títulos de Mestre e de Doutor por ele concedidos também sejam reconhecidos. Isso, entretanto, será impossível nas condições atuais, já que, para haver o reconhecimento de um curso de Pós-graduação, é necessária a demonstração de que ele possui uma infra-estrutura acadêmica típica dos cursos de aprofundamento de conteúdo da graduação, isto é, currículo estruturado sob a forma de curso, espaço físico e corpo docente bem especificado, e a demonstração de qual a parte do orçamento da unidade de ensino da Universidade que é destinada ao curso de Pós-graduação. Desse modo, os cursos de Pós-graduação ficam atrelados a essas unidades e não é à toa que nas circulares do Ministério da Educação (MEC) os cursos de Pós-graduação são denominados cursos de 4º grau.

Se a CAPES não reconhecer um curso de Pós-graduação ele não obterá credenciamento. Os títulos de Mestre e de Doutor por ele concedidos não poderão ser registrados no MEC, nem tal curso poderá celebrar convênios de infra-estrutura, de fomento e de bolsas com a CAPES. Os dois primeiros convênios são muito importantes para o custeio de despesas de viagem e estada de professores, para a compra de material permanente e de consumo e, freqüentemente, para a complementação salarial de funcionários administrativos e técnicos. Os convênios de bolsas atendem a grande número de estudantes teoricamente sem emprego (bolsas de demanda social), bem como a docentes licenciados pelas Universidades onde são funcionários, para freqüentar em tempo integral ou em tempo parcial um curso de Pós-graduação em outra Universidade (bolsas PICD = Programa Institucional de Capacitação de Docentes). Visto que o apoio aos cursos de Pós-graduação dado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) e outras instituições se baseia na avaliação que a CAPES faz desses cursos, parece indiscutível que os obstáculos extra-universitários que surgirão para a implantação de um novo sistema de Pós-graduação serão muito elevados.

Aqui é importante abrir parêntese para ressaltar que, apesar de se falar tanto em autonomia universitária, são fracas as vozes que se manifestam contra a avaliação da Pós-graduação brasileira pela CAPES, por critérios que não são publicos. Ao se deixarem avaliar por critérios que desconhecem, os cursos de Pós-graduação e, por conseguinte, a própria Universidade, perdem a sua autonomia e passam a ser controlados não apenas pela CAPES, mas também pelo CNPq, FINEP e tantas outras entidades financeiras de pesquisas que empregam critérios empresariais para se relacionar com a

Universidade brasileira.

Quanto aos obstáculos à adoção do novo sistema de Pós-graduação que surgirão dentro das Universidades, não será difícil constatar que eles terão motivações diversas. Assim, uma parte dos professores se oporá ao novo sistema simplesmente porque o atual procura imitar o sistema de Pós-graduação em voga nos Estados Unidos da América do Norte, onde a maioria desses obteve sua formação acadêmica de pós-graduação ou pós-doutoramento. Tais professores aceitam incondicionalmente a liderança científica desse País, argumentando que os maiores êxitos científicos são lá conseguidos, e que é nos Estados Unidos onde se desenvolvem as teorias mais modernas e onde vive a sociedade mais opulenta.

Outros professores, mormente os que estão ligados a programas de aplicações tecnológicas da ciência, farão oposição ao novo sistema de pós-gradução não apenas porque, para eles, a ciência deve limitar-se às suas aplicações imediatas, mas ainda porque o sistema atual de pós-graduação lhes é muito conveniente do ponto de vista financeiro. Realmente, os cursos de Pós-graduação que a CAPES considera excelentes passam a ser os mais procurados para o estabelecimento de convênios com empresas estatais, mistas ou privadas, visando ao desenvolvimento de projetos por ela propostos. Em conseqüência desses convênios, os professores e os funcionários da Universidade, ligados a esses cursos, passam a receber quantias que chegam a dobrar seus salários. Quando há assessorias, dependendo do tipo, o aumento dos proventos pode ir mais longe.

Visto que os salários pagos pela Universidade estão sempre garantidos, a dedicação aos convênios acaba por ser maior do que aquela devida às obrigações universitárias, mais isto é uma outra história, que deve ser deixada para outra ocasião. No momento, e importante ressaltar que tais cursos não vêem a Universidade como um bem de formação cultural, que deve propor e justificar seu trabalho de criação científica, cultural e artística. Para eles as relações entre a Universidade e a sociedade são as de compra e venda de produtos sob o modelo de custo e benefício. Não se importam com o fato de os recursos externos acabarem por orientar os trabalhos de pesquisa e ensino na Universidade, e não o oposto. Aceitam a administração burocrática e a racionalidade administrativa das instituições financiadoras de recursos, mesmo quando elas estabelecem exigências absurdas como a data de início e do término de uma pesquisa, como se as pesquisas na Universidade pudessem ser comparadas à construção de uma parede ou à produção de sapatos.

Outro desvirtuamento da Pós-graduação como formadora de pesquisadores, que esse cursos provocam, decorre do fato de que, pelos convênios estabelecidos, tais cursos se obrigam a receber estudantes que são funcionários das empresas conveniadas, as quais, geralmente, em relação a seus empregados, estão interessados somente no seu aperfeiçoamento ou especialização. É por isso que a maioria desses estudantes têm seus horários de freqüência à Pós-graduação limitado pelas empresas às quais pertecem.

Boa parte dos estudantes também fará oposição ao novo sistema de Pós-graduação porque ele exigirá, desde o início da Pós-graduação, que o trabalho de cada estudante seja submetido a um acompanhamento e análise crítica. No momento, no Estado de São Paulo, tal acompanhamento somente é obrigatório para os bolsistas da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e, talvez, para os de outras poucas instituições. A maioria dos estudantes de Pós-graduação entretanto, é composta por bolsistas da CAPES e do CNPq (cerca de 85% dos bolsistas da Unicamp e, provavelmente, mais em outras Universidades), que não estão, por isso, sujeitos à obrigatoriedade

de projeto inicial de tese. A falta de acompanhamento desses estudantes conduz à frequente falta de dedicação integral ao curso de Pós-graduação, tornando possível, inclusive, o exercício ilegal de outras atividades remuneradas.

O retrato da Pós-graduação é feio e poderá ficar pior se a Universidade brasileira não começar logo a exercitar sua autonomia crítica para estabelecer claramente suas necessidades científicas, culturais e artísticas.

Indicações de Textos Disponíveis sobre o Tema

Hélio Pontes, *Um Projeto de doutorado para a área de Ciências Humanas e Sociais.* Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, s.d.

Depois de discutir questões prévias relacionadas com a formação de pesquisadores, a integração Universidade-Sociedade, a interdisciplinaridade das ciências e a relação entre o conhecimento e a prática, o autor propõe dois modelos de doutorado. O primeiro, de caráter coletivo e interdisciplinar, no qual o estudante trabalha com outros estudantes na realização de uma pesquisa comum, determinada institucionalmente. O segundo, de caráter individual e especializado, no qual o estudante trabalha só, na realização de uma pesquisa pessoal. O doutorado interdisciplinar teria por objetivos formar pesquisadores na prática coletiva de pesquisa, assegurar uma formação de caráter interdisciplinar e produzir estudos sobre a realidade brasileira. Para sua viabilização, um tal projeto exigiria um corpo docente estreitamente dedicado ao programa, um corpo discente bem selecionado e com dedicação integral, pesquisas com financiamento específico, ampla possibilidade de divulgação dos trabalhos produzidos e a criação de um órgão especial de coordenação dentro da estrutura da Universidade. O doutorado especializado, com um programa centrado na atividade individual de pesquisa e elaboração de tese, é uma forma corrente em países de alto padrão cultural. Para se oferecer doutorado deste tipo, de bom nível, seria necessário cuidar com atenção da qualidade dos estudantes, da organização do programa e da duração do curso. Segundo o autor, qualquer um dos modelos supõe um revigoramento dos cursos de mestrado e especialização. O documento discute esta questão e apresenta propostas concretas com vistas a este revigoramento. O estudo conclui pela viabilidade de ambos os modelos, desde que a Universidade que se proponha a oferecê-los seja boa e propicie condições estimulantes de trabalho.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Doutoramento em Educação no Brasil.* Rio de Janeiro.ANPEd, 1979.

Contêm as conferências apresentadas durante reunião promovida pela ANPEd e realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em março de 1979. O tema central do encontro – *Doutoramento: Qualificação acadêmica ou ascensão profissional* – foi desenvolvido e debatido pelos professores Jacques Velloso, Elter Dias Maciel e Antônio Muniz de Rezende. O documento contêm a íntegra das conferências e uma síntese dos debates. Contêm também um informe sobre os cursos de doutorado em educação existentes no Brasil, na época, a saber: PUC/RJ, PUC/SP e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O documento pode ser obtido na Secretaria Geral da ANPEd.

Estudos sobre a pós-graduação da Faculdade de Educação da USP – 1985. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 13 (1):153-233, jan./jun. 1987.

Relatório elaborado por uma Comissão do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP, constituída pelos professores Gilda Naécia Maciel de Barros (presidente e relatora), Maria de Lourdes Ramos da Silva e Sylvia Ignês Duarte Megda. Sintetiza o resultados dos estudos e discussões dessa Comissão, em face da necessidade de ajustar o regulamento da pós-graduação da FEUSP (Resolução nº 1976/80) às normas expedidas pelo Decreto nº 22.102, de 17.4.80, por meio de alterações resultantes do exame detalhado da legislação vigente e experiências vividas por professores e alunos nos últimos anos. Estabelece alguns princípios norteadores da pós-graduação com base na legislação vigente e apresenta numerosas informações sobre os programas de Mestrado (1971-1985) e de Doutorado (1978-1985) da pós-graduação da FEUSP, analisando-as com vistas a apresentar a realidade desses programas. Aponta questões resultantes do confronto estabelecido entre o ideal, a norma, determinada pelos documentos legais, e a realidade, a situação da pós-graduação testemunhada por meio dessa investigação. Finalmente, indica sugestões em face das questões apresentadas, no que diz respeito: 1. à pós-graduação "sensu stricto" e "sensu lato"; 2. à figura do orientador do programa ou da matrícula; 3. à integralização de créditos e exame de qualificação; 4. à praxe que restringe o poder de orientação de tese dos docentes doutores sem experiência anterior em orientação de dissertação de mestrado; 5. ao processo de seleção, discutindo a introdução de exame específico por área de concentração e apresentando proposta alternativa, à luz das experiências de outros programas na USP, e insistindo na formalização do programa de estudos de cada pós-graduando; 6. à figura do coordenador da área ou do curso; 7. às linhas de pesquisa; e 8. sobre a conveniência de publicar um catálogo sobre os Programas.

Complementando indicações feitas no *Boletim* anterior (v.8 n. 4, out.-dez. 1987), observamos que o "Relatório-Sintese dos Trabalhos de I Reunião Científica da ANPEd sobre a Concepção do Mestrado no Brasil", publicado nas p. 27-8 daquele Boletim sob o título "um documento histórico" conjuga-se com "Uma concepção de mestrado em Educação", que está na base da proposta do Programa de Filosofia da Educação da PUC/SP. Este texto, de autoria de Dermeval Saviani consta de seu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1980), às p. 91-5.

