

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO
DOS CURSOS DE MESTRADO
A RETOMADA DOS CURSOS
DE ESPECIALIZAÇÃO
A PROBLEMÁTICA DA
AVALIAÇÃO



NOTA EDITORIAL

Este número do Boletim ANPEd continua a temática abordada no Boletim nº 1/87. Retoma a discussão da pós-graduação em educação no Brasil, analisando particularmente a expansão e consolidação dos cursos de mestrado. Recoloca também a problemática dos cursos de especialização. Embora estes cursos sejam considerados, de um lado, como um instrumento capaz de permitir que os mestrados assumam efetivamente as funções para as quais foram criados e, de outro, como condição prévia para a criação dos próprios mestrados, a sua problemática está intimamente vinculada à primeira. Não se dispõe, todavia, de nenhuma avaliação das experiências, fortemente apoiadas, durante certo período, pela CAPES e realizadas em todo o Brasil com a cobertura ou assunção dos Programas credenciados.

A consolidação dos cursos de pós-graduação atuais passa ainda, como foi colocado na mesa-redonda de professores do Nordeste, publicada neste número, pela problemática da avaliação dos Programas. Por feliz coincidência, pudemos incluir neste Boletim, não somente a proposta de nova sistemática de avaliação, elaborada por um Grupo de Trabalho da ANPEd, como os relatórios da Comissão de Avaliação da CAPES, redigidos em setembro passado, com base nas informações relativas ao biênio 1985—86. Esses documentos serão analisados na XI Reunião Anual da ANPEd, em Porto Alegre, e a proposta desdobrar-se-á em um projeto de pesquisa, que testará a sistemática de avaliação proposta. Tal projeto está praticamente aceito pela CAPES.

Este Boletim terá continuidade no próximo número, com a discussão sobre o doutorado em educação: os cursos existentes, as novas propostas. Pretendemos discutir a questão da expansão desses cursos, na perspectiva de que sejam realmente inovadores e não venham a ser criados no mesmo movimento expontâneo dos mestrados.

Chamamos a atenção, finalmente, para a seção Espaço ANPEd, que aborda tema fundamental para a Associação: assumir-se como espaço de discussão teórica dos problemas da educação brasileira. Pretendemos explorar esta colocação, nas reuniões e em um dos próximos boletins.

A Comissão Editorial

Durmeval Trigueiro Mendes 1927 – 1987

Faleceu, no Rio de Janeiro, no dia 10 de dezembro, Durmeval Trigueiro Mendes. A ANPEd pretende, neste número do Boletim, prestar uma singela homenagem a aquele que foi um grande amigo da nossa Associação, apoiando-a em todos os momentos.

A importância de Durmeval Trigueiro no campo da reflexão e da prática pedagógica desenvolvidas no Brasil, nos últimos quarenta anos, é conhecida por todos.

Formado em Filosofia, Letras Clássicas e Direito e trazendo em sua bagagem a disciplina e o rigor intelectual alcançados durante os anos que permaneceu no Seminário Arquidiocesano de João Pessoa, Durmeval Trigueiro assumirá, aos 26 anos de idade, o cargo de Secretário de Educação do Estado da Paraíba. Depois de ocupar o cargo de Diretor do Ensino Superior do Ministério da Educação, Durmeval Trigueiro será nomeado pelo Presidente João Goulart para o Conselho Federal de Educação, em março de 1964. Em 1968, tornarse-á Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Será aí que a violência do AI-5 irá atingi-lo, aposentando-o compulsoriamente e cassando seu mandato no Conselho Federal de Educação, por decreto presidencial de setembro de 1969, que chegará a seu conhecimento através do noticiário da TV...

A partir deste momento, Durmeval Trigueiro permanecerá mais de 10 anos afastado das instituições públicas de ensino, até sua reintegração à Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1980, por força da Lei da Anistia. Mas ele não desistirá de sua função de educador; pelo contrário, irá exercé-la com muito mais rigor e desenvoltura, tornando-se, no dizer de Dermeval Saviani, um dos mais autorizados críticos da tecnocracia, ou como ele próprio gostava de afirmar, um educador heterodoxo...

Em 1970, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro abrir-lhe-á suas portas e, neste mesmo ano, ele fará parte de Comissão encarregada de planejar a criação de um instituto de estudos de educação, para funcionar junto à Fundação Getúlio Vargas. Dos estudos desta Comissão nascerá o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), no qual Durmeval Trigueiro passará a atuar, como professor e membro de Conselho Coordenador.

No IESAE, Durmeval Trigueiro conceberá e administrará a disciplina Filosofia da Educação Brasileira, e coordenará um projeto de estudo interdisciplinar e inter-regional, do qual resultará o livro Filosofia da Educação Brasileira, publicado pela Editora Civilização Brasileira, atualmente em terceira edição.

Nos últimos anos, Durmeval Trigueiro vinha desenvolvendo, no IESAE e na UFRJ, estudos e pesquisas em torno da questão do saber e do poder na cultura e na educação. E, em reconhecimento ao alto valor de seus trabalhos, a UFRJ acabava de conceder-lhe o "notório saber" e a Universidade Federal da Paraíba preparava-se para conceder-lhe o título de Professor Emérito.

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO

Expansão de Novos Mestrados/Doutorados em Educação no Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury - UFMG

Não é objetivo desta pequena apresentação fazer um caminho que já foi melhor traçado por outros (1). Pretendo apenas rastrear alguns dados organizados por mim em termos de reflexão ou apanhá-los de publicações atuais (2).

Segundo publicação recente, até final da década de 50, a área de Ciências Humanas e Sociais contava apenas com um mestrado, existente desde 1941 na Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Na década de 60 foram criados quatro mestrados na área de Ciências Humanas e Sociais, todos com orientação européia. No final da década de 60 é ascendente e progressiva a criação de Programas de Pós-Graduação em quase todas as áreas de conhecimento. Na década de 70 registrou-se um pique, seguindo-se uma retração, como pode ser verificado no gráfico 1.

No período 1951-1982 foram criados, no conjunto de todas as áreas de conhecimento, 772 cursos de Mestrado e 298 cursos de Doutorado, totalizando 1070 cursos. Até 1984, como nos mostram os dados do MEC/SG/SEEC, este total tinha crescido para 1125 cursos, sendo 793 cursos de Mestrado e 332 de Doutorado. Nestes cursos estavam matriculados 37693 alunos, sendo 31298 mestrandos e 6395 doutorandos.

Segundo a mesma fonte, 7659 mestres concluíram o curso em 1982, sendo 28 da Região Norte, 128 do Centro-oeste, 672 do Nordeste, 903 do Sul e 5928 do Sudeste. Do total de concluintes, 2428 mestres eram da área de Ciências Humanas e Sociais (3).

Tomando o no de 1941 como referência inicial, até 1985 havia se titulado no país um total aproximado de 49000 mestres e 6000

doutores, sendo que na área de Ciências Humanas e Sociais estes números foram 17900 e 1600, respectivamente. Atualmente, formamse, cada ano, no conjunto das áreas, aproximadamente 6000 mestres e 600 doutores.

Recente publicação do CNPq apresenta um conjunto interessante de dados, onde "estão configurados, para os ramos da ciência, os respectivos percentuais relativos de mestres, de doutores e de pós-graduados que, de uma forma global, vêm sendo formados desde a implantação do primeiro curso de pós-graduação no país até o ano de 1985" (CNPq — p. 71). É o que pode ser observado nas figuras 1, 2 e 3.

As Ciências Humanas e Sociais, que incluem também a Educação, apresentaram um perfil semelhante, como pode ser verificado no gráfico 2.

A expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrados) segue o mesmo perfil, enquanto a evolução dos Programas de Pós-graduação em Educação (Doutorados) é mais lenta, como se pode ver pelas tabelas 1 e 2.

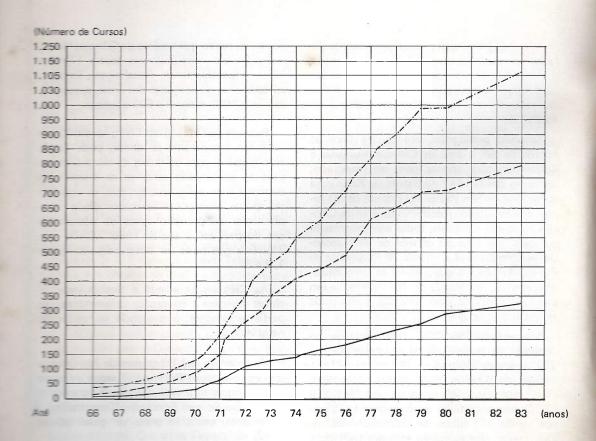
Percebe-se, pois, que o triênio 71-73 com 10 novos Mestrados, e o triênio 77-79, com 8 novos Mestrados e 2 novos Doutorados são os momentos altos da expansão, valendo ressaltar o ano de 1972, no qual foram criados 7 cursos.

Antes de prosseguir com outros dados, vale a pena reordenar os dados anteriores a partir de duas faces complementares: região e rede administrativa. É o que nos apresentam as tabelas 3 e 4.

4-anped

GRÁFICO 1

Evolução do Número Total de Cursos de Pós-Graduação no Brasil Período — 1966/1983



TOTAL

Mestrados

Doutorados

(Córdova, 1987, tabela 44)

FIGURA 1

Resultado do esforço endógeno na formação de mestres, até 1985

FIGURA 2

Resultado do esforço endógeno na formação de doutores e livre-docentes, em 1985.

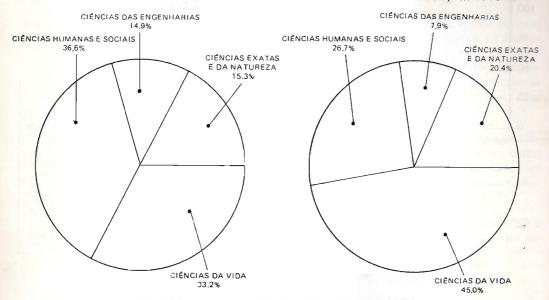


FIGURA 3

Resultado do esforço endógeno na formação de recursos humanos pós-graduados (mestres, doutores e livre-docentes), até 1985

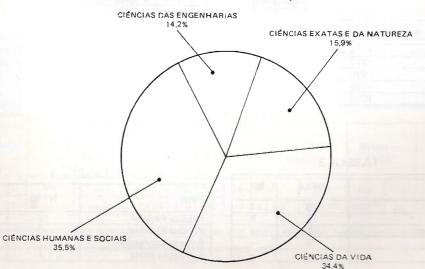
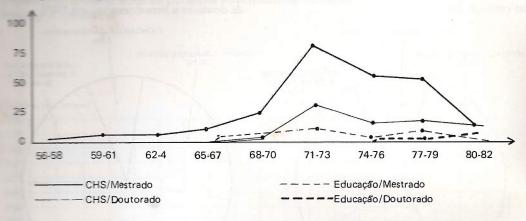


GRÁFICO 2

Esplusão da criação dos Cursos de Pós-Graduação em Ciências Humanas x em Educação



CAGNIW, 87, figura 31 complementado por CURY, Carlos para Educação.

