



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Sérgio Rafael Barbosa da Silva

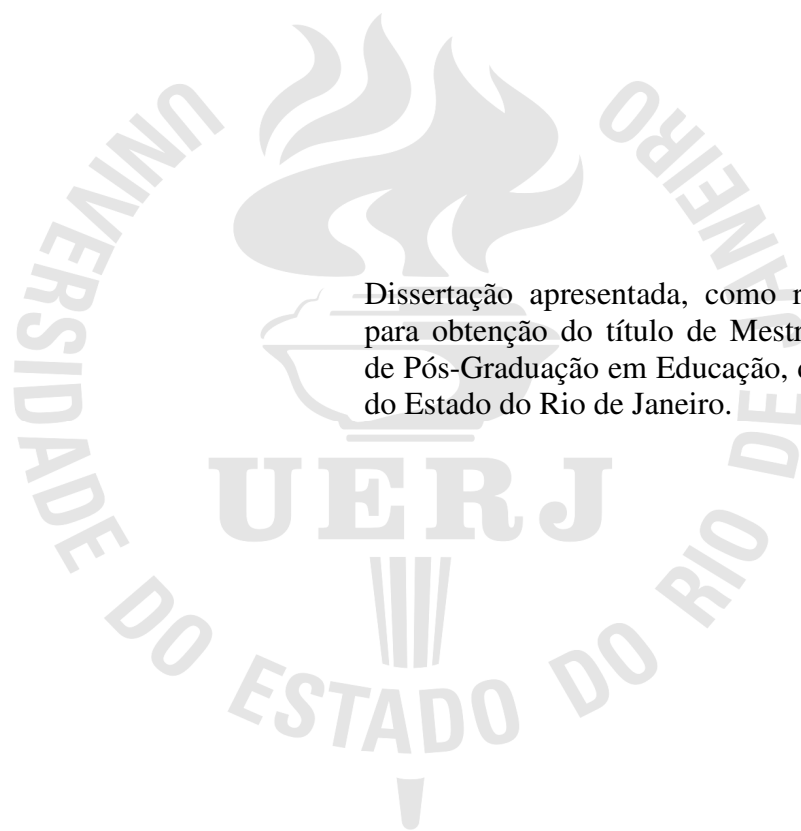
**Pensando a pós-graduação em educação a partir dos critérios da avaliação
trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior/Capes**

Rio de Janeiro

2011

Sérgio Rafael Barbosa da Silva

**Pensando a pós-graduação em educação a partir dos critérios da avaliação trienal da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Siomara Borba

Rio de Janeiro

2011

Sérgio Rafael Barbosa da Silva

**Pensando a pós-graduação em educação a partir dos critérios da avaliação trienal da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 02 de maio de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Siomara Borba – Orientadora
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Correa das Neves
Faculdade de Educação da UFRJ

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira
Faculdade de Educação da UNESA

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Nesta página se expressam momentos inenarráveis do vivido! E, ao mesmo tempo, singelas e doces reminiscências. Dos momentos vividos ficaram sensações de uma felicidade distante. Das reminiscências restaram saudades de tempos vividos que não voltam mais. Às vezes, quase sempre, projetamos aquilo que denominamos de felicidade para o futuro. No entanto, quando o futuro chega – e como ele caminha de pressa em tempos modernos – mesmo que os projetos estejam realizados, a tal felicidade não faz mais sentido se não podemos estar ao lado de quem amamos.

Saudades mãe.

Dedico este trabalho à Francisca de Assis Soares Barbosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Jaqueline por dividir comigo todos os momentos de angústias vividos ao longo desse trabalho. E, acima de tudo, pela paciência! Pois eu devo ter ficado insuportável quando as coisas não aconteciam da forma esperada. Muito obrigado meu amor.

Agradeço a todos os meus familiares pela torcida. E, de forma especial, agradeço ao meu pai pelo incentivo para terminar esse trabalho.

Agradeço, de forma muito especial, à professora Siomara. Certamente lhe sou muito grato por ter me ajudado a dar os primeiros passos na carreira acadêmica. Muito Obrigado por me ensinar os caminhos necessários para a elaboração desse trabalho. Além disso, muito obrigado pela amizade, generosidade e incentivo. Claro que não posso esquecer de mencionar o quanto sou grato pela sua paciência. Afinal de contas, sabe como é. Orientando fala e escreve cada bobagem. rsrs.

Agradeço aos professores do ProPed/UERJ, principalmente aqueles com os quais tive a oportunidade de trabalhar ao longo das disciplinas. Walter Kohan, Raquel Goulart, Paulo Sgarbi, Alice Casimiro, Elizabeth Macedo, Nilda Alves, Luiz Antonio Senna, Maria de Lourdes Tura e Stela Caputo. Certamente, vocês contribuíram para esse trabalho.

Agradeço a todos os meus amigos. Bianca, Rhenan, Beatriz, Pablo, Luana, Bianca Cristina, Anderson, Cleide, André, Arthur, Jorge, Nicinha, Carlinhos, Selma, Felipe, Carol, Márcio, Fernanda. Valeu pela força.

Agradeço aos meus amigos do grupo de pesquisa. Adriana, João, Luiz, Rosa, Marcelo, Lígia, Natália, Paulinho, Felipe e Aline.

Agradeço aos meus amigos da Linha de Pesquisa *Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura*. Hugo, Cassandra, Talita, Bonnie, Thaís, Luciana.

O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.

Karl Marx

Apenas do ponto de vista das classes, isto é, da luta de classes, pode-se dar conta das ideologias existentes numa formação social.

Louis Althusser

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de pensar a pós-graduação em educação a partir dos critérios da avaliação trienal realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para cumprir o objetivo proposto dividimos o trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, a partir do estudo da definição da natureza da pós-graduação, contida no Pareceres nº 977/65, percebemos que existe um entrelaçamento entre a trajetória da universidade e da pós-graduação no Brasil. Nesse sentido, fizemos um histórico do ensino superior brasileiro com ênfase no entrelaçamento que existe entre a trajetória da universidade e a trajetória da pós-graduação. Esse entrelaçamento, de forma geral, contribuiu para percebermos o processo de verticalização do ensino superior com a separação entre ensino e pesquisa, o primeiro sob responsabilidade dos cursos de graduação e a segunda sob a responsabilidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No segundo capítulo, realizamos um histórico da pós-graduação em educação com o objetivo de destacar sua expansão, durante a década de 70, até meados da década de 80. Nesse processo de expansão, a pesquisa científica foi um fator determinante das atividades dos programas de mestrado e doutorado. Em seguida, consideraremos a história dos programas de pós-graduação em educação das universidades, PUC-Rio, UFRJ e UERJ. Por fim, no terceiro capítulo, voltamos a nossa atenção para a forma como a avaliação da pós-graduação brasileira foi organizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nesse sentido, relacionamos essa nova sistemática com documentos elaborados para serem utilizados na última avaliação trienal da Capes, referente ao período de 2007 a 2009, neste caso nos referimos aos seguintes documentos: *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)* e *Documento da Área de Educação 2009*, associando, de forma geral, as diretrizes desses documentos com os dados do *Caderno de Indicadores* dos programas de pós-graduação em educação da PUC-Rio, da UFRJ e da UERJ.

Palavras-chave: Universidade. Pós-graduação em educação. Sistemática de Avaliação da Capes.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	UNIVERSIDADE E PÓS-GRADUAÇÃO	17
1.1	Universidade e pós-graduação: o ensino superior brasileiro	17
1.2	Antecedentes históricos: aspectos do ensino superior brasileiro na década de 1930	23
1.3	Antecedentes históricos: aspectos do ensino superior brasileiro na década de 1960	28
1.3.1	O Parecer 977/65.....	31
1.4	Concepção de universidade na análise de Anísio Teixeira	33
1.5	Concepção de universidade na análise de Florestan Fernandes	40
1.6	A lógica da organização no ensino superior	46
2	A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	50
2.1	Histórico da pós-graduação em educação no Brasil	50
2.2	Algumas críticas à expansão da pós-graduação em educação	64
2.3	Programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	71
2.4	Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	73
2.5	Programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	77
3	A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	83
3.1	A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – agência de avaliação da pós-graduação brasileira	83
3.2	Críticas à sistemática de avaliação da Capes, realizadas pela área da educação	89
3.3	A nova sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pela Capes	93
3.4	Caracterização da produção bibliográfica docente dos programas de pós-graduação em Educação da PUC-Rio, da UFRJ e da UERJ	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	BIBLIOGRAFIA	114
	APÊNDICES	121

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem o objetivo de analisar os indicadores das duas últimas avaliações trienais, realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de três programas de pós-graduação em educação da cidade do Rio de Janeiro. Essas avaliações correspondem aos períodos de 2004-2006 e 2007-2009. Os indicadores analisados fazem parte do documento denominado *Caderno de Indicadores*. Os dados que compõem este documento são enviados pelos programas de mestrado e doutorado de todo o Brasil para a Capes, através do formulário *Coleta de Dados*, e contém as informações para a avaliação da pós-graduação no país.

O acesso ao *Caderno de Indicadores* dos programas de mestrado e doutorado acontece através da internet, no endereço eletrônico <<http://www.capes.gov.br>>. O *Caderno de Indicadores* é dividido em onze partes e contém dados quantitativos. Os documentos que compõem o *Caderno de Indicadores* são: *PT – Produção Técnica; TE - Teses e Dissertações; PB – Produção Bibliográfica; DI – Disciplinas; PA - Produção Artística; CD - Corpo Docente, Vínculo Formação; PO - Proposta do Programa; LP - Linhas de Pesquisa; PP - Projetos de Pesquisa; DP - Docente Produção; DA - Docente Atuação*.

Para precisar o recorte do nosso *objeto* de investigação analisaremos quatro documentos que compõem o Caderno de Indicadores, são eles: *proposta do programa, disciplinas, linhas de pesquisa e teses e dissertações*, no período de 2004 a 2009. O trabalho de investigação permitiu levantarmos aspectos de relações que indiquem a forma natural pela qual se atribui à pós-graduação *stricto sensu* brasileira o lugar privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas. Nesse sentido, decidimos não ignorar o fato de que a pós-graduação em educação não surgiu como uma instituição desvinculada da universidade, pelo contrário. Assim, consideramos as políticas que definiram a natureza e estabeleceram as normas da pós-graduação no Brasil e decretaram que, prioritariamente, os programas de mestrado e doutorado seriam oferecidos por universidades, como o início da trajetória da pós-graduação em educação.

Neste contexto, a análise dos dados de três programas de pós-graduação em educação foi articulada à trajetória da universidade e da pós-graduação brasileiras. Para conseguirmos realizar a articulação do nosso trabalho dessa maneira, nos baseamos na contribuição de Florestan Fernandes no livro intitulado *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. Nesse livro o autor faz uma análise do ensino superior brasileiro até a década de 1970. Em sua análise apresenta, dentre outros, o conceito de *padrão brasileiro de escola superior*, um

padrão que identifica a passagem, através de reformas legais como o Estatuto da Universidade Brasileira decretado por Francisco Campos em 1931, do ensino superior tradicional para a universidade conglomerada, incluindo as experiências acadêmicas da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935.

Segundo Fernandes (1975) o *padrão brasileiro de escola superior* teve o seu ápice entre as décadas de 1930 e 1960 e pode ser caracterizado como uma justaposição dos seguintes elementos: o funcionamento das faculdades, ou escolas superiores, isoladas; o funcionamento das universidades conglomeradas e a maneira como a ideia de universidade foi interpretada no país. Neste cenário de justaposição afirma que a classe dominante no Brasil utilizou o ensino superior para manter o monopólio social do poder político e cultural; a universidade foi um local privilegiado para formar as elites dirigentes, e secundariamente, exerceu outras funções.

No entanto, críticas foram feitas ao modelo de ensino superior adotado pelo Brasil. Essas críticas começaram a se intensificar nos anos de 1920 com a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), da Academia Brasileira de Ciências (ABC) e do movimento dos *Pioneiros da Educação Nova* (Fávero, 2006). Mas elas ganharam relevo quando os estudantes universitários nas décadas de 1940 e 1950, liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), perceberam que as críticas liberais dos setores mencionados anteriormente impulsionaram um processo de modernização e reforma da universidade brasileira, a partir do governo de Getúlio Vargas, sem, no entanto, conseguirem criar uma universidade que constituísse um *complexo sistema institucional*. (Fernandes, 1975, p.160). Para Fernandes (1975),

A partir daí, ganhou relevo a concepção de que a universidade constitui um complexo sistema institucional, dotado de organização estrutural-funcional pluridiferenciada e de dinamismos de auto-crescimentos duplamente polarizados [...]. Não só a “função de ensinar” passava a ser concebida como uma função a ser desdobrada e diversificada, de modo a inserir-se o ensino pós-graduado entre as tarefas centrais da universidade (idem, ibidem).

Neste contexto, o entendimento de que a universidade brasileira não era uma organização pluridiferenciada, como algumas universidades de alguns países da América Latina, da América do Norte e da Europa, levou os estudantes a afirmarem que a mudança da estrutura da universidade brasileira não mudaria sem uma mudança da estrutura social. A radicalização do movimento dos estudantes desencadeou um movimento pela reforma universitária. Esse movimento se insere no momento histórico em que o Brasil estava

caminhando na direção de um processo de modernização de sua economia e a universidade era uma instituição da sociedade que necessitava ser modernizada.

Mas, acontecimentos políticos – a renúncia do presidente Jânio Quadros, a posse de João Goulart e, posteriormente, a tensão causada pelas discussões em torno das “reformas de base”. Reformas defendidas pelo presidente João Goulart – no início da década de 1960 contribuíram, não só, para a tomada do poder de Estado pelo golpe militar em 1964, retirando os estudantes da cena política e deixando o caminho aberto para que a reforma universitária fosse realizada segundo os moldes das forças conservadoras, bem como, contribuíram para que a mudança da estrutura social fosse associada ao processo de modernização do país, como se esse processo fosse sinônimo de mudança social (*idem*).

Em sua análise, Fernandes (1975) se detém nos fatores que antecederam a reforma universitária, concretizada na Lei nº 5.540/68, que o autor denomina de reforma universitária consentida. Contudo, apesar da crítica, reconhece que a referida lei possui avanços em relação ao *padrão universitário brasileiro* por tratar as universidades como *integradas e multifuncionais*.

A análise de Fernandes (1975), também, ajuda a entender o contexto político que orientou a execução da legislação educacional do ensino superior nos anos de 1960, especificamente, os Pareceres nº 977/65 e nº 77/69, da Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Federal de Educação (CFE).

Através da análise desses pareceres, é possível afirmar que eles se completam. O Parecer nº 977/65 possui a finalidade de definir a natureza da pós-graduação brasileira e o Parecer nº 77/69 estabelece as normas desse nível. De uma forma geral, eles procuram preencher uma lacuna no ensino superior brasileiro, ou seja, eles objetivam conseguir superar a falta de tradição que o país possui no ensino pós-graduado. Para superar essa falta de tradição era necessário “introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, à pós-graduação” (Parecer 977/65, p. 164).

Neste contexto, somos levados a indagar como se explica o fato de a reforma universitária, defendida pelos estudantes, e de os Pareceres nº 977/65 e nº 77/69 e a Lei 5.540/68, elaborados pelas forças conservadoras, tal como afirma Fernandes (1975), afirmarem a necessidade de instituir uma verticalização na universidade brasileira. Segundo a

análise de Miriam Limoeiro Cardoso¹ (1996, 2005), o próprio Florestan Fernandes responde essa questão ao elaborar o conceito de *capitalismo dependente*.

De acordo com Cardoso (1996, 2005), o conceito de *capitalismo dependente* permite compreendermos aquilo que ficou denominado como *modernização*. Esse conceito foi formulado quando Florestan Fernandes começa a afirmar que existem determinações históricas presentes na sociedade brasileira que estão além dos limites nacionais. Ao trabalhar com essa idéia, Florestan Fernandes desloca a perspectiva do *objeto* de sua análise, passando a trabalhar com o conceito de *totalidade autodefinida* ou *autodefinível*. Considerando esse conceito, Fernandes, segundo Cardoso (2005), insere a sociedade nacional nessa *totalidade* denominada *civilização ocidental moderna* ou *capitalismo moderno*. Com essa nova referência para pensar a sociedade brasileira, Cardoso afirma que Florestan Fernandes, “[...] constrói um novo *problema* para a sua pesquisa: o da relação entre a sociedade brasileira e a expansão mundial do capitalismo” (idem, p. 10).

Nessa mudança de perspectiva, o que era tratado como nacional e internacional passa a ser tratado como elementos que fazem parte do *ordenamento capitalista do mundo* e da expansão dessa ordem. Agora, o fator principal da análise sociológica de Florestan Fernandes são: “[...] as influências estruturais e dinâmicas da ordem social global sobre a absorção e a expansão do capitalismo no Brasil” (Fernandes *apud* Cardoso, 2005, p. 10). Ao prosseguir na sua teorização, Florestan Fernandes constrói a caracterização da “*forma de integração* “das sociedades heteronômicas ou dependentes” aos “centros de dominância” da expansão econômica capitalista” (idem, p.11). Segundo Cardoso (2005), para Florestan Fernandes, o desenvolvimento capitalista, nas economias dependentes, assume uma *forma* específica e particular denominada *capitalismo dependente*, sendo essa *forma*, uma das formas que o desenvolvimento capitalista assume na fase monopolista:

Daí porque não cabe, pois, tomar diretamente para análise a relação entre um Estado-nação particular, no caso o Brasil, e o capitalismo enquanto modo de produção, como se se tratasse de uma relação de determinação direta e exaustiva de um geral sobre um particular desse geral. Antes, é preciso identificar a forma de integração específica desse particular ao sistema a que se vincula e que o determina, ou seja, quanto ao Brasil e à América Latina segundo a forma de integração capitalista heteronômica ou dependente. (idem, p. 12).

¹ Nesses trabalhos a autora realiza uma apresentação da contribuição teórica de Florestan Fernandes com destaque para a reconstrução do *objeto* das pesquisas desenvolvidas por ele até chegar ao conceito de capitalismo dependente.

Na análise de Florestan Fernandes, a história não aparece como uma evolução natural de fatos: “[...] é falsa a ideia de que a *história se faz*, que ela se determina automaticamente. A história é feita coletivamente pelos homens e, sob o capitalismo, através de conflitos de classe de alcance local, regional, nacional e mundial” (Fernandes *apud* Cardoso, 2005, p. 18). Neste caso, segundo Cardoso (2005), o conceito de capitalismo dependente articula o sistema de classes, nacional e internacional, para compreender o funcionamento da condição de heteronomia e questionar essa condição, para poder chegar aos seus determinantes históricos: “[...] pois é a partir dessa inclusão que as burguesias locais são admitidas como partes importantes daquela articulação. [...], Florestan identifica as burguesias locais como parceiras das burguesias hegemônicas – parceiras menores e subordinadas, mas parceiras” (idem, p.18).

Em resumo, Florestan Fernandes, ao elaborar o conceito de *capitalismo dependente*, não se baseia em uma relação sistêmica, por exemplo, a relação de centro e periferia, ou seja, não compreende que a dependência se trata de um mecanismo de relações entre partes diferentes de um mesmo sistema. Ele opera com a dependência dentro do sistema de produção capitalista indicando que a dependência é uma variante desse sistema, ou seja, introduz, em caráter permanente, a associação da dependência ao desenvolvimento do capitalismo na fase monopolista (idem):

[...] A condição colonial permanece, ao permanecer (ou, quem sabe, para permanecer) muda de forma a cada nova fase do desenvolvimento capitalista. Fala em colonialismo, imperialismo e capitalismo monopolista. O que toma para a análise é especialmente a heteronomia nessa última fase, definindo-a enquanto capitalismo dependente. [...]. Cada mudança de fase do capitalismo se fará acompanhar por uma forma de heteronomia, que seria própria da nova fase (idem, p. 17).

Então, através do conceito de *capitalismo dependente*, a questão da modernização é problematizada. Em uma análise sistêmica, a diferença no interior do sistema econômico mundial é atribuída ao progresso técnico, ou seja, as diferenças existem porque o progresso científico e tecnológico dos países do centro e da periferia é diferente. Contudo, como o progresso caminha para a mesma direção, as diferenças podem ser superadas em um momento histórico futuro. Nessa análise, a diferenciação interna do sistema econômico é atribuída, somente, ao progresso científico e tecnológico. A solução para superar essas diferenças é o *desenvolvimento* das regiões periféricas através da *industrialização* dessas regiões, ou seja, a análise tem como horizonte o limite de elaborar políticas estratégicas para alcançar o *desenvolvimento*. (idem).

Para Florestan Fernandes, a análise sistêmica, ao desconsiderar as determinações históricas do sistema de produção capitalista estimula uma modernização através da expansão industrial: “[...] uma industrialização divorciada dos interesses nacionais das sociedades que o absorvem, as quais se tornam, em conseqüência, crescentemente subjugadas aos países cujas economias controlam o processo a partir de fora” (Fernandes *apud* Cardoso, 2005, p. 13).

A partir da contribuição de Fernandes (1975) e Cardoso (1978, 1996, 2005), podemos destacar que o processo de modernização da sociedade brasileira, entre os anos de 1930 e 1970, com ênfase nas décadas de 1950 e 1960², foi baseado na perspectiva de que a industrialização iria estimular o desenvolvimento econômico e colocaria o país no caminho de alcançar o progresso em diversas áreas, incluindo o progresso científico e tecnológico, retirando-o do atraso. Essas questões trazem indícios que nos permitem relacionar a modernização do ensino superior brasileiro, entre as décadas de 1930 e 1970, à necessidade de industrialização do país.

Na luta pela modernização e implantação da universidade no Brasil, aconteceram várias mudanças de posição entre as frações da classe dominante (burguesia industrial e oligarquias) para tomar a direção desse processo, principalmente, no primeiro momento, entre 1930 e 1945. No momento em que a exigência da modernização do ensino superior ganha relevo com a participação dos estudantes exigindo a reforma universitária, no fim da década de 1940 e por toda a década de 1950, a luta pela direção do processo se intensifica. Mas, mesmo essa luta tendo se intensificado, os problemas estruturais, que a expansão do sistema de produção capitalista causou à sociedade brasileira, foram colocados em um plano secundário pela difusão da ideia de que a *industrialização* associada ao progresso da ciência e das técnicas resolveria esses problemas. Contribuíram para esse cenário o golpe militar de 1964, a legislação sobre o ensino superior produzida depois do golpe e a crença de que o progresso da ciência ajudaria a construir uma sociedade igualitária.

Aqui nos interessa a forma como a pós-graduação em educação incorporou a ideia de que o progresso da ciência e das técnicas contribuiria para a modernização da sociedade brasileira. Segundo o Parecer nº 977/65, a pesquisa é função primordial dos programas de mestrado e doutorado, e possui uma relação estreita com o progresso da ciência. Nesse sentido, os indicadores de três programas de mestrado e doutorado serão o ponto de vista pelo qual conseguiremos apontar alguns elementos que indiquem a inserção pós-graduação em educação no processo de modernização do ensino superior brasileiro.

² Ver CARDOSO, Miriam. *Ideologia do desenvolvimento Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Ao nos debruçarmos sobre os indicadores quantitativos de três programas de pós-graduação em educação e relacionarmos esses dados com o contexto da modernização do ensino superior brasileiro, partimos da contribuição de Elizabeth Macedo e Clarilza Sousa (2010), quando elas afirmam que: “em áreas como a educação, praticamente, toda pesquisa é desenvolvida nos programas de pós-graduação ou por sujeitos formados para a pesquisa nesses programas” (p. 166). Esta afirmação se relaciona com outra, também importante para o nosso trabalho:

As recomendações dos pareceres n. 977/65 e n. 77/69, embora não obrigatórias, foram seguidas à risca pelos cursos, na medida em que era a partir delas que seu funcionamento era autorizado, condição fundamental para a validação dos certificados e para pleitear financiamento junto aos órgãos estatais. (idem, p. 170).

Neste caso, destacamos que as recomendações definidas por lei, para o processo de modernização do ensino superior brasileiro, foram cumpridas na área da educação. No entanto, a discussão sobre aspectos teórico-metodológicos das pesquisas realizadas na área não sucumbiu ao cumprimento das normas estabelecidas. Pelo contrário, atualmente, essa discussão ganha fôlego com a contribuição de Acácia Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes (2005). Para estas autoras, as pesquisas em educação estão enfrentando um *movimento de recuo da teoria*. No entanto, existem pesquisadoras que encaminham a discussão por outros horizontes. Para Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (2006), a *transdisciplinaridade* da área da educação permite a ela se relacionar com múltiplas práticas e teorias.

A discussão sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa tem como horizonte uma questão importante, dentre outras, a questão de saber se o desenvolvimento científico possui, apenas, relação com o movimento de construção interna da própria ciência, ou se, o desenvolvimento científico possui vínculos com a sociedade em geral. Segundo Cardoso (1996), o desenvolvimento da ciência mantém vínculos com o processo de institucionalização da pesquisa, vínculos com as condições histórico-sociais, elas são responsáveis pelos avanços que o conhecimento científico consegue obter.

Nesse sentido, ao articularmos o processo de modernização do ensino superior brasileiro e os dados da avaliação da Capes, de três programas de pós-graduação em educação, entre 2004-2009, apresentaremos um momento histórico, específico, da pós-graduação em Educação. Para desenvolver as questões desse momento histórico, partimos do pressuposto de que a consolidação da pós-graduação em educação, na década atual, é um

desdobramento da política educacional de modernização do ensino superior brasileiro, iniciada na década de 1960.

No capítulo 1, fizemos um histórico do ensino superior brasileiro com ênfase no entrelaçamento que existe entre a trajetória da universidade e a trajetória da pós-graduação. Nesse histórico, destacamos que as décadas de 1930 e de 1960 são marcadas por um movimento de implantação da universidade e reforma do ensino superior. Na década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas à Presidência da República, o Estado assume a condição de interventor e passa a regular e expandir o ensino superior. No entanto, a universidade ainda é restrita a uma pequena parcela da população brasileira. Na década de 1960, depois da criação de várias universidades e instituições destinadas a apoiar o ensino superior, como a Capes, e da luta do movimento estudantil, a reforma universitária acontece e a universidade consegue se organizar como uma instituição multifuncional. A definição da natureza da pós-graduação pelo Parecer 977/65 é um dos elementos que contribuíram para que a universidade se tornasse multifuncional. Além disso, consideraremos as concepções de universidade de Anísio Teixeira (1900-1971) e Florestan Fernandes (1920-1925) para identificar características que marcaram a implantação do ensino superior no Brasil.

No capítulo 2, apresentamos um histórico da pós-graduação em educação com o objetivo de destacar sua expansão, durante a década de 70, até meados da década de 80. Nesse processo de expansão, a pesquisa científica foi um fator determinante das atividades dos programas de mestrado e doutorado. Em seguida, consideraremos a história dos programas de pós-graduação em educação das universidades, PUC-Rio, UFRJ e UERJ.

No capítulo 3, voltamos a nossa atenção para a forma como a avaliação da pós-graduação brasileira foi organizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A atuação da Capes foi decisiva para que os dados referentes ao sistema de pós-graduação brasileiro fossem organizados e centralizados. Afirmamos que a avaliação da pós-graduação, realizada pela Capes, mantém relação com a definição de pós-graduação expressa nos Pareceres 977/65 e 77/69. Em seguida, apresentamos, de forma geral, as críticas à sistemática de avaliação da Capes, realizadas pela área da educação. Por fim, nos detemos na nova sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pela Capes a partir de 1996. Nesse sentido, relacionamos essa nova sistemática com documentos elaborados para serem utilizados na última avaliação trienal da Capes, referente ao período de 2007 a 2009, neste caso nos referimos aos seguintes documentos: *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)* e *Documento da Área de Educação 2009*, associando, de forma geral, as

diretrizes desses documentos com os dados do *Caderno de Indicadores* dos programas de pós-graduação em educação da PUC-Rio, da UFRJ e da UERJ.

1 UNIVERSIDADE E PÓS-GRADUAÇÃO

1.1 – Universidade e pós-graduação: o ensino superior brasileiro

Para abordarmos o tema do ensino superior no Brasil recorreremos ao entrelaçamento que existe entre a trajetória da universidade e a da pós-graduação. Os laços que unem universidade e pós-graduação foram definidos em dois Pareceres que o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu na década de 1960, o Parecer nº 977/65³ e o Parecer nº 77/69. Neles ficou estabelecido que a universidade seria a instituição responsável pela oferta de cursos de pós-graduação, “que tais cursos (de pós-graduação) constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados” (Parecer nº 977/65, 2005, p. 162). Essa responsabilidade não exclui a possibilidade de que, em caráter excepcional, instituições científicas ou culturais ministrem cursos de mestrado e doutorado. Assim ficou a redação do artigo 3º do Parecer nº 77/69:

Art. 3 – Poderão ser credenciados os cursos de pós-graduação mantidos por instituições de ensino superior, oficiais ou particulares já reconhecidas, e, em caráter excepcional, por instituições científicas ou culturais que ministrem tais cursos, a juízo do Conselho Federal de Educação (Documenta 98, fev. 1969, p. 128).

O Parecer nº 77/69, ao estabelecer as normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação no Brasil, deixa claro que essas normas são destinadas aos cursos que conferem o grau de mestre e doutor e retoma a discussão que o Parecer nº 977/65⁴ realizou nos itens *Necessidade da pós-graduação* e *A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases*. Nessa discussão ficou indicado que a questão central do ensino superior, naquele momento, se referia ao progresso do saber nos diferentes setores da produção do conhecimento científico, essa questão surge através da difusão dos saberes produzidos e da imposição destes a todos os países. Nesse sentido, os cursos de graduação e de pós-graduação, tal como foram definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, necessitam ser organizados para atender ao progresso do conhecimento científico difundido pelos países mais avançados depois do fim da Segunda Guerra Mundial. Segundo o

³ Consideramos o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, publicado na *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 30, p. 162-173, set/dez, 2005.

⁴ O Parecer nº 977/65 é composto por oito itens: *Definição dos cursos de pós-graduação*; *Origem histórica da pós-graduação*; *Necessidade da pós-graduação*; *Conceito de pós-graduação*; *Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana*; *A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases*; *A pós-graduação e o estatuto do magistério*; *Definição e características de mestrado e doutorado*.

Parecer nº 977/65, na LDB de 61 o ensino e a pesquisa científica fazem parte da natureza dos cursos de graduação e pós-graduação, no entanto,

Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado (Parecer nº 977/65, 2005, p. 164).

De acordo com esse Parecer o acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e a crescente especialização das técnicas contribuíram para a separação do ensino e da pesquisa ao longo da trajetória que o aluno irá realizar no ensino superior. Para dar conta de explicar essa separação encontramos, no Parecer nº 977/65, uma metáfora que descreve o movimento pretendido com a separação:

Haveria dessa forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e de outra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível (idem, ibidem).

Nessa metáfora, a graduação corresponde à infra-estrutura e a pós-graduação à superestrutura do ensino superior, contribuindo para que a imprecisão da definição dos cursos de pós-graduação e graduação fosse extinta: nos cursos de graduação, o fator determinante das práticas será o ensino, ainda que este possibilite vínculos com a *instrução científica e humanística*, e, nos cursos de pós-graduação, o fator determinante das práticas será a pesquisa, porque ela possibilita o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral.

Essa separação também contribuiu para que a confusão entre cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão fosse abordada pelo Parecer nº 977/65:

[...] além da maneira inequívoca pela qual as escolas têm definido aqueles cursos (citados na frase acima) nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, “serve-se desses termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados”⁵. Daí concluir que “tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária” (idem, p. 162).

Ou seja, a definição da pesquisa como fator determinante da pós-graduação contém a preocupação de que não é qualquer curso de pós-graduação que irá contribuir para o desenvolvimento da ciência e da cultura, mas somente, os cursos denominados como

⁵ Os trechos entre aspas correspondem às indicações do conselheiro Clóvis Salgado.

mestrado e doutorado, cursos que são citados no Parecer nº 977/65 como “[...] a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica” (p. 173). Nesse sentido, todas as dezesseis características fundamentais que o Parecer formulou para a pós-graduação eram destinadas à pós-graduação de pesquisa, ou pós-graduação *stricto sensu*, e seus dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado.

Ainda de acordo com o Parecer nº 977/65, os cursos de especialização e aperfeiçoamento,

[...] tem objetivo técnico-profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, [...], é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado. [...] enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica e cultural (p. 165).

Dermeval Saviani (2000), ao apresentar a diferença entre a pós-graduação *stricto sensu* e a pós-graduação *lato sensu*, afirma que essa distinção foi incorporada à história da pós-graduação e ratificada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e consiste na utilização do termo curso para as atividades de especialização ou aperfeiçoamento e o termo programa para as atividades – o programa de pesquisa realizado pelos alunos – que resultam na dissertação de mestrado e na tese de doutorado.

Além de constatarmos que os Pareceres nº 977/65 e nº 77/69 definiram as normas que foram responsáveis pelo processo de intervenção do Estado na organização da pós-graduação brasileira, constatamos, também, a preocupação desses Pareceres com o fato de que a continuação dos estudos realizados nos cursos de graduação aconteceria, naturalmente, quando os alunos seguissem sua trajetória acadêmica na pós-graduação. Neste caso, o pressuposto de que os cursos de graduação são a base de sustentação da estrutura da pós-graduação nos revela a necessidade de buscarmos elementos que expliquem a trajetória institucional da universidade no Brasil a partir do ponto de vista do incentivo à ciência.