Por sua vez, a experiência desse Programa, especificamente no que diz respeito às disciplinas básicas do curso, foi registrada em *Educação em debate: uma proposta de pós-graduação* (Cortez: Autores Associados, 1987, 96 p.) organizado por Maria Luísa S. Ribeiro com base em quatro encontros coordenados pelos responsáveis por aquelas disciplinas: Dermeval Saviani, Maria Luísa Santos Ribeiro, Mirian Jorge Warde, Bernadete Angelina Gatti e Guiomar Namo de Mello.

Complementando ainda, anotamos que a reestruturação do mestrado em educação da UFMG, base para a montagem do doutorado, foi analisada por Miguel G. Arroyo, no artigo "A Reforma na prática: a experiência pedagógica do mestrado da FAE/UFMG", publicado em *Educação & Sociedade* nº 11, de janeiro de 1982 (p. 106-32).

ESPAÇO ANPEd

ANPEd: do compromisso político à dimensão acadêmica

Elizabeth Cassimiro de Freitas-UFPE

Dando seqüência ao debate aberto pelo texto de Miguel Arroyo, publicado no Boletim anterior (v. 9, nº 4, out-dez.1987) recebemos e publicamos a contribuição de Elizabeth Cassimiro de Freitas, da Universidade Federal de Pernambuco.

Aliando-me a tantos outros integrantes da ANPEd que reconhecem como fundamental a análise referente à natureza dessa associação, não no sentido "de mudar a opção pela mesma adotada, mas de assumí-la"[1], pretendo tecer algumas considerações que assinalam a importância do fortalecimento da sua dimensão acadêmica.[2]

Como pode ilustrar o título acima, a ênfase dada ao aspecto acadêmico não se dissocia daquele de maior magnitude na definição da natureza institucional – o político –, enquanto este último não só perpassa o primeiro, mas demarca o seu próprio direcionamento. Assim sendo, o olhar sobre a questão mencionada contempla, simultaneamente, as duas faces da mesma moeda.

Congregando profissionais e estudantes vinculados a programas de pesquisa e pós-graduação educacionais, da sociedade brasileira, a ANPEd, embora não seja a única, configura-se como entidade que assume missão relevante na tarefa de expansão das fronteiras do conhecimento científico, na área de sua especificidade. Implícito nesta missão, nitidamente acadêmica, reside, pois, seu compromisso político, enquanto a (re)elaboração e a disseminação do saber científico, desdobramentos de tal tarefa, são permeadas por interesses classistas.

À luz da ótica indicada, os investimentos a serem feitos com vistas ao progresso da ciência, se, por um lado, não podem deixar de admitir o saber científico historicamente existente, por outro lado, não se devem omitir na busca de perspectivas que possibilitem a geração de conhecimentos que melhor beneficiem as minorias socialmente marginalizadas. Pois se a expansão das fronteiras do conhecimento científico pode prevalecer a serviço da manutenção da ordem social burguesa, nas contradições desta última ela pode encontrar o germe de sua superação.

A síntese do afirmado por alguns associados da ANPEd[3] propicia o registro de que os trabalhos apresentados em suas Reuniões Anuais, feitas as devidas exceções, revelam-se frágeis, tanto no seu escopo, quanto na sua qualidade, mormente quando comparados aos discutidos noutros fóruns de natureza correlata. Obviamente que uma avaliação atualizada sobre tal aspecto ensejaria opiniões mais otimistas, tendo em vista o indiscutível avanço que se vem processando a partir da nova dinâmica dos Grupos de Tra-

---

[1] Inspiro-me nas falas de Ira Maria Maciel e Osmar Fávero, contidas no texto: ANPEd que temos/ANPEd que queremos. *Boletim ANPEd* 8(3-4), jul./dez., 1986, p. 64.

[2] Inclino-me para o assunto, recorrendo também ao pensamento de outros componentes da associação que, ao se dedicarem à análise da evolução dos seus Grupos de Trabalhos, apontam a necessidade de fortalecer o espaço acadêmico da entidade, conforme o exposto no *Boletim ANPEd* 8(1), jan./mar. 1986.

[3] Op. Cit.

balho.

O questionamento interno assume maiores proporções levadas em conta outras críticas, que circulam externamente, as quais, não destinadas diretamente à instituição em pauta, lhe interessa analisar, enquanto voltadas para a produção científica no campo educacional. Entre tais críticas estão aquelas cuja apreciação mais abalizada deve permitir, a quem as formula, a consciência de sua ignorância ou mediocridade em relação ao que fala, o desmascaramento de seu populismo intencional ou modismo ingênuo, o confronto entre o seu discurso e a sua práxis. Mas, ao lado destas, outras se apresentam que, devidamente exploradas, podem trazer contribuições pertinentes, seja na mera sistematização do conhecimento educativo, seja na tarefa de maior complexidade, como é o caso da teorização pedagógica. Neste sentido, cumprem função relevante as concernentes ao domínio ou aprofundamento dos paradigmas epistemológicos ou das abordagens teórico-metodológicas; aplicadas mais amplamente no terreno das Ciências Sociais elas subsidiam o setor particular em discussão.

Ao anunciar tais críticas, sem dúvida exponho-me à autocrítica. Não sendo a ANPEd um ente abstrato, sua trajetória histórica, a exemplo da atravessada pelas demais instituições sociais, é tradutora da totalidade de movimentos, que se dão no mais amplo contexto social, e no seu próprio interior, reciprocamente determinados e determinantes. Portanto, os avanços e retrocessos da entidade manifestam também o crescimento ou estagnação do quadro de pessoal que lhe dá materialidade.

A ênfase dada ao segundo grupo de questionamentos procede porque a área educacional, além de recente no cenário brasileiro, por sua própria natureza, caracteriza-se como multifacetada, não dispondo de corpo teórico específico que a informe, como é o caso de outras áreas do próprio campo a que se acha vinculada. Dessa forma, o domínio dos conhecimentos afetos às demais áreas que instrumentalizam o fenômeno educativo insurge-se indispensável, a fim de assegurar triagem mais seletiva do que serve ou não serve à interpretação daquele.

Expressa a implicação mais geral, alusiva ao antigo problema da identidade ou especificidade da educação, não podem ser desprezadas as incursões mais novas, que, sem negar a contribuição da produção científica no setor, graças, inclusive aos programas de pós-graduação, demonstram o incipiente estágio do pensamento educacional brasileiro, o qual não ultrapassou em muito o concebido nos anos 60.

Ainda, fazendo referência aos citados programas de pós-graduação, apesar de reconhecerem seu papel na construção da comunidade científica brasileira, há os que indicam o risco da tendência do seu deterioramento atual, vítimas da crise econômica do país, dos anos 80. Tal situação interfere na capacidade de alguns programas em manter ou atrair um corpo docente experiente, amortecendo-se ou rebaixando-se, assim, a qualidade da tarefa pesquisa (até então, realizada em tal âmbito, pois salvo exceções, sua indissociabilidade ao ensino, preconizada para a Universidade, não passou da retórica do discurso oficial) que passa a ser feita, em certos casos, por pessoal sequer educado como pesquisador.

Diretamente afetas aos problemas da produção e da difusão do conhecimento científico, as considerações precedentes, embora não os tenham tratado de forma exaustiva, mesmo porque as teorizações que lhes servem de fundamento foram aqui suprimidas, objetivam justificar o significado da questão que tentei focalizar.

INFORME ANPEd

V Conferência Brasileira de Educação

A V CBE será realizada na Universidade de Brasília, de 2 a 5 de agosto, tendo como tema central: *A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Compromisso dos Educadores.* As atividades da Conferência (simpósios, mesas-redondas, painéis, e atividades de atualização) serão agrupadas em torno de seis grandes temas: Perspectivas para a educação na sociedade brasileira, Fundamentos da educação, Organização do sistema de ensino, Políticas específicas, Política nacional para profissionais de ensino e Política educacional – questões sócio-culturais e econômicas. Está prevista também a realização de ato em defesa da escola pública, às 18 horas do dia 4 de agosto. São os seguintes os simpósios e mesas-redondas:

Abertura (dia 2/08 às 9 horas)

Mesa – Presidentes das entidades organizadoras, Convidados da Comissão local

Simpósio de Abertura (dia 2/08 às 10 horas)

Tema 1: *Perspectiva para a Educação na Sociedade Brasileira*
Convidados: Deputados Florestan Fernandes, Hermes Zanetti e Octávio Elísio

Simpósios (todas as manhãs de 9 às 12 hs)

Tema 2: *Fundamentos da Educação*

1. Fundamentos filosóficos, sociais, políticos e culturais da nova Lei de Diretrizes e Bases
Coordenador – Dermeval Saviani

2. Direito à educação e obrigatoriedade do ensino
Coordenador – José Mário Azanha

3. Teorias da educação
Coordenador – Marli André

Tema 3: *Organização do Sistema de Ensino*

4. A responsabilidade pelo ensino e a questão da federação
Coordenador – João Cardoso Palma

5. Implicações da municipalização no ensino fundamental
Coordenador: Eny Marisa Maia

6. Formulação e gestão da política educacional
Coordenador – Mirian Warde

7. Gestão da escola pública: a perspectiva das entidades
Coordenador – Isaura Belloni

8. Financiamento da Educação
Coordenador – Jacques Velloso

Tema 4: *Políticas Específicas*

9. Política Nacional do Ensino de 0 a 6 anos
Coordenador – Sônia Kramer

10. Política Nacional do Ensino Fundamental
Coordenador – Sônia Penin

11. As necessidades da sociedade brasileira e as perspectivas para o ensino médio
Coordenador – José Fusari

12. Política Nacional do Ensino Superior
Coordenador – Luís Antônio Cunha

13. Política Nacional de Educação de Adultos
Coordenador – Sérgio Haddad

14. Política Nacional de Educação Especial
Coordenador – Gilberta Januzzi

Tema 5: *Política Nacional para Profissionais de Ensino*

15. A formação do professor e a questão dos especialistas
Coordenador: Ana Waleska de Mendonça

16. Carreira e condições de trabalho dos profissionais de ensino
Coordenador – Nilda Alves

Tema 6: *Política educacional: questões sócio-culturais e econômicas*

17. Trabalho e Educação
Coordenador – Maria Laura Barbosa Franco

18. Política Nacional de Educação, Ciência e Tecnologia
Coordenador – Nilton Bryan

19. Política Cultural da Escola
Coordenador – Olinda Evangelista

20. Os movimentos sociais e a luta pela educação
Coordenador – Maria Nobre Damasceno

21. As contribuições de pesquisas atuais para currículo
Coordenador – Maria Leila Alves

22. Política Educional e a Legitimação do Estado
Coordenador – Vanilda Paiva

23. Tendências Educacionais na América Latina
Coordenador – Carlos Benedito Martins

Mesas Redondas

1. Educação, Estado e Partidos Políticos
Coordenador – Comissão Nacional da V CBE

2. Propostas de políticas públicas para o ensino fundamental
Coordenador: Elizabeth Pompeo

3. Cinqüenta anos do INEP
Coordenador – Osmar Fávero

Ato Público

Forum em Defesa da Escola Pública
Dia 4/08 – quinta-feira – 18hs.