TABELA 1

PPGEd (M)				
Ano da criação	Nö			
1965	1			
1969	1			
1970	1			
1971	3			
1972	7			
1974	1			
1975	2			
1976	2			
1977	3			
1978	3			
1979	2			
1984	1			

TABELA 2

PPEd (D)
Ano da criação	N ₀
1976	2
1977	1
1978	1
1980	2
1982	1

TABELA 3

Região	Nº.M	Nº.D
Sul	5	1
Sudere	16	6
Centro-Ceste	1	-
Nordeste	5	-
Teacher 1	_	_

TABELA 4

Rede	No W	No D
Pública Federal	16	2
Pública Estadual	3	2
Privada Confessional	7	3
Fundação Mista	1	_

Recorrendo-se agora à tabela nº 38 do citade livro do MCT/CNPq, no que se refere à área de Ciências Humanas e Sociais, e colocando-se ao lado a evolução numérica dos Programas de Pós-graduação em Educação (Mestrados e Doutorados) entre 1941-1982, temos a seguinte tabela:

TABELA 5

Cursos	CHS	Ed.	CHS	Ed.
Anos	M	М	D	D
1941-55	1			
1956-58				
1959-61	2	67-1	=1:	THE WAY
1962-64	2		100	
1965-67	9	1		57-07-1
1968-70	24	2	3	
1971-73	82	10	30	
1974-76	55	5	14	2
1977-79	54	8	16	2
1980-82	14	_	14	3
Total	243	26	77	7

Isto significa que, do total de cursos criados na área de Ciências Humanas e Sociais, até 1982, a Educação fica com 10% dos Doutorados e 10,7% dos Mestrados.

De acordo com Córdova, R., no período 73-75, candidataram-se aos Cursos na área de Ciências Humanas e Sociais cerca de 5330 candidatos, sendo que, destes, 2465 foram matriculados. No período 80-82, apresentaram-se para inscrição nos cursos desta mesma área cerca de 6100 candidatos.

Faltam-nos dados mais precisos na área de Educação. Através da coleta de alguns dados fornecidos pela CAPES/MEC (4), foi possível elaborar a tabela 6, que nos apresenta o número de titulados/ano, na área de Educação.

Por ocasião da avaliação do biênio 85/86, a Comissão avaliadora coletou os seguintes totais durante o período:

Indica- dores		Corpo Docente														
	Víno	culo — 19	986	Titulação			ille - A	Treinamento								
Cursos ME DO	Perma- nente	Partici- pante	Visi- tante	DO	ME	Out.	Livros	Cap./Livros Artigos Trab. Cong/ Publicados	Re- sumos	Relató- tórios Pes- quisas	Asses- sorias	Doutorado Pós-Dout.				
27 07	561	245	22	446	112	06	122 ⁽¹⁾	710 ⁽¹⁾	278	246	332	125				

 Será necessário rever este dado de modo mais refinado, como total da área, conferindo total dos programas por nome de docente; mas o número é aproximado.

1	ndica-		Corpo Discente														
dores Cursos	Re Orie Orie	lação ntador/ ntando édia)	Alunos — Totais		Alunos Titulados		The state of the s	Médio lação	Bolsa:	2.01134	Bolsas 198						
ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO				
27	07	1 para 3	1 para 2,6	2.634	313	481	44	63,5(2)	68,4(2)	195(3)	38	448(3)	33				

- (2) São médias mensais extremamente altas. O esforço aqui deverá ser grande porém cuidadoso.
- (3) Note-se o crescimento em número de bolsas de mestrado no biênio.

 Aglutinam CAPES CNPq, mas não incluem CAPES/PICD.

TABELA 6

Titulação Educação

19	73	3 1974 1975 1976		6	1977		1978		1979*		1980**		1981		1982		1983		1984		1985				
M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	М	D	M	D	M	D
57	-	102	-	241		162	_	276	_	383	1	153	_	291	3	323	7	278	4	334	12	250	14	253	24

" - Refere-se ao primeiro semestre de 1979

** - Refere-se ao segundo semestre de 1979 e ao primeiro semestre de 1980

Fonte: CAPES/MEC/1987.

O levantamento estatístico e uma reflexão crítica sobre a área podem ser objetos de boas pesquisas, dissertações e teses. Tenho plena consciência de que toda esta primeira parte é, estatisticamente precária, mas suficiente para abrir alguma janela que estimule pesquisadores a elaborar um perfil melhor da situação da área.

Entretanto desde já podemos formular algumas questões: levando-se em conta os programas já instalados e credenciados quais os critérios que devem presidir a expansão de novos programas?

A meu ver, os critérios de instalação em regiões menos aquinhoadas numericamente de si não deve ser motivo princeps de expansão. E em qualquer caso não deve sê-lo a vaidade de administradores na exibição de números ou na satisfação de plataformas políticas.

O critério da existência de uma problemática que estimule um centro de produção sistemática de conhecimento a partir da pesquisa organizada é fundamental, desde que mediado por outros elementos: um projeto de curso e um corpo docente qualificado e estável.

Um programa não pode e nem deve subsistir à base de professores visitantes e participantes. São os professores permanentes que devem dar a necessária estabilidade e continuidade aos programas.

Mas a qualificação dos professores é cru-

cial. Em que pese a existência de professores de "notório saber" ou de mestres com reconhecida competência que os tornam até doutores de fato, temos que contar com um número de doutores que possa satisfazer às necessidades do programa.

Neste sentido, um projeto é fundamental pois agregar doutores de várias unidades da Universidade apenas para dar quórum não satisfará os requisitos de um bom programa. Volto a este ponto em seguida. O que quero dizer é o seguinte: o programa que não tiver doutores em número suficiente deve gerir cursos de especialização com finalidades próprias entre as quais a de criar uma cultura específica e propedêutica a curto, médio ou longo prazo para um mestrado "stricto sensu".

Um projeto que reúna a diversidade de posturas (conflitantes ou não) em torno de alguns objetivos comuns claramente explicitados deve ser o motor propulsor da expansão ou criação.

Isto se manifestará nas justificativas, no título do programa, nos núcleos temáticos de investimento, na freqüência de seleção e enfim em uma estruturação curricular que dê suporte formador básico e irrigação acadêmica aberta e diversificada. Só um projeto coletivamente discutido e posicionado possibilita uma política de consolidação e de continuidade. Consolidação porque — se claramente explicitado — vem precedido de uma discussão coletiva junto ao(s) departamento(s) onde as competências e a distribuição de trabalho são previa-

mente negociadas. Um mestrado jamais deve entrar na respectiva unidade pelas portas do fundo. Continuidade porque significa um esforço endógeno e consentido na necessária entrada qualificada de novos professores dentro de um projeto educacional do Mestrado. Assim é fundamental ter sempre professores em processo de qualificação superior ou mesmo em pós-doutorado.

Um programa novo de Mestrado é lugar de criação de conhecimento. Daí que a existência prévia de equipes de pesquisa ou no mínimo com alguns professores experientes na pesquisa ser fundamental para a caracterização e identidade de um programa.

Sobretudo parece-me crucial que as Reitorias e sua assessoria devam assumir institucionalmente os programas com as decorrências deste compromisso: apoio formalizado para suporte financeiro, capacitação de recursos humanos, espaço físico e biblioteca.

A este esforço endógeno deve-se acrescentar a correlação com *a sistemática da CAPES/MEC* (no caso de uma postulação ao credenciamento) e com *a nossa associação científica/ANPEd.*

Pela 1ª se liga às contingências da sociedade política entre as quais não só as exigências para criação de programas como aquelas ligadas à avaliação e entrada nos programas de apoio e fomento. Hoje a CAPES/MEC conta com o apoio acadêmico do Conselho Técnico-Científico (Congregação de todos os presidentes de área) e do Grupo Técnico (GT) cujo parecer é decisivo no encaminhamento do credenciamento.

Pela 2ª se liga ao dinamismo da sociedade civil cujo espaço de crítica e liberdade se promovem através das regionais, do esforço continuado das diretorias e das reuniões anuais.

A ligação formal e real com a ANPEd coloca os professores em contato com as grandes discussões e decisões dentro da área além de objetivar apoios e contatos.

É saudável tanto a tentativa de reunir esforços de ambas sociedades quanto de resguardar identidades. A criação de um programa implica assim um núcleo motor: um projeto norteador, um tripé sustentador: Instituição/CAPES/ANPEd e um conjunto de professores qualificados dispostos a acolher a problemática geradora e a promover o avanço do conhecimento pela docência, pesquisa, titulação dos estudantes e difusão adequada.

Considerando-se a 1º parte (estática de uma dinâmica) e a 2º parte (dinâmica de uma ação conjunta) é possível transcender os limites de uma aparente saturação geoeducacional como reconhecer limites que impedem a instalação de programas cuja efetivação pode comprometer a consolidação e qualificação dos mesmos.

Dentro dos parâmetros colocados é possível, pois, revigorar a área com a abertura de programas de alto nível com benefícios para todas as partes.

Algumas Referências

- (1) SOUZA CAMPOS, Antonio Pedro: A Pós-Graduação no Brasil: Mestrado e Doutorado, FAE/ UFF, 1986.
 - CÓRDOVA, Rogério de Andrade et alii: A Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro, MEC/CAPES/UNESCO/CRESALC, 1986.
 - SCHWARTZMAN, Simon: "A política brasileira de publicações científicas e técnicas: reflexões" Revista Brasileira de Tecnologia 15 (3), 1984.
 - OLIVEIRA, Betty A: O Estado Autoritário Brasileiro e o ensino superior, Cortez e Associados, S. Paulo, 1980.
 - SBPC. "A Capes e o 39 PNPG, Ciência e Cultura 37 (12), 1985.
- (2) GAGNIN, Maria Aparecida; SILVA, Darly: A Ação de fomento na História do CNPq. MCT/ CNPq, Brasília, 1987.
- (3) MEC/SG/SEEC. Retrato Estatístico da Educação, Cultura e Desporto. Séries históricas, 1986. Ver esp. pgs. 206-227.
- (4) CAPES/MEC. Fonte consultada para alguns dados da área de Educação.

Mesa Redonda da Unicamp

Atendendo ao pedido da Redação do Boletim, alguns professores da Universidade Estadual de Campinas reuniram-se, no primeiro semestre de 1987, para debater a questão da expansão e consolidação da pós-graduação em educação. Participaram do debate os professores Pedro Goërgen, Newton Aquiles Von Zuben e José Dias Sobrinho. A professora Ira Maria Maciel, na época membro da Comissão Editorial do Boletim, também participou da reunião.

IRA — A ANPEd está interessada em refletir os caminhos da Pós-Graduação. Duas vias emergem nesse sentido: consolidação e expansão. Que critérios, pressupostos e condições deverão ser considerados para viabilizar esse processo de crescimento?