Então, surge uma característica da universidade brasileira. Ela foi implantada sem levar em consideração que “o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha a introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento dos níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação” (Parecer nº 977/65, 2005, p. 164). Atualmente, a diversificação da universidade a qual se refere o Parecer foi ratificada pela LDB nº 9.394/96, conforme o artigo 45, “art. 45 – a educação superior será

ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996).

No entanto, o entendimento de que a universidade brasileira precisava se organizar através de diversificação ou variação vertical de níveis não surgiu aliado à necessidade de implantação dessa instituição. A implantação da universidade no Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX, produziu um debate, segundo Luís Antônio Cunha (2007), de duas políticas opostas, a liberal e a autoritária. De uma forma geral, essas políticas pretenderam superar, ao mesmo tempo, a simples agregação de escolas isoladas para formar uma universidade, o predomínio das escolas profissionais, a inexistência de instituições dedicadas à “alta cultura” e à pesquisa “livre e desinteressada” de aplicações imediatas e a ausência de leis que regulassem a criação de universidades, inclusive de universidades livres.

O debate entre essas duas concepções políticas se acirra a partir de 1930 e revela uma disputa pela forma como a ciência será praticada na universidade: a ciência formará elites a partir de uma *alta cultura* ou irá se dedicar à pesquisa necessária ao desenvolvimento industrial. O predomínio da política autoritária conseguiu conciliar essa tensão entre 1930 e 1945 (idem). Contudo, a diversificação vertical necessária, segundo o Parecer nº 977/65, para a difusão e produção de ciência e de cultura não aconteceu nesse período.

Segundo Maria de Lourdes Fávero (2006), nas décadas de 1940 e 1950 surgem os primeiros vestígios de luta por autonomia universitária, luta que se opõe ao autoritarismo do Estado na implantação da universidade. Nessa luta, o movimento estudantil apresenta, com vigor, a necessidade da reforma universitária. Soma-se a essa luta, o fato de que o ritmo de desenvolvimento industrial e econômico que o Brasil apresentou na década de 1950 trouxe várias transformações, inclusive, a percepção, de setores da sociedade, da situação precária das universidades brasileiras. Para a autora, na década de 1960, várias medidas legais foram responsáveis por introduzir a modernização do ensino superior, atendendo ao critério de verticalização da universidade. Dentre essas medidas, está a Lei nº 5.540/68, Lei da Reforma Universitária.

Nesse sentido, a partir da legislação sobre o ensino superior da década de 1960, podemos destacar que o processo de verticalização do ensino superior, a separação entre graduação (ensino) e pós-graduação (pesquisa), não nasce ao mesmo tempo em que se inicia a implantação das universidades no Brasil. A necessidade de verticalização da estrutura do ensino superior só ganha força, e consegue ser implantada, quando as exigências derivadas do processo de industrialização da sociedade brasileira são atendidas pela atuação do Estado.

Atuação que, visando impulsionar o processo de *modernização* do país, precisava reformar toda a legislação sobre o ensino superior elaborada antes da década de 60.

Nesse capítulo apresentamos alguns aspectos do ensino superior brasileiro que serão tratados em três momentos. Em um primeiro momento, torna-se necessário voltarmos a nossa atenção para um aspecto central ao nosso trabalho, esse aspecto diz respeito a alguns antecedentes históricos. Trataremos os antecedentes históricos em dois períodos distintos e complementares, as décadas de 1930 e 1960, com o objetivo de apresentar alguns vínculos entre a universidade, a pós-graduação e a sociedade. Chegamos a essa conclusão porque de acordo com Dermeval Saviani (2000), Carlos Jamil Cury (2005), Maria de Lourdes Fávero (2006), as décadas de 1930 e de 1960 expressam momentos em que acontece uma ação governamental voltada para a organização das atividades do ensino superior no Brasil.

Em um segundo momento, esses vínculos serão analisados a partir das concepções de universidade de Anísio Teixeira (1900-1971) e Florestan Fernandes (1920-1995). Nesse sentido, as contribuições de Teixeira e Fernandes irão permitir a identificação de algumas características que marcaram a implantação de um sistema de ensino superior no Brasil, notadamente, o reconhecimento da análise crítica feita ao ensino superior brasileiro, que desembocou na luta pela reforma universitária.

No terceiro momento, consideramos que a partir da década de 1970 uma transformação na concepção do ensino superior brasileiro aconteceu. Essa transformação foi a substituição da lógica da instituição pela lógica da organização na maneira de conceber a universidade, que eliminou a universalidade das práticas sociais aspiradas pela universidade e introduziu a avaliação como um instrumento necessário para orientar as estratégias dos cursos de graduação e pós-graduação.

1.2 – Antecedentes históricos: aspectos do ensino superior brasileiro na década de 1930.

Segundo Cunha (2007), a implantação do ensino superior no Brasil, na década de 30, aconteceu tendo como horizonte os conflitos para conseguir controlar as ações políticas e econômicas do país. Esses conflitos resultaram de uma série de fatores e foram protagonizados pelas frações da classe dominante, pela burocracia do Estado e por setores das camadas médias e das classes trabalhadoras. Dentre os fatores que produziram os conflitos políticos e econômicos do país, entre as décadas de 1920 e 1930, ainda de acordo com Cunha (2007), podemos destacar a intensidade do movimento operário, organizado sob a liderança do Partido Comunista do Brasil que foi criado em 1922; a crise da economia norte-americana

de 1929, crise que contribuiu para a perda dos privilégios dos produtores de café; os levantes de parte da burocracia estatal através das reivindicações tenentistas pela participação política e pela estabilidade e continuidade do aparelho de Estado⁶. Esses fatores, dentre outros, contribuíram para o fim da política de estabilidade, controle e acomodação de diferentes frações da classe dominante na condução do Estado brasileiro durante a Primeira República.

Neste contexto, Getúlio Vargas foi nomeado chefe do governo provisório em 3 de novembro de 1930, – após o exército e as milícias das oligarquias dissidentes deporem o presidente eleito Julio Prestes – graças à aliança liberal⁷, e ficou no poder até 1945, primeiro por depor Julio Prestes, em seguida, eleito pelo Congresso Nacional e, por fim, com um golpe de Estado que foi sustentado pelo exército e pelos interesses de setores da classe dominante (Cunha, 2007).

Segundo Saviani (2008), na década de 1930, com a chegada de Vargas e seus aliados ao poder, o Brasil começa a impulsionar o projeto de industrialização da sua economia. No entanto, naquele momento, o capitalismo mundial já havia entrado na fase monopolista, fase na qual o Estado intervém na economia para, dentre outros objetivos, garantir a expansão industrial de grandes empresas a novos mercados, “o Estado liberal, próprio da fase anterior concorrencial, tendeu a se transformar, nos diferentes países, em Estado intervencionista que, no período pós-crise de 1929, pela adoção de políticas keynesianas, passou a fazer uso da planificação nas atividades econômicas” (idem, p. 350). Nesse sentido, para Saviani (2008), a partir da análise de Luis Pereira (1977), a situação do Brasil no período pós 1930 é a situação de um Estado de tipo capitalista com a forma intervencionista.

A questão da industrialização do país ganha, então, relevo com as políticas do Estado intervencionista comandado por Vargas. O governo de Vargas impulsiona o processo de industrialização do país. O reconhecimento de tais condições leva Saviani (2008) a afirmar que aquilo “[...] que resultou politicamente da Revolução de 1930 foi um [...] Estado (que) se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial” (idem, p. 193).

Segundo Carlos Nelson Coutinho (2006), a contribuição do governo Vargas para o processo de industrialização do país foi construir a nação brasileira a partir do Estado e em detrimento da participação das massas populares. O Estado intervencionista desse período

⁶ Ver ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

⁷ A Aliança Liberal foi uma coalizão de forças que representava os dissidentes dos partidos republicanos de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e da Paraíba; os setores das camadas médias urbanas do Partido Democrático de São Paulo e do Partido Libertador do Rio Grande do Sul e de setores das classes trabalhadoras mobilizados pelo Bloco Operário-Camponês (Cunha, 2007).

realizou aquilo que o autor denomina, baseado em Antonio Gramsci, *revolução passiva*, uma revolução que expande “[...] o que Marx considerava o “*modo de produção especificamente capitalista*”⁸, ou seja, a indústria” (idem, p. 176). A expansão da indústria na *revolução passiva* foi realizada no Brasil através da associação entre as oligarquias e as burguesias industriais, uma associação que foi responsável pelo processo de modernização industrial do Estado brasileiro e da tentativa de aniquilar as reivindicações de setores da sociedade civil.

Uma característica da qual a associação da classe dominante (oligarquias e burguesias) pôde usufruir durante o governo de Vargas, segundo Coutinho (2006), foi o surgimento do corporativismo baseado no fascismo europeu. O corporativismo era a expressão da necessidade de representar os diferentes interesses que o processo de modernização industrial da sociedade brasileira na década de 1930 instaurou. Então, era necessário criar um sistema corporativo que permitisse a incorporação no aparelho de Estado dos interesses da classe trabalhadora, subordinando esses interesses ao fortalecimento do Estado e criando uma ‘consciência ético-política’⁹ que impedia a formulação de um projeto nacional hegemônico (idem). Para Coutinho (2006), o corporativismo solapou a emergência da sociedade civil como um instrumento de defesa do interesse público. Nesse sentido, a associação da classe dominante não teve que fazer concessões à classe dominada e trilhou o caminho no qual “a intervenção do Estado na economia visou fundamentalmente a criação das condições mais favoráveis à expansão do capital privado” (idem, p. 184).

Nesse período, o fortalecimento do Estado possibilitou a implantação do ensino superior brasileiro, isto porque, o fortalecimento do aparelho de Estado e da classe que comandava a expansão da indústria permitiu que o país trilhasse pelo caminho que José Leite Lopes (1962) indicou como sendo o caminho trilhado pelos países mais avançados: “nos países atualmente avançados, onde nasceu o conhecimento científico, o sentimento da importância da ciência cresceu gradualmente com o progresso material e intelectual” (idem, p. 34).

Segundo Lopes (1962), o desabrochar e a afirmação da ciência na Revolução Industrial, que influenciou o intercâmbio entre os povos, mantém relação com uma tradição cultural que florescia nas universidades e atingia todo sistema educacional, proporcionando o crescimento desse sistema e das universidades sob a pressão do progresso:

A civilização que conhecemos no século XX – à diferença das grandes civilizações antigas – construiu sua vitalidade intelectual e seu poder material graças à eclosão da ciência, da atitude científica que historicamente

⁸ Grifo do original.

⁹ Conceito que Coutinho (2006) utiliza baseado na terminologia de Gramsci.

desabrochou no século XVII e se desenvolveu lentamente a princípio afirmando-se na Revolução Industrial e influenciando, hoje, o destino e o intercâmbio econômico e político dos povos (idem, p. 35).

Para o autor, enquanto os países mais avançados entravam no processo histórico de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, os países denominados subdesenvolvidos, por vários fatores, não procuravam desenvolver o saber científico e as técnicas necessárias à industrialização. O desenvolvimento científico de alguns povos, com reflexo na educação e na industrialização, permitiu que a posse de procedimentos de investigação científica se tornasse um instrumento valioso, capaz de atrair as forças econômicas interessadas no desenvolvimento dos povos e na dominação econômica e política dos povos considerados subdesenvolvidos e “atrasados”: “ficam os povos subdesenvolvidos praticamente à mercê dos primeiros (povos avançados), enquanto neles não se produzirem forças que lhes imponham a estrutura adequada ao rápido desenvolvimento” (idem, p. 37).

No que se refere ao desenvolvimento da ciência no Brasil, ainda de acordo com Lopes (1962), o crescimento da ciência é resultado do esforço de um número reduzido de pesquisadores que não tiveram o apoio necessário dos líderes nacionais:

Da necessidade de médicos surgiram, no século passado (século XIX), as primeiras escolas de medicina. As calamidades públicas impuseram a criação pelo governo dos primeiros institutos de pesquisa no Brasil, separados das escolas superiores. A peste reinante em Santos deu lugar, em 1899, ao Instituto Butantã de São Paulo. A peste no Rio de Janeiro [...] produziu, em 1900, o Instituto Soroterápico Municipal, transformado depois no atual Instituto Oswaldo Cruz. Da praga que ameaçava a economia de São Paulo [...] resultou o Instituto Biológico de São Paulo [...] debeladas as calamidades públicas, continuaram a surgir homens de grande calibre científico no Brasil, mas a ciência não se apresentava aos homens do poder como um fator positivo de transformações e de progresso em épocas normais, como uma necessidade social básica para o bem-estar do povo e o desenvolvimento material do país (idem, ibidem).

Esse cenário de descaso com a ciência por parte das autoridades nacionais, até a década de 1930, permitiu que Lopes (1962) concluísse que as escolas superiores fundadas no país eram destinadas exclusivamente a conferir diplomas aos filhos das famílias mais ricas. Dessa forma, Saviani (2000) afirma que: “[...] a partir do final do Império até a Primeira República surgem internamente projetos de criação de universidades, mas nenhum vingou” (p.24). Segundo o autor, historicamente, a única exceção, no processo de implantação da universidade no Brasil antes da década de 30 do século XX, foi a promulgação do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, isto porque esse decreto serviu de base e orientação para a criação da Universidade do Rio de Janeiro. De acordo com Saviani (2000), o Decreto nº

14.343 de 1920 implanta: “[...] a Universidade do Rio de Janeiro pela mera agregação de três faculdades já existentes, a de Direito, a de Medicina e a Politécnica” (p.24).

Sobre o contexto do ensino superior antes da década de 30, Cunha (2007) discorda de Saviani (2000), e afirma que “ao início da Era Vargas, em 1930, havia no Brasil três universidades¹⁰” (p. 207). A divergência entre Cunha (2007) e Saviani (2000) não impede que esses autores, como parece ser consenso na maioria dos autores que estudam o ensino superior, concordem com o fato de que somente depois da Revolução de 1930 é que se inicia, efetivamente, o processo de implantação da universidade brasileira.

Pode-se constatar o início desse processo através da atuação do ministro Francisco Campos. Segundo Cury (2005), podemos destacar o fato de Francisco Campos, em 1931, à época ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, ter apresentado o Decreto nº 19.851/31. Nesse decreto, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras, ficou estabelecido que o ensino superior iria privilegiar a “investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” (Fávero apud Cury, 2005, p.8). Tal objetivo, de acordo com Eleonora Barros (1998), seria alcançado através da criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, faculdade idealizada para superar “[...] os limites do interesse puramente profissional, dando um caráter propriamente universitário ao conjunto dos institutos reunidos em universidade” (idem, p. 57). Neste caso, essa nova faculdade proporcionaria uma sólida formação cultural e científica capaz de permitir a consolidação eficaz da formação profissional, embora as universidades não fossem obrigadas a possuir uma faculdade desse tipo.

Segundo Saviani (2000), a partir, então, desse Decreto, Decreto no. 19.851 de 1931, ficam caracterizadas as normas que estabelecem o funcionamento e a organização das universidades no Brasil. Essas normas vigoraram até 1961. Para o autor, a dinâmica dessa organização acontecia da seguinte maneira:

Os cursos oferecidos se situavam no nível de graduação e a formação de pesquisadores e dos próprios professores da universidade se dava por um processo espontâneo, geralmente através da agregação, pelo catedrático ou pelo responsável pelas diferentes cadeiras, de aluno recém formado e que havia se destacado nos estudos realizados e que era convidado a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre docente com perspectiva de vir a se tornar um catedrático. (p. 24).

¹⁰ Além da Universidade do Rio de Janeiro, única instituição universitária no entendimento de Saviani (2000), existiam, segundo Cunha (2007), a Universidade de Minas Gerais, fundada em 1927, e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, de 1896. Esta última, apesar do nome, possuía atividades diferenciadas.

No artigo 32 do referido Decreto, aparece a seguinte preocupação com o duplo compromisso da universidade, ou seja, com o ensino e a investigação científica: “nos institutos universitários será atendido a um tempo o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências” (Cury, 2005, p.8). No artigo 90, do mesmo decreto, fica estabelecida a exigência de uma tese para a obtenção do título de doutor: “o título de doutor deveria se apoiar em uma tese, do que resultaria tanto a expedição de um diploma quanto a assinalação de uma dignidade honorífica” (idem, *ibidem*).

Neste contexto, o Estatuto das Universidades Brasileiras normatizou práticas do ensino superior sem, no entanto, criar as condições materiais para que a pesquisa se realizasse. A pesquisa ficou relegada a espontaneidade que os futuros pesquisadores demonstravam no trabalho como assistente das atividades de ensino e/ou pesquisa que o professor catedrático desempenhava. O trabalho de assistente era determinante para a formação dos futuros pesquisadores e não era desenvolvido, exclusivamente, – como era de se esperar, uma vez que o estatuto não definiu o ensino e a pesquisa como instâncias separadas em níveis dentro da universidade – em cursos de pós-graduação. Apesar disso, no estatuto já aparece a preocupação com a relação entre a graduação e pós-graduação, uma preocupação que foi resolvida da seguinte forma: “[...] cursos de aperfeiçoamento e de especialização como forma de aprofundamento de conhecimentos profissionais e científicos” (idem, *ibidem*).

Ainda na década de 30, em 1934, foi implantada a Universidade de São Paulo (USP), constituída, inicialmente, pelas Faculdade de Filosofia, Faculdade de Ciências e Letras, Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Econômicas e por outras escolas superiores (Barros, 1998 e Cury, 2000). Para que a USP não repetisse o modelo tradicional da universidade brasileira – modelo que compreendia a aglutinação de faculdades no momento de sua criação – ela foi organizada de maneira diferente da Universidade do Rio de Janeiro. Na USP, o desenvolvimento das atividades acadêmicas se fundamentava no seguinte pressuposto:

A idéia primitiva era que em torno da Faculdade de Filosofia deveriam se congregar as demais escolas superiores de caráter profissionalizante, cabendo a ela proporcionar sólida formação cultural e científica que pudesse sedimentar o caminho a ser concluído na formação profissional (Barros, 1998, p.58).

Segundo Cury (2005), outra característica da implantação da USP é a presença de intelectuais franceses que auxiliaram na sua organização. A atuação desses intelectuais foi percebida na abertura dos cursos e na inovação de métodos e técnicas de investigação

científica. Ainda, a partir do trabalho de Cury (2005), cabe ressaltar que no ano de 1933 foi redigido o *Manifesto da Fundação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo*. Para o autor, esse manifesto destaca que “não há exemplo de civilização alguma que não tivesse por alicerce elites intelectuais sábias e poderosamente construídas” (Fávero apud Cury, 2005, p. 8).

O desdobramento das idéias desse manifesto acontece no ano de 1941, quando a Escola de Sociologia e Política de São Paulo é instalada. Após a instalação, é criado um curso de mestrado com a presença e o apoio de pesquisadores norte-americanos.

Segundo Elionora Barros (1998), no Rio de Janeiro, seguindo um caminho parecido com o caminho que a USP realizou, surge a Universidade do Distrito Federal (UDF). A criação da UDF conta com a atuação de Anísio Teixeira. Barros (1998) apresenta a organização da UDF como sendo “[...] constituída de uma Faculdade de Ciências, uma Faculdade de Filosofia e Letras, uma de Economia Política e Direito, uma Faculdade de Educação e um Instituto de Artes” (p. 58). Apesar de um início promissor, tal como o início da USP, a UDF não teve uma vida longa. Segundo a autora, tanto a UDF como a USP foram atingidas pela “[...] política educacional do Estado Novo (que) não deu sustentação às experiências inovadoras” (idem, *ibidem*). A falta de sustentação aos projetos da USP e da UDF, no contexto da política educacional do Estado Novo, aconteceu da seguinte maneira:

- 1- em 1939 é extinta a Universidade do Distrito Federal e vários de seus cursos são absorvidos pela Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil (ex-Universidade do Rio de Janeiro);
- 2- a própria Universidade do Brasil, que ao ser reestruturada (1937) havia incluído em seu plano uma Faculdade de Educação e outra de Filosofia, Ciências e Letras, retoma a estrutura com que foi concebida em 1920;
- 3- a USP também sofre o mesmo tipo de injunção. (Barros, 1998, p. 59).

Em resumo, Fernandes (1975), Cunha (2007) e Fávero (2006) indicam que o embate entre a política autoritária e a política liberal, com as devidas variações de cada uma em momentos diferentes, no que diz respeito à universidade e à pós-graduação, demonstram que o ensino superior brasileiro, entre as décadas de 1930 e 1960, se organizou como um conjunto de tendências contrastantes que, por um lado, reforçavam uma dependência científica e cultural, capaz de desenvolver várias atividades intelectuais destinadas às elites, ligadas às atividades burocráticas, políticas e às profissões liberais, sem constituir de fato, uma universidade. Por outro lado, as experiências da USP, da UDF e da UB, ao realizarem intercâmbio com pesquisadores de instituições estrangeiras, possibilitaram a criação de laços

que apontavam para a construção, no Brasil, de uma universidade multifuncional e integrada à sociedade.

1.3 - Antecedentes históricos: aspectos do ensino superior brasileiro na década de 1960

Segundo Regina Morel (1979), entre as décadas de 1950 e 1960, a intervenção do Estado, na elaboração e execução de políticas destinadas ao desenvolvimento científico, teve o objetivo de proporcionar um aprimoramento das forças produtivas, ou seja, dos meios de produção e da força de trabalho. Essa intervenção aparece na criação de instituições compromissadas com o desenvolvimento da ciência no Brasil. Nesse período, a autora destaca a fundação de diferentes instituições: em 1951, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior; em 1960, a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI); em 1961, a Universidade de Brasília e, em 1963, o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC).

Contudo, de acordo com a autora, essas políticas, em um primeiro momento, não proporcionaram nem a modernização da universidade e da pós-graduação e nem o desenvolvimento da ciência “uma vez que a tecnologia e pesquisa indispensáveis à expansão do processo de industrialização eram buscadas no exterior, através de contratos entre empresas nacionais e estrangeiras” (Morel, 1979, p. 54).

A contribuição de Eleonora Barros (1998), Helena Bomeny (2002), Acácia Kuenzer & Maria Célia Moraes (2005) e Dermeval Saviani (2000) nos conduz por outro caminho. Para esses autores, a década de 1960 foi decisiva para a implantação da pós-graduação no Brasil e seu momento decisivo pode ser constatado na aprovação, realizada pelo Conselho Federal de Educação, do Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965.

Se a intervenção de Francisco Campos, através do Decreto nº 19.851 de 1931, marca a implantação da universidade brasileira e trata da pós-graduação de maneira incipiente e confusa, o Parecer nº 977/65 possui, dentre outros objetivos, preencher uma lacuna deixada pela LDB de 1961 – Lei que revogou o Estatuto das Universidades Brasileiras. De acordo com o próprio Parecer, essa lacuna diz respeito à definição da natureza dos cursos de pós-graduação no Brasil. Segundo Barros (1998), a LDB nº 4.024/61 possui a preocupação de introduzir, no que se refere ao ensino superior, prioritariamente, medidas relacionadas aos cursos de graduação. Dentre essas medidas temos:

- 1 – o aumento do poder normativo e do controle do CFE;

- 2 – o ensino superior poderia tanto ser ministrado em universidades quanto em escolas isoladas;
- 3 – para organização de uma universidade seriam necessárias pelo menos cinco escolas não especificadas, reunidas sob fraca administração central;
- 4 – manutenção do sistema de cátedras;
- 5 – garantia de representação estudantil nos órgãos colegiados, sem definir a proporção e composição dos representantes. (Barros, 1998, p. 60).

Ainda segundo a autora, não se pode esquecer que essa Lei resulta de um momento de indefinição político-econômica do Estado brasileiro, o período entre 1945/1960. Nesse período, no que diz respeito à política educacional brasileira, “[...] um novo projeto educacional [...], iniciado em 1948, só é concluído treze anos depois com a aprovação do texto definitivo da [...] LDB (Lei 4.024/61, de 20/12/61)” (idem, p. 59). Treze anos para definição das diretrizes da educação nacional demonstra, segundo Barros (1998), não só a instabilidade política e econômica do país, bem como a dificuldade para a definição dos rumos da educação nacional.

No entanto, a LDB 4.024/61 possuiu alguns méritos. Um desses méritos é o debate em torno da própria LDB que proporcionou discussão generalizada sobre os problemas da educação brasileira (idem). Esse debate trouxe um aspecto novo que foi incorporado à Lei. Esse aspecto foi a obrigação de elaboração de planos nacionais de educação: “exigência de formulação de planos nacionais de educação, vinculados à utilização de recursos governamentais constitucionalmente destinados à educação” (Sousa apud Barros, 1998, p. 60).

A necessidade de formulação de planos nacionais de educação foi atendida, em 1962, quando o Conselho Federal de Educação elaborou o primeiro Plano Nacional de Educação. Segundo Barros (1998), a elaboração desse primeiro plano definiu:

[...] o instrumento responsável pela alocação das verbas federais para a educação, tendo respaldo financeiro nos Fundos Nacionais dos Ensinos Primário, Médio e Superior, cujas dotações orçamentárias decorrem do cumprimento de dispositivo estabelecido na Constituição de 1946, considerada de inspiração liberal (p. 60).

No início da década de 1960, além da promulgação da LDB nº 4.024/6, também tivemos a criação da Universidade de Brasília (UnB). Segundo Barros (1998), a implantação dessa universidade aconteceu através da promulgação da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Para a autora, o projeto da Universidade de Brasília pode ser entendido como um projeto que pretendeu realizar a modernização do ensino superior brasileiro, pois, para a realização do projeto de modernização era necessário: “criar um paradigma moderno para o

ensino superior brasileiro [...] capaz de influir nos rumos das universidades e escolas arcaicas” (Cunha apud Barros, 1998, p. 61).

Para que o projeto da UnB ganhasse vida, de acordo com Barros (1998), foi importante a participação, na condução e execução da implantação dessa universidade, de pessoas que defendiam a modernização do ensino superior brasileiro. Dentre essas pessoas, Darcy Ribeiro surge como o principal articulador do projeto. Segundo Cury (2005), a Lei nº 3.998/61 de criação da UnB possui a característica de assegurar a pós-graduação como uma atividade institucional. Nessa Lei, a pós-graduação está apoiada nos pressupostos que fundamentam a UnB, destacando a condição de completa autonomia didática, técnica e científica. De acordo com Cury (2005), além da autonomia merece atenção a forma de organização da estrutura administrativa da Universidade de Brasília. Consta-se essa organização através do que pode ser lido no artigo 9º da Lei nº 3.998/61:

A universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo:

I – Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos básicos, de ciências, letras e artes;
- b) formar pesquisadores e especialistas; e
- c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades.

II – As Faculdades, na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica;
- b) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação;
- c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural. (Cury, 2005, p. 9).

As atribuições da estrutura administrativa da Universidade de Brasília, definidas por Lei dessa forma, permitem que Regina Morel (1979) chame atenção para os seguintes aspectos: “a nova universidade traria dois importantes elementos de inovação para a estrutura universitária do país: o seu funcionamento em torno de institutos centrais e departamentos, [...], e a tentativa de incorporar a pesquisa científica ao ensino superior” (p. 50). Nesse sentido, o projeto da UnB, ao se pautar em pressupostos que procuravam modernizar o ensino superior do Brasil, parecia ser um projeto construído a partir de uma orientação que visava responder algumas demandas presentes na dinâmica social brasileira.

Segundo Bomeny (2002), a criação da UnB parecia estar mais próxima de um ideal de universidade que as experiências realizadas no ensino superior brasileiro, até então, não haviam conseguido realizar, com exceção de duas experiências anteriores: “uma abortada, a da Universidade do Distrito Federal, e a outra em pleno funcionamento, a Universidade do Estado de São Paulo” (p.73). Neste contexto, o início da década de 1960 apresenta duas leis,

a Lei nº 4.024/61 e a Lei nº 3.998/61, que expressam, novamente, a necessidade de ser discutido o modelo de universidade a ser implantado no sistema universitário brasileiro. A LDB de 1961 e o projeto modernizador da UnB vinham, de alguma forma, contribuir para que o debate sobre o ensino superior no Brasil voltasse à pauta de discussões.

No entanto, o debate sobre a *modernização* do ensino superior brasileiro ganhou novos rumos depois que o golpe militar conseguiu assumir o poder de Estado em 1964. Segundo Barros (1998), a ditadura militar realizou alterações na estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro e o ensino superior não ficou imune a essas alterações. De uma forma geral, a partir de Fernandes (1975), Barros (1998), Bomeny (2002), Cury (2005) e Morel (1979), podemos destacar que os rumos definidos pela ditadura militar para o ensino superior brasileiro, ao garantir a verticalização desse nível, através da adoção de políticas que definiram e organizaram o funcionamento da pós-graduação brasileira – Pareceres nº 977/65 e nº 77/69 –, tiveram o objetivo de assegurar, dentre outras funções, o desenvolvimento da ciência através da pós-graduação *stricto sensu*.

1.3.1 – O Parecer nº 977/65¹¹

O Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, teve como objetivo formular uma conceituação sobre a natureza da pós-graduação no Brasil, indicando aspectos para a organização desse nível de ensino. Segundo Cury (2005), esse Parecer foi elaborado pela Câmara do Ensino Superior (CES) do Conselho Federal de Educação (CFE), tendo como relator o conselheiro Newton Sucupira¹². De acordo com o autor, a discussão e elaboração do Parecer tiveram início a partir do “aviso¹³ do então ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda (15/4/1964 a 10/06/1966), no governo Castelo Branco” (p. 10), solicitando aos membros do CFE um pronunciamento sobre a natureza da pós-graduação.

A necessidade de um pronunciamento sobre a natureza da pós-graduação foi relatada no Parecer nº 977/65, nos seguintes termos: “[...] a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos [...]” (p. 162). Segundo esse Parecer, tal imprecisão aparece na letra *b* do artigo 69 da LDB 4.024/61, e foi apontada pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura e

¹¹ Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. *Revista Brasileira da Educação*, São Paulo, nº 30, p. 162-173, set/dez, 2005.

¹² “Além do relator, o Parecer foi assinado por nomes altamente significativos da CES, todos bons conhecedores da educação nacional: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Dumerval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel” (Cury, 2005, p. 10).

¹³ Aviso é a designação oficial para a correspondência intraministerial, ou de ministros para outras autoridades. (Nota conforme a original)

confirmada pela “indicação já apresentada pelo conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão” (p. 162).

A percepção da imprecisão da natureza dos cursos de pós-graduação aparece no primeiro tópico do Parecer, *definição dos cursos de pós-graduação*, e depois, quando a análise dessa imprecisão é realizada, no sexto tópico do Parecer, intitulado *a pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases*. Ao realizar a análise, do artigo 69 da Lei nº 4.024/61, no sexto item do Parecer nº 977/65, o Conselho Federal de Educação transcreve na íntegra o referido artigo, considerando “[...] o destaque especial que a Lei concede à pós-graduação ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores [...]” (p.169). Nas palavras dos membros do CFE, contidas no Parecer nº 977/65, está expresso o seguinte entendimento:

É o que pretendemos mostrar com a análise do art. 69 onde se distingue três grandes categorias de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (idem)

Para os membros do CFE, ficou claro que a indefinição da natureza da pós-graduação no Brasil representou, por um lado, “fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades [...]” (idem), mas por outro lado, “[...] tem gerado certa confusão, por nos faltar tradição e experiência na matéria” (idem).

Ainda, ao analisar o artigo 69 da LDB, o CFE chega à conclusão de que: “[...] a intenção da Lei foi atribuir *status* especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples especialização” (idem). Então essa conclusão remete à necessidade de formulação de um conceito de pós-graduação *stricto sensu*, que, em linhas gerais, corresponde ao: “[...] sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (p. 170).

Essa definição da pós-graduação vai ao encontro das expectativas do Sr. Ministro da Educação e Cultura, isto porque, quando o Ministro pede ao CFE que se pronuncie sobre a definição da natureza da pós-graduação, ele expõe alguns pontos que precisam ser

contemplados na sua definição. Esses pontos encontram-se presentes no primeiro tópico – *definição dos cursos de pós-graduação* – do Parecer nº 977/65, e aparecem da seguinte forma:

Entende o Sr. Ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana”, fixando o Conselho “as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas”. Sugere, ainda, que “tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho” (p. 162. Grifos do original).

Cabe ressaltar que o ministro Flávio Suplicy de Lacerda, ao solicitar um pronunciamento do CFE sobre a natureza da pós-graduação, deixa claro também a seguinte proposta: “[...] desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos [...]” (idem). Nesse sentido, a proposta ministerial, além de possuir a preocupação com a definição e regulamentação da pós-graduação no Brasil, também deixava clara a preocupação com o desenvolvimento da pós-graduação nacional. Essas preocupações estão calcadas na orientação política do golpe militar de 1964 que, dentre outras medidas políticas, se preocupava em desenvolver as áreas de ciência e a tecnologia do Brasil.

1.4 – **Concepção de universidade na análise de Anísio Teixeira.**

Para situar aspectos do ensino superior brasileiro referentes a uma política educacional liberal democrática é importante considerar as ideias de Anísio Teixeira sobre o projeto de organização da universidade brasileira. Segundo Ana Mendonça (2002), no cerne das idéias de Anísio Texeira encontramos a preocupação com inserção da universidade no patamar da civilização moderna, isto é, sociedade industrial e técnica. Essa inserção supõe a ampliação das funções da universidade para que ela possa ser responsável por difundir uma cultura baseada na ciência e capaz de formar uma nação democrática.