Documento da Comissão de Licenciatura da SBPC

Manifestação da Comissão de Licenciatura da SBPC, composta pelos professores Anna Maria Pessoa de Carvalho (coordenadora), Mauro Mendes Braga, Deise Miranda Viana, Niuvenius Junqueira Paoli, Newton C. Balzan, Maria Antonieta Alba Celani e Maria Elisa Galvão de Oliveira, ao Conselho Federal de Educação, na pessoa de seu ilustre Presidente, professor Fernando Gay da Fonseca, em audiência realizada em 17.03.88, solicitada pela SBPC para protestar contra o Parecer 233/87.

Para melhor se compreender o motivo pelo qual a SBPC solicitou esta audiência, torna-se necessário uma breve revisão do relacionamento CFE/Sociedades Científicas, em particular CFE/SBPC, nos últimos 15 anos, no que se refere às questões ligadas à formação do professor. Forçoso é reconhecer-se que esta relação não tem sido amistosa. Pelo contrário, foi marcada por constante conflito. O fulcro deste conflito tem sido as questões referentes à licenciatura curta, ao ensino integrado de Ciências, à polivalência, aos chamados "Estudos Sociais", à planificação dos cursos "Curtos".

Em todo este período a comunidade acadêmica freqüentemente teve que se mobilizar para impedir que determinações equivocadas do CFE se materializassem em normas que deveriam ser obedecidas em todo o país. A luta contra a Resolução 30/74, se foi o momento mais longo e difícil deste conflito, bem como aquele que contou com a mais efetiva participação da SBPC, é apenas um exemplo desta relação difícil. Sabe-se bem que a indignação, revolta e mobilização das Universidades e Sociedades Científicas obrigou o

CFE a recuar de sua posição inicial, abrindo mão pelo menos da obrigatoriedade da 30/74.

O tempo se encarregou de demonstrar com quem estava a razão: as experiências mais significativas no campo da formação de professores de ciências nos termos do modelo preconizado pela 30/74 redundaram em fracasso; várias instituições que adotaram o modelo rapidamente o abandonaram; a carência de professores secundários em determinadas regiões do país não foi combatida pela formação de professores em tempo mais curto; e os próprios empresários de ensino da região centro-sul do país, no início os grandes beneficiários da aludida Resolução, já começaram a perceber o seu equívoco. Na área de Ciências Sociais ocorreram fatos semelhantes. A Portaria 790/76 e o parecer do Conselheiro Paulo Nathanael foram ferozmente combatidos. Novamente o CFE foi obrigado a recuar, mas os cursos de Estudos Sociais continuam a funcionar e sua plenificação vem sendo constantemente autorizada pelo CFE. A situação não foi diferente na Pedagogia. Os pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76, só não se transformaram em determinações legais devido a, mais uma vez, enérgica reação da comunidade acadêmica. Muito tempo e energia foram dissipados pelos professores e instituições de ensino superior no combate às medidas determinadas pelo CFE. Tempo e energia estes que poderiam estar canalizados para a melhoria dos cursos de formação de professores. E não se diga que as Sociedades Científicas e as I.E.S. só sabem criticar, que não têm propostas. Desde 1980 que a SBPC apresentou ao MEC e CFE diretrizes concretas referentes à formação do professor na área de Ciências e Matemática, a saber:

a) A formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus para a área de Ciências e Matemática deve ser feita em cursos de Licenciaturas Plena;

b) da 5ª a 8ª série, o ensino de Matemática deve ser feito sob a forma de disciplina;

c) os cursos de Licenciaturas em Biologia, Física e Química habilitam para o ensino destas disciplinas no 1º e 2º graus, e, mediante complementação para o ensino de Ciências no 1º grau;

d) a formação pedagógica do licenciado deverá incluir obrigatoriamente, além de disciplinas de caráter técnico, outras que abordando a História e a Filosofia da Educação permitam a compreensão do papel cultural e social da escola e da educação;

e) as licenciaturas devem preparar o professor para as salas de aulas através de disciplinas especiais tais como as atuais Práticas de Ensino e Instrumentação para o ensino;

f) recomendam-se esforços para que, no 1º grau, o ensino de Ciências seja feito por disciplinas separadas, isto não significando necessariamente que as disciplinas Biologia, Física e Química devam ser oferecidas simultaneamente na mesma série;

g) indica-se a conveniência de uma base comum entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura;

h) admitem-se esquemas emergenciais para a formação de professores, em regiões de comprovada carência, por tempo determinado, aprovados por autoridade competente e funcionando sob a égide de Universidade credenciada;

i) manifesta-se a certeza que a superação dos problemas de ensino no país passa necessariamente por melhores condições de trabalho e de remuneração para professores e profissionais da educação.

Também na área de Ciências Sociais foram apresentadas propostas concretas, que embora produzidas pelos grupos de consultores de Geografia e História do MEC, foram endossadas e encampadas pela AGB e ANPUH, respectivamente. Destacam-se entre essas propostas os seguintes itens:

a) existência de tronco comum entre Bacharelado e Licenciatura;

b) a formação do licenciado deve também incluir disciplinas de técnicas de instrumentação para o ensino;

c) extinção dos Estudos Sociais, seja enquanto Licenciatura curta e plena, seja enquanto disciplina de 1º grau;

d) fim de plenificação das licenciaturas curtas;

e) redistribuição do conteúdo e carga horária de OSPB entre as disciplinas de História e Geografia;

f) aos atuais licenciados em Estudos Sociais devem ser dadas oportunidades e condições para, dentro de um prazo limite, realizarem a necessária complementação em História ou Geografia;

g) a necessidade do estabelecimento de uma política salarial capaz de atrair e manter no Magistério profissionais de alto nível.

Evidentemente não cabe às Sociedades Científicas apresentarem propostas acabadas de Resoluções de currículos mínimos mesmo porque o estabelecimento de currículos únicos para todo o país é uma questão freqüentemente questionada no seio destas sociedades. O que se advoga é justamente o contrário: garantidos requisitos mínimos que são consensuais na comunidade – tais como o fim das licenciaturas curtas, a extinção dos Estudos Sociais em todos os níveis de ensino, a não plenificação dos cursos "Curtos" e a proibição da polivalência -- permitir-se um amplo espaço para que as Instituições de Ensino Superior possam realizar as mais diversas experiências. A forma das resoluções recentes do CFE para currículos mínimos (vide exemplos dos currículos de Comunicação Social, Biblioteconomia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional), se aplicada aos cursos de licenciatura seria castradora para a grande maioria dessas experiências, por serem detalhistas e contemplarem uma carga horária exageradamente elevada nos mínimos exigidos para a integralização curricular.

O que se deve também registrar é que no período 80/86 com a diminuição do furor cartorial do CFE, no que se refere às licenciaturas (e conseqüentemente deixando-se aos professores um maior tempo para repensarem o seu trabalho, sem a necessidade de reagirem à ação do Conselho Federal de Educação), vicejaram uma série de experiências inovadoras, notadamente na área de Ciências e Matemática nas mais diversas I.E.S.: UFMT, UFPe, UFMG, UFRGS etc.

No entanto, não se tem notícia de que o acompanhamento sistemático dessas experiências venha sendo realizado pelos organismos da Administração Federal. Será que não deveria ser objetivo precípuo deste Conselho o acompanhamento destas experiências e a ampla divulgação dos seus resultados? Não é, portanto, coincidência que, há pouco mais de um ano, a SBPC tenha decidido reformular e revigorar a sua Comissão de Licenciatura. É que o interesse pelo tema Formação de Professores tem crescido significativamente. Esta Comissão promoveu, na última Reunião Anual da Sociedade, realizada aqui em Brasília, um Simpósio sobre a matéria, que contou com significativa participação de professores, e com a presença de funcionários da SESU. Os documentos ali apresentados serão publicados, em breve, pela Revista Ciência e Cultura. E neste momento passamos às mãos do CFE cópias destes artigos. Pretende-se agora ampliar-se a discussão sobre as disciplinas "integradoras", patrocinando-se, ainda neste ano, no segundo semestre, um seminário para debate do tema e troca de experiências entre os profissionais que estão efetivamente engajados neste trabalho.

No entanto, o trabalho da Comissão de Licenciatura foi, de certa forma, atropelado pelo Parecer 233/87 do ilustre Pe. Antônio Geraldo

Amaral Rosa. Se de um lado este parecer confirmou a expectativa que as Sociedades Científicas têm no CFE, por outro, não deixou de constituir-se em surpresa. A confirmação de expectativas se dá quando o parecer advoga, em sua maior parte, princípios que são francamente combatidos pelas Sociedades Científicas e pela grande maioria das I.E.S. Assim é que o parecer:

a) pretende recuperar o prestígio das Licenciaturas Curtas e Polivalentes, debitando-se o seu fracasso principalmente a problemas metodológicos e ao despreparo das I.E.S.;

b) atribui papel fundamental, para a melhoria do ensino de 1º e 2º graus, à reformulação das normas que regem a formação de professores secundários. O CFE insiste em sua postura cartorial e parece não enxergar que a qualidade do ensino de 1º e 2º graus será determinada por medidas concretas adotadas para aqueles níveis de ensino e referentemente à formação de seus professores;

c) insiste em promover rapidamente, por conseguinte, a reformulação, ou o estabelecimento dos currículos mínimos para os cursos de licenciatura;

d) identifica como genéricas as sugestões apresentadas pelos professores e sociedades científicas sobre a matéria;

e) entende como simplista a proposta, consensual no seio das sociedades científicas, de extinção das Licenciaturas Curtas;

f) retoma a questão da plenificação dos cursos de Estudos Sociais, amplamente condenada pela AGB, ANPUH, SBPC, e inclusive pelo próprio Ministério da Educação;

g) pretende reformular, em prazo curto, os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, tendo como referência os trabalhos de uma Comissão da qual não participa um só professor que esteja efetivamente vinculado ao processo de formação de docentes para o ensino de 1º e 2º graus. Os especialistas na matéria seriam ouvidos apenas na qualidade de assessores;

h) admite que o Conselho Federal não tem um conhecimento mais detalhado dos posicionamentos assumidos pelos diversos grupos de educadores envolvidos nas propostas apresentadas pelas Sociedades Científicas ao CFE.

A surpresa reside no momento em que o Conselho pretende efetivar as novas determinações, às vésperas da discussão de uma nova lei de diretrizes e bases, quando se cogita, inclusive, de uma possível extinção do CFE, ou, pelo menos, de sua radical transformação.

Há que se considerar também que a postura do CFE entra em confronto a posições encampadas pelo próprio MEC, consubstanciadas nos seguintes documentos divulgados pela SESU: "Projeto Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História do Brasil – Relatório Final", "Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa" e "Pré-Proposta de Política para o Ensino de 2º Grau", bem como do Relatório Final do Grupo de Consultores para o Ensino de Geografia da SESU.