PEDRO - Quando falamos em expansão e consolidação dos cursos de Pós-Graduação, penso que devemos partir de um pressuposto fundamental, que é o da heterogeneidade dos cursos existentes. Há muitas diferenças regionais, inclusive de nível, e diferenças quanto às opções feitas no que diz respeito às áreas de concentração. Penso que esta heterogeneidade é o fundamento primeiro do qual devemos partir ao falar de expansão e consolidação dos cursos de Pós-Graduação. Digo isto para relativizar um pouco a nossa fala e evitar a emissão de juízos arrogantes que desconsideram a variedade e multiplicidade do objeto em questão. Acho que pode haver cursos de Pós-Graduação no Brasil que venham a optar por determinado tipo de avanço, por exemplo, um avanço meramente qualitativo que, inclusive, pode acarretar certa limitação quantitativa, enquanto outros cursos se definem por um atendimento quantitativo maior, talvez prejudicando, até certo ponto, um avanco mais aprofundado em termos qualitativos. É fundamental que essa heterogeneidade seja levada em consideração no momento de se analisar a questão da consolidação e expansão dos cursos de Pós-Graduação. Não há como emitir um juízo ou ditar uma norma que se aplique simultaneamente a todos os cursos. É necessário atentar para a inserção na realidade e a especificidade decorrente da proposta que cada curso assume para proceder a uma análise competente das necessidades de expansão e consolidação.

AQUILES — A idéia de expansão e consolidação evoca, de início, a necessidade de se pensar o sentido que esta expansão teria dentro da problemática de Pós-Graduação no País e mais particularmente na UNICAMP, A minha opinião é a seguinte: dada esta heterogeneidade à qual Pedro se referiu, creio que existe também uma heterogeneidade da parte dos colegas que demandam a Pós-Graduação. Há muitos profissionais, há muitos professores das mais diversas áreas do conhecimento, que buscam um mestrado e eventualmente um doutorado na área de Educação. Sabemos as dificuldades que isso impõe a qualquer tipo de curso nessas áreas: todas as pessoas dessas áreas pretendem ou imaginam possuir uma informação razoável no campo de educação e às vezes são equivocadas. Um exemplo claro que estamos percebendo atualmente é a demanda para uma determinada linha de pesquisa vinculada ao ensino de Ciências. São professores das áreas exatas, biólogos, físicos e matemáticos, que alteram um pouco a linha ou a direcão da sua pesquisa e querem se dedicar a um estudo mais aprofundado na área de ensino de Ciências. A dificuldade é que tais especialistas não possuem informação ou cultura na área específica da educação. No meu entender o mestrado tem demonstrado uma consequência dessa heterogeneidade da demanda e a sua qualidade tem se ressentido com isso. Vemos, então, um nível necessariamente prejudicado por essa heterogeneidade, tanto nos seminários, como nas disciplinas. Os professores têm certa dificuldade em desenvolver o conteúdo dos programas, dada a heterogeneidade da população-alvo que participa de suas aulas. De um modo geral, a própria estrutura do mestrado se vê prejudicada. A minha opinião, quando se trata de discutir a expansão, é que deveria ser considerada a necessidade de se expandir não o mestrado e o doutorado, mas, de certa maneira, aliviar o mestrado "populacionalmente" oferecendo a oportunidade de cursos de especialização. Muitos querem simplesmente o aperfeicoamento numa área; poderiam então inscrever-se num curso regular de especialização. O mestrado está se distorcendo na sua função para atender à exigência dessa demanda. O mestrado seria muito mais bem orientado e as teses e pesquisas teriam uma qualidade bem superior se essas pessoas tivessem o preparo inicial exigido ao nível de mestrado como se exige normalmente numa academia. Então, a expansão significa não expandir o mestrado, mas dar condições para o mestrado exercer ou realizar a função para a qual ele foi pensado. Os cursos de pós-graduação deveriam prever esta etapa intermediária entre a graduacão e a Pós-Graduação, vale dizer os cursos de especialização. Assim a finalidade ou a função do mestrado não estaria sendo sobrecarregada e de certo modo deturpada, porque as pessoas querem fazer pesquisa, mas não se acham gabaritadas. A consolidação seria assim, uma consequência desse tipo de expansão, mas desse tipo específico que é a criação de um curso regular de especialização para atender pessoas que não estejam ainda ao nível de um curso de mestrado ou de uma pesquisa de mestrado.

PEDRO - Tal medida, se Aquiles me permite acrescentar, favoreceria não apenas pessoas que não têm o nível para fazer o curso de mestrado ou doutorado, mas também aquelas que, querendo continuar sua formação, ingressam nos programas de mestrado por falta de opção. Na falta de outra possibilidade, sentem-se na contingência de terem que optar pelo mestrado ou doutorado, tendo que consagrar, 3, 4 até 5 anos, com muito sacrifício, a um número muito grande de disciplinas e à elaboração de dissertação ou tese, na qual talvez sequer estejam interessadas. Talvez mereça atenção a experiência que fizemos ao longo dos últimos semestres implantando um bom número de cursos de especialização. Esses cursos foram bastante procurados, aliviando, inclusive, os cursos regulares de mestrado e doutorado.

Eram, geralmente, frequentados por professores da rede oficial de ensino de 10 e 20 graus, querendo estudar um pouco mais, procurando um "aggiornamento", uma especialização, sem, no entanto, estarem interessados em preparar uma tese ou fazer uma pesquisa de grande fôlego. Queriam sim, uma atualização, um reencontro com aquilo que há de mais moderno, de mais novo, na sua área. O curso de especialização atende perfeitamente a esta necessidade, dispensando-se o grande investimento de um curso de pós-graduação "stricto sensu".

JOSÉ DIAS - Eu vejo outra vantagem nos cursos de especialização. É o fato de permitirem uma abertura para a realidade, um contato maior com a instituição. Em geral, os interessados são professores provenientes das redes estaduais de ensino, que trazem a sua experiência e fazem com que a Universidade esteja mais ligada, mais atualizada com a problemática do ensino. Além disso, creio que o curso de especialização também auxilia o curso de Pós-Graduação "stricto sensu" a buscar sua própria identidade, quer dizer, ele define problemas. Considero também que deveria haver uma certa flexibilidade nesses cursos, de tal forma que o aluno que opta pela especialização tivesse sempre uma porta aberta para se transferir para o curso de mestrado. Que os créditos que eventualmente ele faça na especialização possam valer. Isto auxilia também o processo de seleção. O curso de especialização também serve para uma seleção um pouco mais elaborada de alunos para o mestrado.

AQUILES — Aliás, penso que a insistência maior, a força maior que se venha dar às linhas de pesquisas, seja no sentido de se superar um pouco a compartimentalização criada. Esse problema é tão agudo nas Universidades... As áreas de concentração reproduzem mais ou menos os departamentos. E os departamentos realmente significam uma compartimentalização do saber, no caso dos cursos de mestrado e doutorado, que é extremamente nociva. Penso ser necessário encontrar uma forma de superar essa departamentalização — isso já é um

anseio, não só da área de educação mas um desejo de todas as áreas de conhecimento: que haja uma integração maior. Esses departamentos certamente contribuem negativamente no sentido de aumentar essa compartimentalização.

À medida que as linhas de pesquisa significarem uma interdisciplinariedade, poderiam ser um caminho na superação dessa excessiva compartimentalização.

JOSÉ DIAS — Levaria um pouco avante essa reflexão, sairia do departamento em busca de outras unidades. Creio que os cursos de pósgraduação em Educação devem estabelecer pontes com outros institutos, outras universidades. Um curso de ensino de Ciências, um exemplo já dado aqui, poderia ser um curso ou uma linha de pesquisa desenvolvido sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, mas que se abrisse a institutos de matemática, biologia, física e química e recebesse o apoio no conhecimento básico dessas áreas. Deveria ser elaborado um trabalho conjunto, o aluno circularia em mais de uma unidade, não só na Faculdade de Educação.

PEDRO - Eu gostaria de retomar a questão da especificidade de vários cursos de mestrado existentes no país. Constatamos a existência de cursos mais diretamente voltados para a análise e transformações da realidade na qual estão inseridos e outros mais preocupados com estudos teóricos. Estas características não constituem em nenhum dos casos, critério de julgamento do valor destes cursos. É normal que cada curso de pós-graduação encontre seu caminho próprio no contexto em que se encontra e a partir das condições de recursos humanos que reúna em seu quadro docente. Então, talvez seja até desejável a existência de programas de Pós-Graduação mais diretamente engajados na realidade e a existência de outros mais voltados para pesquisa básica, para pesquisa teórica. Acho que o importante é a opção que cada programa assume e, dentro disso, a competência com que procura alcancar os objetivos propostos. Há programas com características distintas e a partir da forma com que suas opções são executadas é que se pode julgá-los. Não devemos cair na ilusão de querer estabelecer programas modelo que devem servir de guia e parâmetro para os outros. Com isto não se procura encontrar uma forma de esconder a mediocridade, através das especificidades de cada programa. Ao contrário, procura-se a excelência dentro das condições próprias e possíveis. Assim, retomando o exemplo anterior, há programas que poderão dedicar-se à pesquisa de base enquanto há outros programas que não poderão fazer isso simplesmente porque não reúnem condições para fazê-lo.

IRA — Acho que seria bom pensarmos um pouco nas condições das instituições atuais e que acréscimos a essas condições deveriam ser pensados para favorecer essa expansão qualitativa. Como garantir a qualidade no fazer pósgraduação? Como se expressa essa qualidade?

PEDRO — Há diferentes formas de compromissos que os programas podem assumir. Assim, por exemplo, há programas, dentre os quais eu colocaria o nosso, que se destacam pelo atendimento a docentes de outras instituições que procuram uma complementação para a sua formação. Há outros programas de pós-graduação que têm um engajamento distinto do nosso, um engajamento na realidade concreta. O que eu queria dizer é que simplesmente não se pode medir a qualidade ou a validade de um programa de pós-graduação por ele se aproximar mais ou menos de determinado ideal.

É importante que os cursos de pós-graduação encontrem, a exemplo do que deve fazer a Universidade como um todo, sua missão específica. Esta missão não se confunde com a de outros segmentos sociais, como os partidos políticos ou os sindicatos. A contribuição que a Universidade tem de dar para a solução dos problemas é uma contribuição específica da Universidade, e é importante que a Universidade reconheça isto. No contexto da expanMa, acho que ainda é importante lembrar a minuta da expansão no sentido da aproximaom cursos de pós-graduação de outros marica Latina. Além de procurar o anticommento entre as instituições de ensino Minerior dentro do Brasil, que significaria uma unido de esforços feitos pelas várias instituinacionais de Pós-Graduação, devemos, nos poucos, trabalhar no sentido de uma cooperação maior com as Universidades de outros países latino-americanos. Ao longo dos ultimos três ou quatro anos procuramos incentivar o intercâmbio com outras Universidades latino-americanas e, no momento, temos aqui alunos de sete países latino-americanos. Este Intercâmbio significa um enriquecimento muito grande para o programa e para os alunos que dele participam. Abre-se uma nova perspectiva latino-americana que é muito importante, porque penso que os problemas educacionais latino-americanos que certamente não são idênticos, apresentam muitos aspectos similares, passíveis de serem trabalhados coniuntamente.