Apesar de possuir a preocupação com a difusão da civilização moderna através da educação, Texeira tinha claro que esse processo deveria ser conduzido pelo grupo de pessoas mais competentes da sociedade, grupo que não se confunde com as oligarquias letradas, “esse pequeno grupo a quem competiria a direção intelectual do país, de forma alguma se confundiria com as tradicionais elites letradas [...], amantes da retórica e avessas ao trabalho

produtivo, formadas para a delícia de consumir e apreciar a vida literariamente” (Teixeira apud Mendonça, 2002, p. 68).

Portanto, não se pode estranhar o fato de que Teixeira não estabeleceu uma crítica contundente à intervenção e controle do Estado na implantação da universidade, e, posteriormente, da pós-graduação¹⁴ brasileiras: se um pequeno grupo seria responsável pela direção intelectual, as disputas e decisões políticas cabiam a esse grupo, sem a participação da sociedade civil.

Neste contexto de defesa de uma política liberal democrática, para os grupos dirigentes da nação, a contribuição de Anísio Teixeira pode ser constatada ao longo de sua trajetória como um homem público nos diversos cargos que ocupou. Dentre os cargos públicos que ele ocupou, encontramos a seguinte relação:

Iniciou suas atividades de educador em 1924 quando foi nomeado Inspetor Geral de Ensino na Bahia. A este cargo sucederam-se outros cada vez mais importantes: Diretor de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1924-29); Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, passando a Secretário de Educação e Cultura com a nova denominação do órgão, no mesmo período (1931-35); Consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – (1946-47); Secretário de Educação e Cultura do Estado da Bahia (1947-51); Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES (1951-64); Diretor Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (1952-64); Reitor da Universidade de Brasília – UnB (1963-64) e membro do Conselho Federal de Educação (1962-68). (Brito & Fávero, 1988, p. 9)

Contudo, definir a atuação de Anísio Teixeira apenas como um administrador da educação não é o suficiente, na medida em que Anísio Teixeira também atuou como pensador e educador. Essa atuação ocorreu paralelamente ao exercício dos cargos assumidos na administração pública. Assim, mesmo envolvido com a administração pública, Anísio Teixeira procurou não se afastar de suas atividades na área do magistério. Segundo Brito & Fávero (1988), “[...] ainda na Bahia, como Diretor de Instrução Pública lecionou Filosofia da Educação na Escola Normal (e posteriormente,) no Rio de Janeiro, como Diretor do INEP, assumiu a cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada [...] da Faculdade Nacional de Filosofia” (Brito & Fávero, 1998, p. 10).

No que se refere a sua atuação como um pensador da área da educação é importante destacar que suas ideias foram influenciadas pela filosofia de John Dewey. O filósofo norte-

¹⁴ Não podemos esquecer que Anísio Teixeira foi um dos conselheiros que assinou o Parecer n° 977/65.

americano John Dewey foi professor de Teixeira no *Teachers College* da Universidade de Colúmbia. A influência de Dewey foi decisiva para a forma como Anísio Teixeira definiu as funções da universidade. Segundo Teixeira, as funções da universidade passam pela “exigência do enraizamento da universidade na sociedade em que se insere; a compreensão da ciência como crítica e autocrítica; e a compreensão de um saber universitário construído no diálogo de diferentes campos do conhecimento” (Teixeira apud Nunes, 1998, p.27).

O modelo de universidade defendido por Teixeira (1998) foi pensado a partir de dois aspectos: a comparação entre diferentes universidades no sentido de identificar como cada instituição compreendeu a sua tarefa através da história e a necessidade de mudar a estrutura da universidade brasileira, uma mudança que tivesse por objetivo formular um projeto de cultura democrática.

No que se refere ao primeiro aspecto, a história da universidade é contextualizada por Teixeira (1998) considerando os modelos da universidade de Humboldt, situada em Berlim, na Alemanha e o modelo de universidade defendido por John Henry Newman (1801-1890), Reitor da Universidade Católica da Irlanda. Nesses modelos de universidade, segundo Teixeira (1998), “[...] a casa do intelecto partia do saber passado para o saber futuro, mas conservava o objetivo da harmoniosa cultura clássica, a coroar-se com o prazer supremo de buscar o saber e nele deleitar-se em olímpica contemplação” (p.37).

Nesse sentido, o saber que possuía aplicação era desconsiderado por estes modelos de universidade. Os objetivos dessas instituições era preparar e formar uma elite a partir de uma cultura geral. A pesquisa foi inicialmente concebida com uma preocupação de voltar-se para a busca do *saber pelo saber*. Voltar-se para o saber do passado, era uma forma leiga de cultivar o conhecimento. De acordo com Teixeira (1998), tomar essa atitude causa um isolamento e independência da comunidade universitária frente à sociedade. Ao adotar a postura de isolamento das demandas sociais, os modelos de universidades, de Humboldt e de Newman tinham como função formar, em pequena escala, o clero, o advogado, o médico e o engenheiro:

[...] esta formação profissional não constituía o coração da universidade, mas sua extensão ou desenvolvimento, pois, onde se guardou a tradição da cultura geral, a formação universitária era a da cultura clássica, seguida da pesquisa, primeiro relativo a esta cultura clássica e somente mais tarde relativa à ciência experimental. (idem, p. 39).

Os modelos de universidade de Humboldt e Newman eram modelos de universidade reformada. A concepção de universidade reformada possuía a preocupação com a implantação e o desenvolvimento das culturas nacionais. Para Teixeira (1998), o saber que possuía

aplicação era desconsiderado por estes modelos de universidade. Neste contexto, mesmo que tais modelos de universidade incluíssem, de alguma forma, a ciência experimental na formação profissional de algumas áreas, o autor afirma que a ciência experimental, baseada em pesquisa aplicada, ficou em um plano secundário. A característica primordial dessas concepções de universidade era acentuar o caráter “desinteressado” e os objetivos “nobres” na busca do *saber pelo saber*, do saber como fim em si mesmo. Este sentido atribuído a essas universidades sucedeu o objetivo de instaurar uma cultura universalista que era o propósito da universidade medieval (Teixeira 1998).

Segundo Teixeira (2005), por não priorizar a ciência experimental, enfatizando, então, o desenvolvimento de pesquisas com um caráter “desinteressado”, pode-se supor que a ideia de desenvolver as culturas nacionais através das universidades, era uma ideia que indicava a necessidade de reformar a universidade medieval, reforma que não pretendia inserir o ensino superior no caminho da ciência moderna. Pelo contrário, reformar elementos do passado renascentista, naquele momento, significava realizar o esforço de sair da cultura greco-latina para elaborar a cultura nacional a ser ensinada.

No entanto, a reforma da universidade medieval, através de pesquisas que procuravam revisar o conhecimento universal existente, foi o germen das pesquisas, tanto no campo das humanidades como no campo das ciências físicas e naturais, que reformularam a cultura passada e criaram as condições para o desenvolvimento da cultura moderna. A cultura moderna, então, pode ser ensinada como a cultura capaz de elaborar e difundir os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da nação e dos homens que a compõem (Teixeira, 2005).

Esse é o contexto que a universidade vive na Europa durante o século XIX,

Seja Comte, seja Humboldt, seja Newman o que se debatia no século XIX era a nova universidade, devotada à pesquisa e à ciência, que iria reformular o conhecimento humano em todos os campos do saber e, além disto, criar a consciência das culturas nacionais, em face do ressurgimento das línguas vernáculas na cultura e do surgimento das nações para o seu apogeu presente. (idem,p.187).

A mudança da universidade medieval para a universidade moderna do início do século XIX ocorreu no contexto cultural de três revoluções: revolução científica, revolução industrial e revolução democrática. A partir dessas revoluções, que marcaram a história moderna, ocorre uma mudança de ênfase em relação aos objetivos da universidade. A universidade passa a se preocupar com a formação da cultura nacional, com o ensino, com a pesquisa e com o serviço oferecido à sociedade (Teixeira, 1998).

Essas mudanças não acontecem de forma imediata. Pelo contrário, elas são o resultado de um processo lento de inclusão da pesquisa e da ciência na universidade. Para permitir que esse processo possa ser compreendido, Teixeira (1998), nos apresenta a experiência realizada na universidade norte-americana da Califórnia. Nessa experiência “a antiga instituição – distante e isolada – destinada a educar os jovens, vem-se fazendo a força mais profunda do desenvolvimento nacional” (p. 48). E o desenvolvimento nacional não se restringe apenas ao desenvolvimento da cultura necessária à consolidação do Estado-nação, do Estado moderno. Na experiência da universidade norte-americana: “[...] a ciência fez-se a grande mola de competição do mundo desenvolvido e nenhuma força lhe é igualada em importância e em alcance” (ibidem).

Segundo Teixeira (1998), outra característica marcante da universidade norte-americana em geral, e, especificamente, da universidade da Califórnia, consiste na “liberdade de experimentar e tentar” (p. 50), uma característica que, no entendimento do autor, possui profundas relações com a configuração de uma “civilização pluralista e democrática” (p. 51). Desse modo, a universidade nos Estados Unidos caminha em direção a uma idéia concreta e possível – a partir de valores de uma *civilização pluralista e democrática* – de uma *multiversidade*:

Essa multiversidade americana não tem parêntese ainda no mundo. Só a América poderia produzi-la com a sua confiança na liberdade de ação e conseqüente diversidade de experiência e seu apego ao teste das conseqüências. Essa confiança funda-se implicitamente num postulado, o postulado de que o homem age melhor em liberdade e se conduz à luz das conseqüências, revendo, corrigindo, reconstruindo indefinidamente sua ação. (Teixeira, 1998, p. 56)

Ao apresentar os modelos da universidade de Humboldt, de Newman e da Califórnia, no livro *A universidade de ontem e de hoje* (1998), Anísio Teixeira afirma que a universidade brasileira, em relação à forma de sua organização e funcionamento, possui uma lacuna no seu processo de criação e consolidação. A afirmação da universidade brasileira, como uma universidade que se fundamenta no ensino, na pesquisa experimental e na construção de uma cultura nacional, acontece muito tarde em relação à universidade alemã, irlandesa e norte-americana. Nesse sentido, não é de se espantar que uma das primeiras iniciativas na direção de elaborar e executar um projeto de ensino superior baseado na articulação do ensino, da pesquisa experimental e da cultura nacional, a Universidade do Distrito Federal (UDF), na cidade do Rio de Janeiro, inaugurada em 1935, contou com a participação de Anísio Teixeira.

Para Clarice Nunes (1998), no discurso de inauguração feito por Anísio Teixeira, em 31 de julho de 1935, fica claro que a UDF, em seu conjunto de ações, será uma universidade preocupada com novas formas de elaboração da cultura brasileira e com o pleno incentivo ao “exercício da liberdade de pensamento e da crítica” (idem, p.21). Ainda, segundo a autora, essa forma de estimular a comunidade acadêmica “encarnou a ambigüidade e a rebeldia de uma instituição que surgia dentro do Estado, mas pretendia ser autônoma em relação a ele” (idem, p.22).

O projeto da UDF consistiu em uma tentativa de introduzir, no Brasil, uma universidade que aproximasse a experiência da universidade brasileira à experiência de outras universidades. Para Teixeira (2005), essa aproximação era importante por que:

O Brasil tem experiência da universidade escolástica, e depois, da universidade reformada de Pombal. Esta já era a universidade, em seus reflexos do iluminismo, mas não a universidade de ciência experimental. Fora disto, tínhamos a vivência do ensino profissional para o clero, os legistas e os médicos. Com as nossas escolas profissionais isoladas, ficamos com o ensino universitário de tipo profissional, mas não chegamos à universidade de Humboldt (p. 187).

Neste contexto, ele afirma que durante o século XIX não havia universidade no país: “com o colégio Pedro II, tivemos o estudo propedêutico do latim e do grego e o estudo da história no nível secundário sem o levarmos ao nível superior” (idem, p.188). Ou seja, ao longo do século XIX, até as primeiras décadas do século XX, o Brasil manteve um ensino secundário de tipo eclético “estudos clássicos, no sentido de inclusão do grego e do latim, e geografia, história e ciência” (idem, ibidem) e um ensino superior organizado em torno de instituições isoladas no formato de escolas profissionais, faculdades de ciências aplicadas e cursos de formação vocacional. Para Teixeira (2005), esta falha trouxe como consequência a inexistência de uma universidade no Brasil antes das primeiras décadas do século XX. Uma falha que introduziu, em alguns setores da sociedade brasileira, uma admiração à chamada cultura humanística de estudos clássicos e históricos. Essa admiração consistiu em adotar uma postura intelectual de autodidatismo, uma marca decorrente do isolamento das escolas superiores. A admiração pelo autodidatismo impediu que a elite oligárquica compreendesse que a universidade seria a instituição capaz de introduzir um caráter de disciplina e séria formação intelectual:

A nossa situação era toda diversa. Até 1800, por mal ou por bem, tínhamos a Universidade de Coimbra, reformada no último quartel do século XVIII pelo

iluminismo de Pombal, como agente central de nossa cultura, fonte ampliada com os contatos com a Europa [...]. Toda esta cultura não era nacional, mas tinha sua integridade e suas possibilidades de desenvolvimento. No século XIX, cortamos, como era natural, esta articulação. Criamos nossas escolas superiores puramente profissionais e mantivemos um ensino secundário de tipo clássico e acadêmico. Mas onde as fontes para o preparo de professores para estes dois níveis de ensino? Tivemos que confiar as fontes de nossa cultura ao puro autodidatismo. (idem, p. 183).

Nesse sentido, Teixeira (2005) nos indica alguns aspectos do que ele denominou “a alienação da cultura nacional” (p.182): a hostilidade à universidade, no Brasil, foi um equívoco de uma admiração a uma cultura geral, um equívoco que deixou uma lacuna vazia, um vazio de não se construir, no país, as bases de uma universidade que iria gerar a cultura nacional. Tal opção, objetivamente, significou que a universidade brasileira deixou de realizar um percurso importante. No entanto, tal percurso, por sua vez, foi realizado pela universidade européia:

[...] da cultura greco-latina para a cultura vernácula, primeiro; depois para a cultura nacional, e por fim, para a cultura científica, e foi todo este movimento que o Brasil ignorou, vivendo 114 anos, de 1808 a 1922, sem as instituições destinadas a formular e a ministrar, no nível superior a cultura nacional e a cultura científica pura, ou básica, ou “desinteressada”, no sentido de não apenas aplicada (idem, p. 197, grifo do original).

Ao deixar de percorrer o caminho trilhado pela universidade européia, a universidade no Brasil teve o seu caminho de implantação retardado. Assim, as transformações, no processo de produção do conhecimento científico, a partir da concepção moderna de ciência, foram deixadas de lado. A atmosfera de transformação do saber, do modo clássico e convencional para um saber aplicado, foi uma tarefa que a universidade brasileira não realizou (Teixeira, 2005):

Entre as resistências à mudança necessária e indispensável, não está apenas a sociedade brasileira, [...]. As sociedades latino-americanas, [...], eram sociedades, até a Primeira Guerra Mundial, em desenvolvimento acentuadamente lento, de tipo oligárquico, e de algum modo aristocrático, pois não só eram sociedades para os poucos, como vinham de certa maneira refletindo a Europa, cuja cultura e civilização buscavam imitar, com um apreço especial pelo que se poderia chamar *cultura geral* em oposição à cultura científica ou técnica. (idem, p. 194)

A crítica que Anísio Teixeira fazia às universidades brasileiras era uma crítica que pretendia realizar uma transformação para superar o autodidatismo das faculdades isoladas e inserir o ensino superior do Brasil em novas condições de organização e pode ser resumida

assim: “a universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais” (Teixeira, 1998, p.86).

Com a tomada do poder pela Aliança Liberal e a posse do presidente Getúlio Vargas em 1930, algumas medidas econômicas e políticas impulsionaram a industrialização no Brasil. No contexto desse processo de industrialização ganhou espaço, a crítica que setores liberais da sociedade, entre eles, a Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciências fizeram ao ensino superior. No entanto, esse espaço só será preenchido, a partir da Constituição de 1946, nas décadas de 1950 e 1960.

Nas décadas de 50 e 60, as medidas de criação de instituições que impulsionaram o desenvolvimento da ciência, por um lado, e, a promulgação, na década de 1960, de legislação sobre o ensino superior, que culminou com a reforma universitária em 1968, por outro lado, indicam que a política educacional liberal conseguiu materializar suas críticas. Esse período corresponde ao que Saviani (2000), a partir da análise de Luis Pereira, denomina como *Internacionalismo liberal*, governo Dutra e *Nacionalismo liberal* do retorno de Vargas 1951 até o Golpe Militar de 1964.

1.5 – Conceção de universidade na análise de Florestan Fernandes

A concepção de universidade de Florestan Fernandes (1920-1995) permite termos acesso a uma crítica às políticas educacionais autoritária e liberal que foram responsáveis pela implantação da universidade brasileira a partir da década de 1930. Antes de apresentarmos os elementos dessa crítica, vamos nos deter na trajetória de Florestan Fernandes.

Ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), em 1941 para cursar Ciências Sociais. Conquistou o reconhecimento do professor Roger Bastide [...], e isso viabilizou suas primeiras publicações quando ainda era estudante. Em 1945, [...], tornou-se assistente da cadeira de Sociologia II, a convite de Fernando de Azevedo e em 1954 assumiu a regência de Sociologia I, sucedendo o professor Roger Bastide. [...] na década de 1950, em plena maturidade intelectual e profissional, criou a Escola Paulistana de Sociologia, cuja influência perdurou até 1970. Foi aposentado compulsoriamente pelo Ato Institucional nº 5 em 1969 e passou a ensinar em Toronto (Canadá) e nos Estados Unidos. Em 1977 retornou ao Brasil vinculando-se à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde se tornou Professor Titular. [...] em 1986 se elegeu deputado federal à Assembléia Constituinte pelo Partido dos Trabalhadores, reelegeu-se em 1991. Dedicou os últimos anos de sua vida à atividade partidária e à elaboração de escritos sobre a situação política brasileira (Cunha, 2008, p. 245).

A trajetória de Florestan Fernandes nos indica que, diferente de Anísio Teixeira que ocupou diversos cargos públicos, as atividades de produção intelectual e de debate de suas pesquisas, através da militância política, foram realizadas a partir da carreira de professor universitário. Nesse sentido, Fernandes elaborou sua crítica ao ensino superior, considerando que a universidade faz parte da sociedade, que ela não é uma instituição isolada. Sua crítica está fundamentada na Sociologia “clássica e moderna – Comte, Weber, Durkheim, Mannheim, entre outros, tendo o marxismo, desde o princípio, no horizonte. [...] e também ‘o pensamento crítico brasileiro’[...] como Euclides da Cunha, Graciliano Ramos e Caio Prado Júnior” (idem, p.228). Para Octávio Ianni, o trabalho de Florestan produziu “uma rica e complexa arquitetura” (Ianni apud Cunha, 2008, p. 227), uma arquitetura que construiu, segundo Miriam Limoeiro Cardoso (1996), uma sociologia como disciplina científica no Brasil: “Florestan Fernandes contribui significativamente para o desenvolvimento da sociologia enquanto disciplina científica e, desse modo, atua como grande idealizador e propulsor da sociologia como atividade científica no Brasil” (idem, p. 89).

Neste contexto, Fernandes (1975) analisa o ensino superior brasileiro e identifica que existe um “padrão brasileiro de escola superior” (p.52). Para o autor, esse padrão foi produzido pela maneira como a política educacional liberal incorporou aspectos conservadores que existiam na sociedade brasileira desde o período colonial. O aspecto principal, que permaneceu até década de 1960, foi a formação das elites dirigentes do país, voltada para o domínio da alta cultura e para a aprendizagem das profissões liberais:

Quebrou-se o monopólio da educação pelas elites tradicionais. Todavia, o que está ocorrendo é mais um desnivelamento dos privilégios educacionais daquelas elites, que um autêntico processo de democratização universal das melhores oportunidades educacionais. As classes médias em formação ou em crescimento compartilham extensamente velhos ou novos privilégios educacionais. A educação escolarizada continua, porém, principalmente ao nível do ensino superior, a possuir o caráter de privilégio social (Fernandes, 1975, p. 45).

A quebra do monopólio da educação para as elites, segundo Fernandes (1975), não aconteceu na Primeira República. Naquele período não houve alteração da rotina de criação de escolas superiores isoladas. Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a criação de um ministério para a educação e a definição do Estatuto das Universidades Brasileiras, ficou a impressão, para alguns setores da sociedade brasileira, que o ensino superior brasileiro avançou no sentido de criar universidades. No entanto, para Fernandes (1975), esse avanço não aconteceu “[...] em virtude da predominância dos interesses econômicos, sociais e políticos de elites [...], o ensino superior foi praticamente confinado à função de preparar

profissionais liberais. Sua diferenciação e expansão ficaram contidas, mesmo depois da revolução de 1930” (idem, p. 44).

As permanências de elementos conservadores na política educacional liberal nos anos posteriores a 1930 permitiram, primeiro, que novas tendências do ensino superior fossem esboçadas e, segundo, que as novas tendências libertassem, de maneira parcial, a escola superior de suas antigas e estreitas funções societárias.

Entretanto, apesar de significar novas orientações para o ensino superior, essas tendências, ainda, continuaram responsáveis pela adulteração da ideia de universidade no Brasil: não só a prática de agregação de escolas superiores como exigência para a criação de universidades permaneceu, embora tenham sido instituídos novos mecanismos de poder entre o Conselho Universitário e a Reitoria, bem como o ensino superior continuava a expressar os interesses da elite conservadora. (Fernandes, 1975).

Não só as experiências feitas em São Paulo (Universidade de São Paulo) e no Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal) deixaram campo aberto para o florescimento ulterior da escola superior, que retirou novos alentos e novas perspectivas de revitalização no seio das universidades conglomeradas. [...]. O que se chamou de “universidade” não tinha substância própria, nem ao nível estrutural-funcional, nem ao nível histórico (idem, p. 56. Grifo do original).

A nova roupagem do conglomerado de escolas superiores, denominada “universidades”, com a sua inconsistência institucional serviu, por um lado, para proporcionar o atrofiamiento de duas funções que as escolas superiores realizavam, a saber, a transmissão dogmática de conhecimentos e a preparação de profissionais liberais, e, por outro lado, propiciou, com base na ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, a expansão de universidades na década de 1950. Com as funções de transmissão de conhecimentos e preparação de profissionais liberais cada vez mais atrofiadas, as universidades não conseguiram desenvolver as funções de pesquisas científicas com o objetivo de produzir conhecimento original e formar um horizonte intelectual capaz de analisar criticamente as opções históricas da sociedade brasileira. Apesar de no período entre 1930 e 1960 o número de estabelecimentos de ensino superior ter aumentado cinco vezes em relação aos períodos anteriores, o *padrão brasileiro de escola superior* foi mantido (idem):

De 1800 a 1889 foram criados no Brasil 14 estabelecimentos de ensino superior; de 1890 a 1929, isto é, sob a I República, foram criados mais 64 estabelecimentos de ensino superior; de 1930 a 1960 foram criados mais 338 estabelecimentos de ensino superior. Em suma, a I República multiplicou por 4,5 o número desses estabelecimentos; e os governos posteriores à revolução de 30 quase repetiram a façanha, mas com referência à herança recebida, conjuntamente, da monarquia e da I República (só entre 1950-

1959, criaram 178 estabelecimentos de ensino superior, o que representava 2,5 do que se fizera entre 1800-1930) (idem, p. 46. Grifos do original).

Segundo Fernandes (1975), não só esse processo de expansão do ensino superior ganha novos contornos nos anos de 1960, como também, esses contornos apontam sérias distorções do ensino superior. A maior oferta de estabelecimentos de ensino superior não significou a democratização desse nível, pelo contrário, apesar de a expansão dos estabelecimentos ter continuado na década de 1960, os dados apresentam que, em 1965, somente 1,27% do total dos alunos do Brasil estavam matriculados no ensino superior, chegando esse índice em 1972 a 3,38%, “[...] esses dados sugerem que o ensino superior brasileiro é, basicamente, um ensino de elite e para elite” (idem, p. 37).

De acordo com Florestan, apesar de o regime militar considerar que o *milagre brasileiro*, na esfera educacional, proporcionou, em 1974, 1.017.630 (hum milhão de sessete mil seiscentos e trinta) matrículas no ensino superior, marca que foi estampada no jornal o *Estado de São Paulo* com a manchete “mais de um milhão de alunos na Universidade” (idem, p. 34), a expansão do ensino superior a partir da década de 1960 foi,

A “explosão”, que nada tem de democrática nem de democratizante (como também nada contém, definidamente, em termos qualitativos, seja quanto ao nível, seja quanto à **intensidade**, à **racionalidade** e ao **rendimento** do ensino), resulta: 1º) das pressões naturais, nascidas do intenso crescimento constante do ensino médio; 2º) de medidas improvisadas e altamente demagógicas de criação ou elevação das oportunidades educacionais sem qualquer critério responsável, mediante uma manipulação arregimentadora de escolas superiores ou universidades oficiais e particulares (idem, ibidem. Grifos do original).

A crítica, nesses termos, leva Fernandes (1975) a concluir que o cenário educacional reflete a situação histórico-social do país, ou seja, nesse cenário existiam tendências contraditórias que, aliadas à pressão demográfica e às tendências econômicas, culturais ou sociais de integração nacional, criaram tensões que alimentaram o crescimento quantitativo do ensino superior. Seguindo a análise, ele afirma que crescimento quantitativo amortece os efeitos qualitativos do processo de expansão e permite que as elites mantenham, no presente, as exigências educacionais de um passado conservador: “Tudo se passa como se o regime de classes expandisse o ensino sem poder modificá-lo, substancialmente, enquanto o próprio crescimento quantitativo não atingir, por si mesmo, um estado inevitável de ebulição e de explosão” (idem, p. 46).

A conjuntura favorável ao desenvolvimento quantitativo do ensino superior, e dos outros níveis de ensino, reside na inexistência, no Brasil, de uma política educacional que possuísse, realmente, um caráter republicano. Isto porque, uma política desse caráter não

negligenciaria que a escolarização é uma condição básica da socialização do “homem comum”, e, ao invés de facilitar a possibilidade de omissão do Estado em relação à escolarização da sociedade brasileira, exigiria que o Estado assumisse o seu compromisso com a educação, realizando, portanto, as obrigações de um Estado educador. Nesse sentido, as necessidades educacionais não seriam atendidas no limite do monopólio social do poder da classe dominante, um poder que estabelece limites à escolarização da sociedade, mas finge que esse monopólio não existe, finge que atende aos requisitos educacionais da ordem republicana. (idem).

Nesta conjuntura, as classes dominantes:

Opõem-se, consciente e tenazmente, à Constituição e à observância de uma política educacional adequada a semelhante objetivo. Podem, assim, privilegiar-se educacionalmente, monopolizando a maior parte dos recursos educacionais da comunidade para seus próprios fins e eximir-se, socialmente, dos sacrifícios cívicos que poderiam resultar de uma compreensão adequada das funções da educação escolarizada no equilíbrio de uma sociedade nacional republicana. (idem, p. 48).

E, atuando dessa forma, “[...] transformava o saber em símbolo de distância social, a atividade educacional em fonte de poder e os professores em agentes pessoais do controle gerentocrático das gerações novas” (idem, p. 52).

Neste contexto, Fernandes (1975) afirma que na história da universidade brasileira, entre os anos de 1930 e 1960, aconteceu o reinado da *escola superior isolada* e da *universidade conglomerada*. No entanto, para ele, a partir de 1950, também se intensificam as correntes de opinião que estavam insatisfeitas com esse cenário. Surgem, entre alunos e professores, as primeiras manifestações consistentes sobre a reforma universitária.

O movimento de reforma universitária, realizado por professores e alunos, incorporou as críticas que os pioneiros da educação nova fizeram à estrutura, funcionamento e rendimento do ensino superior brasileiro. Essas críticas foram assimiladas, de forma rápida, nas décadas de 1940 e 1950, por vários quadros universitários jovens e, graças à colaboração dos estudantes, incluídas nas “reformas de estrutura” que a União Nacional dos Estudantes e suas congêneres estaduais defendiam. No entanto, a atuação dos estudantes para que a reforma universitária saísse do papel alterou significativamente os ideais provenientes das críticas que os pioneiros da educação fizeram ao ensino superior. Nessa nova configuração, a reforma deixou de ser apenas uma mudança interna de uma instituição para se transformar em uma luta por reforma da sociedade (Fernandes, 1975):

Os estudantes começaram propondo-se a reforma universitária como uma tarefa puramente interna e imanente a reconstrução espontânea da universidade brasileira. Todavia, a resistência crônica da maioria do corpo

docente, a inércia cultural da própria instituição e a apatia política da sociedade brasileira diante da questão, mesmo através de governos tidos como “populistas” e “pró-esquerdistas”, conduziram os estudantes a radicalizarem suas exigências e a reformulá-las politicamente. Descobrimos que seria impossível “mudar a universidade” sem “transformar a sociedade”, eles deram novo ímpeto às correntes reformistas e empalmaram seu controle ideológico (idem, p. 154. Grifos do original).

Os estudantes, ao darem nova formulação as suas reivindicações pela reforma universitária e introduzirem, no debate sobre a reforma, a necessidade de destruir os modelos institucionais presentes na universidade – reflexos de sobrevivências socioculturais do “antigo regime” – para construir uma universidade que, além de superar o modelo de dependência cultural da sociedade brasileira, eliminasse os resquícios do “antigo regime”, assumiram a perspectiva de que também era necessário modificar as relações da escola superior tradicional com a sociedade (idem). Ou seja, essa modificação das bandeiras defendidas pelo movimento de reforma universitária levou os estudantes a questionarem “a ideologia educacional, pseudamente ‘avançada’, e ‘liberal’, das elites culturais” (idem, p. 156).

Segundo Fernandes (1975), no caminho de lutas dos estudantes se formou e foi difundida a convicção de que as escolas superiores e as universidades são inconciliáveis. Para esse entendimento, as experiências da USP e da UDF foram decisivas pois tornaram evidentes que a reforma da escola superior tradicional proporcionava, apenas, uma renovação de fachada. Sendo assim, a tentativa de transição de um modelo ao outro perdeu o seu encanto e apontava para a direção de uma nova formulação da ideia de universidade:

Descobriu-se que não bastava, pura e simplesmente, multiplicar os estabelecimentos de ensino superior. As massas crescentes de matrículas e de graduados escondiam uma mentira estatística. Em vez de sanarmos as deficiências, agravávamos a situação, difundido a “má escola” e o “mau ensino”. E, o que era em si mesmo mais importante, que se deviam procurar novas vias de superação do impasse, mediante a criação de modelos institucionais de universidade que respondessem, simultaneamente, aos requisitos ideais de civilização urbano-industrial, às necessidades educacionais ou culturais emergentes e às possibilidades materiais ou humanas da sociedade brasileira (idem, p. 158).

Essa mudança de direção, que os estudantes impuseram ao movimento da reforma universitária, contribuiu para que as lutas estudantis, no fim da década de 1950, ganhassem proporções de movimento social, movimento social que ficou caracterizado pelo deslocamento do pensamento crítico individual para um “querer social” empenhado em criar a universidade brasileira (idem). A partir desse momento, ganhou destaque a ideia de que a universidade constitui um complexo sistema institucional, um sistema que precisa se

preocupar com as unidades que compõem a universidade e com as outras instituições, com as comunidades locais e com a sociedade global, através de uma organização *estrutural-funcional pluridiferenciada*. (idem).

Não só a “função de ensinar” passava a ser concebida como uma função a ser desdobrada e diversificada, de modo a inserir-se o ensino pós-graduado entre as tarefas centrais da universidade em uma sociedade que precisa racionalizar socialmente a seleção e o aproveitamento intensivo do talento. O ensino graduado entrou em uma nova categoria, sendo representado como um ensino para “grandes números” (ou de massa), mas sem caráter magistral ou técnico-propedêutico (idem, p. 160).

De acordo com Fernandes (1975), como as reivindicações da reforma universitária atingiram proporções externas ao mundo acadêmico, os círculos conservadores que detinham o poder político da situação do país, absorveram o impacto da crítica realizada pelos estudantes e, depois do golpe militar de 1964, passaram a liderar o processo de modernização da universidade brasileira. Nesse processo de modernização temos a diversificação vertical do ensino superior, transformando a universidade e criando a pós-graduação brasileira. As forças conservadoras, representadas pela associação das burguesias industriais (nacional e internacional), conseguiram implantar uma política educacional liberal autoritária que, ao reformar o ensino superior, atendia às exigências do desenvolvimento dependente industrial brasileiro e, ao mesmo tempo, garantia a criação da pós-graduação brasileira.

1.6 – A lógica da organização no ensino superior brasileiro

Depois de apresentar alguns aspectos que marcaram a implantação da universidade brasileira e a processo de verticalização do ensino superior com a separação entre ensino e pesquisa, o primeiro sob responsabilidade dos cursos de graduação e a segunda sob a responsabilidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e relacionarmos essa separação com a concepção de universidade de Anísio Teixeira e Florestan Fernandes, percebemos que a reforma do ensino superior da década de 1960, influenciada pela disputa política entre grupos da classe dominante e setores da classe dominada e sob a direção da ditadura militar, conseguiu incorporar a ideia de que a universidade era uma instituição responsável pelo desenvolvimento nacional.

Seja através de uma modernização industrial conservadora, um arremedo de elementos liberais e elementos autoritários, segundo Cardoso (1972), nos moldes da ideologia do desenvolvimento, ou, de uma modernização que visava superar a dependência científica e tecnológica do Brasil em relação aos países considerados “avançados”, tal como afirma

Fernandes (1975), os grupos da classe dominante, que lutavam pela reforma do ensino superior, conseguiram fazer com que o desenvolvimento nacional se tornasse um elemento capaz de nortear as políticas para o ensino superior. Um elemento que depois do Golpe Militar de 1964 foi associado a ideia de segurança nacional.