Estas preocupações foram transmitidas pela SBPC ao MEC, no final do 1º semestre de 1987.

Todo este passado não permite a previsão de que desta vez será diferente; que o trabalho da Comissão indicada pelo CFE atenderá às reivindicações mínimas da SBPC, aqui expostas.

Mas, se estamos aqui hoje na presença dos senhores, é para dizer que, contra todas as evidências, admite-se que desta vez possa ser diferente.

O que se espera é que o CFE transforme em princípios válidos para todo o país tão so-

mente aquelas questões que são praticamente consensuais entre os professores e que não é demais repetir pela undécima vez: o fim das licenciaturas curtas e da polivalência; a extinção dos Estudos Sociais em todos os níveis de ensino; o fim da plenificação dos cursos "Curtos"; o estabelecimento de prazo e condições razoáveis para que os profissionais formados em curso de licenciatura curta possam complementar estudos e ter habilitação em uma disciplina. No mais, que os currículos mínimos que vierem a ser adotados sejam genéricos o suficiente para permitir toda a gama de experiências. E seria desejável que essas experiências pudessem ser acompanhadas e seus resultados divulgados em todo o país, pelo CFE ou pelo MEC. Caso contrário, perderão todos. Os professores, Sociedades Científicas e Universidades serão obrigados a canalizarem energia para combater o poder cartorial do CFE. E esta batalha, embora com final previsível, principalmente nestes tempos em que, mal ou bem, as instituições democráticas funcionam, não contribuirá em nada para melhorar a qualidade do professor formado pelas I.E.S. Ao seu final, quando muito, estar-se-á no mesmo lugar de hoje.

*

Informações que o ilustre presidente do Conselho Federal de Educação, Professor Doutor Fernando Gay da Fonseca, prestou à Comissão de Licenciatura da SBPC na oportunidade em que este foi recebido em audiência.

O Professor Doutor Fernando Gay da Fonseca informou que:

1. O parecer 233/87 do ilustre Pe. Antonio Geraldo Amaral Rosa não teria sido aprovado em sua íntegra pelo Conselho Federal de Educação, mas somente as suas conclusões (formação de uma Comissão para estudar o assunto).

2. A Comissão Especial criada pela Portaria nº 39/87, do Presidente do Conselho Federal de Educação para apresentar, no prazo de seis meses, propostas de reformulação dos currículos mínimos dos cursos de Licenciatura teve a duração de seu mandato prorrogado.

3. O Conselho Federal de Educação pretenderia ouvir as Universidades sobre o assunto e para tanto estabelecer os seguintes passos:

a) o relatório da Comissão Especial seria enviado à todas Universidades para críticas e sugestões;

b) novo relatório seria elaborado incorporando as críticas e sugestões das Universidades;

c) este novo relatório iria retornar às Universidades para uma revisão final;

d) só após o recebimento do trabalho das Universidades é que a Comissão Especial redigiria a proposta a ser aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

A Comissão de Licenciatura da SBPC solicitou ao Professor Doutor Fernando Gay da Fonseca que a Comissão Especial envie seus relatórios também às Sociedades Científicas a fim de que estas sejam ouvidas.

Este Boletim foi composto e diagramado em:
RIOTEXTO Tecnologia e Processamento Ltda
Rua Cruz Lima, 35/303 – Flamengo – Cep 22231 – Rio de Janeiro – RJ – Telefone 285-2915

ANPEd NOTÍCIAS

Centro de Informações Bibliográficas do INEP inaugura nova sede

O Centro de Informações Bibliográficas do MEC (CIBEC), órgão do INEP, originário do acervo de valiosas coleções de órgãos atualmente extintos, como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), e outras bibliotecas de diversos setores do MEC, dispõe hoje de títulos de periódicos nacionais e estrangeiros. É o órgão de informações bibliográficas na área de educação, não só para pesquisadores, professores e estudantes, mas também para o próprio Ministério, instância máxima da administração da educação.

O CIBEC possui um acervo de 40 mil livros aproximadamente e cerca de 1.152 títulos de periódicos. Conta com um Serviço de Referência Legislativa, um Serviço de Recortes de Jornais, um Serviço de Audiovisuais e um Arquivo Histórico.

Referência legislativa

O Serviço de Referência Legislativa, com mais de 80 mil fichas de atos relativos à Educação, surgiu da fusão de vários núcleos de administração de informações legislativas do MEC, para servir de apoio aos diversos órgãos do Ministério. Faz pesquisas para usuários, pesquisas em terminal de computador, indexa documentos para o PRODASEN na parte relativa à Educação, além de operar um cadastro contendo informações sobre os cursos autorizados e reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Indexação educacional e audiovisual

A Hemeroteca trabalha com sete jornais diários de Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro, selecionando e indexando artigos da área da Educação. No audiovisual, são feitos empréstimos de filmes, gravações de eventos do Órgão e projeções por solicitação de usuários.

Arquivo histórico

Funcionando ainda na condição de Projeto da Diretoria de Documentação e Informação (DDI), o Arquivo Histórico tem como finalidade preservar e tornar acessíveis os documentos arquivísticos do INEP desde a sua criação em 1937. Começou a reunir, a partir de 1982, toda a documentação produzida e recebida pelo Instituto e seus órgãos hoje extintos (como CBPE, CRPEs e Centros Audiovisuais), já tendo inventariados e parcialmente indexados 12.651 dossiês das séries e subgrupos do Órgão.

Como fica evidenciado, a Biblioteca do INEP, suporte indispensável à execução das atividades inerentes à pesquisa, ao ser absorvida pelo CIBEC, cresceu consideravelmente, ampliando suas funções e acrescentando à sua clientela um novo tipo de usuário.

O crescimento de informações documentárias e bibliográficas em educação armazenadas, bem como a demanda de serviços que chegam, tanto ao CIBEC quanto ao SIBE, estão exigindo do INEP atenção especial, tanto no que diz respeito à sua modernização, quanto nos aspectos atinentes às suas instalações físicas.

Sensíveis a isto, em reuniões realizadas no segundo semestre de 1987, dirigentes do MEC e do INEP foram unânimes em reconhecer a importância e a necessidade de o Centro de Informações ocupar local mais apropriado à preservação do seu acervo e à modernização dos seus serviços. Como resultado destes encontros e discussões, e

contando com o decisivo apoio do Ministro Hugo Napoleão, a partir de abril de 1988 o CIBEC passou a ocupar o andar térreo do edifício sede do MEC, em Brasília.

Programa de Doutoramento em Estudos Comparativos sobre a América Latina e Caribe – FLACSO/UnB

O Programa de Doutorado, com área de concentração na América Latina e Caribe, tem como objetivo maior o estudo dos desafios que a região deve enfrentar, mediante estratégias comparativas e interdisciplinares. Valendo-se do convênio entre a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e a Universidade de Brasília, visa também fortalecer os elos de cooperação científica e técnica entre os cientistas sociais e as instituições dos diferentes países do Continente. A interdisciplinariedade dos estudos e das pesquisas do programa estará assentada, basicamente, nas contribuições da Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Economia e História.

A estrutura proposta para o Programa FLACSO/UnB busca assegurar características que, em conjunto, definem sua especificidade em relação a outros cursos de doutoramento existentes na área de Ciências Sociais na América Latina. As duas primeiras características se referem ao esforço que o currículo do curso procura refletir: realizar um curso que seja simultaneamente interdisciplinar e especializado numa região e que, ao mesmo tempo, não incorpore as dificuldades que caracterizam este tipo de orientação. A terceira característica é seu sentido de multiplicador institucional. Embora instalado num local específico e sob responsabilidade única de duas instituições – FLACSO e UnB –, o Programa pretende mobilizar recursos humanos de todo o Brasil e do continente. A experiência de um grupo de professores visitantes não implica, contudo, que o curso se sustente nesse tipo de apoio; pelo contrário, a consolidação de um corpo docente permanente é condição do equilíbrio do doutorado.

A escolha do Brasil para sediar a experiência de um doutoramento latino-americano em Ciências Sociais deve-se, entre outras razões, ao fato do Brasil ser um país latino-americano com um dos maiores números de centros de pós-graduação em Ciências Sociais, com sólido nível de institucionalização e autonomia vis-a-vis o aparelho estatal.

Para a turma que inicia em 1988, o Programa será um desdobramento regional e interdisciplinar dos cursos de doutorado em Sociologia e em Antropologia da UnB, que passam a incorporar as áreas de concentração em Sociologia e Antropologia da América Latina e do Caribe. É proposta do Programa criar áreas de concentração em América Latina e Caribe nos cursos de doutorado de Economia (recém-criado) e nos de Ciência Política e História (a serem criados, na mesma Universidade).

A coordenação do Programa será de competência do Conselho Acadêmico constituído por cinco representantes da UnB e cinco da FLACSO, e que se responsabilizará pelo conjunto das atividades acadêmicas do corpo discente e das atividades de ensino associadas.

A primeira turma do referido Programa produzirá teses nas seguintes linhas de especialização:

1. Políticas públicas comparadas – Universidade e sociedade
2. Políticas públicas comparadas – Políticas sociais comparadas
3. Integração econômica e política da América Latina
4. Sindicalismo e sociedade
5. Identidades e culturas latino-americanas
6. Pensamento social latino-americano

Pós-Doutorado: estágio avançado na USP

Pós-doutorado é estágio de pesquisa para doutores. Dentro desta concepção, com o cuidado de afastar qualquer idéia de que se trata de um curso, está sendo estruturado o projeto-piloto do primeiro programa de pós-doutorado no país, objeto de convênio assinado no dia 26 de fevereiro, entre o Presidente do CNPq, Crodowaldo Pavan e o Reitor da Universidade de São Paulo, José Goldemberg.

O projeto-piloto do Programa de Pós-Doutorado prevê, para os primeiros dois anos, a abertura de espaço nos laboratórios e instituições de pesquisa para 100 pesquisadores das áreas de ciências exatas, biológicas e humanas. As bolsas serão utilizadas na medida da capacidade de absorção dos institutos e laboratórios, e da existência de candidatos de alto nível, com propostas de pesquisas que se adequem a essas unidades. O CNPq aplicará nas bolsas cerca de US$ 2 milhões, e a USP investirá mais US$ 2 milhões, para custear despesas com pesquisadores, professores visitantes e manutenção de equipamentos dos laboratórios.

ANPEd na 40ª Reunião Anual da SBPC

A ANPEd realizará, durante a 40ª Reunião Anual da SBPC, que deverá ocorrer em São Paulo, de 10 a 16 de julho, as seguintes atividades:

1. *Simpósio Multidisciplinar* – A avaliação da pós-graduação: buscando novos caminhos. Coordenadora: Menga Lüdke (UFF e PUC/RJ). Expositores: Ana Maria Saul (PUC/SP), Cilio Ziziane (UFRJ) e Ricardo Chaves de Rezende Martins (MEC/CAPES).