AQUILES — Seria bom notar que a consolidacão, muitas vezes, é feita baseada em várias e exaustivas avaliações visando uma maior definição das áreas de concentração. Não haveria mais várias áreas de concentração com a tendência de se tornarem, por sua vez, cursos de pós-graduação. Tirando os limites entre as diferentes áreas existentes, nos encaminharíamos mais para a definição de linhas mais amplas de pesquisa, o que facilitaria uma articulacão maior dos diferentes departamentos, movidos pelas linhas de pesquisas; daí resultaria a possibilidade de uma cooperação maior entre a Faculdade de Educação e as outras unidades da Universidade ou de outras Universidades, sobretudo naquelas linhas de pesquisa que envolvem o ensino, a metodologia do ensino etc... Em suma, o que estou propondo seria o cuidado de se evitar uma multiplicação exagerada de áreas de concentração que resultaria por sua vez numa maior compartimentalização do saber. Um outro tema que eu gostaria de

lançar mão, para ser desenvolvido, é a dificuldade de orientação. Orientação é um dos temas que está nos preocupando, dada a riqueza de sentido que lhe é atribuída. Não há um consenso entre os professores. Cada um de nós pensa diferentemente e dentro dessa liberdade de pensamento, também age diferentemente nas suas pesquisas, nas suas orientações. Isso provoca um atordoamento do aluno e algumas dificuldades para as quais estão sendo buscadas soluções.

JOSÉ DIAS - Quero retomar uma colocação anterior feita pelo Pedro. Os diversos cursos de pós-graduação do Brasil acabam se complementando, mas não há um resultado mais direto a nível dos interessados. Quem faz o curso na UNICAMP, acaba não se beneficiando da experiência do curso da Bahia ou de Belo Horizonte ou do Rio de Janeiro, e vice-versa. Eu creio que, já que estamos falando das condicões objetivas de trabalho, seria muito importante que houvesse maiores recursos para estabelecimento de intercâmbio entre professores, entre estudantes dos diversos programas, de tal forma que não só os docentes pudessem se beneficiar de experiências diferentes e leválas a outros cursos, como também fossem criados mecanismos que facilitassem a circulação dos alunos pelos diversos programas. Isso implicaria certamente numa flexibilização também da grade curricular dos diversos programas. Falamos de outros cursos e de especialização. Há uma necessidade muito grande também de se criar mecanismos para que profissionais das diversas áreas possam ser liberados para realizarem esses cursos. Aí entra a questão de bolsas de estudo. Professores vinculados à rede estadual de ensino deveriam ter tempo disponível, ser remunerados inclusive para fazerem esses cursos, seja a nível de especialização, seja a nível de mestrado propriamente dito. Cursos de especialização e intercâmbio entre Programas são, pois, dois aspectos da extensão e que trazem benefícios à consolidação da Pós-Graduação.

Mesa Redonda do Nordeste

Esta mesa redonda foi gravada por ocasião da 54 Reunião de coordenadores e representantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste, realizada em Aracaju, em fevereiro de 1987.

Participaram da mesma os professores Iracy Silva Picanço, da Universidade Federal da Bahia, Gizelda Santana Morais, da Universidade Federal de Sergipe, Iracema Lima Pires Ferreira, da Universidade Federal de Pernambuco, José de Ribamar Ribeiro, da Universidade Federal da Paraíba, Ozir Tesser, da Universidade Federal do Ceará, Neide Varela Santiago e Antônio Cabral Neto, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e Maria Helena Ferreira, da Universidade Federal de Alagoas.

É necessário esclarecer que as posições colocadas não refletem as posições dos programas. Cada participante fala em seu lugar de professor; circunstancialmente, alguns são também coordenadores de programas.

Para facilitar a leitura, organizamos as intervenções em itens, o que nos levou a mudar a ordem das mesmas; além disso, por razões editoriais, não publicamos as intervenções na integra.

1. Algumas questões iniciais

IRACY — É difícil falarmos em consolidação e expansão da pós-graduação no Nordeste, sem partir de uma avaliação do processo de instalação da pós-graduação e da existência da mesma em termos do seu significado para a Itegião. Na verdade, que elementos podemos ter para discutir, em termos de Nordeste, uma implantação, uma consolidação de algo que não as fez em termos regionais e sim a partir de cada instituição em particular? Qualquer

coisa que eu possa falar em termos de Nordeste, apesar de alguns Encontros Regionais que já tivemos, tem referência muito específica: a experiência que vivemos no interior da Universidade Federal da Bahia.

Creio, que existem pontos centrais para serem discutidos. Em minha opinião, há uma questão básica: como se difunde a nossa produção? Como se divulga a produção de discentes e docentes? O que é a produção científica nos programas de pós-graduação? A partir de que elementos desta avaliação, pode ser analisada a relação dos programas de pós-graduação com o ensino, a pesquisa e a extensão em nossos Centros ou Faculdades, no conjunto da Universidade, no Estado e na Região?

Tenho duas questões que a meu ver, devem ter peso nesta discussão. É possível pensar em planejamento regional, quando falamos em consolidar e expandir? É possível, sem essa avaliação que acho fundamental, pensar em algo regionalizado, a nível de proposta? Coloco a segunda questão: como se passa aí a autonomia da Universidade que tanto defendemos? E como último aspecto, a discussão do doutorado, pois acho que esse é um ponto que devemos tratar mais especificamente.

GIZELDA — Tenho impressão que a questão mais geral não é apenas uma questão regional, mas refere-se aos problemas de cada Programa em particular. Não se trata, por exemplo, da pós-graduação no Nordeste, como uma entidade que vai se expandir de forma regional. Entendo-a pelo caminho da consolidação. O que faltaria para a consolidação dos Programas? Se pensarmos em expansão, que tipo de expansão? Penso que é uma análise também do doutorado, uma vez que a nível regional ainda não existe nada.

IRACEMA — Quando me dispus a discutir a questão solicitada, ou seja: a expansão e con-

solidação da pós-graduação em educação no Nordeste, anotei algumas perguntas que se referem à consolidação interna de seus Programas. São elas: o que está acontecendo nos Programas? Como considerá-los consolidados? Quais os indicadores desta consolidação? E como isso se reflete? Creio que uma consolidação seria decorrente de outra, mais ampla, considerando todos os mestrados da Região. Seguindo o pensamento de Iraci, chegamos realmente, como consequência, à questão para nós mais importante no momento: o doutorado.

A palavra deste nosso Encontro é consolidação; em torno dela estamos trabalhando e pensando. Coloco para aprofundamento das nossas reflexões, estas perguntas: como pensamos o problema da consolidação do nosso trabalho? Como tratamos a questão acadêmica dentro dos Programas? Que apoio se oferece à divulgação da produção científica e qual a contribuição que ela dá à sociedade? Em que podemos contribuir, quando já temos alguns Programas consolidados? Como tem sido a busca pela consolidação?

RIBAMAR — Para mim a questão, tal como está colocada, parece-me viesada. A meu ver não se trata de estudar ou de se ver a consolidação dos cursos, porque isto é processo; e penso que este processo não pode ser visto somente a nível de cursos. Não temos nenhuma pesquisa séria que retrate este processo e que procure sistematizar as avaliações feitas pela CAPES ou, especificamente, por cada um dos cursos. Não é possível fazer qualquer análise deste processo, pois estamos sem base objetiva. Temos o que? Depoimentos e dados. Pensar o próprio curso de pós-graduação e desenvolver uma pesquisa sobre a sua prática constitui um desafio para nós.

2. Situação atual e perspectivas dos diferentes Programas

IRACY — No caso da UFBa em particular, temos quinze anos de curso. Cerca de cem dissertações já concluídas, com variação de temá-

tica e com enfoques diferenciados. Houve mudancas temáticas sem que tenhamos analisado como isto ocorreu, que orientações condicionaram as mudanças, que fatores as determinaram. Demos ênfase a recursos humanos, ensino e ciências sociais. Mas o que isto significou para o Programa, em termos de produção? Que contribuições trouxe para o conhecimento da realidade da educação, pelo menos na Bahia, como parte do Nordeste, mas muito especificamente Bahia? Que destino teve o que se fez lá em termos de formação de profissionais capazes de investigar a realidade, de formação de docentes (estas tidas como tarefas da pós-graduação) e de uma produção científica que consolidasse o avanço do conhecimento da educação bajana?

Desde o ano passado iniciamos um processo de avaliação e pretendemos aprofundá-lo. Mas, a partir de que elementos? Ainda não definimos com clareza o que pretendemos, seus limites etc... É o currículo? É a produção científica? Quantidade de egressos?

OZIR — O curso de mestrado da Universidade Federal do Ceará tem passado sucessivamente por várias etapas, a partir de uma concepção mais humanista, que foi o núcleo inicial do nosso mestrado e que serviu de barreira à penetração do tecnicismo, quando este estava no auge. Com efeito, o tecnicismo não penetrou no mestrado da Universidade Federal do Ceará graças a um forte núcleo de tendência mais humanista — fenomenológica e humanista — que fez a crítica ao tecnicismo no momento mais agudo de sua presença na pós-graduação.

A partir de 1984, com a renovação da coordenação do Programa, passamos à busca de uma perspectiva mais global, tentando nos libertar da camisa-de-força representada pela área de concentração. Ainda não conseguimos concretizá-la, mas tal perspectiva já existe em embrião. Organizamos o mestrado para a formação do educador em sua visão mais ampla, visão essa que denominamos genérica e vagamente "crítico-dialética", mas permanecendo no seu interior todas as tendências anteriores.

O quadro geral do Programa caminha nessa direção, embora sejam grandes as dificuldades.

Destacando mais os pontos de estrangulamento do que os positivos, recoloco o problema do pessoal de ensino e de orientação de dissertações e, em consequência, a produção científica do corpo docente como um todo, além da avaliação do que se produziu nas cerca de cinquenta dissertações do curso de mestrado da UFC, ou seja, a avaliação da relevância e da pertinência dos enfoques teórico-metodológicos. Temos apenas percepções subjetivas a respeito mas não temos ainda uma análise mais objetiva.

Acredito que existe nos diversos programas de pós-graduação, uma tentativa de formação do educador e do pesquisador de alto nível — procurando ver o fenômeno educativo como um todo e a realidade educacional de cada Estado e de cada região. No Programa da UFC, sinto que guardamos uma distância muito grande da realidade embora não possa dizer que não haja contribuição da pós-graduação para essa realidade. Isto mereceria uma avaliação mais ponderada, mais criteriosa. A realidade educacional que se pratica ainda está muito distante das preocupações do Programa, embora haja dissertações de mestrado que a retratam e que o fazem bem.

Há ainda um ponto fundamental que deve ser ressaltado: os mestrados em educação, de modo geral (falo a partir de minha experiência mas creio que se aplica a quase todos os mestrados) sofrem muito com o "pedagogismo". Penso que o problema educacional visto a partir dos cursos de pedagogia (mesmo que os mestrados tenham ultrapassado as limitações desses cursos), ainda se atém muito aos problemas pedagógicos sem considerar a globalidade da educação, seus aspectos políticos, econômicos e sociais. Este é um aspecto que me preocupa. A educação não tem saída sem uma visão ampla com o concurso das diversas áreas do conhecimento: filosofia, ciência política, economia. Deste ponto de vista, é ainda muito frágil a organização dos cursos de mestrado do Nordeste. Mas acredito ser essa uma característica geral dos mestrados em educação do país — estão confinados numa visão educacional estreita; apesar de haver disciplinas abrangentes, ainda não possibilitam uma visão integrada. Parece-me ser este um desafio à pós-graduação no país.