Nesse sentido, a reforma do ensino superior da década de 1960 considerava a universidade como uma instituição que possuía o papel social de conseguir produzir e executar ações visando o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Todavia, para cumprir esse papel aquela reforma impôs a universidade uma série de diretrizes nas quais a racionalização administrativa e financeira da estrutura universitária passou a ser o centro das ações e medidas adotadas por todas as universidades brasileiras.

Segundo Marilena Chauí (2001), de uma forma geral, a reforma do ensino superior da década de 60 começou a deslocar a universidade brasileira da condição de instituição à condição de organização, essa reforma foi o embrião para as mudanças que aconteceram no ensino superior brasileiro ao longo dos anos de 1980, e principalmente, na década de 90. A mudança radical na concepção da universidade brasileira implicou o seguinte: a lógica da organização ao substituir a lógica da instituição eliminou a universalidade das práticas sociais aspiradas pela universidade. Então, temos que:

Uma *Organização* difere de uma instituição por definir-se por outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber), por quê, para que e onde existe (Chauí, p. 187. Grifo do original).

Neste caso, de acordo com Chauí (2001), não aspirar a universalidade significa que a referência da universidade, concebida como uma organização, é a competição com outras organizações iguais. Competição para verificar se os objetivos particulares estabelecidos, quando comparados com os objetivos de organizações congêneres, foram alcançados e expressam a eficácia e a eficiência da universidade. Enquanto conceber a universidade como uma instituição, significa que o papel social da universidade possui os princípios e valores da sociedade como referência, ou seja, “[...] a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) [...] (idem, p. 188).

Para Chauí (2001) a transformação na maneira de conceber a estrutura do ensino superior brasileiro, iniciada com a Lei nº 5.540/68, e aperfeiçoada entre as décadas de 1970 e 1990, propiciou que as universidades deixassem de ser instituições para tornarem-se organizações. Transformação que, de uma forma geral, pode ser sintetizada em três etapas: universidade funcional, universidade de resultados e universidade operacional.

Dentre as características da universidade funcional, Chauí (2001) destaca as seguintes: universidade destinada a formação rápida de profissionais requisitados pelo mercado de trabalho, alteração dos currículos, programas e atividades para atender as exigências do mercado, a abertura de muitos cursos superiores, subordinação do Ministério da Educação e Cultura ao Ministério do Planejamento. “A *universidade funcional*, dos anos 70, foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu a sua base de sustentação político-ideológica, isto é, a classe média despojada de poder” (idem, p. 189, grifo do original).

Na década de 1980, surge a universidade de resultados, que mantém as características da universidade funcional, principalmente a expansão do ensino superior com presença marcante da iniciativa privada, mas aprimora a relação entre a universidade pública e as empresas privadas (idem). “[...] as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas ligadas diretamente aos seus interesses” (Chauí, 2001, p. 190). Assim, os empregos e a utilidade das pesquisas garantiam à universidade a condição de apresentar publicamente os resultados obtidos.

Por fim, ainda segundo Chauí (2001), nos anos 1990 ocorre o surgimento da universidade operacional:

A universidade operacional, dos anos 90, difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está voltada para dentro de si mesma, mas, [...], isso não significa um retorno a si, e sim antes, uma perda de si mesma (idem, p. 190, grifo do original).

No processo de estar voltada para si mesma, a universidade operacional possui as seguintes características: flexibilidade, estrutura baseada em programas de eficácia organizacional, aumento de trabalho docente, multiplicação de comissões e relatórios, diminuição do tempo de mestrados e doutorados, as normas e os padrões estabelecidos não levam em consideração a formação intelectual e avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos (idem).

Nesse sentido, a partir da contribuição de Chauí (2001) e Fernandes (1975), podemos considerar que as mudanças que aconteceram no ensino superior brasileiro, entre as décadas de 1960 e 1990, foram mudanças que acompanharam a transformação geral da forma de expansão do modo de produção capitalista no Brasil. Essas mudanças foram determinadas pela necessidade de reformar, para continuar garantindo a acumulação do capital e dismantelar a pequena estrutura dos direitos sociais previstos na legislação brasileira, o modo de produção capitalista a partir dos anos de 1970. A nova forma do modo de produção capitalista foi responsável por fragmentar todas as esferas da vida social, e o resultado dessa fragmentação é que “a sociedade *aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si” (idem, p. 179).

Segundo Chauí (2001) e Cunha (1997), no que se refere aos parâmetros necessários para garantir a competição das organizações, as ideias de custo e benefício; eficácia e inoperância; e produtividade, foram ideias difundidas como primordiais para definir a estratégia de atuação das organizações. O ensino superior brasileiro não ficou imune a essas ideias e, atualmente, elas são responsáveis por definir os critérios de avaliação da universidade como um todo, e, dos cursos de graduação e dos cursos de pós-graduação em particular.

2 – A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

2.1 – Histórico da pós-graduação em educação no Brasil

Para fazermos um histórico da pós-graduação em educação, no Brasil, consideramos que o desenvolvimento das pesquisas em educação é uma condição fundamental para realizar essa tarefa. Partimos da compreensão de que a pesquisa determina as práticas dos programas de pós-graduação. Essa compreensão é possível porque a Parecer 977/65, ao definir a natureza da pós-graduação, afirma que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, cursos de mestrado e cursos de doutorado, são “[...] destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores” (Parecer 977/65, p. 162). Como a pós-graduação em educação faz parte do conjunto pós-graduação brasileira torna-se necessário considerar algumas características desse processo de pertencimento.

Nesse sentido, em um primeiro momento, identificamos que a legislação educacional brasileira, ao tratar da pós-graduação, instituiu, ao longo de sua história, a divisão desse nível em dois tipos distintos de pós-graduação, a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Saviani (2000), essa divisão aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n ° 9.394/96, no item III do artigo 44:

A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I – cursos seqüenciais por campos de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino [...] II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam as exigências das instituições de ensino. (BRASIL, 1996).

A atual LDB traz mudanças em relação à LDB de 1961, aos Pareceres n ° 977/65 e n ° 77/69. Por sua vez, na Lei n ° 5.540/68, a principal mudança que nos interessa no momento, se refere à concepção do nível superior. Assim, enquanto na década de 1960, a legislação tratava desse nível como ensino superior, a LDB n ° 9.394/96 trata como educação superior. Essa mudança acontece para atender à Constituição Federal de 1988 que estabelece a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão nas atividades das universidades. No entanto, apesar da aparente mudança para atender à Constituição Federal, a distinção entre programas de mestrado e doutorado e cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, tal como aparece na legislação da década de 1960, permanece na LDB n ° 9.394/96. Essa distinção possui a característica de separar ensino e pesquisa. O cerne dela corresponde,

segundo Saviani (2000), ao fato de que a organização e o funcionamento dos cursos *lato sensu* estão orientados para o ensino e visam “um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente” (p.22), enquanto que os programas de mestrado e doutorado visam “a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores” (idem, ibidem).

Neste contexto, Saviani (2000) afirma que: “o termo *course* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem *cursar*” e o programa de mestrado e doutorado “[...] além do ensino envolve, como elemento central, a pesquisa” (idem, ibidem. Grifos do original).

A separação, presente em nossos dias, entre ensino e pesquisa no nível de pós-graduação não é recente e nos leva a considerar que o termo pós-graduação, no Brasil, assumiu um sentido geral que reuniu experiências divergentes de pós-graduação. Esse sentido transformou o conceito de pós-graduação na formação realizada depois da graduação, independente da natureza dessa formação e independente de que a pós-graduação deveria possuir uma divisão em níveis de formação. Segundo Rubens Maciel (1967),

O desenvolvimento dos estudos de nível superior no Brasil está propiciando o florescimento, espontâneo e não sistematizado, de cursos de características variadas, aos quais se vem atribuindo a designação genérica de “Cursos de Pós-Graduação”. [...], tais cursos divergem acentuadamente nos propósitos, na estrutura, na duração, nas exigências de ingresso e de habilitação, e em muitos outros aspectos. O próprio conceito de “Curso de Pós-Graduação” não obedece a um entendimento uniforme (p.91. Grifo do original).

A afirmação que Rubens Maciel realiza sobre a expansão desordenada do ensino superior brasileiro, nas décadas anteriores à década de 1960, destacando o prejuízo que esse desenvolvimento trouxe para a pós-graduação, vai ao encontro da análise de Florestan Fernandes (1975) sobre o ensino superior brasileiro. Segundo Fernandes (1975) essa expansão não contribuiu para o desenvolvimento de universidades que possuíssem uma organização *pluridiferenciada* e não restringissem suas funções à função de ensinar. Então, a partir da leitura de Fernandes (1975), é possível afirmar que até a década de 1970, as universidades brasileiras não conseguiram desenvolver a ciência e a cultura no nível de pós-graduação porque estavam preocupadas, salvo poucas exceções, somente, com a função de ensinar.

Embora os Pareceres n.º 977/65 e n.º 77/69 estabelecessem critérios para a pós-graduação no Brasil com o objetivo de superar a imprecisão sobre a natureza desse nível e permitir o desenvolvimento da ciência e da cultura nas universidades, esses critérios não

foram capazes de extinguir todas as deficiências que os cursos de pós-graduação apresentavam naquele período – não se pode esquecer que todo o ensino superior brasileiro apresentava deficiências. A Lei n.º 5.540/68 foi uma resposta a esse quadro. Se por um lado, os critérios eram direcionados especificamente para atender ao funcionamento dos cursos¹⁵ de mestrado e doutorado, reforçando a existência da *pós-graduação de pesquisa ou acadêmica*¹⁶, e como conseqüência, foram responsáveis por estabelecer o desenvolvimento nas universidades de pesquisas científicas, por outro lado, serviram para consolidar a ideia de que a pós-graduação *stricto sensu* é um lugar privilegiado de produção de ciência e de cultura, um lugar independente das demais atividades do ensino superior, por isso, ela pode manter poucos vínculos com os cursos de graduação, aperfeiçoamento e especialização.

Em resumo, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil se institucionalizou tendo a prioridade para realizar e desenvolver as pesquisas científicas no país. Essa prioridade foi um dos fatores responsáveis por reforçar a separação entre os níveis principais da educação superior brasileira, o de graduação e o de pós-graduação. Ela também contribuiu para que, na pós-graduação em educação, o ensino fosse concebido como a função primordial dos cursos de especialização e aperfeiçoamento e a pesquisa como função primordial dos cursos de mestrado e doutorado.

A partir dessas considerações sobre a definição da pós-graduação como *locus* da formação para a atividade de pesquisa, iremos nos deter na forma pela qual a pesquisa científica e a educação estreitaram seus laços. Nesse trajeto, percebemos que esses laços são anteriores ao surgimento da pós-graduação *stricto sensu* em educação. Sendo assim, é importante não limitarmos o surgimento das pesquisas em educação ao surgimento dos cursos de mestrado e doutorado em educação para não cometer o erro de apagar a história da pesquisa em educação no Brasil. Trabalhamos fundamentados na ideia de que esses cursos foram os herdeiros da função de desenvolver pesquisas em educação. Neste caso, em nosso trabalho, de agora em diante, a atenção se detém somente no desenvolvimento da pós-graduação em educação *stricto sensu*.

Para identificar os vínculos entre a pós-graduação em educação *stricto sensu* e as pesquisas em educação realizadas antes do surgimento desse nível, recorreremos à contribuição de autores que se preocuparam com o desenvolvimento dessas pesquisas e destacamos a contribuição de Aparecida Joly Gouveia (1971). Nesse trabalho, a autora afirma que a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Instituto vinculado ao

¹⁵ Nomenclatura que aparece em vários trechos do Parecer nº 977/65.

¹⁶ Idem.

Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi o momento inicial das pesquisas sobre educação. Para explicar o desenvolvimento das pesquisas em educação, Gouveia (1971) destaca a existência de três tendências predominantes nos programas de pesquisas incentivados pelo INEP.

Segundo Gouveia (1971), essas tendências podem ser agrupadas em três períodos distintos. No primeiro período, que corresponde à década de 1940 e à parte da década de 1950, existe a predominância de pesquisas que possuem “natureza psicopedagógica. Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante” (idem, p. 210). O segundo período começa com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1956, e se estende até 1964. Nesse período, os centros de pesquisa tinham o objetivo de desenvolver “pesquisas das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional no país” (idem, *ibidem*). Por fim, no último período, de 1964 até o início da década de 1970, predominam pesquisas com preocupação econômica, especificamente, as pesquisas que analisam a educação como investimento financeiro: “a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis [...]” (idem).

Essa caracterização das tendências predominantes nas primeiras décadas do desenvolvimento das pesquisas em educação, de acordo com Gouveia (1971), indica que ocorreu a alternância e substituição de formas de realização de pesquisas. Para a autora, esse quadro contribuiu para não se construir uma tradição no trabalho de pesquisas e prejudicou o posterior amadurecimento das atividades necessárias ao surgimento de projetos interdisciplinares.

O predomínio de certa corrente durante determinado período, com prejuízo do apoio que se poderia dispensar a outros tipos de orientação e, principalmente, a substituição, em termos relativamente curto, de uma orientação por outra, pode prejudicar o desenvolvimento da pesquisa em dois sentidos: em primeiro lugar, não se chega a colher os frutos de uma tradição de trabalho suficientemente amadurecida; em segundo lugar, não se criam as condições necessárias para a realização de projetos interdisciplinares. (idem, p. 211).

Sobre as condições institucionais para o desenvolvimento de pesquisas em educação, segundo Gouveia (1971), a maioria das pesquisas, salvo algumas poucas exceções, era realizada fora das universidades:

Em condições institucionalizadas, estudos relacionados com a educação realizam-se nos seis centros que integram a rede do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, em centros de pesquisa inseridos em algumas Secretarias Estaduais, no Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas do Ministério do Planejamento (IPEA), em núcleos de pesquisas de algumas entidades particulares que mantêm programas educacionais (SENAC, SESI), no Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos da Fundação Getúlio Vargas, na Fundação Carlos Chagas, e em institutos de pesquisa econômica e/ou social que funcionam em algumas universidades (idem, p. 214).

Ao descrever as condições institucionais das pesquisas em educação até a década de 1970, Gouveia (1971) enfatiza que “a pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário” (idem, *ibidem*).

Segundo Gouveia (1971), pode-se notar que nos três primeiros períodos de desenvolvimento das pesquisas em educação, as universidades brasileiras pouco contribuíram para esse processo, o desenvolvimento institucional alcançado pelas pesquisas ficou restrito à atuação dos institutos de pesquisas, com destaque para a atuação do INEP.

No entanto, na década de 1970, esse cenário de pouca participação das universidades no desenvolvimento das pesquisas em educação mudou. Segundo Luiz Antonio Cunha (1978), pode-se somar, às três fases do desenvolvimento da pesquisa em educação, apresentadas por Gouveia (1971), uma quarta fase, a partir de 1971. Nessa nova fase, os cursos de mestrado e doutorado em educação começam a desempenhar um papel preponderante porque possuem “enorme potencial de pesquisa representado pelas centenas de alunos de pós-graduação e dezenas de professores, supostamente dotados das mais altas qualificações [...]” (idem, p.4). Esse contexto proporcionou uma mudança institucional no desenvolvimento das pesquisas em educação: por um lado, produziu o enfraquecimento do INEP, que se transformou em um órgão financiador de pesquisas “tendo transferido o acervo de seus centros regionais para as faculdades de educação das universidades federais” (idem, p.5), e, por outro, fortaleceu os recém-criados cursos de mestrado e doutorado em educação.

O primeiro curso de mestrado em educação do país foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC - Rio. Segundo o documento *Proposta do Programa* (2009) o curso de mestrado da PUC-Rio, além de ser o pioneiro do país, “funciona regularmente desde 1966” (CAPES, PO EDUCAÇÃO/PUC-Rio, 2009, p. 2).

Depois de entrar em funcionamento o primeiro curso de mestrado em educação no país, temos, de acordo com Saviani (2000), entre os anos de 1970 e 1976, a fase de

implantação da pós-graduação em educação *stricto sensu* brasileira. Naquele período, a implantação acontece a partir da abertura de cursos de mestrado, da seguinte forma:

[...] na sequência das iniciativas pioneiras da PUC-RJ em 1965 e da PUC-SP na área de Psicologia Educacional em 1969 surge, em 1970, marcado pelo mesmo pioneirismo, o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria, [...]. A fase de implantação atinge o seu ápice nos dois anos seguintes. Com efeito, em 1971 surgem quatro programas: o da Universidade de São Paulo, o da Federal Fluminense, o mestrado em Filosofia da Educação da PUC de São Paulo e o programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. E em 1972 são criados seis novos programas que se localizam nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O processo de implantação tem sequência em 1973 com o mestrado de Ensino de Ciências da USP, em 1974 com o Programa da Universidade de Brasília e em 1975 com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, continuando nos anos subsequentes. Pode-se, contudo, considerar que a fase de implantação já se completara uma vez que em 1976 tem início a instalação do nível de doutorado. (idem, p. 26).

Nesse sentido, primeiro, acontece a implantação dos cursos de mestrado e em meados da década de 1970, precisamente no ano de 1976, acontece o segundo momento da implantação com a abertura dos cursos de doutorado “[...] da PUC do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul” (idem, p.27). Segundo Saviani (2000), a partir de 1976, a implantação da pós-graduação em educação torna-se um processo simultâneo porque a abertura de cursos de doutorado não significa a interrupção da abertura de novos cursos de mestrado:

A expansão do mestrado prossegue com a abertura de dois programas em 1977 (Universidades Federais do Ceará e da Paraíba), quatro em 1978 (Universidades Federais do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, do Espírito Santo e o Programa de Educação Especial da Universidade de São Carlos) e mais dois em 1979 (Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Programa de Distúrbios da Comunicação da PUC-SP). Paralelamente tem sequência o processo de instalação do nível de doutorado com a abertura do Doutorado em Filosofia da Educação da PUC-SP em 1977, em Educação na USP em 1978, na UFRJ e na UNICAMP em 1980 e o Doutorado em Psicologia Educacional na PUC-SP em 1982. (idem, p. 27).

Em meio à consolidação do processo de implantação dos programas de mestrado e de início do doutorado em educação, Cunha (1978) afirma que, na quarta fase da pesquisa

educacional, as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação até 1978 podem ser divididas em três grupos: teses, consultoria e pesquisas docentes.

Segundo Cunha (1978), as pesquisas que compõem o grupo das teses possuem a característica de serem pesquisas incorporadas ao trabalho dos alunos com o objetivo de levá-los à obtenção do grau de mestre ou doutor. As pesquisas de consultoria são aquelas que são desenvolvidas sob a encomenda de órgãos governamentais e reforçam a divisão entre graduação e pós-graduação:

Nas universidades, são os programas de pós-graduação os mais indicados para as atividades de consultoria, devido não só à suposta maior qualificação dos professores/pesquisadores, como também à maior disponibilidade do seu tempo, menos comprometidos com as aulas que seus colegas ligados aos cursos de graduação (idem, p. 5).

Por fim, o terceiro grupo de pesquisas possui a característica de ser o resultado da iniciativa de professores/pesquisadores preocupados com as necessidades de ensino. Ao realizar a divisão das pesquisas dos programas de pós-graduação em três grupos, Cunha (1978) tem por objetivo indicar a presença de alguns parâmetros, que na sua análise são considerados distorcidos, que orientaram a maioria dessas pesquisas. São eles: *o legalismo, o idealismo, o estrangeirismo, o economicismo, o sociometrismo, o psicologismo, o tecnicismo, o sistemismo e o computacionismo*. Para ele, esses parâmetros influenciam a pesquisa e o ensino: o aparecimento de um parâmetro adulterado, em uma pesquisa, não impossibilita outros parâmetros adulterados também apareçam nela.

Seguindo em sua análise, Cunha (1978) propõe o abandono dos vieses para que as pesquisas em educação saiam da condição de dependência científica de referenciais metodológicos que não são capazes de permitir a reconstrução das relações existentes nas diversas esferas da sociedade brasileira. Entende que a pós-graduação em educação necessita de autonomia para escolher as orientações metodológicas e temáticas que irá seguir, autonomia que permite a *discussão interna ao meio acadêmico*, ou seja, todos os pesquisadores fazem críticas aos trabalhos dos seus pares e aos seus próprios trabalhos.

Para Bernadete Gatti (1983), as pesquisas desenvolvidas nos recém-criados cursos de mestrado e doutorado em educação, ao longo da década de 1970 e início dos anos 1980, possuíram a capacidade de ampliar os temas estudados associada a um aprimoramento metodológico. Segundo a autora, os temas são distribuídos de forma mais equitativa se comparados à distribuição realizada nas três primeiras fases descritas por Gouveia (1971).

Para Cunha (1978) e Gatti (1983), os primeiros passos da pós-graduação em educação demonstram que ela consegue, não só cumprir a tarefa de formar professores universitários e

peçoal de vários setores da administração escolar, bem como, manter certa estabilidade na produção científica. No entanto, o debate sobre as condições e critérios que determinam as opções teóricas das pesquisas realizadas é um debate que aponta para uma série de vieses e problemas.

O problema principal referente às opções teóricas reside no retorno dos docentes formados no exterior aos programas. Devido à falta de docentes qualificados para ocupar de imediato os postos de trabalho, que surgiram a partir da implantação da pós-graduação em educação, foi necessário investir massivamente na formação desses docentes no exterior. Todavia, a formação desses pesquisadores no exterior pressupõe, no retorno deles ao Brasil, um processo de revisão e rearranjo em relação a teorias, técnicas e vivências que, em várias ocasiões, são ignorados pelos pesquisadores ao retornarem ao país (Gatti, 1983): “É importante ponderar que a educação é uma realidade histórica, um aspecto do processo sócio-cultural e, como tal, só pode ser compreendida em sua concretude, na sociedade e na conjuntura particular em que se realiza” (idem, p. 7).

O processo de recorrer à formação de pesquisadores em centros, tidos como mais avançados, foi um recurso necessário, mas ele trouxe à tona a questão da dependência científica em relação aos centros. A dependência pode ser concebida como um meio necessário de se alcançar a autonomia para produzir conhecimento científico ou como condição permanente das pesquisas em educação realizadas no Brasil. Segundo Fernandes (1975), Cunha (1978) e Gatti (1983), para que a dependência científica não seja uma condição permanente das pesquisas em educação, a formação de pesquisadores realizada no exterior precisa possuir a preocupação de buscar o equilíbrio entre determinados referenciais teóricos para criar as condições de uma produção relativamente autóctone e, assim, poder ser substituída gradativamente pela formação de novos pesquisadores nas instituições nacionais.

A questão da dependência teórica dos programas de pós-graduação em educação junto aos centros mais desenvolvidos reacende o debate sobre a autonomia necessária ao processo de desenvolvimento das pesquisas em educação. Esse debate se relaciona diretamente com uma série de pontos que contribuem para complexificar o tratamento dessa questão. Dessas relações, identificamos, a partir da contribuição de Acácia Kuenzer (1986); Alda Mazzotti (1991, 1996); Bernadete Gatti (1983); Luiz Antonio Cunha (1991); Mirian Warde (1990); Pedro Georgen (1985, 1986); Zaia Brandão (1986), as seguintes¹⁷: a) a natureza da educação;

¹⁷ A ordem de apresentação das relações não pretende estabelecer uma ordem cronológica, como também não impede que outras relações se relacionem com o debate da autonomia necessária à produção de pesquisas na pós-graduação em educação.

b) o estágio de desenvolvimento do processo produtivo e a forma de produzir ciência; c) paradigmas adotados nas pesquisas em educação; d) oposição entre teoria e prática; e) divulgação das pesquisas.

O desdobramento dessas relações constitui o terceiro momento da exposição do histórico da pós-graduação em educação. A apresentação dessas relações tem o objetivo de vincular o debate da autonomia necessária ao desenvolvimento das pesquisas na pós-graduação em educação ao histórico realizado. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento das pesquisas em educação, nos programas de pós-graduação, foi, em certa medida, orientado por essas relações.

Neste caso, Goergen (1986) nos indica que a discussão sobre a natureza da educação no Brasil acompanha a tendência internacional. Essa tendência consiste em produzir, na maioria dos livros publicados, capítulos dedicados “à questão do estatuto de cientificidade desta área de conhecimento, seu relacionamento com as chamadas ciências auxiliares, a especificidade de seu método e objeto de investigação” (idem, p. 1). Ou seja, as pesquisas em educação não ignoraram a discussão sobre a natureza da educação e, segundo Goergen (1986), não se sabe até que ponto a crítica de importantes autores ao fato de que a educação não é uma ciência influenciou as pesquisas da área. Essa crítica envereda por uma discussão epistemológica, discussão que não ganhou relevo no Brasil apesar de seus aspectos estarem presentes no desenvolvimento da pós-graduação em educação.

Ao problematizar a natureza da educação a partir da epistemologia, Goergen (1985) levanta a seguinte pergunta:

Não seria o fato de a ciência da educação ainda não ter conseguido demarcar bem os seus limites e sua especificidade em termos de método e conteúdo, movimentando-se em terreno movediço, amparada ora numa ora noutra ciência vizinha, a razão pela qual as ciências estabelecidas insistem em lhe negar reconhecimento? (p. 2).

Para ele, a resposta a essa pergunta aconteceu nos tradicionais manuais de ciência da educação e agrupou-se principalmente em torno de duas posições, a *teórico-filosófica* e a *empírico-descritiva*. Essa configuração permitiu o surgimento daqueles que defendiam uma conciliação entre essas posições. Segundo Borba et al (2008), no percurso da conciliação dessas posições epistemológicas surgem argumentos que aproximam a *razão* e a *experiência*:

Para essa perspectiva, o *sujeito* cognoscente é portador de duas faculdades fundamentais: a sensibilidade e o entendimento, os sentidos e a razão. Afirmar essas duas dimensões como fundamentais para o conhecimento do *real* é dar lugar à razão e aos sentidos no processo de conhecimento da *realidade*. No entanto, apesar do esforço

dessa perspectiva epistemológica, ela não significa o fim desse confronto entre concepções empirista e racionalista de conhecimento. (idem, p. 3. Grifos do original).

Segundo Borba et al (2008), é necessário considerarmos além dos elementos que compõem a disputa epistemológica do processo de produção de pesquisas em educação a “história da relação dos homens entre si e a história da relação dos homens com o mundo. Considerar essa história é condição necessária para o entendimento não só do significado da ciência bem como do processo de produção do conhecimento” (idem, ibidem).

Considerando que a história da luta de classes produz determinações históricas sobre as sociedades e que essas determinações estão presentes no desenvolvimento da ciência e da cultura é preciso considerar, segundo Kuenzer (1986), a relação entre o estágio de desenvolvimento do processo produtivo e a forma de produzir ciência. As pesquisas em educação não são imunes a essa relação. Pelo contrário, para ela cada fase de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, descritas por Gouveia (1971) e Cunha (1978), foi determinada pela dinâmica do modo de produção capitalista: “Não é por acaso, pois, que as pesquisas voltadas fundamentalmente para as dimensões psicopedagógicas se deslocassem para a temática desenvolvimentista em meados da década de 50” (idem, p. 20). Depois desse primeiro deslocamento, de acordo com Kuenzer (1986), na década de 1960, sobretudo a partir de 1964, surgem as críticas sobre a pouca produtividade do sistema escolar, críticas que são baseadas na incapacidade de qualificação da força de trabalho por esse sistema. Essas críticas abriram espaço para pesquisas inspiradas na teoria do capital humano. Então,

[...] a partir do final da década de 60, considerando o estágio de desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista, começaram a surgir pesquisas na área de tecnologia educacional, orientadas por uma visão interna à escola, responsável em si por seus próprios problemas, a serem resolvidos mediante a utilização de métodos, técnicas e recursos mais adequados, obedecendo à lógica da racionalização empresarial. (idem, ibidem).

A partir de meados da década de 1970, no bojo das lutas pela democratização do país, surgem as pesquisas fundamentadas nas teorias crítico-reprodutivistas: “A partir da contribuição das teorias crítico-reprodutivistas e do desenvolvimento de perspectivas críticas na Sociologia, Economia e Antropologia, recoloca-se, [...], a problemática da educação [...] em suas articulações com relações sociais mais amplas” (idem, p. 21). E, desde então, a discussão sobre o caráter epistemológico das pesquisas em educação assume o lugar central.

De uma forma geral, essa discussão possui a característica de criticar a metodologia de pesquisas positivistas, que predominava até aquele momento, na formação dos pesquisadores e na produção das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação (idem).

Segundo Kuenzer (1986), as mudanças que a pesquisa em educação sofreu no fim da década de 1970, a partir da contribuição das teorias crítico-reprodutivistas, definiram o cenário da pesquisa em educação ao longo da década de 1980: por um lado, afastaram, da preocupação investigativa, a temática sobre a especificidade dos elementos pedagógicos do sistema educacional e acentuaram sua dimensão reprodutivista; por outro lado, provocaram a resposta à dimensão reprodutivista através de pesquisas que evidenciavam o caráter contraditório do sistema educacional, isto porque a crítica às teorias reprodutivistas entendiam que a educação, ao mesmo tempo em que conserva e reproduz, também é instrumento de transformação.

Neste contexto, de acordo com Alves-Mazzotti (1991, 1996), a discussão sobre os paradigmas a serem adotados na pesquisa em educação acontece ao longo da década de 1980. Para a autora, essa discussão ganha destaque porque nesse período o paradigma qualitativo se dissemina entre os alunos de pós-graduação em educação e eles demonstram dificuldades na elaboração do projeto de suas pesquisas a partir da abordagem qualitativa. Em um primeiro momento, a discussão sobre os paradigmas fica polarizada na divisão entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. Nessa polarização, a questão metodológica se tornou o aspecto central para a realização das pesquisas, a ponto de proporcionar a redução da realidade ao método empregado nas pesquisas.

Para Alves-Mazzotti (1996), a abordagem qualitativa identificava a abordagem quantitativa como positivista e esta identificava aquela como um conjunto heterogêneo que não pode ser considerado como um paradigma: “Os rótulos quantidade *versus*¹⁸ qualidade tornaram-se pregnantes, cada um deles aglutinando em torno de si características referentes a outras dicotomias igualmente simplificadoras como descritivo *versus* interpretativo, objetivo *versus* subjetivo, entre outras” (idem, p. 16). Os rótulos produzidos pela disputa entre as abordagens qualitativas e quantitativas encobriram três paradigmas que sucederam o positivismo: pós-positivismo, teoria crítica e naturalismo/construtivismo (idem).

Em linhas gerais, segundo Alves-Mazzotti (1996), a partir da contribuição de E. Guba (1990), o pós-positivismo pode ser compreendido como:

[...] uma ontologia crítico-realista, uma vez que assume a existência de uma realidade externa ao sujeito que é regida por leis naturais, embora

¹⁸ Grifo do original.

estas nunca possam ser totalmente apreendidas, em razão da precariedade dos mecanismos sensoriais e intelectivos do homem. (idem, p. 18).

Essa forma de compreender o pós-positivismo resulta dos esforços que diversos autores pós-positivistas realizaram para resolver os problemas insustentáveis do positivismo “[...] ciente dos problemas que enredaram seus antecessores (positivistas), os pós-positivistas buscam rever os pontos insustentáveis, na tentativa de limitar as perdas” (idem, p. 17). Sobre a teoria crítica, os problemas desse paradigma surgem logo, na própria denominação, isto porque, “[...] o termo teoria crítica é inadequado para enquadrar todas as alternativas incluídas nesta categoria: neomarxismo, materialismo e freirismo, feminismo, pesquisa participante [...], além da teoria crítica propriamente dita” (idem, p. 19). Em linhas gerais, a teoria crítica parte do princípio de que todas as pesquisas são imbuídas de valores. Neste caso, a investigação torna-se um ato político que tem como horizonte as condições de regulação social, desigualdade e poder (idem).

Por fim, o paradigma naturalismo/construtivismo é apresentado por Alves-Mazzotti (1996) como um diálogo entre paradigmas. Esse diálogo irá proporcionar o surgimento de um determinado nível, no qual os atuais paradigmas – pós-positivismo e teoria crítica – serão substituídos por outros. O surgimento do nível que substitui os paradigmas anteriores depende da forma como os pesquisadores constroem o conhecimento ao longo de suas investigações.

A discussão sobre os paradigmas a serem adotados na pesquisa em educação possui, como um tema transversal, a oposição entre teoria e prática. Segundo Goergen (1985), a oposição entre teoria e prática está presente no processo de expansão do ensino superior brasileiro e afeta a implantação da pós-graduação em educação ao longo da década de 1970 e início dos anos 80. No que se refere à pós-graduação em educação, vários fatores contribuem para essa oposição: o crescimento do volume de pesquisas, o despreparo do docente ou do estudante-pesquisador, a sobrecarga derivada de acúmulo de trabalhos e exigências administrativas, a inexistência de bibliotecas, a falta de recursos e da tradição em pesquisas.

Soma-se a esses fatores o questionamento sobre o objeto e o método da pesquisa. Este questionamento permite pensarmos os resultados das pesquisas, especialmente as suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos, e a abertura de novos caminhos para a interpretação da realidade. Nesse sentido, o baixo nível de qualidade, de muitas pesquisas realizadas na pós-graduação em educação até meados da década de 1980, é atribuído somente à falta de recursos e infra-estrutura das universidades. No entanto, além desses fatores é necessário levar em consideração as dificuldades que surgem no momento de elaboração da

pesquisa, principalmente, no que se refere ao processo de construção do *objeto* de investigação (idem).