2. *Simpósio* – Um balanço crítico da pós-graduação em educação. Coordenadora: Ana Maria Saul (PUC/SP). Expositores: Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), Rogério de Andrade Córdoba (UnB e MEC/CAPES) e Sérgio Vasconcelos de Luna (PUC/SP e UNICAMP).

3. *Mesa Redonda* – Educação e política social – da Constituinte à legislação ordinária. Coordenadora: Sofia Lerche Vieira (UFC). Expositores: Deputado Jorge Hage e Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS).

Encontro de Pesquisadores sobre Políticas Educacionais

Realizou-se em Porto Alegre, nos dias 28, 29 e 30 de março, um encontro de pesquisadores para a discussão das políticas educacionais da Argentina, Brasil e Uruguai. O Encontro foi promovido pelas Universidades da Região Sul e organizado pela Faculdade de Educação da UFRGS. No primeiro dia, a partir das exposições feitas por Luiz Antônio Cunha, Cecília Braslavsky e Carlos Filgueira, os participantes analisaram o processo de transição para a democracia ocorrido no Brasil, Argentina e Uruguai e suas conseqüências para a educação. As manhãs dos outros dias foram dedicadas à apresentação dos trabalhos realizados pelos participantes; as tardes, à discussão de formas de ampliação do intercâmbio e da integração de educadores dos países representados.

Faculdade de Educação da UFRJ

A Faculdade de Educação da UFRJ vive um momento de transformação. Na Pós-Graduação, mudanças estão efetuadas em âmbito acadêmico e administrativo. Um grupo de professores encarregado da reestruturação do Programa vem se reunindo sistematicamente. Ao final de agosto haverá eleição para os Coordenadores do Mestrado e do Doutorado. Outras modificações estão sendo pensadas: quais as áreas do Mestrado, como deverão ser os processos de seleção, alem do processo de avaliação como um todo. No Doutorado, os professores vem se reunindo, desde o início do ano, refletindo e repensando o Curso. A maioria dos professores faz parte do grupo mais amplo que é responsável pela reestruturação geral da pós-graduação. Assim grupos menores se encaixam em grupos maiores de forma a obter a participação de todos. É importante ainda, ressaltar a participação efetiva dos alunos do Mestrado e do Doutorado. Ambos os cursos elegeram uma Comissão de Representantes, mantendo-se presente em todos esses acontecimentos.

Mas não apenas a pós-graduação está se transformando. Tudo o que foi relatado faz parte de um todo coeso. Não há sentido em uma mudança isolada, em uma parte deslocada do todo. Para haver transformação efetiva ela terá que acontecer de forma integrada, graduação e pós-graduação, dentro do projeto institucional da FE/UFRJ.

Na Graduação, a reformulação das licenciaturas está ocorrendo, principalmente com a atuação efetiva das Comissões de Curso, constituídas por professores da FE e dos institutos básicos. Este é um grande passo no sentido da integração curricular. O Curso de Pedagogia da FE não está alheio a todas essas mudanças.

Outra modificação importante é a proposta de reestruturação da FE em termos de redução do número de departamentos. No momento a FE é constituída por sete departamentos e a proposta é reduzi-los a quatro. Paralelamente aos departamentos, estão surgindo os núcleos de estudo e pesquisa, interdepartamentais. Já funcionam os de Alfabetização e de Educação Popular/Educação de Adultos, enquanto outros começam a aparecer. A pesquisa institucional e a extensão, com a troca FE/Comunidade, constituem a força desse trabalho.

E assim a transformação acontece na FE.

Redigido por Elza Teixeira,
Diretora Adjunta de Pós-graduação.

ANPEd apoia candidato eleito para a Reitoria da UFRGS

A Presidência da ANPEd enviou, em abril de 1988, o seguinte telegrama ao Ministro da Educação: "Sabedores colocação Professor Alceu Ravanello Ferrari primeiro lugar lista sêxtupla candidatura Reitor Universidade Federal Rio Grande do Sul, manifestamos plena satisfação indicação referida e encarecemos Vossa Excia. atender anseios comunidade universitária. Saudações. Osmar Fávero, Presidente ANPEd.

ANEXOS

Cartas-circulares do Presidente da Comissão de Consultores da Área de Educação junto à CAPES

Belo Horizonte, 15 de março de 1988

Prezado(a) Coordenador(a),

Tenho me ausentado de informações porque há quase um ano não há reuniões do CTC/CAPES. A próxima reunião será nos dias 5 e 6/4/88. Entretanto, teremos a reunião da ANPEd em Porto Alegre a partir de 25/4/88.

Gostaria de solicitar de sua parte um esforço adicional no sentido de estar presente à reunião desde a manhã de 25.4. Em muitos casos, isto implica o sacrifício de ter que viajar já no domingo. Como é praticamente a única ocasião que temos para este encontro, conto com sua especial atenção para este ponto. Breve a Diretoria da ANPEd estará enviando também uma correspondência neste sentido, detalhando pauta e roteiro dos trabalhos do dia 25.

Dois assuntos me preocupam e passo a dividi-los com vocês. Espero discutí-los na nossa reunião.

O 1º refere-se à eleição, em dezembro, do novo Presidente da área. A eleição formal far-se-á mediante consulta da CAPES. Esta consulta aos Programas vem sendo mediada, em todas as áreas, pela discussão no interior das associações científicas. Por isso, nada impede que se façam gestões neste sentido durante a reunião da ANPEd.

Aqui devo colocar, partindo de minha experiência, o que seria um perfil ideal para esta função. Primeiramente, trata-se de uma função para a qual a pessoa deve estar disponível e disposta. Nem sempre dispostos estão disponíveis e vice-versa.

Acentuo estes atributos pois trata-se de uma disponibilidade às múltiplas demandas da função. Há demandas inerentes à mesma: avaliação dos programas a cada biênio; seleção de candidatos a bolsas no exterior (duas vezes ao ano); indicação de nomes para o ciclo de visitas, para o credenciamento de cursos novos e recredenciamento dos já instalados; presença às reuniões do CTC ao menos três vezes ao ano (aqui discute-se desde o Plano Nacional de Pós-Graduação até a divisão entre as áreas de eventual expansão de bolsas no país); necessidade de pareceres "ad hoc" para bolsistas no exterior, para reavaliação de cursos e outras solicitações eventuais. A função implica também a presença do presidente como "membro-nato" no CTC/CAPES, no GA/FINEP, no GT/PADCT. Pareceres para o INEP e o CNPq são freqüentemente solicitados.

Não é fácil relacionar-se, dentro desta função, com as tarefas comuns de nossas instituições. Viagens rompem com a rotina de aulas, de reuniões etc. Para uns a função é até vista como uma espécie de hora-extra ou mesmo uma atividade para horas vagas. Devo dizer que, levando-se o compromisso a sério, consome-se muito tempo com elementos imponderáveis e pouco mensuráveis à primeira vista. Além disto, não tenho pago para trabalhar. O colegiado do Mestrado da UFMG e a Pró-Reitoria de Pesquisa têm dado apoio. Mas trabalha-se por compromisso. É preciso, pois, obter apoio institucional por parte das unidades e em especial do colegiado e firme disposição pessoal para um trabalho rico, porém árduo.

De outro lado, nem sempre as mudanças de coordenadores dentro dos Programas tem significado o repasse de informações provindas das agências, da ANPEd ou mesmo da rotina diária. Isto atrasa um relacionamento mais dinâmico do Presidente com as coordenações.

As reuniões com o CTC/CAPES e com os programas implicam a necessidade de administrar conflitos e jogar com o possível realizável. Não se pode ignorar que esta função, legitimada por escolha da comunidade científica, está blocada dentro do Estado. E aí tanto desaguam posições conflitantes, pontos de vista divergentes, decisões importantes quanto esforços para uma racional divisão dos recursos disponíveis.

Olhando para dentro da área, vê-se que ela é plural. Abriga diferentes sub-áreas, regiões várias, posturas teórico-metodológicas divergentes e modelos jurídico-administrativos dissemelhantes. Torna-se pois necessário pesar, ponderar antes de, por exemplo, indicar nomes para visitas.

Quando coloco tais atributos não os imagino previamente prontos. Trata-se de uma construção. Um nome ou vários nomes, antecipada e abertamente aceitos, podem significar uma transição ainda durante este ano. Posso passar informações, dados e o que a experiência me ensinou.

O 2º assunto refere-se à situação da área. Sobretudo após a avaliação do biênio 85/86, a comissão elaborou dois documentos. Seria útil que os coorde-

nadores os discutissem com o colegiado e viessem posicionados a respeito de algumas questões genéricas e cruciais. Como fortalecer a área? Que gestões podem ser viabilizadas no sentido de mútuo apoio? Como valorizar mais aquilo que já vem dando certo? Como obter apoio dentro da própria Universidade?

Em reunião com a Diretoria da ANPEd conseguimos estabelecer uma pauta de serviços em torno destas questões. Espera-se poder contar com todos os coordenadores para efeito de maior intercâmbio e efetiva troca de idéias.

Esperando encontrá-los todos em Porto Alegre, despeço-me atenciosamente,

Prof. Carlos Roberto Jamil Cury

*

Belo Horizonte, 7 de abril de 1988

Prezado(a) Coordenador(a):

Nos dias 05 e 06/04/88, realizou-se em Brasília mais uma reunião do Conselho Técnico Consultivo (CTC) da CAPES/MEC. Desta vez com a presença, como convidado, do representante da Associação Nacional de Pós-Graduandos.

Consoante prática que venho desenvolvendo desde o início de minha presença ali, passo a comunicar-lhes o que de mais importante se deu e se discutiu.

Quanto à avaliação dos cursos em geral discutimos a viabilidade da publicação da ficha, provavelmente por áreas de conhecimento. Trata-se assim da divulgação da ficha do Curso tal qual cada um a recebeu, inclusive com os nomes dos avaliadores. A idéia foi aprovada.

Quanto às bolsas, uma excelente notícia. Desta vez deu para atender plenamente toda a demanda *qualificada* dos pedidos adicionais. Assim quase todos os programas de Mestrado foram atendidos na íntegra e os que não foram integralmente, o foram ao menos parcialmente. Os pedidos de Doutorado foram integralmente atendidos (11 solicitações de bolsas adicionais). Já os de Mestrado tiveram 104 indicações para 129 solicitações adicionais. Isto em todas as áreas. Mas a contrapartida é clara: titulação aos 36 meses e o estudante deve ficar em regime de dedicação exclusiva. Mas só foram atendidos os programas cujos pedidos chegaram à CAPES via Pró-Reitorias de Pós-Graduação. Este é o caminho de quotas adicionais.

O valor das bolsas para março é o seguinte: Mestrado – Cz$ 63.000,00; Doutorado – Cz$ 78.200,00 e Pós-Doutorado – Cz$ 135.900,00.

Discutimos o telegrama dos Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa cujo teor se põe contra a imaginária presunção de interferência do CTC na composição e métodos de escolha para a avaliação de bolsistas. A determinação do CTC, no Programa de Demanda Social, talvez não tenha sido feliz na expressão. Mas seu espírito é claro: quer que as tomadas de decisão sejam transparentes na forma e democráticas no conteúdo. Se uma IES já assim procede, o formato apresentado pela CAPES é meramente sugestivo.