IRACEMA - Com base no trabalho do Mestrado em Educação da UFPE, concordo, em parte, com que o Ozir fala sobre o "pedagogismo"; ele marcou e tem marcado de alguma forma o conjunto dos mestrados. Penso que devemos tomá-lo como referência. Por exemplo, a tentativa de análise do tecnicismo feita pelo Mestrado em Educação da UFPE constitui uma de suas lutas. Nos últimos anos, por conta da nossa área de concentração Planejamento e Política Educacionais - isto está documentado e foi apresentado em uma das reuniões da ANPEd - empreendemos a iniciativa e o esforco de ampliar nossa visão quanto ao planejamento educacional e nossa análise do fenômeno educativo para que ela não se limitasse à questão pedagógica. A prática pedagógica está presente, mas o planejamento educacional é visto sob uma ótica bem mais ampla, incluindo sua contextualização social, po-Lítica e econômica.

Nossa primeira turma já está vivendo esta nova proposta. É importante registrar mais uma vez o trabalho feito pelo Mestrado em Educação da UFPe. Nossas dificuldades são semelhantes às que Ozir indica, devido à questão dos quadros nas universidades e à necessidade de se fazer um intercâmbio com outros Programas, que nos auxiliaria a superar as dificuldades internas e externas. É importante que nossos Programas atuem no sentido de uma colaboração mútua, visto que existem muitas dificuldades comuns. Temos tentado concretizar esse intercâmbio através de bancas examinadoras de dissertação e da cooperação de colegas para a docência de algumas disciplinas. As dificuldades de ordem administrativa, estrutural e formal da universidade devem e precisam ser questionadas por todos nós; em especial, a política com referência à pós-graduação.

NEIDE - O mestrado da UFRN é um dos que

mais sofreu a influência do tecnicismo. Reasnumi a coordenação recentemente e discuti com o colegiado a situação do curso. Verificamos que precisamos rever as áreas de concentração, pois não estão correspondendo às expectativas do alunado. Por força das expectativas e desejos dos alunos o curso tomou um rumo na sua prática que difere daquilo que está em seu projeto. Verificamos ainda que o elenco de disciplinas está totalmente desarticulado da produção não só dos docentes mas também dos discentes. Que significa isto? Estão ocorrendo muitos seminários no mestrado porque as disciplinas oferecidas não estão interessando aos alunos. Pretendemos fazer uma avaliação sistemática do curso, com grupos formados por professores e por alunos, a partir da desestruturação do currículo em relação aos objetivos iniciais do curso. Pretendemos também rever a questão da produção científica do curso, assim como outra questão muito importante que se tem delineado em Natal: muitos doutores voltam dos seus cursos com o título e não se enquadram no Programa. O que eles fizeram não está correspondendo àquilo que deveríamos oferecer e ao que é demandado pelos alunos. Temos muitos doutores pertencentes ao Departamento de Educacão mas na realidade um número pequeno deles está realmente envolvido no mestrado, o que acarreta o recurso aos mestres. Pretendemos implementar uma avaliação séria dessa política de pessoal, definindo uma linha de curso para que todas as pessoas tomassem conhecimento antes de sair para o doutorado, ou para o mestrado e soubessem exatamente aquilo que o curso está pretendendo, quais as expectativas existentes entre os professores, afinal o que estamos procurando dentro do mestrado de Educação em Natal. Com isto teriam mais condições de se incorporarem ao grupo de professores, guando do seu regresso.

GISELDA — Temos cinco Programas de mestrado no Nordeste; acompanhei um deles desde a sua criação até o décimo ano (o da UFBa). A meu ver, houve uma fase de incentivos à criação desses Programas, houve mesmo até uma imposição, como Neide falou, de se

criar alguns cursos com áreas de concentração já definidas. Havia grande incentivo para se fazer tanto o mestrado e o doutorado fora, com bolsas e substitutos pagos. Esta fase começou na década de 70. Atualmente questiono se estamos numa fase de consolidação ou de decadência.

Os cinco Programas de mestrado do Nordeste são dinâmicos, estão sempre se avaliando e reavaliando, tentando melhorar. Creio que há um núcleo de resistência em cada um deles. um núcleo de professores que permanece firme e está mantendo os Programas. Mas na década de 80, o que tem sido feito para a consolidação dos mesmos? Vejo que mudaram bastante as perspectivas do ponto de vista das universidades e da política do país: não está mais sendo incentivada a saída para capacitacão docente: não se encontram professores motivados para o doutorado e mestrado. Também o salário dos professores baixou demais. De 1979 para cá todo aumento de salário tem sido conseguido através de greves, tanto nas autarquias quanto nas fundações.

Há um esforço, de 1980 até hoje, no sentido de um intercâmbio maior entre os cinco Programas de mestrado do Nordeste, principalmente com a realização dos encontros de pesquisa e reuniões conjuntas, inclusive sobre o doutorado. Nesse sentido, vejo uma tentativa de consolidação, sobretudo na preocupação comum com a avaliação.

No caso de Sergipe, a partir de 1981, fizemos esforço para iniciarmos a pós-graduação a nível de especialização; como núcleo de resistência, a especialização está consolidada. No momento, creio ser importante passarmos para o mestrado. É preciso termos um núcleo que realize pesquisas sobre a realidade sergipana, que seja capaz de fazer a leitura da realidade em Sergipe, tentando melhorar o conhecimento das pessoas que trabalham em educação. Em Alagoas já há perspectivas nesse mesmo sentido e Sergipe e Alagoas poderiam fazer esforços para reunir seus pesquisadores no sentido de formar um núcleo interessado por pesquisas. A partir daí partiriam para outros cursos de especialização ou para a consolidação

do que se tem nesse sentido, com o mestrado. Maranhão e Piauí têm frequentado as reuniões, mas não têm nada estruturado — poderiam iniciar com os cursos de especialização e a criação de núcleos de pesquisa.

Em síntese, com referência à expansão dos programas do Nordeste, vejo esses quatro Estados trabalhando com núcleos de pesquisa e cursos de especialização, a consolidação dos mestrados em andamento e a questão do doutorado que está sendo colocada há algum tempo.

MARIA HELENA — Em relação a realidade que vivo na UFAI, percebo o seguinte: no momento está existindo uma preocupação muito grande em fazer uma avaliação do curso de graduação em termos da melhoria da qualidade de ensino e tentativas de estabelecer linhas de pesquisa, a partir do que alguns já vêm realizando, na área da pré-escola e alfabetização. Em termos de criação de cursos de especialização, vejo possibilidade, mas a longo prazo.

A partir das discussões de vocês, em relação a minha realidade, vejo a necessidade de fortalecer realmente essa articulação em termos de maior divulgação sobre o que acontece nos outros Programas. Às vezes as informações dos mestrados do Sul chegam muito mais rápido a Alagoas do que as dos mestrados do Nordeste. Há necessidade de maior informação e maior intercâmbio de informações. Foi o que senti num curso de pós-graduação que realizamos, a nível de atualização: nos articulamos com a Universidade Federal da Paraíba para um curso de educação popular, pois muitos professores não têm condições de sair para fazer um mestrado fora; a vontade é de fazer o mestrado no Estado. Então seria estudada a futura possibilidade de acontecer o mestrado em articulação ou convênio com outras universidades.

OZIR — Somos cinco mestrados no Nordeste: Hahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Construímos juntos algumas colsas e estamos procurando intensificar essa articulação com a criação de um veículo de comunicação da nossa produção científica. Temos conosco, ainda, representantes de outras universidades que mantém apenas cursos de especialização, mas que gostaríamos criassem logo seus mestrados - como é o caso de Sergipe. As intervenções dos que precederam sugerem que poderíamos falar sobre o que existe na pós-graduação, em termos regionais. Na verdade, algo já foi construído: estamos preparando o VII Encontro de Pesquisa em Educação no Nordeste. No Encontro de Pesquisa realizado em Natal, tivemos consciência clara de que além dos encontros de pesquisa, havia necessidade de realizarmos encontros das coordenações de pós-graduação visando uma articulação política para discutirmos problemas comuns, em função inclusive da pósgraduação no âmbito nacional. Isto vem sendo articulado, com momentos mais frágeis e outros mais fortes.

3. A Produção científica e a questão das diferenças de orientação teórica

CABRAL - Se olharmos um pouco a producão científica no nosso mestrado em Natal, perceberemos que muitos dos trabalhos produzidos não fazem uma leitura da realidade tal como gostaríamos, apesar de nossa tentativa de dar ao curso uma perspectiva mais crítica. Ainda pensamos muito de acordo com a lógica formal; nossa formação sempre esteve baseada nessa lógica. O aluno, na hora de escolher seu objeto de estudo e fazer a dissertação, não consegue ultrapassar limites estreitos. Ao propor um objeto de estudo, não consegue fazer as articulações das quais estamos falando. Acho que nossa produção deixa muito a desejar; as dissertações ficam no plano das descrições - não ultrapassam ao nível do real, não chegam a explicar os fenômenos que estão sendo estudados. Nesta perspectiva, penso que a produção do mestrado tem que ser reavaliada. E não apenas esta, mas também a producão na área de educação, que se situa muito neste nível de não chegar ao real. Surge aqui uma dificuldade: para termos uma produção científica que faça a leitura da realidade como nla deve ser feita, seria necessário ter uma direção teórica muito clara e o nosso corpo docente não assume este tipo de leitura da realidade. Não se pode pensar, por exemplo, que um professor que tenha tido uma formação essencialmente positivista (a qual, no meu ponto de vista, não leva a uma leitura da realidade como eu a entendo), mude apenas porque o mestrado definiu outra linha. Assim, é muito difícil termos um mestrado com uma só linha teórica definida, porque o corpo docente é bastante diversificado.

RIBAMAR - A questão da pertinência da produção do mestrado é uma questão séria; está vinculada com o nível de formação que o aluno recebe. No momento em que este vai fazer a sua dissertação, está desfalcado teoricamente. Daí o problema desse produto, que não pode ser dissociado de um processo. A outra questão se situa a nível das divergências teóricas e políticas vivenciadas no seio da pósgraduação. Essa guestão nos atingiu profundamente na Paraíba e vem marcando seriamente nossa trajetória, em razão de nossa falta de tradição de debater, de explicitar teoricamente as nossas posições, de colocar claramente o que pensamos e para quem estamos trabalhando. Na Paraíba não soubemos trabalhar bem esta questão e ela teve enorme repercussão no curso. Pensamos poder resolvê-la internamente, mas não nos compete resolvê-la. Isto está claro hoje para mim, porque o curso é uma das instâncias do Centro, que por sua vez, é uma das instâncias da Universidade. A questão situa-se dentro da sociedade, que se traduz na concepção da Universidade como um espaço democrático. Na pós-graduação isto é fundamental, pois se liga ao problema da produção pessoal. Ninguém vai fazer nada, criar nada, sem admissão de valor. Ninguém vai orientar ninguém, trabalhar com o aluno quando está em questão: qual é a proposta que está sendo levada? Qual o trabalho que está sendo feito? Isto não significa que estejamos confundindo as nossas tendências ou nossas propostas com camisas de força. Mas também não devemos mais dar margem a manipulações que guerem legitimar o comodismo e o liberalismo, freiando o desenvolvimento de tendências e propostas que se colocam diretamente numa direção política clara da classe trabalhadora, como é a perspectiva que nós defendemos no mestrado em educação da UFPb.