A escolha de objetos delimitados em função de interesses e necessidades circunstanciais – obtenção de títulos, ingresso ou prosseguimento na carreira, delimitações dos programas departamentais – se adequa à forma de pensar que se baseia no pressuposto de que a *realidade* é constituída por fragmentos (idem). Segundo Goergen (1985), essa forma de pensar a *realidade* leva os pesquisadores aos maiores desvios para adaptar o *objeto* escolhido ao método que está na moda, geralmente, fora do país.

Essa forma de analisar a *realidade*, de acordo com Goergen (1985), leva pesquisadores a desconsiderar o compromisso com a qualidade das pesquisas. Apesar dos riscos de atribuir qualidade e de não ser fácil determinar o que é socialmente relevante, a qualidade das pesquisas é algo que precisa ser considerado para que o mal-entendido entre teoria e prática seja solucionado. Segundo Goergen (1985), a oposição teoria e prática propõe um falso dilema, o dilema entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada:

Não é de hoje que a universidade procura encontrar um equilíbrio entre a pesquisa, que se propõe encontrar respostas para questões concretas que se manifestam na sociedade em determinado momento histórico, e a pesquisa chamada de base, menos presa aos problemas imediatos. O debate está balizado, de um lado, pelo posicionamento daqueles que querem uma universidade compromissada com o real e, de outro, por aqueles que exigem da universidade um trabalho mais abstrato, voltado para questões de base. Parecem duas posições antagônicas que se polarizam no binômio teoria-prática (idem, p. 205).

Para ele, esse falso dilema, além de impedir que se discuta a função da universidade brasileira, impede o nascimento da necessidade de garantir espaço na pós-graduação para esses dois níveis de pesquisa e encobre o fato de que tanto a pesquisa básica como a pesquisa aplicada podem ser mal ou bem feitas. Nesse sentido, as acusações de ambas as partes, sobre a qualidade das pesquisas realizadas pelos seus adversários, perdem relevância: “não se trata, portanto, da decisão entre um trabalho mais “teórico” ou um mais “prático”, mas da relação que cada uma destas abordagens tem com a realidade sócio-cultural, qual seu poder de análise, sua capacidade explicativa” (idem, p. 206).

Segundo Goergen (1985), a divulgação das pesquisas é uma atribuição que a universidade não pode ignorar, uma vez que essa atribuição se relaciona com o objetivo dessa instituição de cultivar e transmitir o saber. Na década de 1980, a divulgação das pesquisas em educação era limitada por uma série de fatores. A maior parte destes fatores era decorrente da expansão da pós-graduação em educação que produziu uma quantidade considerável de

pesquisas com temas considerados sem relevância social. No entanto, mesmo os pesquisadores que pretendiam divulgar o trabalho de suas pesquisas esbarravam na falta de recursos para publicação do trabalho, carência de órgãos de publicação, política editorial (idem):

Defendida a tese, o que acontece? Algumas que apresentam bom nível de qualidade e, ao mesmo tempo, tem a felicidade de tratar de assuntos vendáveis, atraem o interesse de alguma editora e são publicadas. As outras seguem o famoso caminho da prateleira. As editoras trabalham com interesses comerciais, e incluem obras em seus programas seguindo critérios comerciais (idem, p. 208).

Esse cenário de poucas possibilidades para a divulgação das pesquisas na década de 1980 contribuiu para que o livro fosse uma forma de publicação valorizada pela universidade em geral. A pós-graduação em educação acompanhou essa tendência. A dificuldade de divulgação das pesquisas em educação se constituiu em um entrave a mais para a discussão epistemológica sobre a natureza da educação e forma de desenvolver pesquisas nessa área (idem).

Em resumo, essas relações ajudam a complexificar a análise sobre a necessidade de autonomia para a produção de conhecimento científico. Percebemos que no processo de implantação da pós-graduação em educação, há a preocupação com a condição de dependência teórica em relação a regiões denominadas centros de referência.

Em nosso trabalho, identificamos que a pós-graduação em educação desempenhou um papel importante na afirmação da educação como uma área capaz de desenvolver pesquisas. No entanto, não podemos ignorar que o desenvolvimento das pesquisas na área não esgotou a possibilidade de levarmos o raciocínio até o plano epistemológico, para indagarmos se os *objetos de conhecimento* derivados de investigações, na área da educação, constituem *objeto científico* ou não. Essa indagação produz um debate que não foi encerrado com a institucionalização da pós-graduação em educação brasileira. No nosso entendimento, ela não possui uma única resposta capaz de estabelecer um ponto final no debate, porém, atualmente, é necessário recolocar em pauta a questão sobre a forma como as pesquisas em educação constroem seus *objetos de conhecimento* – essa questão esteve presente na década de 1980 e início da década seguinte – uma vez que a expansão do sistema de pós-graduação em educação tornou a avaliação dos programas, o principal instrumento de regulação do sistema sem ser capaz de encaminhar respostas para essa questão. A nosso ver, a organicidade entre as pesquisas básicas e as pesquisas aplicadas pode se beneficiar se respostas foram dadas a questão da construção de *objetos de conhecimento* na área da educação

Nesse sentido, entendemos que a crítica realizada à expansão da pós-graduação em educação – expansão entre 1970 e 1990 – ajudou, dentre outros fatores, a consolidar e separar, de um lado, a avaliação como um instrumento eficaz de controle da expansão, controle quantitativo; de outro lado, a indagação epistemológica sobre os *objetos de conhecimento* das pesquisas em educação, a organicidade entre pesquisa básica e pesquisa aplicada.

2.2 – Algumas críticas à expansão da pós-graduação em educação

Nesse momento, vamos considerar algumas críticas à expansão da pós-graduação em educação. A primeira crítica que consideramos nasceu das indicações do Parecer n° 977/65. A definição abrangente do Parecer n° 977/65, ao vincular os *domínios conexos* necessários para completar a formação dos estudantes às áreas de concentração em todos os programas de pós-graduação brasileiros, contribuiu, segundo Gatti (1983) e Cunha (1991), para que as áreas de concentração dos programas de pós-graduação em educação, de uma forma geral, fossem heterogêneas, existindo disciplinas básicas que precediam a área de concentração e as disciplinas de domínio conexo.

Segundo Gatti (1983), a situação de heterogeneidade dos programas de pós-graduação em educação na primeira década de implantação, 1970-1980, acontece porque o pano de fundo dessa situação é a legislação do ensino superior que coloca como requisito para a carreira universitária, a aquisição do título de mestre. Nesse sentido, a legislação do ensino superior foi responsável pela corrida para conseguir fazer parte dos programas de pós-graduação em educação: por um lado, “agregação de novos professores aos programas com formação e interesses distintos em relação às áreas pré-definidas” e, por outro lado, no que se refere aos estudantes, “determina a procura do mestrado mais acessível, no plano dos deslocamentos pessoais ou no plano da familiaridade, uma vez que é imprescindível a obtenção do título” (idem, p. 6).

Soma-se a esse cenário o fato de que o diploma de pós-graduação, além de ser imprescindível para o seguimento na carreira universitária, também começa a ser muito valorizado por outras atividades de trabalho. Sobre a continuidade na carreira universitária, Cunha (1991) afirma que a pós-graduação em educação passou a ser procurada por professores das mais diversas áreas que, ao invés de cursarem o mestrado nas áreas em que fizeram o curso de graduação, “preferiam obter um diploma menos valorizado em conteúdo” (idem, p. 64). Essa prática foi adotada, principalmente, pelos professores que atuavam nas

próprias universidades em que estavam sendo implantados os cursos de mestrado em educação.

No contexto de demanda por professores para a carreira universitária, os cursos de pós-graduação em educação também foram procurados por muitos técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação. Segundo Cunha (1991), “o resultado combinado da heterogeneidade de estudantes e professores foi que grande parte do ensino acabou se resumindo numa série de *introduções*¹⁹, desenvolvidas ao nível das respectivas disciplinas de graduação” (p. 64).

Depois da corrida para obter um diploma de mestrado e atender aos requisitos da legislação do ensino superior para preencher as vagas na carreira universitária, temos, de acordo com Cunha (1991), uma mudança no perfil dos estudantes que procuram e realizam a sua formação na pós-graduação em educação ao longo da década de 1980. Naquele momento, predominaram professores de primeiro e segundo graus e recém-formados dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Contudo, a mudança do perfil dos estudantes não proporcionou a superação da heterogeneidade das áreas de concentração e das áreas de pesquisas vinculadas à pós-graduação em educação.

De acordo com Warde (1990), uma segunda crítica à expansão da pós-graduação em educação diz respeito à dispersão das áreas de concentração. Esta dispersão levou à defesa da substituição da organização acadêmica em torno das áreas, por uma estrutura acadêmica em torno de linhas de pesquisa. A contraposição entre áreas de concentração e linhas de pesquisa colocou em evidência a subordinação da pesquisa ao ensino no processo de implantação da pós-graduação em educação. O predomínio do ensino em relação à pesquisa surgiu por causa, da falta de condição de pesquisas nas universidades, da pouca tradição das pesquisas na área da educação, do pouco investimento das agências de fomento, da ritualização e burocratização dos cursos de mestrado e doutorado para atender as normas do Conselho Federal de Educação e da avaliação da Capes (idem).

Embora os Pareceres n° 977/65 e n° 77/69 determinassem que os programas de pós-graduação *stricto sensu* fossem responsáveis, dentre outras atribuições, pela produção de ciência e cultura, e com isso fossem responsáveis pela formação de pesquisadores, esses Pareceres também determinavam que a formação de professores para o nível superior era uma finalidade da pós-graduação. A dupla finalidade da pós-graduação brasileira definida pelos Pareceres, na prática, segundo Warde (1990) a partir de Gatti, contribuiu para que a

¹⁹ Grifo do original.

implantação e expansão da pós-graduação em educação acontecesse em meio à indefinição dos programas sobre a finalidade do curso de mestrado e, posteriormente, doutorado. Afinal, esses cursos deveriam formar professores ou pesquisadores?

A falta de estrutura de pesquisa, nas universidades, levou Warde (1990) a concluir que a forma como a expansão foi realizada não favoreceu nem a qualificação dos docentes nem a formação dos pesquisadores. Essa indefinição permaneceu nas duas primeiras décadas da pós-graduação em educação e começou a ser enfrentada, com mais rigor, no fim dos anos de 1980 e início dos anos 90. Entretanto, nas duas primeiras décadas de expansão da pós-graduação em educação, a relação recente entre a estrutura universitária reformada pela Lei nº 5.540/68 e estrutura da pós-graduação brasileira definida pelos Pareceres nº 977/68 e nº 77/69, não foi capaz de superar a subordinação da pesquisa ao ensino.

Segundo Warde (1990), a legislação do ensino superior da década de 1960, ao determinar a setorização da pesquisa na pós-graduação *strico sensu*, conseguiu estabelecer divergências entre a pós-graduação em educação, os cursos de graduação em educação e os departamentos. Sobre essas divergências, ela indica que grande parte dos cursos de pós-graduação em educação nasceu da necessidade de criar outro espaço de atuação, um espaço diferente do espaço da graduação, por fatores de caráter local, provincial ou até pessoal. E, também, afirma ser relativa a autonomia da maioria dos programas em relação aos departamentos dada a dependência daqueles junto a estes para manter o corpo docente “ [...] que vão desde o impedimento de contratação de docentes necessários aos programas, até a obrigação – que os departamentos procuram impingir aos programas – que é de absorver professores titulados (mas não necessariamente capacitados) para as atividades demandadas pelos programas” (idem, p. 71).

A falta de harmonia entre programas, cursos de graduação e departamentos não afetou todas as universidades, mas produziu insistentes referências, na literatura relacionada à pós-graduação em educação, sobre a necessidade de os professores dos programas dedicarem a maior parte do seu tempo às atividades de pesquisa, compreendendo que essas atividades são centrais ao desenvolvimento da pós-graduação em educação (idem):

Se é certo que os departamentos são a antipesquisa, é certo também que em nome disso a maioria dos cursos de pós-graduação está canalizando para si recursos materiais e humanos que poderiam ser utilizados para potencializar setores da universidade não incluídos na pós-graduação, e que nem precisam estar aí incluídos para ampliar as condições de realização da pesquisa dentro da instituição como um todo.

A tendência de concentração de recursos materiais e humanos para a realização de pesquisas em educação na pós-graduação proporcionou o fortalecimento dos programas em relação a outras instâncias das universidades. Segundo Warde (1990), esse fenômeno, que não aconteceu somente na área da educação, acentuou o processo de setorização da pesquisa na pós-graduação nos moldes como estavam previstos na legislação do ensino superior.

Outra crítica que consideramos se refere a falta de definição da instância ou setor social que será o interlocutor dos programas de pós-graduação em educação. Chegamos a essa crítica a partir da contribuição de Warde (1990), quando ela afirma que, no início da implantação da pós-graduação em educação, os programas possuíam um interlocutor definido: a universidade, através da formação direcionada de professores para o ensino superior. No entanto, quando essa demanda foi atendida ficou um vácuo. Esse vazio, acentuado pela expansão dos programas, atrapalhou a definição das finalidades e modelo a ser adotado pela pós-graduação em educação. Nem a legislação, por ser abrangente, contribuiu para solucionar a indefinição. Para a autora,

O mal maior está no fato de que, com a expansão dos cursos, desvendou-se a ausência congênita de referência, ou daquilo que chamei de *interlocução social precisa*, até porque a maioria não nasceu com a clareza de propósitos além dos legal e formalmente estabelecidos (idem, p. 72).

A falta de indefinição de uma instância ou setor social para ser escolhido(a) como interlocutor(a) remete à questão da heterogeneidade dos programas e à generalização do sentido atribuído à educação. De acordo com Cunha (1991),

O mestrado surgiu sob o signo da improvisação. Definido o objetivo de criar um programa, passava-se a buscar professores que tivessem titulação ou apenas notório (mais do que notório) saber. Depois de escolhido os professores definiam-se as disciplinas que eles poderiam lecionar, compondo-se o currículo. Um processo indutivo, portanto. Os professores poderiam pertencer a áreas diferentes da universidade/instituição, já que sempre é possível justificar como “educacionais” quaisquer temas teóricos e/ou práticos, em sentido lato: do teatro à medicina, da administração ao sacerdócio, do treinamento profissional à militância sindical. Já que a tudo se atribuía uma dimensão educacional, nada restava como educação propriamente dita (idem, p. 64).

Então, a expansão da pós-graduação em educação, via de regra, proporcionou a formação de programas heterogêneos que generalizavam o sentido da educação. O processo de expansão, com a proliferação de novos programas e o crescimento quantitativo da publicação de dissertações e teses, reforçou, segundo Warde (1990), a adoção da tese de que a

implantação dos programas de pós-graduação em educação marcou o início da quarta fase das pesquisas relacionadas à educação no Brasil, tese expressa por Cunha (1978).

Para Warde (1990), a adoção da tese de Cunha (1978) significou ignorar as diferenças entre as três fases descritas por Gouveia (1971) e a quarta fase. Essas diferenças não são poucas e apontam para uma ruptura radical, sob todos os aspectos. A quarta fase,

Instaura uma descontinuidade radical: porque a universidade estava conceitual e administrativamente despreparada para tal empreitada, porque encontrou os quadros da área educacional teórica e praticamente desguarnecidos, porque as instituições que vinham assumindo a tarefa da pesquisa educacional, mesmo que de maneira incipiente, não foram absorvidas (em suas experiências institucionais e suas finalidades) pelos programas de pós-graduação. A universidade brasileira não avançou de 1971 até hoje {1990}; portanto, não vem oferecendo melhores e mais avançadas condições para a pesquisa (idem, p.70).

Neste contexto, a autora conclui que a tese, afirmando a existência da quarta fase da pesquisa educacional, representou interesses muito contraditórios, e que dentre esses interesses, o de gerar pesquisas em educação não prevaleceu, sobressaindo-se o interesse de gerar dissertações e teses para titular quadros.

Por fim, compreendemos que as críticas ao processo de expansão da pós-graduação em educação, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, apresentadas aqui a partir das contribuições de Cunha (1991) e Warde (1990), apontam soluções e propostas. A resolução dos problemas, decorrentes do processo de expansão da pós-graduação em educação, apontados por eles, dialoga com a contribuição de outros autores, Brandão (1986), Gatti (1983), Goergen (1985, 1986), Kuenzer (1986), e pode ser resumida assim: melhorias nas condições de trabalho para que a pesquisa se torne uma atividade permanente, apoio das universidades e das agências de fomentos aos projetos de pesquisa, articulação interinstitucional, controle do processo de expansão, autonomia para elaboração e desenvolvimento de pesquisas.

Em resumo, o processo de implantação e expansão da pós-graduação em educação, bem como os debates, críticas e propostas próprias de qualquer processo de implantação e expansão, possuíam como horizonte a questão da modernização do ensino superior brasileiro. Neste contexto, na pós-graduação *stricto sensu* em educação, a pesquisa assume o lugar de protagonista. Protagonismo que começa com a determinação do Estado, através dos Pareceres n° 977/65 e n° 77/69, sobre a necessidade da pós-graduação *stricto sensu* desenvolver ciência

e cultura, passa pela discussão epistemológica sobre a natureza das pesquisas em educação, e se concentra nas críticas à expansão da pós-graduação em educação.

Como o Brasil não possuía experiência no nível de pós-graduação, segundo o Parecer nº 977/65, era necessário procurar a origem histórica da pós-graduação para que ela servisse de orientação ao modelo a ser implantado no Brasil. Neste caminho, a experiência da pós-graduação norte-americana surgiu como um modelo a ser seguido. Esse modelo evitaria que os cientistas e especialistas brasileiros fossem formados em universidades estrangeiras:

[...] Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, para cuja formação não basta a simples graduação (Parecer nº 977/65, p. 165).

Ao realizarmos a leitura desse Parecer entendemos que a afirmação da necessidade do sistema de pós-graduação no Brasil procura atender o processo de modernização industrial da sociedade brasileira. Nesse sentido, o debate, sobre que tipo de pesquisa a pós-graduação brasileira vai realizar, ganha contornos bem definidos. Tal como afirma Goergen (1985), a definição desses contornos contribui para que a discussão sobre a função da universidade brasileira seja realizada sem ignorar a necessidade intrínseca de proporcionar condições para se desenvolver pesquisa básica e pesquisa aplicada. A subordinação das pesquisas à expansão industrial levou à oposição acirrada entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada, com a tendência de privilegiar as pesquisas aplicadas.

Então, cabe ressaltar, que o desenvolvimento da pós-graduação, como um lugar privilegiado de produção de pesquisas, mantém relação com o processo de industrialização do país, de tal forma que a autonomia necessária para produzir pesquisas poderia ser compreendida nos limites estreitos da industrialização, como também, esses limites poderiam ser estendidos a outros patamares. No nosso entendimento, foi o que aconteceu com a pós-graduação em educação. Devido à dificuldade de definir a natureza da educação, a discussão epistemológica, em torno da produção de conhecimento na área, trouxe à tona a necessidade de conciliação entre pesquisa básica e aplicada e reafirmou a necessidade de garantir a autonomia para o pesquisador definir qual caminho de pesquisa a ser seguido.

Além da intervenção do Estado, da discussão epistemológica sobre a natureza da educação, das críticas sobre a implantação dos programas, o processo de expansão da pós-graduação em educação também foi orientado pelos indicadores da avaliação da Capes. Tais

indicadores serviram para apresentar um sistema complexo de pós-graduação em educação e permitiram o acesso à forma como cada programa de pós-graduação materializou a pesquisa em suas práticas. Segundo Osmar Fávero (1993), no processo de implantação da pós-graduação em educação ocorreu “[...] um duplo movimento: de criação e expansão dos cursos de pós-graduação, característico dos anos 70, e, nos anos 80, a consolidação de várias áreas e a busca da qualidade da pós-graduação” (idem, p. 34). Para ele, esses dois movimentos foram responsáveis por um terceiro movimento no início da década de 1990, um movimento que representa a síntese dos movimentos anteriores ao conciliar um novo surto de expansão com a reestruturação dos programas.

Fávero (1993) afirma que a reestruturação dos programas procurou restabelecer o compromisso com a pesquisa, superar as áreas de concentração através de núcleos temáticos ou eixos temáticos, montar uma nova estrutura curricular, buscar novas formas de organização estrutural e gestão dos programas. A reestruturação foi contemplada pelo relatório de avaliação da Capes que apontou para o seguinte quadro:

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

- a) definição mais clara da vocação dos programas, com linhas de trabalho melhor expressa nas pesquisas, dissertações e teses, e pelas novas estruturas curriculares;
- b) consolidação do corpo docente titulado no nível de doutorado[...];
- c) incremento da divulgação dos produtos de pesquisa em publicações nacionais e internacionais e do intercâmbio entre programas e com instituições do exterior;
- d) expansão dos doutorados [...]; (idem, p. 33).

Para Fávero (1993), apesar dos aspectos positivos apontados pelo relatório de 1992, da avaliação da Capes, a área, em seu conjunto, ainda não pode ser considerada como uma área consolidada. Neste contexto, entendemos que os indicadores do novo formato da avaliação da pós-graduação que a Capes instituiu a partir de 1996, ao estabelecerem parâmetros para regulação da nova expansão dos cursos de mestrado e doutorado na década de 1990, trazem a indicação de que o modelo de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil não se limitou ao modelo de pós-graduação que os Pareceres n° 977/65 e n° 77/69 definiram.

No nosso entendimento, a partir das análises de Fávero (1993), Gatti (1983), Warde (1990) e do *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)*, o novo sistema de avaliação da Capes, instituído a partir de 1996, se inseriu no processo de consolidação da área da educação ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000.

Para identificarmos alguns aspectos desse processo, voltamos a nossa atenção para os indicadores da avaliação trienal da Capes de três programas de pós-graduação em educação da cidade do Rio de Janeiro. O nosso objetivo é investigar como a pesquisa se faz presente nas práticas desses programas. Os dados que dispomos para acompanhar algumas dessas mudanças se referem aos dados que compõem o *Caderno de Indicadores* do sistema de avaliação da Capes. Esses dados correspondem às avaliações dos triênios de 2004 a 2006 e de 2007 a 2009. Neste contexto, focaremos em aspectos que estão presentes nas estruturas das linhas de pesquisa, na integração com a graduação e na auto-avaliação dos programas.

2.3 – Programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

O programa de pós-graduação em educação da PUC-Rio iniciou suas atividades no ano de 1966, com o curso de mestrado que foi o primeiro do país e prosseguiu com a abertura do doutorado em 1976. Nessa trajetória,

Das áreas de concentração iniciais – aconselhamento psicopedagógico, planejamento educacional e métodos e técnicas de ensino (características dos anos 60 e 70) – passou-se, a partir da década de 80, ao estudo da educação brasileira sob diversos ângulos: o da escola básica, das políticas públicas, da formação de professores, da educação infantil, da educação de jovens e adultos. Mais recentemente, estas questões foram ampliadas a partir da perspectiva do multiculturalismo e das políticas culturais, da mídia-educação, da construção do conhecimento, da avaliação em educação, da relação escola-família, da educação ambiental, da cidadania e dos direitos humanos, com o aporte das Ciências Sociais e da Filosofia (CAPES, PO EDUCAÇÃO/PUC-Rio, 2004, p. 1).

Uma das marcas do programa é a pluralidade do corpo docente que se identifica por diferentes perspectivas analíticas e enfoques teóricos-metodológicos. A formação de docentes e pesquisadores de competência para o desenvolvimento de ações e pesquisas em áreas cruciais do campo da educação é outro fator importante.

Segundo os documentos *Proposta do Programa*, referente ao período de 2004 a 2009, o programa possui uma área de concentração Educação Brasileira, e, a partir de 2000, quatro linhas de pesquisa: *Formação de Professores: tendências e dilemas; Educação, Relações Sociais e Construção Democrática; Processos Culturais, Instâncias de Socialização e Educação; História das Idéias e Instituições Educacionais.*

As características dessas quatro linhas de pesquisa são descritas da seguinte forma: a linha *Formação de Professores: tendências e dilemas* investiga “a relação a formação e profissão docente tanto nos aspectos da formação iniciada e continuada quanto em relação ao desenvolvimento profissional dos professores” (CAPES, PO EDUCAÇÃO/PUC-Rio, 2009, p. 6).

A linha *Educação, Relações Sociais e Construção Democrática* investiga,

[...] a democratização da educação. Inclui análise de políticas macrossociais e de práticas formuladas e implementadas no contexto das famílias e de instituições educacionais. Enfatiza a compreensão tanto dos processos de produção de desigualdades sociais quanto de iniciativas eficazes na promoção de equidade. O tema da democratização da educação é abordado por meio de investigações sobre as condições de acesso, fluxo educacional e desempenho educacional, bem como sobre os processos acionados pelas diferentes instâncias das sociedades política e civil para ampliar o nível cultural e educacional de crianças, jovens e adultos (idem, ibidem).

A linha *Processos Culturais, Instâncias de Socialização e Educação* investiga “a relação da educação com diferentes processos culturais e instâncias de socialização. Tematiza diversas práticas e concepções culturais e busca compreender a construção histórica e social das identidades e do conhecimento e de seus usos” (idem, p. 5).

Por fim, a linha de pesquisa *História das Idéias e Instituições Educacionais* investiga,

a configuração das ideias educacionais principalmente no Brasil, a partir de duas perspectivas: filosófica, que busca aprofundar nos pressupostos que embasam as diferentes correntes e tendências de pensamento; histórica, que busca interpretar o significado dos projetos, experiências e instituições através dos quais diferentes atores sociais procuraram concretizar tais ideias (idem, p. 6).

A articulação do programa com a graduação acontece através de estratégias que pretendem incorporar os estudantes de graduação nas equipes dos projetos institucionais de pesquisa, por meio de bolsas de iniciação científica, estágios em escolas, ações comunitárias e educação de jovens e adultos, pela atuação dos docentes do programa, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e pelo estágio à docência que os alunos da pós-graduação são incentivados a realizar (idem).

Os pontos fortes do programa, ao longo do triênio 2007-2009, foram: aprovação de 28 egressos em concursos para instituições de ensino, metade dos professores do programa possuem bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, qualidade da produção acadêmica dos docentes – comprovada através de publicações em revistas qualificadas, livros e participação

em comitês de avaliação de entidades científicas –, crescimento do número de titulados e diminuição do tempo médio de titulação, forte integração dos alunos nos projetos institucionais, parcerias internacionais, inserção nacional, linhas de pesquisa consolidadas (idem).

Ao decorrer da leitura dos documentos *Proposta do Programa*, de 2004 a 2009, do programa de pós-graduação em educação da PUC-Rio constatamos, de uma forma geral, que as mudanças que aconteceram no programa conseguiram consolidar as linhas de pesquisa, aumentar o número de intercâmbios internacionais e nacionais, diminuir o tempo médio de titulação e aprimorar a política de avaliação do programa. Essas mudanças contribuíram para elevar o desempenho do programa.

No entanto, a partir de 2007, o corpo docente do programa sofreu a perda de oito professores, sete se aposentaram e um se desvinculou. Esse processo de reestruturação do corpo docente constitui um desafio para o programa: realizar uma renovação sem comprometer o desenvolvimento dos projetos de pesquisa.

2.4 – Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A trajetória do programa de pós-graduação em educação da UFRJ (PPGE/UFRJ), segundo o documento *Proposta do Programa* (PO) 2009, teve início no ano de 1972, através do mestrado, tempos depois, em 1980, começou o doutorado. Esse documento destaca que a marca do pioneirismo faz parte da história do PPGE/UFRJ, isto porque, o programa foi um dos primeiros a surgir no Brasil e se consolidou como um dos principais programas formadores de mestres e doutores em educação do país. O impacto das atividades do programa, nesse documento, foi representado através de dados sobre os alunos egressos,

[...] o levantamento dos egressos indica que quase 50% dos doutores formados pelo PPGE ao longo de sua trajetória estão ou já estiveram inseridos em um programa de pós-graduação em educação, o que demonstra um impacto considerável do mesmo na formação de pesquisadores que atuam no sistema de ciência e tecnologia da área. Em relação específica a esse triênio (2007, 2008, 2009), 60% dos doutores titulados no PPGE compõem o quadro docente de diferentes IES (UFSJ, UFRJ, UFRRJ, FAETEC). Além disso, destaca-se [...] a formação e titulação de professores e pesquisadores que atuaram e atuam nas redes públicas de Ensino Básico (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2009, p. 2).

Ainda segundo o documento PO de 2009, o fato do PPGE/UFRJ ser um dos primeiros programas de pós-graduação do país contribuiu para o “acúmulo de uma rica e consistente experiência na produção de conhecimento” (p. 2). No entanto, a consistente experiência do programa também é fruto de mudanças que, por um lado, consolidaram permanências, e, por outro lado, produziram rupturas nas organizações administrativa e curricular e na forma de compreender e fazer pesquisa. Esse processo de mudanças aconteceu “[...] deixando transparecer momentos de recomeço sob as marcas das tradições” (p. 3).

Neste contexto de permanências e rupturas, o objetivo do PPGE/UFRJ, expresso nos documentos *Proposta do Programa* (PO), entre os anos de 2004 e 2009, foi apresentado dessa forma: “contribuir para a produção de conhecimento no campo educacional, formando mestres e doutores para atuarem em atividades de pesquisa e docência” (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2007, p. 2).

A partir do ano de 2007, uma explicação geral do sentido que o programa possui para os professores e alunos do PPGE/UFRJ foi incorporada ao objetivo. Esse sentido, no que diz respeito às atividades de pesquisa que o programa oferece aos alunos, foi descrito afirmando que as atividades de pesquisa realizadas no PPGE/UFRJ permitem o desenvolvimento da investigação no campo da educação, com destaque para os processos educativos multidimensionais que acontecem no Estado do Rio de Janeiro. Assim, o entendimento da pesquisa, expresso nos documentos *Proposta do Programa* de 2007 a 2009, compreende a “associação entre o desenvolvimento do pensamento teórico e as práticas escolares cotidianas” (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2007, p. 3).

A organização da estrutura das linhas de pesquisa do PPGE/UFRJ sofreu mudanças no período de 2004 a 2009. Essas mudanças podem ser divididas em dois períodos, o primeiro período de 2004 a 2006 e o segundo período de 2006 a 2009. Para abordarmos o primeiro período, recorreremos ao PO de 2004, porque esse documento informa que, naquele ano, o programa organizou a estrutura das linhas de pesquisa através da divisão em dois eixos temáticos que funcionavam como áreas de concentração, denominados *Educação e Sociedade* (ES) e *Política, Planejamento e Gestão Educacional* (PPGE). Essa divisão permitiu que as linhas de pesquisa do programa fossem redistribuídas da seguinte forma: o eixo *Educação e Sociedade* (ES) era composto por quatro linhas de pesquisa, *Educação e Sociedade*, *Currículo: teorias e práticas*, *Representações Sociais e Argumentação*, *Teorias e Práticas Pedagógicas*; o eixo *Política, Planejamento e Gestão Educacional* (PPGE) era composto por duas linhas de pesquisa, *Política, Planejamento e Gestão Educacional*, *Instituições Educacionais: história, estrutura e destinatários*. A redistribuição das linhas de pesquisa em

dois eixos atendeu ao regulamento de 2001. Tal regulamento estabelecia a finalidade de corrigir a justaposição que surgiu a partir da conversão indevida de linhas de pesquisa em áreas de concentração.

Essa configuração permaneceu até outubro de 2005 quando entrou em vigor a atual estrutura das linhas de pesquisa do PPGE/UFRJ. Através do documento PO de 2007, é possível afirmar que, apesar da alteração em 2005, somente em abril de 2006, através da vigência do novo regulamento, a estrutura das linhas de pesquisa estabelecida desde 2004 foi deixada de lado. Então, a partir de abril de 2006,

O programa passou a se organizar em 3 linhas de pesquisa: Políticas e Instituições Educacionais, Currículo e Linguagem e Ética, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Ao traduzirem uma reconfiguração substantiva na estrutura do Programa, essas linhas puderam reorganizar docentes e discentes em grupos de pesquisa com temáticas e/ou abordagens afins. Cumpre sublinhar, no entanto, que essa reorganização levou em consideração as experiências acumuladas ao longo da trajetória do Programa, ampliando os espaços de troca entre os grupos existentes. (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2007, p. 3).

A nova organização sofreu uma mudança no ano de 2008, quando a linha de pesquisa *Ética, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem* entrou em processo de desativação. Esse processo de desativação – como a reorganização da estrutura das linhas do programa no ano de 2004 – , indica o rearranjo realizado pelo programa para superar um momento de crise institucional que a Faculdade de Educação da UFRJ sofreu no início dos anos 2000: uma “crise institucional na Faculdade de Educação da UFRJ (2000-2004), com graves consequências para o Programa”²⁰ (idem, ibidem).

Neste contexto, no ano de 2009, a organização da estrutura do PPGE/UFRJ ficou definida assim: uma área de concentração denominada *Educação* e duas linhas de pesquisa denominadas, *Currículo e Linguagem*; *Políticas e Instituições Educacionais*. Nesse mesmo ano, a primeira linha possuía 15 projetos de pesquisa, sendo 3 interinstitucionais; 4 projetos de extensão e 11 docentes, sendo 9 permanentes e 2 colaboradores. A preocupação central da

²⁰ A crise institucional da Faculdade de Educação da UFRJ desencadeou uma série de medidas de recuperação do PPGE, dentre essas medidas destacamos as seguintes: a) reorganização da Secretaria da Pós-graduação, b) relatório com os principais problemas, que o coordenador encontrou ao assumir o cargo em 2004, entregue as instâncias administrativas da UFRJ, c) reativação do site do programa na página da Faculdade de Educação, d) racionalização da grade de disciplinas, e) o credenciamento de seis novos docentes, em decorrência da aposentadoria de sete professores no período de 2000 a 2004 (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2004, p. 5).

linha *Currículo e Linguagem* está orientada para a investigação dos sujeitos e saberes que produzem e são produzidos pela cultura escolar historicamente instituída, reunindo estudos sobre o processo de produção dos conhecimentos escolares nas diferentes áreas disciplinares, considerando a interface escola, cultura, poder, os discursos dos professores, as políticas de currículo e os fazeres curriculares (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2009, p. 3).