Discutimos longamente a questão dos atrasos. Eles se devem a uma gama de fatores: atraso do Tesouro, orçamento esgotado, atraso na assinatura do convênio por conta das IES, problemas nas IES com o Tribunal de Contas, problemas com os bancos. E não há falta de esforço da CAPES neste sentido, cujos empenhos estão sempre prontos. O orçamento da CAPES para 1988 já está esgotado e a liberação de novos recursos depende de suplementação – que, na melhor das hipóteses, sai ao final de abril.

As bolsas estão congeladas na proporção de 70% do salário dos docentes, mas seguem os aumentos (ir)regulares da IFES.

As bolsas de Pós-Graduação no país, onde houver IES com condições para tal, terão provavelmente seu julgamento por ocasião da reunião da comissão de bolsas para o exterior com processo algo semelhante.

Continuam as gestões da CAPES/CNPq no sentido de aumentar o valor das bolsas para o exterior em 20 a 25% do seu valor atual e poder pagá-las em moeda local.

Se houver grande demanda, teremos uma terceira entrada de bolsas para o exterior ainda em 1988 (abril/junho e um terceiro mês).

Aprovamos o programa da CAPES para o aperfeiçoamennto do pessoal interno; discutimos o programa de apoio aos Parques Tecnológicos; fizemos um voto de louvor pela conquista do número global de atendimento da demanda qualificada em relação às bolsas adicionais; e fizemos uma nota de preocupação quanto à abertura de mais uma agência de bolsas para o exterior (MCT) nas áreas estratégicas.

Inteirei-me como é o processo de reavaliação dos programas que a solicitam. Cada membro da comissão dá seu parecer e após a chegada dos mesmos à CAPES, a CAA envia aos Cursos uma síntese das observações com um parecer final.

O Prof. Édson Machado confirmou sua presença em Porto Alegre, bem como o Prof. Ricardo Martins. Na oportunidade comunicarei que programas serão visitados no 2º semestre. Não há como fazer visitas no 1º semestre, a não ser em casos excepcionais.

Esperando encontrá-los brevemente em Porto Alegre em 25/04/88, despeço-me cordialmente,

Prof. Carlos Roberto Jamil Cury

Relatório da Reunião do Comitê Assessor de Educação do CNPq 5 a 7 de abril de 1988

Considerações preliminares

A primeira reunião do CA-EDUCAÇÃO no ano em curso contou com a participação dos seguintes membros: Bernadete Angelina Gatti, Luiz Antônio Cunha, Magda Becker Soares, Maria Estela Dal Pai Franco e ainda Myriam Krasilchik (USP), que passou a integrar o comitê em substituição ao Profº Arden Zylberzstajn, cujo mandato terminou em dez/87.

Cabe destacar que se procedeu à eleição da nova coordenação do comitê, tendo a escolha recaído na Profa. Magda Becker Soares. A vice-coordenação ficou a cargo do Profº Luiz Antônio Cunha.

Ao contrário de reuniões anteriores do comitê, porém em consonância com as tendências observadas em reuniões ocorridas na mesma época (1ª reunião anual), houve uma significativa retração de demanda de solicitações nas várias modalidades em julgamento. Possivelmente tal situação decorra do atraso no envio do calendário do CNPq (dez/87) e da data estipulada como limite para o recebimento de solicitações (30/01/88), coincidente com período de férias. Considerando o número de solicitações que tem dado entrada no CNPq para o CA 06/88, presume-se que ocorrerá uma significativa demanda acumulada.

Modalidades analisadas

Foram analisadas, na presente reunião, as seguintes modalidades:

– Bolsas no exterior (Pós-Doutorado, Doutorado, Mestrado e Aperfeiçoamento/Especialização;

– Auxílio individual à pesquisa (pesquisa, pesquisador visitante, participação em eventos científicos, promoção de eventos científicos e editoração).

O Quadro 1 explica os números de solicitações e recomendações nas diversas modalidades, destacando-se que foram alocados para os auxílios 9,9 milhões de cruzados.

A forma pela qual as solicitações têm sido encaminhadas vêm dificultando a sua avaliação pelo Comitê Assessor. De um lado, verifica-se o não detalhamento das propostas que freqüentemente não apresentam mais que o título do projeto ou evento e seu objetivo mais amplo. Por outro lado, no que se refere aos projetos de pesquisa constata-se insuficiência na fundamentação teórica e na explicitação da metodologia, bem como incoerência entre uma e outra.

Quadro 1

Modalidades	Solicitações	Recomendações	
Bolsas no Exterior			
Aperfeiçoamento	1	0	
Mestrado	5	1	
Doutorado	10	7	
Pós-Doutorado	6	3	
Auxílios		P1	P2
Auxílio viagem	15	5	1
Congressos, Seminários	17	7	3
Auxílio Pesquisa	8	3	0
Pesquisador Visitante	3	3	0
Editoração	1	1	0
TOTAL	66	34	

Comissão de Coordenadores dos Comitês Assessores

O Comitê Assessor de Educação participa, pelo seu coordenador, da CCCA, órgão colegiado que já se encontra definido em estatuto do CNPq. Esse órgão elege um representante que assiste as reuniões do Conselho Deliberativo, a fim de a ele levar as reivindicações do conjunto ou da maioria dos Comitês.

O Comitê de Educação está encaminhando a reivindicação de que os doutorandos possam receber meia bolsa, no mínimo, quando realizarem o curso na instituição em que trabalham ou em outras da mesma área metropolitana.

A CCCA solicita aos comitês estudos, para posterior consolidação, a respeito de questões de interesse geral. No momento, estuda-se a redefinição dos critérios para classificação dos bolsistas de pesquisa em categorias e níveis, bem como os critérios de projeção da demanda futura para cada área, no que se refere a Auxílios, Bolsas no País e Bolsas no Exterior. Outra questão que o Comitê está discutindo é a operacionalização do papel que se pretende venha a ser desempenhado por consultores "ad hoc" na análise dos pedidos de Auxílio à Pesquisa, Bolsa de Pesquisa e Bolsa no Exterior.

Relatórios das Reuniões do Comitê de Pesquisa do INEP

1ª REUNIÃO
3 a 6 de novembro de 1987

Nesta reunião para julgamento dos projetos apresentados ao INEP, para financiamento dentro do programa de fomento à pesquisa, foram analisados 208 processos, dos quais foram aprovados 67 projetos de pesquisa e 15 apoios à realização de eventos acadêmicos.

A qualidade dos projetos

O grande número de projetos de outras áreas, de pedidos de apoio institucional e de propostas que não constituíam projetos de pesquisa, apontam para a necessidade de uma divulgação ampla e clara dos objetivos do INEP em seu programa de fomento à pesquisa educacional. A forma de apresentação dos projetos é outro aspecto que deve ser objeto de esclarecimento. O grande número de propostas incompletas mostra que a comunidade desconhece as normas do INEP para apresentação dos pedidos de financiamento à pesquisa.

A qualidade de boa parte dos projetos é, infelizmente, baixa. Várias propostas visam o diagnóstico educacional de uma área, por vezes extremamente restrita, enfocando aspectos superficiais que levam a prever apenas resultados óbvios e já conhecidos. Propostas também freqüentes são as intervenções para melhoria da qualidade do ensino em uma escola ou região. No entanto, essas intervenções consistem, em sua maioria, em programas vagos de atuação, sem qualquer fundamentação teórica ou de pesquisa e sem avaliação adequada dos possíveis efeitos.

Vários projetos foram apresentados por pesquisadores iniciantes de instituições fora dos grandes centros do país que ainda não dispõem de pessoal com formação sólida em pesquisa educacional. Estes projetos, embora não apresentem qualidade suficiente para aprovação, revelam a existência de grupos dinâmicos, preocupados e comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino no país. Tais casos devem levar o Comitê Assessor a discutir formas de levar os participantes desses grupos a uma melhor formação em pesquisa, seja através do ingresso em cursos de pós-graduação em outros centros que desenvolvam pesquisa na área, seja através de intercâmbio com grupos mais fortes, como já vem sendo feito para algumas instituições que participam do Projeto Integrado de Educação que conta com o apoio financeiro do INEP e de outras agências. Esse intercâmbio poderia incluir realização de pesquisas em conjunto ou visitas de pesquisadores experientes para discutir propostas já iniciadas. É possível que, para a implantação de programas deste tipo, o Comitê Assessor do INEP possa contribuir identificando grupos que poderiam ser visitados e estimulados a participar de projetos mais amplos de qualificação, intercâmbio e realização de pesquisa de bom nível.

A Reunião do Comitê

Dada a exigüidade de tempo para julgamento do grande número de projetos, optou-se por dividir os processos entre os assessores, por área de especialização. Assim, cada projeto foi analisado em detalhes por um assessor que elaborou parecer escrito, o qual era submetido aos demais membros do Comitê, juntamente com um relato verbal, onde se considerava a relevância do estudo, sua fundamentação teórica, o conhecimento da literatura da área e a adequação e clareza da metodologia proposta. Quando surgiam dúvidas, não esclarecidas pela discussão entre todos os membros do Comitê, um segundo assessor anali-

sava o projeto em detalhes e trazia seu parecer para o grupo, que o discutia até que um consenso fosse atingido.

A conclusão de cada parecer poderia ser dada em termos de projeto recomendado para financiamento ou de projeto não recomendado. Em alguns casos, mesmo não recomendando o financiamento, o Comitê aconselhava a reformulação do projeto para posterior apresentação e julgamento em uma próxima reunião de distribuição dos recursos de fomento à pesquisa. Infelizmente, o pouco tempo disponível impediu que a análise a ser transmitida ao pesquisador, principalmente quando o projeto era recusado, fosse detalhadamente escrita, de forma a permitir melhoria da qualidade das futuras propostas.

O grande número de projetos analisados em apenas três dias e meio pelos assessores impediu também uma análise mais detalhada dos orçamentos apresentados bem como a efetuação dos cortes julgados necessários. Assim o Comitê Assessor delegou aos técnicos do INEP a tarefa de efetuar tal análise e reduzir os orçamentos apresentados no que se referia aos itens não financiáveis como complementação salarial dos pesquisadores, material de escritório, equipamento e material permanente ou consultoria de longa duração.

É importante e imprescindível que, para as próximas reuniões, seja estudada a possibilidade de ampliar o tempo para análise e discussão dos critérios adotados tanto para julgamento dos projetos como para julgamento dos orçamentos, inclusive no que se refere a itens financiáveis ou não financiáveis.

A pré-análise dos processos feita pelos técnicos do INEP foi de extrema ajuda no julgamento, muitas vezes chamando atenção para aspectos que poderiam passar desapercebidos pelo Comitê. Esta análise técnica deve ser incentivada e generalizada a todos os processos a serem julgados nas próximas reuniões, contribuindo para o andamento mais rápido e mais adequado do julgamento.