IRACY - Para que a pós-graduação consiga se introduzir no espaço da Universidade e passe a significar temática de interesse dentro da própria Universidade, ela não pode pensar numa orientação teórica única. O espaço universitário é o espaço do debate e do embate entre as várias orientações teóricas que existem. Precisamos constituir, a meu ver, em nossos Programas, efetivas linhas de pesquisa temáticas que aglutinem orientações teóricas várias e que possam na verdade, universitariamente, se embater da produção de conhecimento. Não podemos correr o risco de formar "guetos" que, científica e socialmente, são totalmente inúteis. Ao contrário, esse espaço é um espaço de luta teórica e científica de correntes que estão aí, procurando dar conta da realidade; cada um dentro de sua ótica sobre a realidade e lendo-a a seu modo. Mas, estas correntes têm que se defrontar; temos que favorecer a prática acadêmica do debate. Às vezes os que não voltam, o fazem porque correm deste embate nas atividades cotidianas, nas disciplinas e nas teses. Seria ótimo se tivéssemos sempre uma mesma temática e teses elaboradas por orientações diferentes. Através do confronto entre elas, iríamos dar conta de uma realidade que precisa ser melhor investigada, melhor trabalhada e transformada.

OZIR — Na prática, o que se configura é a criação de cursos paralelos, a pretexto de áreas de concentração, com tendências diferentes, que continuam funcionando justapostos, sem aquilo que se deseja, que é o confronto de pluralidades, a abertura às várias tendências na produção do conhecimento, do saber. Então, a alternativa que talvez devesse ser discutida é a seguinte: ou se deixa num mesmo mestrado diversos núcleos que existem e pensam de forma diferente teórica, política e ideologicamente; ou se deixa que cada grupo faça a sua seleção. Porque candidatos ao mestrado nós te-

mos de sobéjo: eles estão querendo entrar pelas janelas. Talvez seja a saída... a única forma de sairmos desses confrontos que não são acadêmicos, mas são confrontos de política e de luta pelo poder. Teríamos de aprofundar essa discussão.

IRACY — Acredito que não temos ainda, nesse momento, e historicamente não tivemos, mestrados entre nós cuja orientação teórica fosse fechada. Quero que, pela produção científica e pela atividade docente no ensino, trabalhemos no sentido de que orientações diferentes se confrontem. Isso tem que acontecer não pela negação, mas pela produção científica dentro do trabalho também interno que fazemos todo dia para fora. Não podemos ficar encerrados cada um no seu casulo: uma disciplina num semestre, vamos embora e acaboul

Nós nunca discutimos isso. Eu estou fazendo a minha pesquisa e o outro está fazendo outra, numa temática semelhante; não trocamos, no sentido da ajuda ou do confronto. Os mestrados e os doutorados têm que ser, como a própria universidade, espaços para o debate de idéias.

OZIR — Que soluções são apontadas? A solução que se vê por exemplo na Europa: quem define quem entra na pós-graduação é o orientador. Mas também aí os caminhos não se cruzam. Existe objetivamente a produção dentro da pesquisa, mas não existe confronto.

CABRAL — Um curso de pós-graduação com uma linha teórica e parâmetros definidos, seria o desejado. O aluno entraria naquele curso sabendo qual é a sua postura teórica e os grupos de professores seriam formados em função dessas linhas. Mas ao se fazer uma análise de nossa realidade, vê-se que isso é praticamente impossível. Se pegarmos o caso de Natal e começarmos a analisar o corpo docente do Mestrado em Educação isso nem se colocaria como hipó tasa. Em nosso contexto, seria bastante difícil termos um mestrado ou um doutorado la finido em determinada perspectiva mental definido em determinada perspectiva mental de de de do confronto. A

meu ver, dentro dos próprios mestrados e doutorados as linhas que se confrontam, nunca se encontram para discutir. Isso seria até uma forma de crescimento entre as próprias linhas que se opõem.

Intercâmbio entre os diferentes Programas e diferentes áreas do conhecimento.

RIBAMAR - Sentimos que o nível de informação e o nível de maturidade acadêmica do corpo docente no caso da Paraíba, exige e supõe um apoio, a nível regional, sem o qual não poderemos progredir qualitativamente. O problema do intercâmbio regional constitui uma das condições do amadurecimento desse processo e passa pela organização; o veículo dela é o intercâmbio dos cursos. Por outro lado também está claro para nós que não podemos continuar nosso trabalho, sem uma articulação com os movimentos sociais; a nossa perspectiva supõe isso. E que os outros professores que não concordem com essa abordagem e que não estejam a fim de assumi-la criem, a nível do curso ou da universidade, um espaço de trabalho, a partir de sua produção; e deixem a gente em paz. Porque o que não é mais possível é nos desviarmos das contradições básicas e começarmos a investir todo nosso tempo e nossa energia em discussões que não geram nada, porque enviesadas. Cada um tem que escolher o seu campo de trabalho e investir nele. Neste ponto, chamo a atenção para o problema de intercâmbio, como uma condição para garantir esse processo.

IRACY — Tenho a impressão que tocamos em pontos essenciais para começar essa discussão — sobretudo as questões do intercâmbio, do doutorado e da pós-graduação em si. A origem dos Programas de Pós-graduação no Nordeste, de um modo geral, se deu no âmbito do "oba, oba" da pós-graduação: Neide colocou isso muito claramente. Acredito que esse fato nos impõe uma discussão fundamentalmente em torno de: para que e a quem se destina realmente o trabalho de pós-graduação que fazemos? O que é pós-graduação? É mais um cur-

so na universidade? É mais uma tarefa do departamento? Ou é algo que, pelo menos de modo geral, se fez isoladamente do resto do Centro ou da Faculdade, como em nosso caso? Acho que isso deu uma espécie de direcão à pós-graduação que a isolou muito do conjunto da Universidade. Por aí passa a guestão dos doutores não voltarem aos Programas. Depois de terminarem seus cursos, não atuam nos cursos de mestrado porque na verdade a pós-graduação não parece ser uma entre as várias tarefas da Universidade com a qual eles se comprometem. Na prática, significa uma atividade daqueles que seguram a pós-graduação, que são, muitas vezes, apenas mestres. Há doutores, e também eles fazem um esforco enorme, mas ainda pessoal; é um esforço respeitável, mas não é o desejável.

Julgo que esta situação vem desde a origem dos cursos de pós-graduação; continua até hoje, mas não pode continuar a ser sustentada pelo esforco de indivíduos. É função da instituição universitária, em decorrência do vínculo que deve manter com o espaço no qual ela se situa. A pós-graduação do Nordeste deve ser feita primordialmente em função do Nordeste. Nesta perspectiva é que considero a articulação entre os cursos existentes como necessária. E sua vida é o intercâmbio. É certo que o "pedagogismo" ainda persiste, embora saibamos que não podemos explicar as questões da educação isoladamente, a partir ou exclusivamente da ótica pedagógica. O concurso de outras áreas é fundamental para a compreensão da questão educacional entre nós. Como não podemos dar conta de todas as óticas, é pela troca com outras áreas de conhecimento que podemos avançar, até para entendermos a natureza complexa da questão com a qual trabalhamos. A discussão é interna à Universidade: porque a pós-graduação? qual o sentido dela? Por que de um modo geral esses mestres que carregam a pós-graduação, são também extremamente utilizados no trabalho de graduação (o que acho necessário) mas tem que pelo menos ser melhor distribuído. Isto tem ligação com outra questão, que é a da estrutura da Universidade. A forma departamental rígida que adotamos a partir da reforma universitária não está respondendo às necessidades que se apresentam; não dão conta do avanço que estão sendo cobrado à Universidade.

5. A Questão do Doutorado

IRACEMA — É preciso encontrar uma diretriz que nos indique o processo pelo qual executemos e operacionalizemos o doutorado no Nordeste. Reconheço que temos refletido muito sobre isto; contudo, só alcançaremos o doutorado pretendido no momento em que se defina contemporaneamente a consolidação dos cursos de mestrado. São duas faces de um mesmo processo.

CABRAL - Você tem razão. A questão da consolidação do mestrado passa pela questão do doutorado e vice-versa. Vejamos o caso do Rio Grande do Norte. O nosso mestrado está com o conceito B, na avaliação da CAPES. Mas deve-se ressaltar esse outro lado: são os mestres que assumem de fato o curso. Se pensarmos na saída dos mestres para fazer doutorado, nós encontraremos algumas dificuldades: primeiro o salário que temos não dá para viver em São Paulo ou no Rio, fazendo o doutorado; em segundo lugar há a dificuldade de entrar no doutorado do Sul. Você só entra se tiver uma ponte de ligação. Se não tiver, você não entra: pode fazer uma prova brilhante, mas não conseguirá entrar.

O doutorado do Nordeste, nessa perspectiva de articulação dos vários Programas, atenderia a esse aspecto. Não um doutorado "doméstico", mas na medida em que ele viria atender às necessidades concretas que os Programas enfrentam hoje. Então, tendo a achar que uma das formas para consolidarmos o mestrado, talvez seja pelo doutorado. Acho também que a questão do doutorado passa pela avaliação dos mestrados, mas uma avaliação mais concreta.

GIZELDA – Em 1980 fizemos um levantamento do número de doutores existentes no Nordeste, já havia mais de 80. Havia expectativa naquela época de um aumento assustador desse número, o que levou alguns Programas à expectativa de criar seu doutorado. Isto não se realizou inclusive porque o pessoal saiu do ensino e está sendo requisitado por outras instituições; pesou também a falta de motivação para entrar nos Programas de Pós-graduação, além da questão salarial, é claro.

Por outro lado, é grande a dificuldade que o pessoal do Nordeste encontra para conseguir vagas nos mestrados do Sul e mesmo de sair para cursos no exterior, devido ao número reduzido de bolsas de estudo. Essa discussão nos leva a considerar quais os Programas do Nordeste estão prontos para enfrentar o doutorado ou se haveria vantagens em fazer um programa de doutorado a nível regional unindo as condições e a massa crítica de doutores da região. Também vejo que a questão da consolidação passa pela avaliação; preocupação de cada um dos Programas. A avaliação, as modificações e a intensificação do intercâmbio parecem-me pontos muito importantes para a consolidação dos Programas.

RIBAMAR — Por aí, eu creio que nós estamos confrontados com o problema chave da pósgraduação e nesse mesmo nível, a questão do

doutorado é uma questão importante, a nível de região. Por que? Porque politicamente ele vai dar força a região. Quem domina a pós-graduação nesse país é a Região Sudeste. Porque? Não é porque tenha o maior capital humano. Temos aqui na região já um nível de especialistas, independentemente de titulação, pela prática que têm, que mostra que são capazes de criar, de orientar, de escrever, de fazer. Nós não dispomos a nível institucional, do aparato estatal que o Sudeste dispõe. Trazer alguém de fora significa um custo enorme para o curso: passagem, tempo de hospedagem. Ao passo que no Sudeste é muito mais fácil uma banca assumir o debate muito mais rico. É preciso confrontar nossa condição de subdesenvolvimento com as possibilidades que temos de resgatar todo o capital humano que está aí disperso na Região e com as possibilidades de nos firmar socialmente. Acho que é um desafio, Isso não significa que eu esteja defendendo aqui fazer um doutorado só porque nós temos 50 doutores. Significa que a gente encare o problema do doutorado, não nessa perspectiva de expansão, mas numa perspectiva de encontrar respostas pertinentes para a consolidação dos mestrados.