Em 2009, a linha de pesquisa *Políticas e Instituições Educacionais* possuía 17 projetos de pesquisa, sendo 3 interinstitucionais; 2 projetos de extensão e 9 docentes, sendo 8 permanentes e 1 colaborador. A preocupação central da linha *Políticas e Instituições Educacionais* é o estudo da formação e do desenvolvimento das instituições escolares, das políticas que fundaram as mesmas e que essas instituições executaram, bem como os autores dessas políticas, priorizando a compreensão dos efeitos que as políticas do Estado produziram na educação escolar em todos os níveis de ensino (idem, p. 5).

Com relação à integração do programa com a graduação, essa ocorre através dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. No documento *Proposta do Programa* de 2006 fica claro que a integração

[...] entre a graduação e a pós vem se consolidando na medida em que alunos do curso de Pedagogia e dos cursos de Licenciatura têm participado ativamente dos projetos em curso nos núcleos, laboratórios e grupos de pesquisa existentes na Faculdade. Não só os bolsistas de iniciação científica participam, mas também estudantes sem qualquer tipo de fomento. (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2006, p. 4).

A participação dos alunos do curso de Pedagogia e dos cursos de Licenciatura nos núcleos ou laboratórios de pesquisa é dividida entre os alunos que possuem vínculo com programas que fornecem bolsas de capacitação à iniciação científica, iniciação científica e artística, extensão, monitoria e outras bolsas de apoio da UFRJ, e os alunos sem qualquer tipo de fomento. Para os alunos vinculados aos programas de fomento, a integração acontece através da pesquisa, da docência e da extensão. No caso da iniciação científica, a participação nas atividades dos projetos de pesquisa contribui para que os temas das monografias dos alunos bolsistas, de uma maneira geral, mantenham relação com o tema da pesquisa realizada pelo professor orientador responsável pela coordenação do projeto de pesquisa (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2007, p. 5).

Outro aspecto da integração entre o programa e a graduação é o estágio de docência dos alunos da pós-graduação. Esse estágio é obrigatório para os alunos que são bolsistas da Capes e engloba diferentes atividades, palestras, aulas, tutoria. É importante ressaltar que

essas ações são orientadas e assistidas pelos professores do programa. Além do estágio, desde 2007, o PPGE/UFRJ vem adotando uma política, junto às chefias de coordenação, de incentivar a contratação de ex-alunos do programa como professores substitutos (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2009, p. 10).

De uma forma geral, os elementos que compõem a auto-avaliação do PPGE/UFRJ possuem relação com o processo de superação da crise institucional que o programa viveu entre 2000 e 2004. Nesse sentido, os pontos fortes da atuação do programa consistem em ações que possuem o objetivo de consolidar as linhas de pesquisa *Currículo e Linguagem e Políticas e Instituições Educacionais*; recompor o corpo docente permanente; diminuir o prazo médio das titulações de mestrado e doutorado; investir na produção intelectual dos professores e alunos; melhorar o financiamento das pesquisas estimulando a participação nos editais das agências de fomento. Essas ações foram implantadas, em sua maioria, a partir de 2007 e refletem o esforço do programa para atender exigências da Capes (idem, ibidem).

Segundo o documento PO de 2009, o esforço para atender as orientações da Capes aparece também nas metas que o programa fixou como objetivo a ser alcançado no próximo triênio 2010-2012, metas que possuem o compromisso de intensificar a produção intelectual docente – a distribuição da produção entre vários professores do programa e a publicação da produção priorizando periódicos qualificados como A1; A2; B1 e B2; intensificar a produção dos alunos; assegurar o tempo médio de titulação do doutorado; aprimorar a política de credenciamento dos professores no que se refere à distribuição entre os cursos de mestrado e doutorado; intensificar os intercâmbios institucionais. Os efeitos dessas ações já podem ser percebidos,

A recomposição do Programa iniciada ao longo do triênio passado e intensificada nesse triênio (2007, 2008, 2009), tem contribuído para o amadurecimento coletivo do corpo docente do PPGE, permitindo que o mesmo organize desde 2007, [...], seu processo de auto-avaliação. Desse modo, criou-se uma metodologia que não apenas tem balizado o trabalho das comissões externas, [...], como também permitiu o desencadeamento de um processo permanente de aferição da produtividade acadêmica dos professores, do Programa e de sua coerência interna (idem, p. 14).

2.5 – Programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

O início das atividades do programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro remete à criação do curso de mestrado em 1979. O credenciamento do curso aconteceu no ano de 1987, quando sugestões apontadas por consultores da Capes foram atendidas e a UERJ criou condições de pessoal e infra-estrutura para a consolidação do curso. Dentre essas condições destaca-se a abertura de concursos públicos para docentes em horário integral:

Em sua primeira estrutura (1979), o Curso de Mestrado se organizava em três áreas de concentração – Tecnologias Educacionais, Administração Universitária e Educação Especial -. Entre a criação do Curso em 1979 e a reformulação de 1993, foram realizadas duas alterações em seu regulamento, mudando a nomenclatura das áreas de concentração. Em 1986, as áreas passaram a denominar-se Tecnologia Educacional, Política e Administração da Educação Superior e Educação Especial. A deliberação 07/90 modificou o nome da área Política e Administração da Educação Superior para Política e Administração da Educação. A reformulação de 1993 extinguiu as áreas de concentração e definiu a estrutura do curso, a partir de três linhas de pesquisa – Processos Educacionais & Cotidiano Escolar, Produção Social do Conhecimento (posteriormente denominada Conhecimento, Autonomia e Participação) e Educação Especial. Tais linhas, não só consideravam as trajetórias das áreas de concentração, como projetavam um novo programa, preocupado com a investigação sobre a educação e a cidadania, com vistas à redução das situações de exclusão social (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UERJ, 2004, p. 1).

As mudanças realizadas na estrutura do curso de mestrado, a partir da reformulação do currículo em 1993, tinham o objetivo de superar o enfoque que caracterizou inicialmente o curso. De 1994 em diante, a reformulação do mestrado conduziu a articulação de propostas para a criação do curso de doutorado. A discussão em torno dessas propostas teve seu ápice em 2000, com a apresentação à Capes da proposta de ampliação do programa. Essa proposta culminou com a implantação do curso de doutorado no ano de 2002 (idem).

Depois da criação do doutorado em 2002, no ano seguinte, novos docentes passam a compor o quadro de docentes do programa e surgem propostas para a reestruturação das linhas de pesquisa:

A partir dessa estruturação, o Programa funcionou em 2004 com as linhas: Conhecimento, Autonomia e Participação; Cotidiano e Cultura Escolar, bem como com as novas linhas Educação Inclusiva & Processos Educacionais; Infância, Juventude & Educação; Instituições, Práticas Educativas & História. A partir de 2004, a linha Conhecimento, Autonomia e Participação não recebeu mais alunos, pois suas atividades deram origem à constituição de um Programa Multidisciplinar na Faculdade de Educação. Com isso, gradativamente, os professores dessa linha estão se desvinculando de

suas atividades no Programa, mantendo o compromisso de finalizar as orientações já iniciadas (idem, ibidem).

No ano de 2009, com o remanejamento dos projetos de dois professores, um para a linha de *Infância, Juventude & Educação* e o outro para a linha *Cotidiano e Cultura Escolar*, a desativação da linha *Conhecimento, Autonomia e Participação* foi concluída e o programa passou a ser constituir com as quatro linhas de pesquisa mencionadas anteriormente.

A linha *Educação Inclusiva e Processos Educacionais* parte do pressuposto de que a escola apresenta entraves para a inclusão social. A investigação desses entraves leva em consideração, principalmente, as condições do processo de inclusão escolar dos portadores de necessidades especiais e dos marginados culturais com o intuito de superar a cultura do fracasso escolar (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UERJ, 2009, p. 4).

A linha de pesquisa *Infância, Juventude e Educação* com os temas relacionados à infância e à juventude tem gerado interesse nos diferentes campos das ciências humanas e sociais: “fica clara a contradição entre o crescimento da consciência pública acerca dos direitos de cidadania de crianças, adolescentes e jovens e as práticas direcionadas a ações concretas que assegurem tais direitos” (idem, ibidem). Neste caso, existe uma necessidade de aprofundamento “[...] com vistas a colaborar para que crianças, adolescentes e jovens sejam encarados como sujeitos históricos, sociais e culturais, consumidores, mas também produtores de cultura” (idem, ibidem).

Já a linha *Instituições, Práticas Educativas e História* pretende desenvolver a pesquisa histórica no programa, com ênfase em diferentes tipos de instituições e práticas educativas a elas correlatas, destacando as questões que consideram a “arquitetura escolar, imprensa pedagógica, história da profissão docente, práticas educativas, história da leitura e da escrita, história dos livros e manuais escolares, das instituições, das políticas educacionais, dos saberes escolares, e as relações entre religião e educação”. (idem, p. 5).

Por fim, a linha *Cotidiano e Cultura Escolar* possui a característica de:

[...] interrogar as formas de criação de redes de conhecimentos, práticas, poderes e valores nos diferentes espaços/tempos cotidianos. Com ênfase no espaço-tempo da escola, os estudos desenvolvidos pela linha buscam compreender as relações desse cotidiano escolar com outros espaços-tempos educativos nos quais os sujeitos vivem e dos quais trazem seus conhecimentos e valores para as práticas culturais escolares. (idem, ibidem).

A integração do programa com a graduação acontece pelas atividades de docência, pesquisa e orientação de monografias nos cursos de pedagogia e licenciatura. A participação

dos alunos de graduação nas atividades de pesquisa é facilitada pelas bolsas de capacitação denominadas: Iniciação Científica (IC), Iniciação à Docência e Monotória.

Além dos alunos bolsistas, alguns projetos de pesquisa do programa contam com alunos de graduação regularmente matriculados na disciplina Política e Prática de Pesquisa, nas quais os alunos participam, entre outras, de atividades de pesquisa. As participações dos alunos de graduação nas atividades de pesquisa do programa [...] são fundamentais quando de sua inscrição nas disciplinas “Monografia I e II”, requisito para integralização do curso de pedagogia. (idem, p. 6. Grifo do original).

Essa integração se complementa com a participação de mestrandos e doutorandos nas atividades da graduação. A participação de mestrandos bolsistas da Capes nessas atividades é obrigatória (idem).

De uma forma geral, a auto-avaliação do programa destaca como os pontos fortes, entre 2004-2009, os seguintes: articulação entre as quatro linhas de pesquisa, os projetos institucionais e os produtos do programa; entre 2007 e 2009 todas as linhas de pesquisa possuíam algum tipo de financiamento; todas as linhas possuem salas para docentes; investimento para reestruturar a biblioteca, através de projeto destinado à FAPERJ por professores do programa; a política de auto-avaliação do programa; altos índices de publicação nacionais e internacionais; organização de quatro eventos internacionais sob coordenação de professores do programa; presença regular de alunos e professores estrangeiros no programa.

Na avaliação dos aspectos em que o programa precisa se aperfeiçoar, ao invés de apresentar esses aspectos, o programa optou por descrever sua política de auto-avaliação.

Depois de apresentar alguns aspectos das linhas de pesquisa, da integração com a graduação e da auto-avaliação dos programas, constatamos que a expansão da pós-graduação em educação nos três programas mencionados conseguiu superar a subordinação da pesquisa ao ensino, por caminhos diferentes, seja mantendo áreas de concentração e linhas de pesquisa, como na PUC-Rio e UFRJ, ou somente esta última, caso da UERJ. Constatamos que esses programas, em certa medida, redefiniram a ideia de linhas de pesquisa, isto porque as atividades das linhas de pesquisa não retomam a integração ensino-pesquisa nos moldes dos Pareceres n° 977/65 e n° 77/69.

Por fim, percebemos que a implantação dos programas de pós-graduação em educação, de uma forma geral, a partir da contribuição de Aparecida Joly Gouveia (1971) e Luís Antônio Cunha (1978), trouxe a produção de pesquisa em educação para dentro das universidades. Segundo os autores, até o início da década de 1970, o Instituto Nacional de

Estudos Pedagógicos (INEP) foi o principal responsável pela maior parte das pesquisas produzidas na área da educação. No entanto, de acordo com Cunha (1971), a gradativa implantação dos programas de pós-graduação em educação, ao longo da década de 70, transformou o INEP em um órgão financiador de pesquisas e transferiu para os programas de pós-graduação em educação o papel de produzir pesquisas em educação.

Também reconhecemos outra característica do processo de implantação dos programas de pós-graduação em educação: o debate em torno do estatuto de cientificidade da área da educação e a relação da área com outras ciências. Esse debate abriu a possibilidade de problematizar, no campo epistemológico, o sentido da pesquisa. Segundo Pedro Goergen (1985), a elaboração de problemáticas sobre o sentido da pesquisa na área da educação se agrupou, principalmente, em torno de duas posições, a posição *teórico-filosófica* e a posição *empírico-descritiva*.

Para Miriam Warde (1990), a implantação e expansão dos programas de pós-graduação em educação, além da discussão sobre o estatuto de cientificidade da área da educação, foram baseadas nas determinações dos Pareceres nº 977/65 e nº 77/69. Segundo a autora, entre as décadas de 70 e 90, os programas, ao cumprirem a Lei, ficaram expostos à indefinição de formar professores ou pesquisadores.

Essa indefinição na finalidade dos programas, segundo Osmar Fávero (1993), ocorreu por causa de: “um duplo movimento: de criação e expansão dos cursos de pós-graduação, característico dos anos 70, e, nos anos 80, a consolidação de várias áreas e a busca da qualidade da pós-graduação” (idem, p. 34). Para ele, esses dois movimentos foram responsáveis por um terceiro movimento no início da década de 1990, um movimento que representa a síntese dos movimentos anteriores ao conciliar um novo surto de expansão com a reestruturação dos programas de pós-graduação em educação.

Então, a partir dos trabalhos de Acácia Kuenzer (1986); Alda Judith Alves-Mazzotti (1991, 1996); Bernadete Gatti (1983); Luiz Antonio Cunha (1978, 1991); Mirian Warde (1990); Osmar Fávero (1993, 1994); Pedro Goergen (1985, 1986); Zaia Brandão (1986), percebemos que a dificuldade enfrentada pelos programas de pós-graduação em educação para demarcarem os limites e as especificidades de seu campo, por um lado, e a dificuldade para definirem as finalidades de sua atuação, por outro lado, propiciou aos programas concentrarem seus esforços para cumprirem a tarefa de formar um professorado destinado a trabalhar no ensino superior. Essa característica começou a ser alterada a partir de meados da década de 1990.

Nesse sentido, para continuarmos abordando aspectos da reestruturação dos programas de pós-graduação em educação da PUC-Rio, da UFRJ e da UERJ, ao longo da primeira década do século XXI, torna-se necessário entendermos, de forma geral, as orientações fixadas no modelo de avaliação da Capes. O próximo capítulo abordará alguns aspectos dessas orientações.

3 – A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

3.1 – A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – agência de avaliação da pós-graduação brasileira

Segundo Osmar Fávero (1993), com a entrada em vigor, na década de 1960, das orientações contidas nos Pareceres n.º 977/65 e n.º 77/69 houve, na década seguinte, uma expansão do sistema de pós-graduação brasileiro em todas as áreas. O processo de expansão da pós-graduação acarretou a implantação, a partir de 1976, de “um sistema nacional de avaliação e acompanhamento dos cursos de pós-graduação, de mestrado e doutorado” (Fávero, 1994). A avaliação da pós-graduação veio garantir subsídios para orientar ações com o objetivo de garantir a regularidade e estabilidade da implantação dos cursos de mestrado e doutorado, isto porque, o Parecer n.º 77/69, apesar de expressar a preocupação com “as condições de funcionamento do curso de pós-graduação a ser credenciado” (p.132) e garantir uma comissão de especialistas, indicados pelo Conselho Federal de Educação, para verificar essas condições, não determinou um acompanhamento contínuo dos cursos de pós-graduação limitando o acompanhamento ao momento do credenciamento²¹ ou recredenciamento dos cursos.

Foi decisiva, para implantação da avaliação da pós-graduação, a criação, em 1974, do Conselho Nacional de Pós-graduação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este conselho, ao elaborar o I Plano Nacional de Pós-graduação, estabeleceu as diretrizes para acompanhar a institucionalização e expansão da pós-graduação brasileira. Acompanhamento que se materializou através da avaliação (Brasil, 2005).

Desde o início, a avaliação da pós-graduação brasileira foi organizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A coordenação das ações por essa instituição permitiu, de acordo com Cláudio de Moura Castro e Gláucio Soares (1986), que, entre os anos de 1977 e 1981, houvesse um progresso no sentido de unificar os instrumentos de coleta de informações sobre a pós-graduação, uma vez que, no início da expansão do sistema de pós-graduação, os instrumentos de coleta de dados eram dispersos entre as seguintes instâncias: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq), o Conselho Federal de Educação (CFE) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

²¹ Conforme o Parecer 77/69, o credenciamento dos cursos de mestrado e doutorado tinha validade de 5 anos.

Para Castro e Soares (1986), a unificação dos instrumentos de coleta de dados, necessários para a avaliação dos cursos, pela Capes, entre o fim da década de 1970 e início da década de 1980,

[...] reduziu consideravelmente o trabalho de prestar informação, ao mesmo tempo em que permitiu concentrar esforços na qualidade da informação gerada. Houve também uma forte preocupação em criar uma memória da pós-graduação, um único local para onde convergissem todas as informações disponíveis quanto à atuação dos programas (idem, p. 176).

Nesse sentido, naquele período, os procedimentos adotados no momento da avaliação da pós-graduação começavam a se tornar mais definidos e abrangentes. De acordo com Castro e Soares (1986) e Fávero (1994), as avaliações dos cursos de mestrado e doutorado eram bienais e os cursos eram avaliados separadamente. Essas avaliações tinham o objetivo de atribuir conceitos aos cursos. Por sua vez, tais conceitos foram considerados como critérios para orientar a distribuição de bolsas e o repasse de recursos estatais: “na tentativa de alocar mais bolsas aos melhores programas, está a origem da avaliação da Capes: trata-se de avaliar cursos e não candidatos” (Castro e Soares, 1986, p. 175).

A Capes, ao definir a forma como seria composta a sistemática de avaliação da pós-graduação, separou o processo de julgamento dos cursos, da gerência da coleta de dados, dados que são: “[...] a matéria-prima da avaliação” (idem, p. 174). Essa separação surgiu do esforço realizado pela CAPES para tratar, de forma rigorosa, dados e julgamentos. Organizar o trabalho dessa forma contribuiu para que a sistemática da avaliação conseguisse coletar, comparar e tornar disponíveis dados primários sobre a pós-graduação brasileira e superar a inexistência de informações precisas sobre o crescimento dos cursos de mestrado e doutorado. Além disso, possibilitou que somente consultores da comunidade acadêmica emitissem laudos sobre os cursos (idem).

De acordo com Castro e Soares (1986), o instrumento utilizado para realizar a coleta de dados dos cursos a partir de 1977 foi o *Relatório da Pós-Graduação*, relatório distribuído anualmente a todos os cursos do país. O preenchimento e a devolução desses relatórios conseguiam apresentar dimensões capazes de apontar a consistência e a qualidade de um curso de pós-graduação. No entanto, alguns problemas dificultavam o processo de avaliação: “respostas em branco, compreensão incorreta do que estava sendo pedido, enganos, falta de informações no próprio curso e, finalmente, dolo e má fé” (idem, p. 175).

Outro problema para o processo de avaliação, naquele período, era o fato de que o volume de trabalho gerado pela grande quantidade de cursos associado à falta de

familiaridade dos consultores acadêmicos à forma de apresentação dos dados proporcionava a emissão de laudos confusos:

Muitos consultores, premidos pelo tempo, podem, por exemplo, impressionar-se com o elevado número de professores de um curso, já que não tiveram oportunidade de verificar que muitos são meramente horistas ou apenas professores convidados para um par de conferências. Uma vasta lista de publicações pode, às vezes, incluir muitos títulos publicados em periódicos que não poderiam ser considerados veículos de disseminação científica (idem, p. 176).

O treinamento de pessoal para preenchimento dos relatórios e o processamento eletrônico dos dados foram medidas tomadas para a solução desses problemas. Outro mecanismo que a Capes adotou para melhorar a avaliação da pós-graduação brasileira foi a realização de visitas aos cursos, que os consultores passaram a efetuar a partir de 1980. Essas visitas tinham o objetivo de complementar os dados colhidos nos relatórios e superar o desconhecimento, por parte dos consultores, do que os cursos estavam realizando (idem).

Soma-se a essas medidas, o trabalho que a Capes realizou, por processo de tentativa e erro, para definir o perfil do consultor procurado para realizar a avaliação, “deverá ser um cientista destacado em sua área, tal como atestado pelo seu *curriculum vitae* e com razoável vivência com o ensino [...] busca-se [...] variedade na escolha dos consultores, seja em termos de orientação teórica, seja em termos de sua origem geográfica” (idem, p. 177).

O trabalho dos consultores, na avaliação, foi delimitado em, no máximo, dois anos, prevendo-se, a cada ano, a repetição de apenas 50% dos nomes do ano anterior. Ao estabelecer esse limite de tempo, a Capes pretendeu diminuir a pressão sobre os consultores. No entanto, a fixação de um período de trabalho em dois anos dificultou a existência de uma tradição na avaliação da pós-graduação. Para superar a falta de tradição, a Capes teve que assumir a responsabilidade de manter a memória do processo (idem):

A equipe técnica da CAPES transmite a cada grupo de consultores, os critérios e as prioridades que vinham sendo utilizados nos períodos anteriores. Transmite também comentários, críticas e sugestões oferecidas ou acumuladas ao longo de um ano de diálogo com os programas de pós-graduação. Indo mais longe, sugere mudanças de critérios, a partir de suas percepções acerca da evolução da pós-graduação (idem, p. 178).

Segundo Castro e Soares (1986), na troca de informações entre a Capes e os consultores surgiu a preocupação em diferenciar os critérios aplicados em cada área, ao invés de adotar uma avaliação mais homogênea. Mesmo assim, a avaliação ganhou vida através de conceitos, que iam do A até o E.

No início da implantação da avaliação, a adoção dos conceitos proporcionou o tratamento diferenciado dos cursos. Uma vez atribuídos os conceitos, era natural conceber que esses conceitos expressassem julgamentos importantes para o apoio financeiro a um curso: “não há ambigüidades ou dúvidas quanto ao apoio a um curso que recebe conceito ‘A’ ou mesmo ‘B’” (idem, p. 179). Contudo, com relação aos cursos que obtiveram conceitos C, D ou E, paira a dúvida sobre o tipo de apoio que esses cursos merecem.

Neste caso, a preocupação com o tratamento diferenciado das áreas e a respectiva classificação dos cursos, através de conceitos, criou um cenário de disputa. Por um lado, as universidades de áreas pouco desenvolvidas e avaliadas com os menores conceitos exigiam que os recursos contemplassem seus cursos em nome do tratamento diferenciado; por outro lado, os cursos melhores avaliados em função do seu desempenho pleiteavam mais recursos. Como a disputa por recursos significa, principalmente, a disputa por bolsas, temos o seguinte cenário no início da década de 1980: “Assim, em 1981, os cursos de nível ‘A’ receberam 52% do total das bolsas; os de nível ‘B’, uma quota bem menor, 29%; alguns cursos ‘C’ receberam uma quota residual ou simbólica; os demais não receberam nenhuma bolsa” (idem, *ibidem*).

Outro aspecto importante do início da avaliação da Capes é o fato de que, a partir de 1981, o Conselho Federal de Educação (CFE) passou a utilizar os dados das avaliações realizadas desde 1976, no momento do pedido de credenciamento dos cursos. Ao proceder dessa forma, o CFE pretendeu reduzir os erros do processo de credenciamento de mestrados e doutorados. Cabe ressaltar que, antes desse ano, o CFE utilizava apenas os dados disponíveis da última avaliação. A alteração no processo de credenciamento da pós-graduação aumentou as discussões entre a Capes e o CFE e permitiu que, de uma forma geral, os procedimentos da avaliação fossem aperfeiçoados. Ainda em 1981, as universidades federais, com cursos melhores conceituados, receberam tratamento privilegiado na distribuição de recursos adicionais e em projetos (idem).

Para Castro e Soares (1986), foi implementada uma importante mudança na forma de avaliar os programas depois de 1977. Até aquele ano, era muito valorizado na avaliação dos cursos, o fato de receber muitos alunos e titular muitos alunos; depois, a tendência da avaliação foi com a qualidade dos cursos em detrimento da capacidade de titular alunos:

O grau de excelência imputado a um curso, qualquer que seja o momento ou área de conhecimento, tem a ver com alguns critérios estáveis: a *competência profissional dos docentes*, evidenciada por sua titulação ou qualificações equivalentes; a *dedicação efetiva dos professores ao curso*, sobretudo aqueles que atuam no próprio núcleo disciplinar do programa (em oposição àqueles de áreas instrumentais ou domínios conexos) e a *produção científica do curso* (a qualidade, o

volume e a regularidade dos artigos, livros, relatórios de pesquisa e comunicações em anais de congresso) (idem, p. 184. Grifos do original).

No entanto, a mudança de enfoque da avaliação no período de 1977 a 1981 trouxe dificuldades para as interpretações dos dados colhidos. Essa dificuldade consistiu na falta de instrumentos precisos que garantissem a excelência dos cursos e possibilitou o surgimento de hipóteses, das mais variadas, sobre a avaliação e o sistema de pós-graduação brasileiro (idem).

Segundo as análises de Claudio de Moura Castro e Glaucio Soares (1986), Osmar Fávero (1993, 1994), Acácia Kuenzer e Maria Célia Marcondes Moraes (2005), Robert Verhine e Lys Dantas (2009) sobre a avaliação da pós-graduação, os objetivos expressos no momento de implantação da avaliação da pós-graduação brasileira eram: 1) orientar a distribuição de bolsas de estudo para os alunos dos cursos de pós-graduação; 2) colher e organizar os dados relativos a expansão dos cursos de mestrado e doutorado do país; 3) elaborar, com base nos dados, a memória da pós-graduação; 4) controlar a expansão da pós-graduação inserindo esse processo nos parâmetros definidos pelo I PNPG.

No entanto, para esses autores, embora tais objetivos tenham contribuído, por um lado, para proporcionar um nível de qualidade da pós-graduação brasileira, por outro, acentuaram o viés quantitativista da avaliação que recebeu severas críticas. Contudo, apesar das críticas, esse modelo de avaliação da pós-graduação permaneceu até 1996.

Na década de 1980, em meio às críticas à sistemática da avaliação da Capes, inclusive críticas feitas pela área da educação, são feitas propostas, segundo Cunha (1997), de iniciativas para a reformulação do ensino superior brasileiro. Com o fim do regime militar e a adoção de políticas visando a democratização do Estado, a primeira iniciativa foi do Ministério da Educação (MEC), quando lançou, no ano de 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Esse programa surge como desdobramento de discussões realizadas no interior do CFE. O cerne dessas discussões eram as críticas dirigidas à legislação do ensino superior que foram produzidas ao longo do regime militar.

Contudo, as disputas internas naquele ministério levaram à desativação do PARU, no ano de 1984. A segunda iniciativa de reformulação do ensino superior brasileiro aconteceu depois da posse do Presidente José Sarney, em 1985. No mês de março, daquele mesmo ano, foi criada, pelo Ministro da Educação Marco Maciel, a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. O resultado do trabalho dessa comissão foi apresentado ao Ministro da Educação em 1986. Em seguida, o Ministro criou o Grupo Executivo para a Reformulação da

Educação Superior (GERES). Esse grupo, baseado no relatório da comissão e em contribuições enviadas por associações e pessoas individuais, elaborou um anteprojeto de lei (idem).

Devido às dificuldades políticas do período constituinte e ao volume de críticas que o anteprojeto de lei do GERES recebeu, o Presidente da República decidiu retirar o anteprojeto, do Congresso Nacional. No entanto, as suas diretrizes permaneceram como orientação da política geral do ensino superior no fim dos anos de 1980 e início da década de 1990. Naquele contexto, algumas universidades, tais como, USP, UFMG, UFRJ e UnB, tomaram a iniciativa de realizar avaliações internas com o objetivo de reformular aspectos de sua estrutura. (idem).

Por fim, em 1993, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação, a qual elaborou recomendações que se constituíram no Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). O ponto central dessas recomendações era a necessidade de as universidades desenvolverem auto-avaliações, que seriam associadas à avaliação externa, aliando procedimentos qualitativos e quantitativos (idem).

Nesse sentido, as propostas de reformulação do ensino superior brasileiro, entre a década de 1980 até meados da década de 1990, ao criticarem a legislação para esse nível de ensino, produzida pela ditadura militar, colocaram em questão a legislação que garantia o funcionamento da pós-graduação brasileira, os Pareceres n.º 977/65 e n.º 77/69. Segundo Cunha (1997), os projetos de reformulação do ensino superior da década de 1980 foram implementados nos anos de 1990, demonstrando uma continuidade das políticas adotadas para o ensino superior:

Na reconstrução da lógica intrínseca ao processo de reforma do ensino superior no Brasil, os elementos apresentados revelam que há um modelo concebido em meados da década de 80, cuja versão paradigmática foi expressa pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. A continuidade das propostas apresentadas recorrentemente, [...], deve ser entendida como produto, também, da permanência no governo de dirigentes e quadros técnicos, o que permite traçar um elemento de continuidade entre os governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pelo menos no que se refere ao Ministério da Educação (idem, p. 47).

Dos elementos principais da reforma do ensino superior da década de 1980/1990, destacamos dois aspectos: a revolução administrativa das instituições federais de ensino superior e a avaliação da pós-graduação. No que diz respeito à revolução administrativa das instituições federais de ensino superior, essa foi feita através de medidas que asseguravam a racionalização da gestão dos recursos e a centralidade da avaliação como garantia para o

desenvolvimento do ensino superior brasileiro. Neste caso, se na década de 1960 o Estado era responsável por intervir diretamente para garantir a expansão do ensino superior, com a nova reforma, a expansão fica sob a responsabilidade da iniciativa privada (idem).

No que se refere à avaliação, não se pode estranhar que a reformulação da sistemática da avaliação da Capes tenha ocorrido exatamente em 1996, quando o Decreto n ° 2.026, de outubro de 1996, institui procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, com o cuidado de não esquecer a reformulação da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

O Decreto n ° 2.026 prevê, dentre outros procedimentos o seguinte: “(i) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidades da federação, segundo as áreas de conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino” (idem, p. 40). Nesse sentido, a partir da contribuição de Cunha (1997), Kuenzer e Moraes (2005), Horta e Moraes (2005) e da leitura do *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)*, podemos concluir que a reformulação da avaliação da pós-graduação brasileira, realizada em 1996, seguiu a tendência da avaliação do sistema nacional de ensino superior, implantada pelo Decreto n ° 2.026/96, e procurou estabelecer, analisar e quantificar indicadores de desempenho dos programas de pós-graduação.

Neste contexto, antes de apresentarmos a reformulação da avaliação da pós-graduação brasileira, conduzida pela Capes, iremos nos deter nas críticas que a área da educação realizou à sistemática da avaliação. Essas críticas eram dirigidas ao modelo de avaliação da pós-graduação que vigorou entre 1976 e 1996 e nos ajudam a compreender aspectos do processo de consolidação da avaliação.

3.2 – Críticas à sistemática de avaliação da Capes, realizadas pela área da educação

De acordo com Osmar Fávero (1999), ainda na fase inicial de implantação da avaliação, a área da educação demonstra uma forma de atuação diferente de outras áreas. Essa diferença pode ser percebida, primeiro, pela assinatura de um contrato entre a Capes e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com o objetivo de dar vida ao projeto *Avaliação da qualidade da produção discente dos programas de mestrado em educação*, contrato que foi rescindido, logo depois de entrar em vigor, por decisão da assembléia geral da 3ª Reunião Anual da ANPEd, em 1979. O segundo aspecto que marca a atuação diferenciada é o fato de uma das primeiras Comissões de Avaliação da área da educação recusar o uso dos conceitos, de A até E, para classificar os cursos:

A razão mais profunda dessas decisões, no entanto, está relacionada à afirmação da autonomia da Associação, frente à tutela do Estado. De toda forma, elas ajudaram a ANPEd a afirmar-se como Associação e não comprometeu a área frente à CAPES e ao Estado (idem, p. 8).

Posteriormente, no decorrer da década de 1980, no contexto de consolidação da sistemática de avaliação, a Capes promoveu, junto aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, consultas para indicação da Presidência da Área e dos professores pesquisadores que iriam compor a Comissão de Avaliação, na qualidade de consultores. Também começou a reunir os coordenadores dos cursos, por área, durante a realização das reuniões científicas, com o intuito de que estes pudessem discutir sobre os critérios da avaliação. No entanto, a participação dos coordenadores, nas reuniões científicas, não demorou muito. Eles foram substituídos pelos Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa. (idem).

Mesmo assim, a abertura da Capes à participação dos coordenadores dos cursos de mestrado e doutorado possibilitou que a insatisfação de alguns cursos da área da educação fosse organizada em torno da ANPEd. Insatisfação que aumentava pelo fato de a avaliação ser um tema de pesquisa da área (idem).