Para áreas como Informática e Educação Física, é importante que se possa contar com um assessor especializado. Dado o pequeno número de projetos nessas áreas, sugere-se que, antes da reunião, cada processo seja analisado por dois relatores "ad-hoc" ou que seja indicado um assessor da área de Informática e outro de Educação Física que participem de pelo menos um dia de cada reunião.

Nas demais áreas, o parecer prévio de pelo menos um assessor "ad-hoc" em cada processo é desejável e o INEP deve implantar calendário e sistemas que permita esta análise.

A Divulgação do programa de fomento à pesquisa educacional

O relato acima leva à sugestão de que seja preparado um documento de divulgação do programa de fomento à pesquisa educacional do INEP do qual constem as seguintes modificações e solicitações:

1º. Eliminação dos formulários atualmente em uso para apresentação do projeto e "curriculum vitae".

2º. Apresentação da folha de rosto do processo a qual deve conter, tal como já é feito hoje, os dados do pesquisador e da instituição que são relevantes para estabelecimento dos contratos e convênios.

3º. Apresentação do resumo do "curriculum vitae" de cada pesquisador com dados sobre sua formação acadêmica, suas atividades profissionais atuais e sua produção científica.

4º. Informação de que os projetos de pesquisa apresentados para julgamento devem, necessariamente conter: (a) um resumo do projeto; (b) uma introdução que explicite os objetivos do estudo, mostre sua relevância e fundamente a proposta inserindo-a em um quadro teórico e relacionando-a aos estudos já existentes na área; (c) descrição detalhada da metodologia explicitando, quando for o caso, os critérios previstos para seleção da amostra, a descrição dos instrumentos e procedimentos adotados, os tipos de dados a serem obtidos e a sistemática a ser adotada para análise e interpretação dos resultados.

5º. Informação de que o INEP, em seu programa de fomento à pesquisa, não financia: (a) apoio à infraestrutura das instituições; (b) levantamentos estatísticos ou diagnósticos educacionais restritos e que não estejam devidamente vinculados à implantação de programas educacionais específicos e bem definidos; (c) intervenções educacionais que não constituam análise de novos métodos ou atividades educacionais devidamente fundamentados e explicitados.

6º. Informação de que o INEP não financia: (a) a aquisição de equipamento, exceto em casos excepcionais onde se caracterize sua especificidade e necessidade para a realização da pesquisa; (b) material de escritório; (c) remuneração de pesquisadores da instituição; (d) consultoria de longa duração.

7º. Ênfase no fato de que o pesquisador que tiver seu projeto financiado pelo INEP compromete-se a apresentar, nos prazos estabelecidos por convênio, relatório sob forma de artigo datilografado e pronto para ser submetido à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ou a outra revista científica de divulgação nacional, de forma a assegurar o conhecimento dos resultados do estudo entre pesquisadores e educadores.

Com relação a este último ponto, é importante que se criem mecanismos administrativos para que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos tenha acesso imediato aos artigos elaborados a partir dos projetos financiados pelo INEP, providenciando sua publicação, desde que haja concordância do pesquisador e aceitação do artigo por parte do Comitê Editorial.

Uma sugestão a ser discutida entre os membros do Comitê Assessor e a Direção do INEP é a eliminação do relatório técnico detalhado, exigindo-se apenas a apresentação de um ou mais relatórios sob forma de artigo ou livro, pronto para ser submetido para publicação. Nesta discussão deverá ser considerada, por um lado, a necessidade de liberar os pesquisadores da elaboração de relatórios longos, de divulgação restrita, apenas para fins de controle administrativo. Por outro lado, não se pode esquecer que a debilidade metodológica e teórica de vários projetos exigem acompanhamento e avaliação através de relatórios detalhados.

Lêda Scheibe
Maria Laura Barbosa Franco
Neide Varela Santiago
Analúcia Dias Schliemann
Isaura Belloni

2ª REUNIÃO
5 a 8 de abril de 1988

A primeira reunião de 1988 do Comitê de Pesquisa do INEP para análise e seleção de pesquisas e eventos realizou-se no período de 5 a 8 de abril, com a participação de cinco integrantes do referido Comitê: professores Sônia Kramer, Leda Scheibe, Maria Laura P. Franco, Isaura Belloni e Neidson Rodrigues. Também participaram a Coordenadora de Estudos e Análises, a Coordenadora de Apoio à Pesquisa e os técnicos da CEA/DIPES.

I – Abertura

A abertura dos trabalhos se fez por Sílvia Saavedra, Diretora de Editoração e Documentação e representante do Diretor-Geral; Walter Garcia, responsável pela Diretoria de Estudos e Pesquisas no período de janeiro a março de 1988; Maria Laís Mousinho Guidi, Coordenadora de Estudos e Análises; Carlos Avancini, Diretor de Planejamento e Zelira Pereira Cutrim, Coordenadora de Apoio à Pesquisa. Nesse momento, além de palavras de boas-vindas, a Direção do INEP fez alguns comunicados, prestou informações e solicitou atenção e sugestões relativas:

a) à Reunião do Comitê:

- volume e alocação de recursos disponíveis: 45 milhões, sendo 80% destinados à pesquisa, 10% a eventos e 10% ao Programa Integrado de Educação e Sociedade (PIES);
- quantidade de projetos de pesquisa (88) e de eventos (46) encaminhados ao INEP para seleção;
- encaminhamento de todos os projetos a especialistas para emitir parecer, no sentido de colaborar com o Comitê de Pesquisa em seu trabalho de seleção;
- pré-análise dos projetos realizados pelos técnicos da DIPES, através de uma ficha que necessita de avaliação e sugestões;
- necessidade de que o trabalho do Comitê se complete ao final dessa reunião com pareceres conclusivos, datilografados e assinados por todos, vez que a última reunião deixou muito a desejar nesse aspecto, causando problemas ao INEP na sua relação com os pesquisadores;
- pedidos de complementação de recursos a projetos de pesquisa em desenvolvimento a serem julgados pelo Comitê, conforme solicitação do Diretor-Geral;
- necessidade de se escolher um coordenador para os trabalhos desta reunião;

b) ao INEP:

- constituição de três comissões, integradas por representantes da comunidade científica, para elaborarem documentos – já entregues ao Ministro da Educação – referentes à Política de Pesquisa, à Política de Editoração e Documentação e ao Cinqüentenário do INEP. Na oportunidade a Direção-Geral solicitou aos membros do Comitê que analisem o documento sobre Política de Pesquisa e apresentem sugestões para ampliá-lo;
- mudança futura do INEP para o campus da Universidade de Brasília;
- novas instalações da biblioteca do INEP;
- participação do INEP na SBPC, com uma mesa-redonda denominada "Educação: território livre ou ocupado", a ser integrada pelos professores Paulo Freire, Darci Ribeiro, Florestan Fernandes e Dermeval Saviani;
- realização de seminário interno, no período de 28 a 30 de março/88, em que várias questões relativas ao processo de seleção de projetos de pesquisa foram levantadas.

II – Trabalho de análise e seleção

O processo de análise e seleção teve início, sob a

Coordenação da Profª Leda Scheibe, com uma discussão sobre as condições de trabalho do Comitê em termos de período e prazo para leitura e elaboração do parecer e de ausência de critérios e prioridades para avaliação dos projetos de pesquisa e de seminários.

Dessa discussão emergiram alguns critérios a serem considerados (e testados) após uma releitura de cada *Projeto de Pesquisa* já analisado, a saber:

a) especificidade do INEP – o projeto seria analisado tendo em vista a natureza e as funções do INEP em relação ao conjunto das agências de apoio à pesquisa;

b) pesquisa, no conjunto das propostas de produção de conhecimento, é o objeto de apoio por parte do INEP (Ver "folder" distribuído aos pesquisadores);

c) consistência teórico-metodológica;

d) documentação fundamental à análise completa, isto é, currículos, resumo etc.;

e) recursos compatíveis com o orçamento do INEP – para essa seleção foram alocados 36 milhões;

f) área temática – cada projeto seria avaliado no conjunto dos outros da mesma área temática.

Tais critérios não seriam tratados de forma estanque e formal, mas considerados interdependentes e complementares.

Passou-se, então, a uma fase de trabalho individual dos membros do Comitê para se verificar a adequação e a pertinência dos critérios propostos, em relação aos projetos de pesquisa já analisados, e para conhecimento do parecer elaborado pelo consultor "ad hoc".

A fase seguinte foi a de trabalho coletivo de discussão de cada projeto de pesquisa a partir da fala de seu relator. Nessa etapa, houve oportunidade de participação intensa dos técnicos da CEA/DIPES, quer fornecendo informações sobre os projetos em discussão e sobre o INEP, quer debatendo questões substantivas relativas à produção de conhecimento e ao INEP, como um todo, e à DIPES, em particular. Neste relato, preferimos tratar tais questões em separado.

Dos 88 projetos de pesquisa analisados e discutidos, num total de Cz$ 269.806.649,00[1], 16 foram aprovados, totalizando Cz$ 9.492.204,51, ou seja, 18,2% aprovados e 81,8% não aprovados.

Dos 16 projetos aprovados, a apenas um – "Análise do livro didático" – foram solicitadas reformulações a serem incorporadas à proposta técnica, como condição para assinatura do contrato. Segundo o Comitê, não é necessário o retorno da proposta reformulada ao Relator, vez que a DIPES conta com pessoal técnico competente para julgar o trabalho realizado pelos pesquisadores.

Quanto aos projetos não aprovados, grande parte incidiu nos critérios relativos *à natureza da proposta* – não se tratava de pesquisa propriamente dita, mas de capacitação, atividades culturais, intercâmbio de professores, desenvolvimento comunitário, trabalho de extensão, integração etc – e *à fragilidade teórico-metodológica* em termos de revisão bibliográfica atualizada, discussão de categorias, da metodologia, da fundamentação teórica. Em seguida, vieram os critérios referentes à *relação que as propostas teriam com a Educação* e, conseqüentemente, com o INEP e ao *orçamento compatível* com os recursos do INEP. Houve um projeto que não foi aprovado exclusivamente por causa de seus custos: Cz$ 28.787.589,00, vez que o Comitê entendeu que os cortes e reajustes devem ser feitos pelos pesquisadores e que proposta técnica e financeira tinham íntima relação entre si.

O critério da *documentação completa* não serviu para eliminar nenhum de forma categórica, mas revelou-se como complementar aos outros.

Dois projetos – "Avaliação de um vírus de poliedrose nuclear a pseudaletia sequax franclemont, 1951 (lipidoptera, noctiridade)" e "Oceanografia e zoologia aplicadas às comunidades de baixa renda" – não foram discutidos e avaliados pelo Comitê por ser evidente a sua inadequação à área de conhecimento apoiada pelo INEP.

No terceiro dia de trabalho, após a seleção dos projetos de pesquisa, teve início a discussão e avaliação dos *Projetos de Eventos*. Novamente uma discussão inicial se fez necessária para estabelecimento de alguns parâmetros para seleção, bem como para superar o impasse criado pela divisão feita "a priori" e sem critérios explícitos de alocação dos recursos globais da DIPES (80% para pesquisa, 10% para eventos e 10% para o PIES). A solicitação feita pelo CEDES para a V Conferência Brasileira de Educação, por exemplo, superava os 10% alocados. Decidiu-se tratá-la em separado, dada a relevância e abrangência do evento.