A Prática da Pesquisa no Ensino de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará

Otilia Seiffert*

Apresentação

A presente palestra se concentrará na apresentação da trajetória do ensino de pós-graduação na Universidade Federal do Pará, particularmente o Centro de Educação, e da prática da pesquisa nesse nível de ensino.

Esta fala baseia-se na minha experiência como coordenadora de alguns Cursos de Pósgraduação "lato sensu" no Centro de Educação e em textos elaborados em co-autoria com a Profa. Maria das Graças Godinho Rebelo da Silva, para os quais tivemos a especial colaboração da Profa. Odinéia Telles Figueirêdo.

I – A Trajetória da Pós-Graduação em Educação na UFPA

A caminhada da pós-graduação em educação, assim como a pesquisa, está nitidamente dividida em dois ciclos distintos, que refletem

^{*} Texto apresentado originariamente como palestra durante o I Seminário de Pesquisa em Educação no Estado do Pará — Belém, outubro de 1987.

o processo histórico vivido pelo Centro de Educação e pela própria educação brasileira.

Com a implantação, em 1977, do Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação — SPE, cujos objetivos são proporcionar aos agentes educacionais uma visão crítica e diferenciada dos problemas educacionais da Região, através de programas de pós-graduação; coordenar e executar projetos de pesquisa; prestar consultoria às pesquisas desencadeadas pelos Departamentos do Centro de Educação e circunscritos ao Sistema e divulgar os conhecimentos científicos e técnicos adquiridos através das pesquisas e atividades afins, assume-se definitivamente neste Centro a responsabilidade pelo ensino da pós-graduação.

A tendência inicial, na trajetória do ensino da pós-graduação, que vai de 1979 a 1982, foi a de oferecer cursos a nível de aperfeiçoamento e especialização, em áreas específicas à formação do professor, privilegiando como temas centrais Planejamento de Ensino, Metodologia do Ensino Superior, Avaliação da Aprendizagem e Orientação Educacional.

A clientela atendida por esses Cursos foi constituída de docentes do Centro de Educação e outros Centros da UFPA (destacando-se o Centro de Ciências da Saúde), técnicos dos órgãos do Sistema e docentes do Núcleo de Educação do Estado de Rondônia.

Naquela época, a preocupação central era a de proporcionar fundamentos teóricos às atividades didáticas do professor.

Os currículos dos cursos tinham um caráter tecnicista, pois reduziam-se à discussão e análise do processo educativo, a partir dos fatores intra-escolares, ou seja, a questão do como ensinar e do como enfrentar os problemas dentro da escola.

Além disso, os cursos oferecidos, pouca ênfase davam à formação do pesquisador, a não ser o cumprimento a nível curricular, do exigido pelo Conselho Federal de Educação, isto é, a inclusão da disciplina Metodologia da Pesquisa.

Não se pode deixar de mencionar que esses

cursos tiveram um peso significativo na vida acadêmica daqueles que dele participaram e, também, na própria prática do Centro de Educação com o ensino da pós-graduação.

Vale, aqui, registrar que a realização dos cursos durante o momento ora em consideração, se efetivou quase que exclusivamente com parcos recursos da Universidade destinados ao ensino da pós-graduação, sem o apolo financeiro de agências de fomento.

Por outro lado, destaca-se ainda que, nessa época, a Região Norte não contava com nenhum programa permanente de pós-graduação "lato-sensu" e "stricto sensu" em educação, sendo a única do país a ter essa situação.

Quanto a esse aspecto, Bernardete Gatti chama atenção em seu artigo publicado, em 1982, na Revista Avaliação e Perspectiva (Educação) do CNPq para o seguinte:

"Hoje temos programas de mestrado em Educação em todas as regiões do país, exceto no Norte, embora nesta região tanto a Universidade Federal do Pará, como a do Amazonas, venham realizando sistematicamente cursos de especialização. A concentração de pessoal titulado na região é ainda pequena e as atividades de pesquisa no setor apenas incipientes. Nos três últimos anos ambas as universidades estão se estruturando melhor no sentido de criar um espaço para a pesquisa educacional. Disto é reflexo a criação do Serviço de Planificação e Pesquisa no Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, com o objetivo de criar condições para uma visão diferenciada dos problemas educacionais e coordenar planos sistemáticos de pesquisa em educação."

No entanto, a partir de um intenso processo de reflexão, oriundo de discussões no âmbito interno da UFPA e com outras instituições (Fundação Carlos Chagas, Fundação Getúlio Vargas, UFAm, UFMT, UFMa, UFAc entre outras), efetivou-se em 1982, uma avaliação das atividades da pesquisa e pós-graduação desenvolvidas até aquele momento pelo Centro de Educação.

Com esse processo, inicia-se o segundo ciclo da pesquisa e pós-graduação no Centro de Educação, dando origem ao Programa "Educação para Amazônia". Este programa reflete a preocupação de se estimular o desenvolvimento de pesquisas que atendessem às necessidades específicas da Amazônia, principalmente às do Estado do Pará, de se fortalecer os grupos de pesquisadores da Universidade Federal do Pará e de outras entidades educacionais do Estado, e de se incentivar o surgimento de novos grupos de pesquisadores.

Acredita-se que a própria abrangência do título do programa, sugere a inquietação dos docentes do Centro de Educação, em voltar-se urgentemente para fora da Universidade e, com isso, comprometer-se com as questões mais imediatas da Região.

Nesse momento, discutia-se, também, a urgência de se criar mecanismos que propiciassem a integração e intercâmbio entre as instituições da Amazônia, uma vez que esta vem passando por grandes mudanças que refletem concretamente no processo educacional e que, portanto, não podem ser entendidos como fatores consumados, sem haver pelo menos o surgimento de propostas alternativas, que antecipem as correções das consequências oriundas de decisões de fora da Região, que tendem a não considerar como prioritárias as questões sociais.

Entre as atividades indicadas para compor esse Programa, destacam-se o II Seminário da Pesquisa Educacional na Amazônia, realizado em 1983, ocasião que foram apontadas as linhas de pesquisa* para Região e a Proposta de Pós-Graduação "lato sensu" ou seja o Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais do Centro de Educação.

Este curso foi implantado em 1984, passando de atividade eventual para permanente no Centro de Educação a partir de 1986.

A intenção primordial dessa proposta é dar ênfase às questões teóricas da Educação e a prática da produção do conhecimento nesta área na Região.

Assim sendo, os objetivos voltam-se a:

- 1) Propiciar aos agentes da educação formal e/ou informal, um espaço onde encontrem companheiros de ação e especialistas, com os quais possam examinar problemas, trocar experiências e informações e refletir sobre alternativas de Educação, face às mudanças sócio-econômicas que estão ocorrendo na Região Amazônica;
- 2) Discutir com os agentes da Educação as políticas governamentais implantadas na Região, seus objetivos, processos, investimentos e resultados esperados e alcançados;
- 3) Criar estratégias que possibilitem aos agentes da Educação a reflexão sobre o impacto das políticas governamentais sobre as populações, seus "saberes", suas formas de conhecer e construir o mundo;
- 4) Favorecer meios que estimulem os agentes da educação, o desenvolvimento da produção do conhecimento científico sobre a realidade educacional e a formação de grupos de pesquisa comprometidos com as necessidades da Região.

Com vistas a estes objetivos, o Curso tem um caráter interdisciplinar, no sentido de possibilitar a integração entre as disciplinas, visando a minimizar a fragmentação do saber. No entanto, tem-se consciência que esta fragmentação nada mais é que o reflexo do modo de produção e reprodução do conhecimento.

A estrutura curricular do Curso, face a este aspecto, é dirigida para que se possa criar condições aos agentes que dele participam, de adquirir e produzir conhecimentos fundamentais sobre a Educação e a construção do saber; refletir e discutir questões sobre a realidade nacional e regional e examinar e debater aspectos operacionais da prática educativa.

Linhas de pesquisas indicadas pelos pesquisadores:
 Alternativas e/ou Experiências Educacionais em Escola Oficial ou não;

⁻ A Licola Formal (o ensino de 1º e 2º graus);

Educação Rural, em áreas de colonização agropecuária e de economia "Tradicional";

Educação nas Zonas de Transição (ex: áreas de impacto dos grandes projetos).

Dessa forma, privilegiam-se disciplinas tais como: Filosofia da Educação. Teorias Sociológicas, Ciência Política, História Econômica e Social do Brasil e da Amazônia, Política Educacional Brasileira e Regional, Estudos sobre Problemas Educacionais no Brasil e na Amazônia, Planejamento de Ensino, Metodologia da Pesquisa em Educação e o Laboratório de Pesquisa.

Até o presente momento, este Curso já foi oferecido duas vezes, tendo sido iniciada sua terceira etapa neste mês de outubro, todas com o apoio da CAPES.

A clientela atendida é bastante diversificada, pois tem sido constituída por docentes do Centro de Educação, de outros Centros e Setores da UFPa, Técnicos em Educação que atuam nos Órgãos de Sistema do Estado do Pará e Território Federal do Amapá, Agentes Educacionais do Sistema não formal de Ensino do Estado do Pará e alunos recém-graduados oriundos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Sociais, Matemática, Biologia, Química e Educação Física.

A partir de avaliações sistemáticas que vêm se realizando junto aos discentes, durante o desenvolvimento do Curso, evidencia-se, pelos depoimentos registrados, um maior comprometimento político com as questões regionais, repercutindo na própria prática profissional.

Não se pode deixar de mencionar que é meta do Centro de Educação a implantação da pós-graduação "strito sensu" no futuro próximo. E que a proposta do Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais é considerada como o passo inicial e fundamental para o Mestrado em Educação, Este último aspecto vincula-se à intenção de se desencadear e consolidar um ensino de pós-graduação direcionado à reflexão teórica, tendo em vista a prática político-educativa de seus participantes dentro do contexto regional.

É oportuno registrar também ao se apresentar a trajetória do ensino de pós-graduação no Centro de Educação, que as atividades mencionadas até aqui, como parte integrante do Programa "Educação para Amazônia", representam o processo de transição dos docentes ao pensamento mais crítico sobre a Educação e a realidade regional.

II — A Prática da Pesquisa no Ensino de Pós-Graduação

Na tentativa de redirecionar as ações do Centro de Educação à crítica da realidade social amazônica e ao avanço da produção do saber em Educação, pensou-se numa proposta de curso de pós-graduação "lato sensu" adequada também à preparação de pesquisadores, mesmo que, na maioria das vezes, se pense que esta preparação é privilégio de cursos de pósgraduação "strito sensu".

Partiu-se então da idéia de que a formação de pesquisadores não só depende de cursos teóricos mas, sobretudo, do "fazer pesquisa", sob a orientação do docente-pesquisador.

Acredita-se, ainda, que ensinar normas e técnicas de pesquisa não constitui requisito suficiente para a preparação de trabalho científico. Necessário se faz criar um ambiente (estágio, participação em projetos etc), que possa permitir o intercâmbio permanente entre os candidatos e pesquisadores.