Neste contexto, ao longo da 9ª reunião anual da ANPEd, em 1986, surgiram as seguintes propostas:

- a) propor a recuperação do histórico da sistemática de avaliação da CAPES e de suas repercussões na área da educação;
- b) constituir uma Comissão Especial para estudar essa sistemática e elaborar proposta para sua melhoria (idem, p. 9).

De acordo com Fávero (1999), do trabalho desenvolvido pela Comissão Especial²², resultou uma proposta alternativa de avaliação da pós-graduação que foi discutida e aprovada em 1987, na 10ª Reunião da ANPEd. Esta proposta se baseou nos relatórios que os cursos encaminhavam à Capes e nos *laudos* elaborados pelos integrantes das Comissões de Avaliação de cada curso, e apontava para alguns limites da sistemática de avaliação adotada, tais como: “a) predomínio dos indicadores quantitativos [...] b) a valorização dos produtos em detrimento dos processos [...] c) o uso dos conceitos para a classificação dos cursos [...] d) a constituição de um padrão de universidade e de pós-graduação [...] e) a penalização dos penalizados” (idem, p. 11).

Ao apontar esses limites, segundo Fávero (1999), a proposta alternativa de avaliação da pós-graduação adotava critérios da contribuição de Ana Maria Saul. Isto porque, essa

²² A comissão Especial era composta “por Ana Maria Saul (PUC-SP), Menga Ludke (PUC-Rj e UFF), Ozir Tesser (UFC) e Nicanor Palhares de Sá (UFMT)” (Fávero, 1994, p. 10).

autora desenvolveu um trabalho bem sucedido de avaliação do *programa de pós-graduação em supervisão e currículo da PUC-SP*, que foi capaz de reformular esse curso e influenciar a proposta alternativa de avaliação elaborada pela área da educação. Neste caso, a proposta concebia a avaliação como um processo *crítico, democrático e pedagógico*. Esses pressupostos tinham o objetivo de associar as dimensões quantitativas e qualitativas da avaliação, que seria realizada em quatro fases: auto-avaliação; avaliação inter pares; avaliação inter-programas e avaliação feita pela Comissão de Consultores da Capes (idem).

Segundo Fávero (2009), “essa proposta foi amadurecida após vários pareceres recebidos e discutida em uma sessão especial durante a 40ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (São Paulo, 1988), com aceitação entusiasta de alguns participantes de várias áreas de conhecimento” (p. 318). No entanto, mesmo a proposta alternativa de avaliação tendo resultado na aprovação de um projeto piloto que receberia o apoio da Diretoria de Avaliação da Capes, ela não chegou a acontecer de fato. O projeto piloto, pela demora na concessão de bolsas e outros motivos, não decolou. No entanto, “De toda forma, algumas sugestões feitas pela comissão especial foram parcialmente incorporadas pela própria CAPES na sistemática utilizada” (idem, ibidem).

Outro momento de crítica que a área da educação fez à sistemática de avaliação da pós-graduação da Capes foi no início da década de 1990. Nesse período, a ANPEd firma um contrato com o CNPq para realizar uma pesquisa denominada: *Avaliação e perspectiva na área da educação: 1982-91*. Os resultados obtidos por essa pesquisa foram apresentados na 16ª Reunião Anual da ANPEd, em 1993 e, apesar de terem influenciado, naquele momento, uma discussão sobre a auto-avaliação dos programas de pós-graduação em educação e de originar propostas de pesquisas que contribuíssem para aperfeiçoar a sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira, mais uma vez, as iniciativas não lograram êxito (Fávero, 1999).

Por fim, em 1998, no contexto da crise gerada – na área da educação e não só nela – pelos resultados da avaliação referente ao biênio 1996-97, a assembleia geral da 21ª Reunião Anual da ANPEd decidiu formar uma comissão²³ para discutir a avaliação adotada (Fávero, 2009):

A comissão da área responsável pela avaliação em 1998, coordenada por Mirian Jorge Warde, aplicou com rigor os novos critérios, punindo muitos programas, especialmente do Norte e do Nordeste, com a perda do credenciamento. Após a crise provocada pelos resultados dessa avaliação, um grupo de trabalho formado por decisão da assembleia geral realizada na 21ª Reunião Anual da ANPEd, naquele mesmo ano,

²³ A comissão era constituída por: Bernadete Gatti, Marli André, Osmar Fávero e Vera Candau (Fávero, 1999).

produziu um documento no qual discutiu a sistemática de avaliação implantada, criticou seus pontos fracos e propôs alternativas, na perspectiva de avaliação diagnóstica (idem, p. 319).

Todavia, segundo José Silvério Horta (2009), o documento elaborado pela comissão não teve ampla divulgação e “[...] foi logo ultrapassado por uma iniciativa do Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-graduação, que se propôs, por ocasião da 24ª Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2001, uma tarefa mais ambiciosa: elaborar um modelo alternativo ao modelo CAPES de avaliação” (idem, p. 359). A iniciativa do Fórum dos Coordenadores desencadeou a criação de uma comissão que recebeu o nome de Grupo Gestor²⁴. O trabalho realizado por esse grupo durou quatro anos e gerou um documento denominado *Documento de trabalho*, apresentado na Reunião Anual da ANPEd de 2005 (idem).

Para Horta (2009), a proposta do Grupo Gestor causou uma desmobilização da ANPEd e do Fórum de Coordenadores, e prosseguindo, ele afirma que essa proposta estava baseada em dois pressupostos:

O primeiro pressuposto era que havia no meio acadêmico um descontentamento generalizado com relação ao modelo de avaliação da CAPES. Na realidade, a área superdimensionou sua própria insatisfação e algumas manifestações conjunturais episódicas oriundas de outras áreas. Na verdade, o que se notava, e ainda se nota hoje, é uma aceitação cada vez mais crescente do atual modelo no meio acadêmico. O segundo pressuposto era que cabia à área da Educação a liderança na discussão acadêmica a respeito da avaliação dos Programas. Essa autoatribuição da área não encontrava – e ainda não encontra – ressonância e muito menos respaldo nas outras áreas (idem, p. 365-366).

Nesse sentido, a partir da contribuição de José Silvério Horta (2009), podemos afirmar que mesmo a área da educação tendo realizado críticas às sistemáticas de avaliação da Capes, ao antigo e ao atual modelo, essas críticas não conseguiram atingir o objetivo de construir um modelo alternativo de avaliação da pós-graduação brasileira que fosse adotado pela Capes. No máximo, elas conseguiram inspirar aperfeiçoamentos à sistemática de avaliação em vigor.

²⁴ “Composto por Alda Judith Mazotti (Estácio de Sá), Antônio Joaquim Severino (USP), Clarilza Prado de Souza (PUC/SP), Cleide Rita Silvério de Almeida (UNINOVE), Helia Sonia Raphael e José Eduardo Manzini (UNESP), Luis Aguilar (UNICAMP), Maria Eugênio Castanho (PUCCAMP), Marília Geraes Claret Duran (UNESP), Osmar de Souza e Stela Maria Meneguel (FURB), Paulo de Tarso Gomes (UNISAL), Rita Almeida (PUC/MG), Teresa Esteban do Valle (UFF) e Yoshie Ferrari Leite (UNESP)” (Fávero, 2009, p. 320).

3.3 – A nova sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pela Capes

A discussão sobre a sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira adotada pela Capes, no início da década de 1990, ganhou contornos mais definidos. Se na implantação da avaliação, entre 1977 e 1981, os dados colhidos permitiam que várias hipóteses para a expansão da pós-graduação fossem levantadas, o cenário dos anos 1990 permitiu reconhecer a consolidação da expansão dos cursos de mestrado e doutorado e introduzir a concepção de que novos paradigmas necessitavam ser utilizados na sistemática de avaliação.

Certamente as críticas dirigidas à avaliação, – principalmente aquelas apontadas pelas comissões de avaliação de cada área de conhecimento – ao longo da década de 1980, foram um fator decisivo para as modificações adotadas. Segundo Fávero (1999), “afirmava-se não ser possível continuar avaliando a pós-graduação brasileira, nos anos 90, com os mesmos critérios dos anos 70” (p.17).

Nesse sentido, as mudanças introduzidas pretendiam assegurar a qualidade da pós-graduação. Essa tendência, apesar de estar presente no início da implantação da avaliação – conforme Castro e Soares (1986), a partir de 1977 já existia a preocupação com a qualidade dos cursos – só consegue ganhar destaque na sistemática de avaliação com as seguintes mudanças introduzidas no início dos anos 1990:

- a) ampliação do número de Comissões de Avaliação, por desmembramento do CTC (Conselho Técnico Científico). Nesse momento, mudou-se a designação de Presidente de área para Coordenador de área, de certa maneira simbolizando um enfraquecimento dessa função.
- b) definição do “perfil esperado dos cursos A”, a partir de uma sondagem entre os cursos e ampla discussão com os coordenadores de área, sinalizando critérios comuns a serem adotados por todas as Comissões de Consultores. Nesta ocasião, já se insistia que um curso A deveria ter “padrão internacional”, [...].
- c) realização da avaliação em duas etapas, com intervalo mínimo de dois meses entre elas, permitindo tempo e condições para análise mais acurada do material disponível [...].
- d) aperfeiçoamento do formulário de coleta de dados e das fichas de avaliação a serem utilizadas pelas Comissões, base para os *laudos* de cada curso, [...], a cargo da COPPE/UFRJ [...] (Fávero, 1999, p. 15).

De uma forma geral, a partir da análise de Fávero (1999), as mudanças na avaliação, mencionadas acima, tinham o objetivo de permitir que a qualidade da pós-graduação fosse verificada de alguma maneira e de revelar diferenças substanciais entre os cursos. Essas

diferenças não eram contempladas, até aquele momento, por causa da grande concentração de cursos nas faixas mais elevadas da avaliação A ou B, em torno de 70%. A grande concentração de cursos com conceitos A ou B, segundo Fávero (1999), de acordo com Regina Zilberman (1993), revelou a existência de critérios distintos na aplicação dos conceitos, “essas diferenças seriam explicadas não só pelo estágio diferente das áreas e subáreas, mas também pelos critérios subjetivos e não raro ainda pelo corporativismo presente na avaliação, embora não explicitados pelas Comissões de Consultores” (idem, p. 16).

Em 1996, ainda no contexto das mudanças implantadas na sistemática de avaliação da pós-graduação, a Capes convoca uma comissão internacional de especialistas em avaliação para analisar os critérios adotados na avaliação da pós-graduação e, além disso, solicita a essa comissão recomendações para o aperfeiçoamento da avaliação (idem).

Depois de realizar algumas mudanças na avaliação ao longo da década de 1990 e conseguir definir os critérios para assegurar a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado, em 1998, a Capes implanta a nova sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira. A avaliação realizada naquele ano se referia ao biênio 1996/1997 e se constituiu como o resultado de um processo de mudanças visando assegurar a qualidade do sistema de pós-graduação brasileiro.

Segundo Horta e Moraes (2005), a nova sistemática da avaliação foi responsável por estabelecer, dentre outras medidas, a concepção de avaliar o programa de pós-graduação, ao invés de avaliar separadamente os cursos de mestrado e doutorado; a necessidade de os programas de excelência possuírem inserção internacional e a concepção de que a pós-graduação é a instituição responsável por produzir conhecimento e formar pesquisadores. Além disso, a avaliação realizada em 1998, também introduziu a concepção de que a capacidade de pesquisa dos programas de pós-graduação é mensurada pela quantidade de produtos qualificados publicados.

Outra mudança decorrente da nova sistemática de avaliação foi a alteração da classificação dos programas. Antes os programas eram classificados tendo como referência conceitos atribuídos entre A e E. A partir de 1998, os programas são classificados em uma escala que varia entre 1 e 7 (idem).

No modelo de avaliação introduzido em 1998, a CAPES indica que todos os programas devem ser avaliados em uma escala de 1 a 7. Em um primeiro momento, todos os programas deveriam ser incluídos em um dos cinco primeiros níveis da escala. O nível 5 seria a qualificação de excelência nacional e nível máximo a ser alcançado por um programa que possuísse apenas curso de mestrado. Uma análise posterior dos programas 5 – portanto, somente aqueles organizados

em cursos de mestrado e doutorado – a partir de critérios referenciados em padrões internacionais de excelência indicaria aqueles em condições de serem alçados aos níveis 6 ou 7 (idem, p. 95).

Neste contexto, Horta e Moraes (2005) afirmam que a partir da segunda avaliação em que a nova sistemática foi adotada, correspondente ao triênio 1998-2000, as atribuições do Conselho Técnico Científico da Capes (CTC) não se restringiam apenas à homologação de resultados como ocorria até aquele momento. Desde então, o CTC passou a questionar as análises e avaliações realizadas pelas Comissões de Avaliação das áreas de conhecimento.

Dentre as mudanças adotadas, segundo Robert Verhine e Lys Dantas (2009), não se pode esquecer que a implantação de uma ficha de avaliação única contribuiu para “uma maior padronização do processo de avaliação entre as áreas” (p.299). Atualmente, a ficha de avaliação possui cinco quesitos: 1 – Proposta do Programa; 2 – Corpo Docente; 3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4 – Produção Intelectual; 5 – Inserção Social e esses quesitos são subdivididos em itens (Brasil, 2010). Também não se pode esquecer a alteração do período de avaliação dos programas, deixando de ser bienal para se tornar trienal, “[...] o ciclo passou a ser definido por dois anos de acompanhamento e por um terceiro ano de avaliação [...]” (Verhine e Dantas, 2009, p.299). A combinação entre dois anos de acompanhamento e um ano de avaliação teve o objetivo de assegurar as funções regulatórias e educativas da avaliação (idem).

Desde 1998, ano em que a nova sistemática de avaliação entrou em vigor, já foram realizadas cinco avaliações dos programas de pós-graduação brasileiros. A primeira avaliação aconteceu naquele ano e teve como referência o biênio 1996/1997. As demais avaliações, atendendo a alteração do ciclo de avaliação, corresponderam a períodos trienais. Neste caso, em 2001 foi realizada a segunda avaliação, referente ao triênio 1998-2000. A terceira avaliação aconteceu em 2004 e se referiu ao triênio 2001-2003, na sequência, em 2007, ocorreu a quarta avaliação que compreendeu o triênio 2004-2006n. Por fim, temos a quinta avaliação realizada em 2010, tendo como referência o triênio 2007-2009.

Nesse sentido, nos deteremos no *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)*, documento que possui as normas para a avaliação dos programas de pós-graduação acadêmicos no triênio 2007-2009. Em seguida, vamos relacionar aspectos dessas normas com o *Documento da área de Educação 2009*, associado aos dados do *Caderno de Indicadores dos programas de pós-graduação em educação da PUC-Rio, da UFRJ e da UERJ*. O objetivo desse movimento é identificar os efeitos qualitativos, nos produtos de três programas de pós-

graduação em educação, anunciados pela nova sistemática de avaliação da Capes e trazer à tona elementos que expressam continuidade entre a nova sistemática de avaliação e o modelo anterior.

De acordo com o regulamento²⁵, os objetivos da sistemática de avaliação da Capes são: contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira; retratar a situação da pós-graduação brasileira para o triênio; contribuir para o desenvolvimento de cada programa, de cada área e da pós-graduação em geral; fornecer subsídios para planos e programas de desenvolvimento e investimentos no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG).

Cabe ressaltar, para cumprir o objetivo de retratar a pós-graduação brasileira de forma clara e efetiva, que o regulamento indica a necessidade de especificar:

- a) o grau diferencial de desenvolvimento alcançado pela pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento;
- b) a classificação dos programas no âmbito de suas respectivas áreas, expressando as diferenças quanto à qualidade de desempenho na formação de recursos humanos e produção de conhecimento a ela associada;
- c) a caracterização da situação específica de cada programa, mediante a apresentação de relatório detalhado sobre seu desempenho no triênio 2007-2009 (BRASIL, 2010, p. 2).

Dessa forma, mesmo admitindo que exista um grau diferencial de desenvolvimento entre as áreas de conhecimento, e, no interior destas, entre os programas de pós-graduação, ao longo do texto do regulamento fica claro que a nova sistemática de avaliação deve tratar essas diferenças através da classificação dos programas, classificação que pressupõe dois parâmetros, “adoção do padrão internacional de desenvolvimento do conhecimento na área como referência para o processo de avaliação; elevação periódica dos referenciais de avaliação adotados (critérios, indicadores), ajustando-os à evolução do conhecimento” (idem, *ibidem*).

Os dois parâmetros mencionados anteriormente, segundo o regulamento contribuem para que a avaliação da pós-graduação não seja uma avaliação de cada área sobre si mesma, ignorando a dinâmica e a capacidade de conseguir acompanhar o ritmo de *evolução* do conhecimento em seu campo, e para que a escala de classificação adotada não perca a capacidade de diferenciar os programas, em virtude de uma possível concentração de programas nos níveis mais altos da escala.

²⁵ De agora em diante, irei me referir ao *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)* somente como regulamento.

No que diz respeito à dinâmica do processo avaliativo, a avaliação da pós-graduação é realizada por três setores da Capes: as Comissões de Avaliação, o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) e a Diretoria de Avaliação (DAV), cabendo, no entanto, às Comissões de Avaliação a responsabilidade “pela definição dos fundamentos e pela realização da avaliação propriamente dita, respeitado os objetivos fixados para esse processo” (idem, p. 5).

Para compor as Comissões de Avaliação algumas exigências são levadas em consideração. Dentre elas, a qualificação e competência técnico-científica do consultor, que deve possuir, sempre que possível, bolsa de produtividade de pesquisa do CNPq, preferencialmente nível 1; o programa no qual o consultor está vinculado não pode ser avaliado com o conceito inferior a 4; adequada cobertura das áreas e subáreas de conhecimento a que se vinculam os programas a serem avaliados; distribuição equilibrada da representação regional nas comissões. Entretanto, embora os critérios para a escolha dos membros da Comissão sejam definidos, cabe à DAV, a decisão final sobre a composição de todas as Comissões de Avaliação (idem).

O trabalho das Comissões de Avaliação é organizado em cinco etapas, a primeira etapa acontece em três fases, nela a Comissão irá:

- [...] 1) avaliar o desempenho de cada programa a ela vinculado, atribuindo os conceitos Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Fraco (F) ou Deficiente (D) aos cinco primeiros quesitos e respectivos itens da Ficha de Avaliação e uma nota inteira na escala de 1 a 5 para cada Programa;
- 2) entre os programas a recomendação de nota “5”, atendiam necessária e obrigatoriamente duas condições: (i) apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área e (ii) tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área [...]
- 3) registrar, em campos próprios, no final da Ficha de Avaliação, a manifestação sobre os seguintes aspectos relativos a cada programa avaliado:
 - (i) qualidade dos dados [...]
 - (ii) indicação e justificativa de realização de visita ao programa [...]
 - (iii) mudança de Área de Avaliação do programa (BRASIL, 2010, p.8).

Na segunda etapa, cada Comissão deverá avaliar somente os programas de pós-graduação que tenham curso de doutorado, obtiveram nota cinco na primeira etapa e justifiquem a possibilidade de alcançarem a nota seis ou sete. As Comissões de Avaliação ao chegarem à terceira etapa de trabalho deverão realizar uma revisão geral dos resultados da avaliação, por ela propostos, nas duas etapas anteriores de trabalho. A tarefa das Comissões

na quarta etapa de trabalho é elaborar o *Relatório de Avaliação* descrevendo a forma de aplicação dos critérios estabelecidos nos *documentos de área*: “Este relatório é o instrumento que finaliza o trabalho de avaliação presencial e servirá para orientar a análise dos relatores bem como a deliberação do CTC-ES” (idem). A última etapa envolve a equipe da DAV, reuniões dos Representantes de Grande Área no CTC com os Coordenadores das Áreas de seus campos de representação. Essas reuniões possuem a finalidade de fundamentar as decisões do CTC sobre a avaliação dos programas (idem).

O trabalho realizado pelas Comissões de Avaliação conta com o auxílio dos seguintes instrumentos: “a) Aplicativo “Ficha de Avaliação” [...] b) “Caderno de Indicadores” [...] c) Planilhas Específicas de Indicadores [...] d) Relatórios e Planilhas de Trabalho dos Resultados Propostos pela Comissão [...] e) Aplicativos” (idem, p.7).

Por fim, é importante ressaltar dois aspectos: primeiro, o trabalho das Comissões de Avaliação, sintetizado no *Relatório de Avaliação*, é um trabalho que, obrigatoriamente deve ser submetido ao CTC para ter validade, porque esse Conselho “é a instância responsável pelo processo de avaliação e compatibilização dos resultados propostos pelas diferentes Comissões de Avaliação” (idem, p. 13).

O segundo aspecto se refere aos princípios e diretrizes da avaliação. Eles sintetizam os mecanismos que movem as práticas da avaliação.

- 1) a avaliação é **classificatória** – estabelece diferentes níveis de qualidade de desempenho dos programas em cada área de avaliação – e, portanto, não pode gerar concentrações excessivas em quaisquer dos níveis da escala de notas.
- 2) a avaliação é **comparativa** – entre as diferentes áreas. [...], pauta-se pelo mesmo conjunto de quesitos e itens avaliativos e deve promover a equivalência de qualidade de desempenho entre programas com as mesmas notas nas distintas áreas de avaliação. [...](BRASIL, 2010. Grifos do original).

Ou seja, a nova sistemática de avaliação da Capes consegue colocar em prática o princípio de verticalização do ensino superior – previsto, por exemplo, no Parecer nº 977/65. Enquanto no parecer, a verticalização era entre a graduação e a pós-graduação, agora, ela acontece dentro de cada vertente da pós-graduação. No caso da pós-graduação *stricto sensu* temos os programas de excelência que conseguem alcançar as notas seis e sete²⁶ e os programas que não podem ser classificados dessa forma. Nesse sentido, a nosso ver, o desenvolvimento de pesquisas nos programas de pós-graduação pode ser compreendido,

²⁶ Ou cinco no caso de programas que possuem somente cursos de mestrado.

também, como uma competição entre os programas para produzir produtos qualificados, cabendo à avaliação verificar os mais eficientes nessa disputa.

No que se refere à aferição dos veículos nos quais são publicados produtos qualificados, ou seja, resultados de pesquisas, estes são indicativos da qualidade da pesquisa e do programa de pós-graduação. Segundo Elizabeth Macedo e Clarilza Sousa (2009), a relação entre a qualidade da pós-graduação e a qualidade da pesquisa produzida por ela é verificada através do instrumento denominado *Qualis*. Que consiste em,

[...] uma base de dados que ficará disponível constantemente no sítio da CAPES e constitui importante fonte de informação para as diferentes áreas do conhecimento. A classificação é feita ou coordenada pelo representante de cada área e passa por processo anual de atualização [...]. Não se pretende, com essa classificação, que é específica para um processo de avaliação de área, definir qualidade de periódicos de forma absoluta (BRASIL *apud* Macedo e Sousa, 2009, p. 258).

A qualificação dessa base de dados, de acordo com Macedo e Sousa (2009), teve início no triênio 1998-2000, quando surgiu a proposta de qualificar os veículos nos quais os programas de pós-graduação publicavam suas produções. Mas, somente no triênio seguinte, 2001-2003, essa proposta ganhou vida no CTC. Em um primeiro momento, a verificação da qualidade dos veículos de publicação das produções se restringiu a verificar e classificar os periódicos “ainda que a ideia de QUALIS se aplicasse a todos os veículos de publicação – periódicos, livros e anais de congressos – [...]” (idem, p.258).

Ainda segundo as autoras, nos triênios 2001-2003 e 2004-2006, a classificação dos livros aconteceu com a distribuição destes em três níveis definidos com base na editora. Segundo o *Documento da Área de Educação 2009*, na avaliação referente ao período de 2007-2009, o CTC aprovou um “*Roteiro para a Classificação de Livros* [...]”. Para ser classificada a obra deve possuir ficha catalográfica, com ISBN ou ISSN, mínimo de 50 páginas e ser produto intelectual que resulte da investigação de docentes da pós-graduação” (BRASIL, 2009, p.4).

A importância do *Qualis Periódicos* e do *Roteiro para Classificação de Livros*, na nova sistemática de avaliação da Capes, pode ser constatada quando nos deparamos com o *Documento da Área de Educação 2009*²⁷. Nesse documento é informado que o *Qualis Periódicos* dessa área, na avaliação de 2007-2009, era composto por 1070 periódicos. Destes,

²⁷ De agora em diante, iremos nos referir ao *Documento da Área de Educação 2009* somente como documento.

130 pertenciam ao estrato A e 940 pertenciam ao estrato B²⁸. O estrato A possuía a divisão em dois níveis A1 e A2, e o B se divide em cinco níveis do B1 ao B5 (idem).

Com relação aos livros, o *Roteiro para a Classificação de Livros* adotou na área da Educação, a divisão entre *obra integral e coletânea e dicionários*. Os estratos dos livros variam entre L4 e L1. Tanto na classificação dos periódicos como na dos livros o documento afirma que leva em consideração os critérios definidos pelo CTC e pela *Grande Área Humanas* (idem).

De uma forma geral, na última avaliação trienal, o *Qualis Periódicos* e o *Roteiro para a Classificação de Livros* contribuíram para identificar a melhoria nos níveis de produção dos professores e na qualificação dos veículos em que a área da Educação dissemina sua produção (idem):

Sendo assim, nos últimos anos, os índices de produção bibliográfica docente da área se ampliaram substancialmente. Essa produção está em sua maioria, veiculada em livros [...], o que é característico da área também em âmbito internacional. Ressalta-se, no entanto, que a produção em periódicos científicos nacionais ampliou-se mais de 3 vezes nos últimos dez anos, [...]. no que tange à produção publicada fora do país, embora ainda concentrada em programas mais consolidados, tem crescido [...] e se direcionado a periódicos de maior reputação internacional na área (idem, p.1).

Também ficou expresso no documento que a ampliação da produção bibliográfica de qualidade mantém uma relação estreita com as reestruturações dos programas de pós-graduação em educação, principalmente, com a maior organicidade dos programas, que, ao utilizarem a ideia de linha de pesquisa para organizar suas atividades curriculares, colocaram a pesquisa como o centro de suas práticas.

Já em relação à produção bibliográfica dos alunos, a área ainda não estabeleceu critérios para qualificar os veículos em que essa produção é divulgada. Contudo “[...] os índices quantitativos demonstram uma ampliação superior a cinco vezes nos últimos dez anos” (idem, ibidem).

Outro aspecto que o documento destaca é a necessidade de criar critérios para avaliar a gestão dos programas. A preocupação com a gestão dos programas sugere que, além dos indicadores responsáveis pela verificação dos produtos, a área da Educação se preocupa com indicadores capazes de verificar o processo de organização e funcionamento dos programas (idem).

²⁸ O documento menciona o estrato C, mas não informa a quantidade de periódicos nesse estrato.

Depois de apresentar, de forma geral, a nova sistemática de avaliação da Capes e identificar os princípios e diretrizes dessa avaliação, classificar e comparar, associando-os ao fato de que o *Documento da Área de Educação 2009* segue a tendência expressa nesses princípios, vamos nos deter nos dados do *Caderno de Indicadores* dos programas de pós-graduação em educação da PUC-Rio, da UFRJ e da UERJ para caracterizar, ainda que de forma inicial, a produção bibliográfica docente, tendo em vista que a qualificação dessa produção é a garantia principal, dentro da nova sistemática de avaliação da Capes, para um programa, de qualquer área, conseguir comprovar a qualidade de suas pesquisas.

Cabe ressaltar que, para a avaliação da Capes, a qualidade das pesquisas não é proveniente das formas pelas quais as pesquisas são produzidas nas diferentes áreas. A qualidade se refere, especificamente, à divulgação das pesquisas em veículos classificados pelos sistemas de qualificação adotados pela Capes, tal como o *Qualis Periódicos*.

3.4 – Caracterização da produção bibliográfica docente dos programas de pós-graduação em Educação da PUC-Rio, da UFRJ e da UERJ

Segundo o *Resultado Final da Avaliação Trienal 2007*, as notas dos programas de pós-graduação em educação da PUC-Rio, da UFRJ e da UERJ, na avaliação realizada em 2007, foram, respectivamente, 6, 3 e 6. Essas notas sofreram alterações na avaliação de 2010 e, conforme constatamos no *Resultado Final da Avaliação Trienal 2010*, os três programas conseguiram que suas notas fossem aumentadas. As novas notas são: 7 para o programa da PUC-Rio, 5 para o programa da UFRJ e 7 para o programa da UERJ.

À primeira impressão, o aumento da nota desses programas pode parecer o resultado de uma escala com pequenas variações. No entanto, no *Documento da Área de Educação 2009* fica claro, para os programas da área, que os cinco quesitos que compõem a ficha de avaliação, 1- *Proposta do Programa*, 2 - *Corpo Docente*, 3 - *Corpo Discente, Tese e Dissertações*, 4 - *Produção Intelectual* e 5 - *Inserção Social*, se desdobram em itens que possuem um valor definido e a totalização desses valores é igual a cem. Com exceção do primeiro quesito, todos os quesitos possuem um peso a ser multiplicado ao somatório total dos valores que os programas alcançaram nos itens de cada quesito. Sendo assim, o quesito 2 – *Corpo Docente* possui peso 15, o quesito 3 - *Corpo Discente, Tese e Dissertações* possui peso 35, o quesito 4 - *Produção Intelectual* possui peso 35, e o quesito 5 - *Inserção Social* possui peso 15. A atribuição da nota final de um programa de pós-graduação em Educação resulta do somatório das notas dos itens multiplicado pelo peso de cada quesito.

Neste contexto, é importante ressaltar, primeiro, que a variação das notas dos programas de pós-graduação da PUC-Rio, da UFRJ e da UERJ para cima aconteceu, em grande parte, por causa do aumento da produção bibliográfica docente desses programas. Chamamos atenção para o fato de que a quantidade dessas publicações nos estratos mais altos do *Qualis Periódicos* (A1 e A2) e do *Roteiro para a Classificação de Livros* (L4 e L3) possui um impacto decisivo no quesito 4 – *Produção Intelectual*. Uma vez que os pontos do item 4.1 *Publicações qualificadas do Programa por docente permanente* correspondem à metade dos pontos totais desse quesito, cinquenta pontos. Segundo, apesar de o item 5.1 *Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa* ser o único item que possui um valor maior do que o valor do item 4.1 *Publicações qualificadas do Programa por docente*, valendo cinquenta e cinco pontos, o quesito 5 – *Inserção Social*, do qual esse item faz parte, possui peso 15, menos da metade, do peso atribuído ao quesito 4 - *Produção Intelectual*, que possui peso 35.

Nesse sentido, a nosso ver, a produção bibliográfica docente dos programas de pós-graduação em educação é um dos fatores determinantes para a nota final dos programas. Seguindo adiante, analisaremos o total dessa produção nos programas mencionados acima.

Os professores do programa de pós-graduação em educação da PUC-Rio, no período entre 2004 e 2009, publicaram 124 artigos, 129 trabalhos completos em anais de eventos científicos, 33 resumos em anais de eventos científicos, 22 livros integrais, 66 coletâneas e 214 capítulos de livros (vide tabela 1). Para alcançar esses números o programa contou, em média, com dezessete professores por ano.

Já a produção bibliográfica dos professores do programa de pós-graduação em educação da UFRJ, no mesmo período, ficou assim: 117 artigos, 196 trabalhos completos publicados em anais de eventos, 92 resumos, 18 livros integrais, 33 coletâneas e 169 capítulos de livros (vide tabela 2). O programa teve em média dezessete professores, entre 2004 e 2009, por ano.

No caso da produção bibliográfica dos professores do programa de pós-graduação em educação da UERJ, entre 2004-2009, temos os seguintes números: 206 artigos, 395 trabalhos completos publicados em anais de eventos, 149 resumos publicados em anais de eventos, 51 livros integrais, 64 coletâneas e 429 capítulos de livros (vide tabela 3). Esses números foram conseguidos com vinte e cinco professores em média.

De uma forma geral, a partir desses números, é possível afirmar que a produção bibliográfica dos docentes desses programas se concentra, nessa ordem, na publicação de

capítulos de livros, trabalhos completos em anais de eventos e publicação de artigos científicos e que a produção se intensificou entre a avaliação de 2007 e a avaliação de 2010.

Todos os programas aumentaram a quantidade de publicações, e, segundo o *Resultado final da Avaliação Trienal 2010*, passaram a priorizar os veículos que são melhores avaliados pelo *Qualis Periódicos* e pelo *Roteiro para a Classificação de Livros*. O aumento da produção indica, por um lado, a consolidação desses programas através da capacidade expressiva de produzir e disseminar suas pesquisas, mas, por outro lado, indica, também, que houve um aumento na carga de trabalho dos professores.

Outra característica que podemos apreender, a partir dos dados da produção dos programas é a existência de concentração dessa produção em alguns professores, principalmente, no que se refere à publicação de livros integrais, organização de coletâneas, capítulos de livros.

Ao compararmos os três programas entre si, é possível sugerir que a média de professores que os programas possuíam, no período entre os anos de 2004 e 2009, influenciou a quantidade final de produtos publicados. Nesse sentido, o programa de pós-graduação em educação da UERJ, que teve a maior média de professores no período, possui uma quantidade de livros integrais, capítulos de livros, trabalhos e resumos publicados em anais de eventos muito maior do que os programas da PUC-Rio e da UFRJ (vide tabela 4).