Os parâmetros considerados para seleção, tendo

[1] Como alguns projetos apresentaram suas propostas financeiras em OTNs, para efeito de cálculo, seguindo orientação dada pelo Diretor-Geral ao Comitê em reunião anterior, utilizamos o valor da OTN relativa à data-limite de encaminhamento do projeto ao INEP, no caso, fevereiro: Cz$ 820,00.

em vista a discussão anterior relativa à pesquisa e ao trabalho até então desenvolvidos, foram:

- o impacto e os seus efeitos multiplicadores em relação ao público a ser atingido em termos nacional, regional e/ou local;
- pertinência aos objetivos do INEP, ou seja, estarem centrados na temática educacional;
- relevância do tema para o avanço dos conhecimentos na área.

Tais parâmetros permitiram a elaboração posterior de um "parecer padrão" para os projetos não aprovados.

Dos 45 projetos de eventos encaminhados ao INEP, no total Cz$ 84.358.780,00 , foram aprovados 9, no valor de Cz$ 4.480.500,00 (excluída a V CBE), ou seja, 20% de aprovação.

Considerando as categorias utilizadas pelos técnicos da CEA/DIPES para classificação dos projetos em desenvolvimento, realizado em janeiro de 1988, os projetos aprovados apresentam a distribuição constante do Quadro 1, em relação às subáreas da Educação. Com vista a análises posteriores, fez-se, no Quadro 2, uma distribuição dos projetos aprovados por Região.

Quadro 1
Distribuição dos projetos aprovados por área temática

Temática	Pesquisas	Eventos	Total
1. Educação Pré-Escolar	–	1	1
2. Alfabetização	2	–	2
3. Currículo	6	–	6
4. Livro Didático	2	–	2
5. Formação do Educador	1	1	2
6. Ensino Superior	–	5	5
7. Educação Física	1	1	2
8. Educação Especial	1	–	1
9. Mulher e Educação	1	–	1
10. Educação Indígena	1	–	1
11. Educação e Sociedade	1	1	2
Total	16	9	25

Quadro 2
Distribuição dos projetos aprovados por região

Regiões	Pesquisas	Eventos	Total
Sul	6	2	8
Sudeste	5	–	5
Centro-Oeste	3	1	4
Nordeste	1	5	6
Norte	1	–	1
Total	16	8	24

Os Quadros 3 e 4 a seguir, indicam a distribuição dos recursos concedidos, respectivamente por Estado e por Região. Observa-se que a V CBE por ser de abrangência nacional, não foi incluída em nenhum dos quadros, considerando-se que deverá receber tratamento especial. Observa-se ainda que, na elaboração dos quadros de distribuição dos recursos, foram tomados como referência os valores constantes da listagem utilizada pelo Comitê na reunião de seleção de projetos.

Quadro 3
Distribuição dos recursos referentes aos projetos aprovados, por estados

Estados	Pesquisas	Eventos	Total
RS	3.652.119,90	1.220.036,00	4.872.155,90
SC	214.200,00	–	214.200,00
SP	1.267.095,00	–	1.267.095,00
RJ	720.000,00	–	720.000,00
MG	1.197.274,00	–	1.197.274,00
DF	107.000,00	–	107.000,00
GO	513.345,61	–	513.345,61
MS	244.924,00	600.000,00	844.924,00
PE	800.000,00	589.000,00	1.389.000,00
SE	–	318.993,00	318.993,00
AL	–	536.781,00	536.781,00
PI	–	1.215.690,00	1.215.690,00
PA	776.246,00	–	776.246,00
Total	9.492.204,51	4.480.500,00	13.972.704,51

Quadro 4
Distribuição dos recursos referentes aos projetos aprovados por região

Regiões	Pesquisas	Eventos	Total
Sul	3.866.319,90	1.220.036,00	5.086.355,90
Sudeste	3.184.369,00	–	3.184.369,00
Centro-Oeste	865.269,61	600.000,00	1.465.269,61
Nordeste	800.000,00	2.660.464,00	3.460.464,00
Norte	776.246,00	–	776.246,00
Total	9.492.204,51	4.480.500,00	13.972.704,51

III – Conclusões

Ao longo dos quatro dias de trabalho intenso do Comitê e dos técnicos da DIPES, inúmeras questões referentes ao INEP, em geral, e ao processo de seleção de projetos de pesquisa, em particular, foram postas e discutidas, resultando críticas e sugestões a serem encaminhadas pelo Comitê, através de documento enviado à Direção-Geral. Tais questões dizem respeito a:

a) *alocação de recursos* – os recursos disponíveis na DIPES para apoio a pesquisa e eventos deveriam ser alocados com critérios explícitos, ouvido o Comitê de Pesquisa e considerada a configuração das demandas nos diferentes períodos do ano;

b) *prazo e pagamento* – os projetos devem ser enviados aos membros do Comitê e ao consultor "ad hoc" dentro de um prazo suficiente para a realização de um trabalho profícuo, sem sacrifícios de feriados e finais de semana e recursos devem ser previstos para remuneração adequada ao trabalho realizado;

c) *divulgação da proposta do INEP de apoio à pesquisa* – deve-se pensar em uma divulgação mais criteriosa e consistente, de forma que se tenha uma

compreensão da especificidade do INEP, no conjunto das outras agências de apoio à pesquisa e da natureza dos projetos a serem selecionados, evitando a entrada de número tão vultoso de propostas de capacitação, de atividades culturais, de extensão etc. – a não ser que o INEP decida abrir outras linhas de ação com recursos e processos de avaliação e seleção distintos;

d) *parecer de consultor "ad hoc"* – alguns pareceres contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do trabalho, chegando mesmo a ser recomendado, pelo Comitê, o seu envio aos pesquisadores-solicitantes. Contudo, essa questão precisa ser revista e redimensionada, pois, o especialista, ao fazer isoladamente o seu parecer, não tem condições de integrá-lo ao conjunto de propostas da mesma área, nem às especificidades do INEP;

e) *participação dos técnicos da DIPES no processo de seleção* – o trabalho de assessoramento e apoio que os técnicos da DIPES podem prestar ao Comitê de Pesquisa vai bem além do preenchimento de uma ficha de pré-análise. Segundo o Comitê, uma triagem inicial em termos de documentação completa, natureza da proposta (pesquisa ou capacitação, por exemplo), relação do tema proposto e a educação, adequação da proposta financeira à política do INEP, pode e deve ser realizada pelos técnicos da DIPES. Quanto à ficha de pré-análise, observou-se que nessa reunião, não foram muito manuseadas, talvez porque os membros tinham conhecimento prévio e íntimo com os projetos, mediante análise anterior;

f) *pedidos de complementação de recursos a projetos em desenvolvimento* – o Comitê delegou aos técnicos da DIPES a decisão, pela falta de tempo em analisá-los e por julgar que o conhecimento que os técnicos possuem do INEP e de seus projetos permitirá a realização de trabalho competente;

g) *fragilidade teórico-metodológica dos projetos* – discutiu-se sobre a possibilidade de o INEP atuar de forma articulada e sistemática, junto às equipes de pesquisadores emergentes, no sentido de assessorá-los na elaboração dos projetos, o que seria na verdade formação e aperfeiçoamento de quadros de pesquisadores. Houve projetos analisados e discutidos que, mediante um trabalho dessa natureza, poderiam se desdobrar em pesquisas relevantes;

h) *o projeto "Biblioteca pedagógica: centro de documentos pedagógicos e materiais escolares"* – provocou muita discussão pelo que pode significar em termos de dispersão e pulverização de recursos e esforços em relação ao SIBE. Tanto o parecer do relator como do consultor "ad hoc" são por sua aprovação pela relevância, fundamentação e competência da equipe técnica. Levantou-se, contudo, a questão da localização do acervo fora do INEP, tendo o Comitê sugerido uma negociação entre proponentes e SIBE;

i) *V Conferência Brasileira de Educação* – mereceu parecer a parte, dada a sua significação em termos de pesquisa e de políticas públicas na área de Educação. Recomendou-se que o MEC, através do INEP e outros órgãos, deve colaborar de forma significativa para sua realização.

Catálogos de Teses em Educação

Acaba de ser editado o catálogo *Teses em Educação 1987*, em coedição com o INEP, que o está distribuindo a todos os sócios da ANPEd e às bibliotecas de educação.

Temos disponíveis exemplares dos catálogos de 1984 a 1987, ao preço de Cz$ 500,00 cada. Os mesmos podem ser solicitados através de cheque nominal à ANPEd, a ser enviado à Secretaria Geral:

Rua Dr. Celestino, 74 – 2º andar – sala 24 – Cep 24020 – Niterói – RJ.

No momento estamos iniciando a elaboração do catálogo referente ao período 1971-82, com base nas informações enviadas pelas Coordenações dos Programas.

SUMÁRIO

NOTA EDITORIAL 1

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: Situação atual
- Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da USP 3
- Doutorado em Educação (Filosofia da Educação) da PUC/SP: uma experiência bem sucedida . 6
- Um Programa de Doutorado em Educação na UFRGS: balanço de onze anos de trabalho e perspectivas de mudança 7
- O Doutorado em Educação da PUC/RJ: uma experiência em consolidação 10
- Formar Doutores em Psicologia da Educação: um desafio da PUC/SP 13
- Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da UFRJ 15
- Doutorado em Educação da Unicamp 18

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: Novas propostas
- Uma Proposta de Doutorado em Educação: Comissão da FAE/UFMG 20
- Doutorado em Educação na UFSCAR: idéias iniciais 21
- Programa de Doutorado em Educação do Nordeste: proposta de normas de funcionamento . 23
- Áreas de Concentração na Pós-Graduação em Educação: dispersão e formalismo 26
- Elementos para uma Proposta Científico-Pedagógica para o IESAE 29

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: Questões e alternativas
- Doutorado em Educação: constatações, questões e alternativas 32
- Um Retrato (feio) da Pós-Graduação na Unicamp 36
- Indicações de textos disponíveis sobre o tema 41

ESPAÇO ANPEd 43

INFORME ANPEd
- V Conferência Brasileira de Educação 45
- Documento da Comissão de Licenciatura da SBPC 46

ANPEd NOTÍCIAS 51

ANEXOS
- Cartas-circulares do Presidente da Comissão de Consultores da área de Educação junto à CAPES 55
- Relatório da Reunião de Abril de 1988 do Comitê Assessor de Educação do CNPq 57
- Relatórios das Reuniões do Comitê de Pesquisa do INEP (1ª reunião, nov. 1987 e 2ª reunião, abril 1988) 58

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Secretaria Geral: Rua Dr. Celestino, 74 – 2º andar – 24020 – Niterói/RJ – Tel.: (021) 717-4902
COMITÊ EDITORIAL: Osmar Fávero, Jésus de Alvarenga Bastos e José Silvério Baía Horta
COLABORAÇÃO E APOIO: Marília Costa Cruz (FGV/IESAE)