Ao nos determos sobre a produção bibliográfica docente de três programas de pós-graduação em educação e relacionarmos aspectos dessa produção com a contribuição de Osmar Fávero (1999), José Silvério Horta e Maria Célia Marcondes Moraes (2005), Elizabeth Macedo e Clarilza Sousa (2009), Valdemar Sguissardi (2006), reconhecemos que a nova sistemática de avaliação da Capes conseguiu fazer com que esses três programas de pós-graduação cumprissem as normas estabelecidas no *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)*, principalmente, no que se refere a atingir um desempenho equivalente aos centros internacionais de excelência. Ao chamarmos atenção para esse fato, não estamos afirmando que todos os programas da área da Educação estão nesse caminho. Contudo, é inegável que os programas de pós-graduação da PUC-Rio e da UERJ, ao atingirem a nota máxima na avaliação de 2010, demonstraram que alcançaram esse objetivo. O programa da UFRJ, pela preocupação expressa no *Documento Proposta do Programa 2009*, também, pretende se equiparar aos centros internacionais de excelência da área.

Por fim, apresentarmos alguns aspectos da nova sistemática de avaliação da Capes recorreremos ao trabalho de Valdemar Sguissardi (2006). Nesse trabalho, o autor, para discutir o *modelo CAPES de avaliação*, recorre ao ponto de vista da avaliação educativa – conceito

elaborado por especialistas da área de avaliação, tais como José Dias Sobrinho (2000, 2003) e Dilvo Ristoff (2002) – para fazer uma crítica a avaliação no sentido de regulação e controle, exercidos pelo aparelho de Estado.

Segundo Sguissardi (2006), a partir do trabalho de Dias Sobrinho (2003), para não cometermos o equívoco de confundir as ações de regulação e controle com ações de avaliação educativa, precisamos compreender que:

A avaliação, no sentido de regulação e controle, tem sido, em especial nas últimas décadas, um instrumento central na reforma ou modernização conservadora do aparelho do Estado, em meio aos ajustes ultraliberais da economia, e, por consequência, nas reformas de educação superior. (idem, p. 52).

No entanto, ainda de acordo com Sguissardi (2006), é possível fazer uma distinção entre essas duas concepções de avaliação. Para cumprir essa tarefa é necessário recorrermos à distinção entre organizações sociais e instituições sociais. A principal diferença, que se refere a avaliação, reside no fato de que em uma organização social “aplica-se o conceito de avaliação como regulação e controle, que prescinde de qualquer exercício de reflexão e de interrogação: os sentidos (da eficiência, êxito, lucro e seus meios, como o planejamento organizacional) já são dados e seus sentidos se completam em si mesmos”(idem, p. 53). E diversamente, em uma instituição social como a universidade, caracterizada por estar comprometida com fins coletivamente reconhecidos, a avaliação instaura a reflexão e o questionamento, produz sentidos (idem).

Segundo Siugssardi (2006), essa mudança na forma de compreender a universidade também orientou os programas de pós-graduação brasileiros. De uma forma geral, na pós-graduação brasileira “a busca do “perfil de excelência” estava em flagrante contradição com as condições objetivas para se desenvolver pesquisa e ensino de qualidade” (idem, p.68. Grifo do original).

Nesse sentido, de forma geral, a partir do trabalho de Sguissardi (2006), podemos destacar que a nova sistemática de avaliação da Capes, denominada por ele de *modelo CAPES de avaliação*, esta imersa na lógica de controle e regulação dos programas de pós-graduação brasileiros.

O “modelo CAPES de avaliação” se caracteriza muito mais como um conjunto de procedimentos e de ações de regulação e controle para *acreditação e garantia pública de qualidade*, no interesse do Estado e também da sociedade, do que como um modelo típico de avaliação, no caso entendida como avaliação educativa ou diagnóstico-formativa (idem, p. 65. Grifos do original).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização e a expansão da pós-graduação no Brasil foram realizadas sob as condições estabelecidas nos Pareceres nº 977/65 e nº 77/69. No entanto, não podemos esquecer que esses Pareceres mantêm relação com o processo de modernização do ensino superior brasileiro. Antes de abordarmos essa relação, cabe ressaltar, que o processo de modernização do ensino superior ganhou contornos legais com a aplicação da Lei nº 5.540/68 e, segundo Luís Antônio Cunha (1997), as críticas à referida Lei foram elaboradas através das seguintes propostas: a proposta do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), a proposta do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) e a proposta do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). Essas críticas orientaram as políticas para o ensino superior brasileiro, ao longo das décadas de 70, 80 e 90, e algumas foram incorporadas à Lei nº 9.394/96, lei que revogou a Lei nº 5.540/68. Neste contexto, a partir do trabalho de Cunha (1997), podemos destacar que a revolução administrativa das instituições federais de ensino superior e o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação dos cursos de pós-graduação foram medidas que, de forma geral, procuraram cumprir a tarefa da modernização do ensino superior brasileiro.

A denominação modernização do ensino superior brasileiro mantém relação com o processo de modernização industrial do país. Essa relação, para nós, possui um ponto de inflexão importante, o surgimento da *ideologia do desenvolvimento*. Segundo Miriam Limoeiro Cardoso (1972, 1996), as décadas de 1950 e 1960 correspondem ao período em que a *ideologia do desenvolvimento* se torna dominante no Brasil e a hegemonia dessa ideologia se expressa: “desde suas concepções relativamente mais democráticas, sob Juscelino Kubitschek, até as mais autoritárias, sob a ditadura instalada pelo golpe de 1964” (Cardoso, 2005, p. 101).

Nesse sentido, Cardoso (1996) afirma que, ao longo da década de 1950, o desenvolvimento é um tema que consegue ter um apelo ideológico forte. Esse apelo atrai as atenções de toda a sociedade porque consegue operar com as ideias de progresso e de riqueza material:

O desenvolvimento anuncia uma era de prosperidade, promovida pelo crescimento econômico acelerado. Há um termo que se impõe às discussões: “o arranco”, ou “arrancada para o desenvolvimento” (o *take-off*, cunhado por Rostow). Todas as preocupações se dão em torno disso, toda a mobilização se faz para isso, o outro lado desse apelo é político, mas também é para ser resolvido pelo econômico, com o crescimento: é a manutenção da ordem social, que a ideologia

diz estar ameaçada pela miséria, já que a pobreza é tida como potencialmente geradora não só de intranqüilidade, como de revolta e de “infiltração de ideologias subversivas”. Deste modo o desenvolvimento econômico acelerado seria o antídoto necessário e urgente contra a expansão do comunismo. (idem, p. 101. Grifos do original).

A partir de elementos elaborados por Cardoso (1972, 1996), podemos considerar que os Pareceres, responsáveis pela implantação da pós-graduação no Brasil, foram produzidos no momento histórico em que a *ideologia do desenvolvimento* estava sendo gestada e difundida. Para exemplificar a difusão dessa ideologia, recorreremos ao objetivo geral estabelecido no I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG, 1975-1979), plano que pretendeu organizar a aplicação das normas contidas nos Pareceres nº 977/65 e nº 77/69. De acordo com esse plano, a expansão da pós-graduação na década de 1970 possuía o objetivo de “formar, em volume e diversificação, pesquisadores, docentes e profissionais e encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público” (Brasil, 2005, p. 12). Esse objetivo geral da pós-graduação brasileira, a nosso ver, está orientado pelo tema do desenvolvimento. Ao se orientar por esse tema, a implantação da pós-graduação pretendeu dar suporte ao processo de expansão industrial, por um lado, e reforçar a organização do aparelho de Estado do país, por outro lado.

Ou seja, através da execução do I PNPG (1975-1979), a pós-graduação cumpriria o papel de formar profissionais para o sistema produtivo e o setor público, sendo responsável, também, pelo desenvolvimento do processo de industrialização do país e pelo desenvolvimento do aparelho de Estado.

Sobre a modernização do ensino superior, outra característica marcante é o fato de que a universidade brasileira, para se modernizar, precisou se organizar através da diversificação ou variação vertical de níveis, com a separação entre os cursos de graduação e de pós-graduação, os primeiros dedicados ao ensino e os segundos dedicados à pesquisa.

Além disso, para que a modernização do ensino superior acontecesse de acordo com os interesses do processo de modernização industrial do Brasil, a intervenção do Estado se materializou, por exemplo, na elaboração e execução de planos para a pós-graduação. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs) procuraram assegurar a modernização do ensino superior e superar o processo espontâneo de expansão e institucionalização da pós-graduação. Nesse sentido, desde o I PNPG (1975-1979), as ações previstas buscaram superar a expansão espontânea dos cursos de mestrado e doutorado: “a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário

e este, por sua vez, do sistema educacional. Deveria então estar integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico” (Brasil, 2005, p. 12).

No II PNPG (1982-1985), o objetivo central, tal como o objetivo definido no I PNPG (1975-1979), continuou sendo a formação de recursos humanos. Todavia, esse objetivo foi associado à qualidade do ensino superior, com ênfase na pós-graduação. Para isso, o II PNPG destacou a necessidade de melhorar a avaliação da pós-graduação, que existia desde 1976 (idem).

O III PNPG (1986-1989) possuía o objetivo de proporcionar um desenvolvimento científico que impulsionasse o processo de independência econômica, científica e tecnológica do país:

Elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, expressa uma tendência vigente àquela época, a conquista da autonomia nacional [...]. No que se refere à pós-graduação, essa idéia se expressa na afirmação de que não há um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica, tornando-se importante um progresso da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no próximo século (Brasil, 2005, p. 13).

Para alcançar esse objetivo, o plano previu o desenvolvimento de pesquisas pelas universidades e a integração entre a pós-graduação e o sistema de ciência e tecnologia (idem).

Como o IV PNPG não teve a sua elaboração concluída, se passaram quinze anos até que um novo plano fosse concluído. O V PNPG (2005-2010) entrou em vigor com o objetivo de garantir o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de profissionais para o mercado não-acadêmico.

No caso particular da implantação dos programas de pós-graduação em educação, identificamos, de uma forma geral, a partir da contribuição de Aparecida Joly Gouveia (1971) e Luís Antônio Cunha (1978), que, antes da implantação dos cursos de mestrado e doutorado, as pesquisas em educação eram realizadas, salvo algumas exceções, fora das universidades. Segundo os autores, até o início da década de 1970, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi o principal responsável pela maior parte das pesquisas produzidas na área da educação. De acordo com Cunha (1971), a gradativa implantação dos programas de pós-graduação em educação, ao longo da década de 70, transformou o INEP em um órgão financiador de pesquisas.

Também reconhecemos outra característica do processo de implantação dos programas de pós-graduação em educação: o debate em torno do estatuto de cientificidade da área da educação e a relação da área com outras ciências. Esse debate abriu a possibilidade de problematizar, no campo epistemológico, o sentido da pesquisa. Segundo Pedro Goergen (1985), a elaboração de problemáticas sobre o sentido da pesquisa na área da educação se agrupou, principalmente, em torno de duas posições, a posição *teórico-filosófica* e a posição *empírico-descritiva*.

Ainda de acordo com Goergen (1985, 1986), a discussão sobre o fato de as pesquisas elaboradas nos programas de pós-graduação em educação, via de regra, não terem conseguido até meados da década de 80 demarcarem os limites e as especificidades de seu campo contribuiu para que as ciências estabelecidas lhe negassem reconhecimento.

Para Miriam Warde (1990), a implantação e expansão dos programas de pós-graduação em educação, além da discussão sobre o estatuto de cientificidade da área da educação, foram baseadas nas determinações dos Pareceres nº 977/65 e nº 77/69. Segundo a autora, entre as décadas de 70 e 90, os programas, ao cumprirem a Lei, ficaram expostos à indefinição de formar professores ou pesquisadores.

Essa indefinição na finalidade dos programas, segundo Osmar Fávero (1993), ocorreu por causa de: “um duplo movimento: de criação e expansão dos cursos de pós-graduação, característico dos anos 70, e, nos anos 80, a consolidação de várias áreas e a busca da qualidade da pós-graduação” (idem, p. 34). Para ele, esses dois movimentos foram responsáveis por um terceiro movimento no início da década de 1990, um movimento que representa a síntese dos movimentos anteriores ao conciliar um novo surto de expansão com a reestruturação dos programas de pós-graduação em educação.

Fávero (1993) afirma que a reestruturação dos programas, no início da década de 1990, procurou restabelecer o compromisso com a pesquisa, superar as áreas de concentração através de núcleos temáticos ou eixos temáticos, montar uma nova estrutura curricular, buscar novas formas de organização estrutural e gestão dos programas. A reestruturação foi contemplada pelo relatório de avaliação da Capes que apontou para o seguinte quadro:

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

- e) definição mais clara da vocação dos programas, com linhas de trabalho melhor expressa nas pesquisas, dissertações e teses, e pelas novas estruturas curriculares;
- f) consolidação do corpo docente titulado no nível de doutorado[...];

- g) incremento da divulgação dos produtos de pesquisa em publicações nacionais e internacionais e do intercâmbio entre programas e com instituições do exterior;
- h) expansão dos doutorados [...]; (idem, p. 33).

Ainda segundo Fávero (1993), apesar dos aspectos positivos apontados pelo relatório de avaliação da Capes de 1992, a área, em seu conjunto, naquele momento, ainda não poderia ser considerada como uma área consolidada. Naquele contexto, supomos que alguns programas de outras áreas também apresentassem uma indefinição nas suas finalidades. Por isso, entendemos que os indicadores do novo formato da avaliação da pós-graduação, que a Capes instituiu a partir de 1996, pretenderam indicar um modelo de pós-graduação a ser seguido por todos os programas de pós-graduação brasileiros.

Então, podemos concluir, a partir dos trabalhos de Acácia Kuenzer (1986); Alda Judith Alves-Mazzotti (1991, 1996); Bernadete Gatti (1983); Luiz Antonio Cunha (1978, 1991); Mirian Warde (1990); Osmar Fávero (1993, 1994); Pedro Goergen (1985, 1986); Zaia Brandão (1986), que a dificuldade enfrentada pelos programas de pós-graduação em educação para demarcarem os limites e as especificidades de seu campo, por um lado, e a dificuldade para definirem as finalidades de sua atuação, por outro lado, propiciou aos programas concentrarem seus esforços para cumprirem a tarefa de formar um professorado destinado a trabalhar no ensino superior. Essa característica começou a ser alterada a partir de meados da década de 1990.

No que se refere à avaliação, não se pode estranhar que a reformulação da sistemática da avaliação da Capes tenha ocorrido exatamente em 1996, quando o Decreto n ° 2.026, de outubro de 1996, institui procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, com o cuidado de não esquecer a reformulação da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

O Decreto n ° 2.026 prevê, dentre outros procedimentos, o seguinte: “(i) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidades da federação, segundo as áreas de conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino” (idem, p. 40). Nesse sentido, a partir da contribuição de Acácia Kuenzer e Maria Célia Marcondes Moraes (2005), José Silvério Horta e Maria Célia Marcondes Moraes (2005) e Luis Antônio Cunha (1997) e da leitura do *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)*, podemos entender que a reformulação da avaliação da pós-graduação brasileira, realizada em 1996, seguiu a tendência da avaliação do sistema

nacional de ensino superior, implantada pelo Decreto n ° 2.026/96, e procurou estabelecer, analisar e quantificar indicadores de desempenho dos programas de pós-graduação.

Segundo Horta e Moraes (2005), a nova sistemática da avaliação foi responsável por estabelecer, dentre outras medidas, a concepção de avaliar o programa de pós-graduação, ao invés de avaliar separadamente os cursos de mestrado e doutorado; a necessidade de os programas de excelência possuírem inserção internacional e a concepção de que a pós-graduação é a instituição responsável por produzir conhecimento e formar pesquisadores. Além disso, a avaliação realizada em 1998, também introduziu a concepção de que a capacidade de pesquisa dos programas de pós-graduação é mensurada pela quantidade de produtos qualificados publicados.

Nesse sentido, compreendemos, a partir dos trabalhos de Acácia Kuenzer e Maria Célia Marcondes Moraes (2005); Cláudio de Moura Castro e Gláucio Soares (1986); Luiz Antônio Cunha (1997); Osmar Fávero (1994); Robert Verhine e Lys Dantas (2009) e dos documentos *Documento da área de Educação 2009* e *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)*, que o sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi um instrumento responsável pelo processo de *naturalização* da pesquisa na pós-graduação brasileira. *Naturalização* que pressupõe que o desenvolvimento da pós-graduação brasileira como um todo, e dos programas de pós-graduação em educação em particular, pode ser alcançado pelo aumento da quantidade de pesquisas produzidas.

De uma forma geral, denominamos processo de *naturalização* da pesquisa na pós-graduação brasileira a forma pela qual os dados quantitativos de três programas de pós-graduação em educação expressam a ideia de desenvolvimento de pesquisas. Ainda de forma inicial, supomos que o aumento da quantidade de produtos bibliográficos – publicações qualificadas do programa por docente permanente – dos programas da PUC-Rio, da UFRJ e da UERJ entre os anos de 2004 e 2009, período das duas últimas avaliações trienais realizadas pela Capes, podem ter relação com a ideia de que a ampliação da quantidade dos produtos bibliográficos, por serem derivados das pesquisas, produz um desenvolvimento das pesquisas em educação.

Nesse sentido, para colocarmos em evidência uma questão inicial sobre a *naturalização* da pesquisa na pós-graduação brasileira, partimos do pressuposto de que a forma de *naturalização* da pesquisa, expressa pela nova sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira, adotada pela Capes em 1996, é diferente da *naturalização* expressa no Parecer nº 977/65. Hoje, através da avaliação da Capes, está se tornando *natural* a ideia de

que a quantidade de produtos bibliográficos publicados, pelo menos na área da educação, é o parâmetro capaz de indicar o desenvolvimento das pesquisas em educação. Bem diferente do cenário da década de 60, com o Parecer nº 977/65. Naquele momento, o importante foi assegurar a verticalização do ensino superior. Neste caso, era natural atribuir à pós-graduação *stricto sensu*, cursos de mestrado e doutorado, o lugar de desenvolvimento de pesquisas.

No entanto, mesmo situando aspectos de uma questão inicial de maneira incipiente, podemos destacar, a partir de ideias que surgiram na leitura da contribuição de Miriam Limoeiro Cardoso (1996) – contribuição baseada em Florestan Fernandes (1959, 1966, 1975) – que o processo de modernização industrial do Brasil, iniciado na década de 1930 e acentuado nas décadas de 50 e 60, por pressupostos baseados na *ideologia do desenvolvimento*, foi um processo que teve como horizonte o limite de elaborar políticas estratégicas para alcançar o desenvolvimento do país. Porém, segundo Cardoso (2005), para Florestan Fernandes, a “*forma de integração* “das sociedades heteronômicas ou dependentes” aos “centros de dominância” da expansão econômica capitalista” (idem, p.11. Grifos do original) assume uma *forma* específica e particular. Essa *forma* foi denominada por Florestan Fernandes de *capitalismo dependente*.

Nesse sentido, para encaminharmos a nossa questão inicial sobre a *naturalização* da pesquisa na pós-graduação brasileira, partimos do pressuposto de que a trajetória da universidade e da pós-graduação é entrelaçada, e neste caso, a partir de ideias que surgiram na leitura da contribuição de Cardoso (1972, 1996), pelo processo de modernização industrial da sociedade brasileira.

Sendo assim, em um primeiro momento, podemos destacar que a modernização industrial começou a ganhar novos contornos com a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Para nós, Vargas foi responsável pelo início de uma organização do aparelho de Estado que tinha a intenção de atender as exigências da burguesia industrial. O atendimento dessas exigências, de forma geral, consistiu no fato de que o governo de Vargas, ao mesmo tempo, em que reorganizava o aparelho de Estado brasileiro, utilizava esse aparelho para intervir na economia e estruturar o processo de industrialização do Brasil.

Em um segundo momento, consideramos que a difusão da *ideologia do desenvolvimento*, nas décadas de 1950 e 1960, foi uma reorientação das estratégias adotadas por Getúlio Vargas no primeiro momento da modernização industrial do Brasil. Essa reorientação aconteceu porque, dentre outros aspectos, o processo de industrialização, iniciado em 30, proporcionou o surgimento de um complexo sistema de produção.

A partir das ideias que surgiram no decorrer da leitura da contribuição de Cardoso (1972, 9196), entendemos, também, que, segundo Louis Althusser (1985), a partir da contribuição da Karl Marx, “[...] toda formação social é resultado de um modo de produção dominante, [...] o processo de produção aciona as forças produtivas existentes em e sob relações de produção definidas” (Althusser, 1985, p. 54). Para Althusser (1985), toda formação social para existir necessita produzir e reproduzir as suas condições de produção: “Ela (formação social) deve, portanto, reproduzir: 1) as forças produtivas 2) as relações de produção existentes” (idem, *ibidem*).

Então, as considerações, a partir das ideias que surgiram no decorrer da leitura da contribuição de Miriam Limoeiro Cardoso (1972, 9196) e da leitura da contribuição de Louis Althusser (1985), nos permitem entender que o processo de modernização industrial da sociedade brasileira, iniciado com a organização do aparelho de Estado, a partir da década 1930, no que se refere à reprodução da força de trabalho²⁹, relegou o ensino superior a um plano secundário. Somente ao longo da década de 50 e 60 é que o ensino superior brasileiro começou a ocupar um lugar central na reprodução da força de trabalho, indispensável ao processo de modernização industrial do país. É naquele momento que as atenções se voltam para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

O lugar de destaque que os cursos de graduação e pós-graduação ocupam na reprodução da força de trabalho, a partir da década de 60, pode ser compreendido porque, segundo Althusser (1985):

O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas num dado momento determinam que a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e então reproduzida como tal. Diversamente: conforme às exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes “cargos” e “empregos” (p. 57).

De acordo com Althusser (1985), no modo de produção capitalista, a reprodução da força de trabalho, de forma diversamente qualificada, tende a acontecer não mais no local de trabalho. A reprodução da força de trabalho acontece fora da produção, através do sistema escolar. Para ele, uma condição importante para a reprodução da força de trabalho é submissão à ideologia dominante, “pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica” (idem, p. 59).

²⁹ Segundo Louis Althusser (1985), força de trabalho mais meios de produção constituem o conceito de forças produtivas, conceito elaborado por Karl Marx.

Nesse sentido, a partir das ideias que surgiram com a leitura da contribuição de Cardoso (1972, 1996), relacionamos alguns aspectos de uma questão provisória, o processo de *naturalização* da pesquisa na pós-graduação brasileira. Esse trabalho não permite elaborarmos conclusões definitivas sobre o processo de *naturalização* da pesquisa na pós-graduação brasileira, no entanto, permite reconhecer a possibilidade de que os sentidos atribuídos ao desenvolvimento das pesquisas nos Pareceres nº 977/65 e nº 77/69 podem ser diferentes dos sentidos atribuídos ao desenvolvimento das pesquisas na nova sistemática de avaliação da Capes. Nesse momento, ainda não é possível identificar se essas diferenças podem ser consideradas como tal. Mas, a nosso ver, essa impossibilidade não invalida o processo de construção dessa questão.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 96, p. 15-23, 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, 1991.
- BARROS, Elionora. *Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica*. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.
- BOMENY, Helena. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15, 2001.
- BORBA Siomara; PORTUGAL, Adriana; e SILVA, Sérgio. Pesquisa em educação: a construção teórica do objeto. *Revista Eletrônica Ciências & Cognição*, Vol 13, n. 1, p. 12-20, mar. 2008. Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acessado em: 21 de maio de 2009.
- BORBA, Siomara. A ciência como produção cultural/material. In. ALVES, Nilda. OLIVEIRA, Inês. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da Pós-Graduação no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, MEC/INEP, n. 31, p. 25-30, 1986.
- BRASIL, Congresso Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. Ministério da Educação e Cultura, CAPES. *V Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acessado em: 24 de julho de 2009.
- _____. Ministério da Educação e Cultura, CAPES, Diretoria de Avaliação. *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)*. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, CAPES, Diretoria de Avaliação. *Documento de área 2009*. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação, CAPES, *Seminário Sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-graduação em Educação*. Brasília: CAPES, 1978. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acessado em: 21 de setembro de 2009.

BRITO, Jader; FÁVERO, Maria. Introdução. In. TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

CAMPOS, Maria; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 88, p. 5-17, 1994.

CAPES. *Docente Produção*. Educação/PUC-Rio, 2004.

_____. *Docente Produção*. Educação/PUC-Rio, 2005.

_____. *Docente Produção*. Educação/PUC-Rio, 2006.

_____. *Docente Produção*. Educação/PUC-Rio, 2007.

_____. *Docente Produção*. Educação/PUC-Rio, 2008.

_____. *Docente Produção*. Educação/PUC-Rio, 2009.

_____. *Docente Produção*. Educação/UERJ, 2004.

_____. *Docente Produção*. Educação/UERJ, 2005.

_____. *Docente Produção*. Educação/UERJ, 2006.

_____. *Docente Produção*. Educação/UERJ, 2007.

_____. *Docente Produção*. Educação/UERJ, 2008.

- _____. *Docente Produção*. Educação/UERJ, 2009.
- _____. *Docente Produção*. Educação/UFRJ, 2004.
- _____. *Docente Produção*. Educação/UFRJ, 2005.
- _____. *Docente Produção*. Educação/UFRJ, 2006.
- _____. *Docente Produção*. Educação/UFRJ, 2007.
- _____. *Docente Produção*. Educação/UFRJ, 2008.
- _____. *Docente Produção*. Educação/UFRJ, 2009.
- _____. *Proposta do Progama*. Educação / PUC-Rio,2005.
- _____. *Proposta do Progama*. Educação / PUC-Rio,2006.
- _____. *Proposta do Progama*. Educação / PUC-Rio,2007.
- _____. *Proposta do Progama*. Educação / PUC-Rio,2008.
- _____. *Proposta do Progama*. Educação /PUC-Rio, 2009.
- _____. *Proposta do Progama*. Educação /UERJ, 2004.
- _____. *Proposta do Progama*. Educação /UERJ, 2005.
- _____. *Proposta do Progama*. Educação /UERJ, 2006.
- _____. *Proposta do Progama*. Educação /UERJ, 2007.
- _____. *Proposta do Progama*. Educação /UERJ, 2008.

CAPES. *Proposta do Programa*. Educação /UERJ, 2009.

_____. *Proposta do Programa*. Educação /UFRJ, 2004.

_____. *Proposta do Programa*. Educação /UFRJ, 2005.

_____. *Proposta do Programa*. Educação /UFRJ, 2006.

_____. *Proposta do Programa*. Educação /UFRJ, 2007.

_____. *Proposta do Programa*. Educação /UFRJ, 2008.

_____. *Proposta do Programa*. Educação /UFRJ, 2009.

_____. *Proposta do Programa*. Educação/ PUC-Rio,2004.

CARDOSO, Miriam. *A ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK – JQ*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª ed,1978.

_____. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. São Paulo: *Estudos Avançados*, v.10, nº 26, p.1-26, 1996.

_____. O mito do método. Rio de Janeiro: *Boletim Carioca de Geografia*, 1976.

_____. Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a introdução de 1857. *Cadernos do ICHF*, Rio de Janeiro, nº 30, p. 1-56, set. 1990.

_____. Sobre a teorização do Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes. In. FÁVERO, Osmar. *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, Júlio e NEVES, Lúcia. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

CASTRO, Cláudio Moura; SOARES, Gláucio. As avaliações da CAPES. In: CASTRO, Cláudio Moura; SCHWARTZMAN, Simon. *Pesquisa universitária em questão*. São Paulo: Editora UNICAMP, 1986.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COUTINHO, Carlos. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio e NEVES, Lúcia. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

CUNHA, Luis Antônio. Os descaminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: *Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-graduação em Educação*. Brasília, MEC/CAPES, p.3-30, 1978.

_____. pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, p.63-80, 1991.

_____. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 101, p. 20-49, 1997.

CUNHA, Marcus. Florestan Fernandes, arquiteto da razão. In: FILHO, Luciano. *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CURY, Carlos Jamil. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, nº 43, p. 162-165, 2010.

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. nº 30, p. 7-20, 2005.

_____. Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, nº 37, p. 162-167, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*. Curitiba, nº 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Osmar. A trajetória da Pós-graduação em Educação no âmbito institucional. In: ANPED/CNPq. *Avaliação e Perspectivas na área da educação: 1982-91*. Porto Alegre: ANPED, 1993.

_____. Reavaliando as avaliações da CAPES. *Avaliação da pós-graduação em debate*. ANPED, 1998.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Editora Global, 2008.

_____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-ômega, 1975.

GATTI, Bernadete. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978 -1981. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 44, p. 3-17, 1983.

GOERGEN, Pedro. A divulgação da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, MEC/INEP, n. 153, p. 201-214, 1985.

_____. A pesquisa educacional no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, MEC/INEP, n. 31, p.1-18, 1986.

GOUVEIA, Aparecida. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, MEC/INEP, n. 55, p. 209-237, 1971.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 19, p.75-79, 1976.

HORTA, José Silvério; MORAES, Maria Célia Marcondes. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*. nº 30, p. 95-116, 2005.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, nº 93, p. 1341-1362, 2005.

KUENZER, Acácia. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*. Brasília, MEC/INEP, n. 31, p.19-26, 1986.

LOPES, José Leite. A significação da ciência no mundo contemporâneo – o problema brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, p.35 -55, 1962.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n° 43, p. 166-176, 2010.

MACIEL, Rubens. Cursos de pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, MEC/INEP, n. 105, p.91-101, 1967.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MOREL, Regina L. M. *Ciência e Estado: a política científica no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

NUNES, Clarice. Universidade pública: o que foi silenciado? In. TEIXEIRA, Anísio. *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação e Sociedade*, v. 27, n° 95, 2006.

Parecer 77/69. *Documenta*, n° 98, fev. p.128-132, 1969.

Parecer 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. n° 30, p. 162-173, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2000.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
SCHWARTZMAN, Simon. *Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1980.

SGUISSARDI, Valdemar. Avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*. Florianópolis. v. 24, n. 1, p. 49-88, jan-jun, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

_____. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

WARDE, Miriam. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67-75, 1990.

APÊNDICES

Tabela 1 – Produção Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio.

		Produção bibliográfica docente do Programa de Pós-graduação em educação da PUC-RIO													
		2004		2005		2006		2007		2008		2009		Total	
		Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%		%
Artigos Completos		10	8,6	34	27,4	12	9,6	16	12,9	34	27,4	18	14,5	124	100
Anais trabalhos Completos		24	18,6	20	15,5	30	23,2	13	10,1	23	17,8	19	14,7	129	100
Anais Resumo		10	30,3	7	21,2	4	12,1	2	6,1	7	21,2	3	9,9	33	100
L I V R O	Capítulo	26	12,1	48	22,4	25	11,6	23	10,7	48	22,4	44	20,6	214	100
	Integral	9	40,9	3	13,6	6	27,3	3	13,6	0	0	1	4,5	22	100
	Coletânea	6	9,6	11	17,7	6	9,6	10	16,2	16	25,9	13	20,9	62	100

Fonte: *Documentos Docente Produção* entre 2004-2009. Q = quantidade.

Tabela 2 – Produção Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ.

		Produção bibliográfica docente do Programa de Pós-graduação em educação da UFRJ													
		2004		2005		2006		2007		2008		2009		Total	
		Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%		%
Artigos Completos		19	16,2	19	16,2	11	9,4	26	22,2	23	19,6	19	16,2	117	100
Anais trabalhos Completos		28	14,2	16	8,1	22	11,2	54	27,5	35	17,8	41	20,9	196	100
Anais Resumo		0	0	4	4,3	10	10,8	15	16,3	23	24,0	40	43,6	92	100
L I V R O	Capítulo	16	9,4	17	10,2	15	8,8	28	16,5	39	23,1	54	32,0	169	100
	Integral	1	5,5	8	44,4	2	11,2	4	22,3	1	5,5	2	11,2	18	100
	Coletânea	0	0	5	15,1	7	21,2	1	3,1	6	18,1	14	42,4	33	100

Fonte: *Documentos Docente Produção* entre 2004-2009. Q = quantidade.

Tabela 3 – Produção Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ.

		Produção bibliográfica docente do Programa de Pós-graduação em educação da UERJ													
		2004		2005		2006		2007		2008		2009		Total	
		Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%		%
Artigos Completos		32	15,5	30	14,5	40	19,4	24	11,6	40	19,4	40	19,4	206	100
Anais trabalhos Completos		74	18,7	47	11,8	68	17,3	75	18,9	56	14,2	75	18,9	395	100
Anais Resumo		35	23,4	20	13,4	25	16,7	26	17,4	23	15,4	20	13,4	149	100
LIVRO	Capítulo	25	5,8	62	14,4	66	15,3	65	15,1	138	32,1	73	17,1	429	100
	Integral	5	9,8	7	13,7	17	33,3	8	15,6	10	19,6	4	7,8	51	100
	Coletânea	12	18,7	3	4,6	5	7,8	8	12,5	23	35,9	13	20,3	64	100

Fonte: Documentos Docente Produção entre 2004-2009. Q = quantidade.

Tabela – 7 Comparativo entre a Produção Bibliográfica Docente dos Programas de Pós-graduação em Educação da PUC- Rio, da UFRJ e da UERJ.

Programas de Pós-graduação em Educação	Produção Bibliográfica Docente											
	2004-2009						2004-2009					
	Artigos Comp.	%	Anais Trab. Comp.	%	Anais Resumo	%	Livro					
							Capítulo	%	Integral	%	Coletânea	%
PUC-Rio	124	27,7	129	17,9	33	12,1	214	26,4	22	24,1	62	38,9
UFRJ	117	26,1	196	27,2	92	33,6	169	20,1	18	19,7	33	20,7
UERJ	206	46,2	395	54,9	149	54,3	429	52,5	51	56,2	64	40,4
Total	447	100	720	100	274	100	812	100	91	100	159	100

Fonte: Documentos Docente Produção entre 2004-2009.