Assim, a prática da pesquisa no Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais processa-se da seguinte forma:

Primeiro, o engajamento inicial do candidato, no momento de sua inscrição, em uma das linhas de pesquisa desenvolvida no Centro de Educação, através da apresentação da proposta de Monografia;

Segundo, a inclusão do Laboratório de Pesquisa no Currículo do Çurso, como atividade que objetiva criar condições favoráveis à execução da pesquisa a que se propõe o discente, conduzindo a uma atitude crítica sobre o saber já produzido em um processo de produção.

O que é esse Laboratório de Pesquisa?

- 1. discussão e análise pelos discentes e professores-pesquisadores dos planos de trabalhos apresentados na ocasião da inscrição ao Curso;
- 2. apresentação e debate dos Projetos de Pesquisa em andamento no Centro de Educação;
- 3. revisão e elaboração definitiva do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido pelo aluno, a partir de contatos com as equipes de pesquisadores. Esta proposta de estudo é vinculada a um dos programas de pesquisa em andamento;
- 4. execução do projeto de pesquisa, orientada pelo professor-pesquisador e alimentada pelo programa de pesquisa ao qual o aluno se engajou. Este processo de alimentação se dá a nível de discussões de natureza teórica e metodológica e, também, a nível do fornecimento de dados já coletados e organizados. Isto vem significar que os projetos de monografia posicionam-se como subprojetos dos programas existentes;
- 5. apresentação e discussão periódica dos resultados provenientes do desenrolar da execução do projeto de pesquisa, no âmbito interno do próprio Curso, e em outras situações;
 - 6. elaboração de uma Monografia;
- 7. divulgação da Monografia através de seminários internos no Centro de Educação e eventos semelhantes a este Seminário.

Essa tentativa representa um esforço de formar, através de um Curso de Pós-graduação "lato sensu", recursos humanos capazes de comprometer-se com a produção do saber na Região.

Pois não se pode mais pensar no desenvolvimento da Amazônia sem uma massa crítica capaz de dar explicações concretas a respeito da realidade regional, no sentido de possibilitar a compreensão daquilo que está subjacente em toda ordenação social.

III — Obstáculos à Consolidação da Pós-graduação

Constata-se através do que se apresentou, que o Centro de Educação tem se preocupado com a capacitação de recursos humanos e tentado, por conta disso, trabalhar uma proposta de Curso de Pós-graduação aberto ao debate.

No entanto, necessário se faz registrar que essa trajetória e o esforço de fazer o programa de pós-graduação "lato sensu" também um local de produção do saber, não se efetivaram sem a presença dos obstáculos já conhecidos por todos.

Porém, dar-se-á destaque àqueles obstáculos que mais afligem os docentes do Centro de Educação, a saber:

- 1. o número insuficiente de recursos humanos, com a formação adequada e titulação exigida (doutorado principalmente), para atender à proposta da pós-graduação "lato sensu". Este fato tem conduzido a uma certa dependência de professores visitantes de outros Centros mais avançados (PUC/SP; PUC/RJ; UFMG, FVG/RJ, UFBA, entre outros);
- 2. a falta de recursos financeiros para se atender às necessidades mínimas, quer seja a nível acadêmico, quer a nível administrativo;
- 3. a posição "marginalizante" que a pósgraduação em Educação continua ocupando na UFPA em relação àquelas áreas do saber consideradas de maior importância;
- 4. a "burocratização" exagerada na Universidade (neste item incluem-se o enorme volume de reuniões, comissões de estudo, solicitações de informações e tramitação demorada de processos e informações, que fragmentam o tempo do professor, dificultando o seu envolvimento com o trabalho);
- 5. a não garantia do apoio financeiro das agências de fomento e da própria Universidade ao Programa (o que tem gerado uma certa insegurança quanto à sua consolidação).

Face às colocações feitas durante esta exposição, levantam-se os seguintes questionamentos para reflexão e debate:

- Até que ponto a proposta de Pós-Graduação do Centro de Educação está respondendo às necessidades da formação do pesquisador educacional?
- Está a dimensão política da Pós-Graduação direcionada para as grandes questões emergentes na Região?

IV - Considerações Finais

Acredita-se que a intervenção da ciência e tecnologia é de fundamental importância para o desenvolvimento da Amazônia, principalmente por esta região se caracterizar como uma das comunidades mais complexas e desafiantes do Brasil e, também, do mundo.

A Amazônia tem passado por um processo acelerado, selvagem e desordenado de desenvolvimento, que tem conduzido a um *impacto*

ambiental e social tão forte, colocando assim o homem amazônida LIXO ATÔMICO em último plano.

Não mais se pode esquecer o bem estar social das populações. É inadiável buscar formas alternativas para efeito do enfrentamento de problemas que a Região vem vivenciando, bem como fazer "funcionar" as instituições que devem estar a serviço dos interesses e aspirações das comunidades.

Ao se considerar o conhecimento que ora se tem sobre a região, é urgente se estimular a produção do saber, integrando o à ciência universal.

A Universidade, nesse sentido, tem um papel fundamental, uma vez que é também local de "produção do saber". Portanto, esta deve criar mecanismos e empreender lutas para dar lugar significativo à pesquisa, que por sua vez depende de recursos humanos qualificados.

um documento histórico Relatório Síntese dos Trabalhos da I Reunião Científica da ANPEd, sobre a Concepção do Mestrado no Brasil

(Fortaleza, agosto de 1978)

I. Introdução

Os programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, nasceram e se desenvolveram, via de regra, de acordo com uma concepção configurada no contexto sócio-econômico-político brasileiro, até recentemente, de modo implícito e difuso no âmbito dos programas. Tal concepção se impôs por força do contexto que a gerou e que criou, em conseqüência, mecanismos legais e para-legais para torná-la compulsória e generalizada. Entre os mecanismos legais destacam-se os pareceres 977/65 e 77/69 que estão em consonância com as medidas de Política Educacional de caráter mais amplo. Entre os mecanismos para-legais cabe mencio-

nar a título de exemplo, os diferentes programas e projetos de iniciativa governamental bem como o fluxo decisório no interior da burocracia universitária.

Numa primeira fase, os Programas não só não se oferecem a essa orientação, como buscaram enquadrar-se nela, introjetá-la e preencher os requisitos dela decorrentes, a fim de garantir sua existência e obter reconhecimento oficial (credenciamento) e apoio das agências financiadoras. É preciso dizer, entretanto, que esse endosso da concepção dominante se deu em termos de uma adesão pré-crítica, isto é, sem consciência de suas implicações, sem o

exame de seus pressupostos, condicionantes e consequências. Nestes termos, os programas de mestrado em educação tenderam a reforçar um traco marcante das camadas sociais encarregadas do exercício de tarefas pedagógicas, qual seja: desempenhar uma função política sem o saber, sendo essa ignorância, condição de eficácia da referida função política, ao preço, porém, do sacrifício de seus próprios ideais pedagógicos em decorrência do exercício do papel dirigente em seu próprio domínio. Um exemplo que ilustra essa situação é o modo como os programas de mestrado introjetaram o binômio ensino-pesquisa. Tal binômio fora justificado no âmbito da política educacional oficial em nome de uma necessária intercomplementariedade que exigia, para contrabalançar o acento antes posto no ensino, uma ênfase na pesquisa. Em consequência, os programas de mestrado passaram a buscar afirmar-se pela pesquisa tratando-a, no entanto, de modo distorcido e unilateral, sem se indagar sobre o significado da própria pesquisa, suas condições de possibilidade, valor e limites, seja no âmbito epistemológico (o estatuto teórico da pesquisa educacional) seja no âmbito sociológico (o valor social da pesquisa).

A situação em que nos encontramos atualmente e que vem se caracterizando mais e mais no decurso dos últimos dois anos aponta na direção de uma superação do quadro acima descrito. Os diferentes programas, de modo mais ou menos claro, mais ou menos explícito, mais ou menos incisivo, vêm manifestando sinais de que é necessário libertar-se da concepção dominante e assumir de modo explícito uma nova concepção de mestrado em educação que seja mais crítica e mais concentânea com as exigências reais da educação brasileira considerada em seu conjunto. Não é possível, entretanto, libertar-se da concepção dominante sem alterar as condições ainda vigentes, sem as quais ela não seria dominante. Trata-se, pois de identificar essas condições que, sendo removidas na sua natureza de obstáculos, revelarão, por contradição, as condições que tornarão possível a nova concepção.

II. Condições para a redefinição da concepção de mestrado

Assim como a concepção dominante fora determinada por um contexto em que o aparelho governamental absorvia e atrofiava os organismos representativos dos diferentes setores da sociedade, assim também esse mesmo contexto, redefinidas as relações entre aparelho estatal e organismos sociais, gera as circunstâncias favoráveis à redefinição da concepção de mestrado em educação. Isto posto, a primeira condição para que uma nova concepção venha a ter vigência consiste em identificar as referidas circunstâncias e, a partir daí, inserir a educação no movimento global de transformacão da sociedade brasileira criando e/ou fortalecendo os organismos representativos da comunidade de professores e alunos vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Como segunda condição, impõe-se considerar que a nova concepção já existia em germen na situação anterior, desenvolvendo-se na medida do desenvolvimento das relações sociais das quais é expressão. Vale dizer, pois, que o novo surge do velho, sendo falso acreditar-se que a nova concepção deva ser elaborada à parte do processo concreto para ser implantada após a devida extirpação da concepção até então vigente. É nesse sentido que a nova concepção mantém com a velha relações ao mesmo tempo de afirmação e de negação.

A terceira condição consiste no fortalecimento da ANPEd como órgão representativo de professores e alunos de Pós-Graduação em Educação, enquanto instrumento de transformação dos especialistas em educação em dirigentes do processo educativo globalmente considerado, adquirindo com isso condições de assumir o controle do processo decisório no âmbito educacional.

Das condições acima, de caráter geral, decorrem condições mais específicas:

1. Nas relações das Universidade com o aparelho governamental, impõe-se atingir níveis cada vez mais avançados de controle político e não apenas administrativo de modo a garantir

uma auto-suficiência não apenas didática, mas também pedagógica; não somente financeira, mas econômica.

- 2. No âmbito interno à Universidade, tratase de quebrar as relações autoritárias em todos os níveis, desde o departamento até a reitoria.
- 3. Os Programas de Mestrado, tomando consciência da concepção que os informa, tendem a encontrar sua própria identidade. Em consequência do preenchimento dessa condição, torna-se possível remover os obstáculos representados pela dependência de órgãos governamentais de credenciamento e de financiamento.
- 4. Encontrando sua própria identidade os Programas ganharão condições de definir de modo relevante (social e epistemologicamente) suas linhas de pesquisa e a própria concepção de pesquisa.

III. Perspectivas preliminares

As considerações acima levaram-nos a formular algumas orientações tendentes à reformulação do mestrado em educação, embora cada uma delas, do mesmo modo que os tópicos do ítem anterior, não fosse endossada por todos os sócios presentes. São elas:

- 1. As concepções de mestrado em educação são e não podem deixar de ser indissociados das concepções a respeito da pós-graduação, do ensino superior, do ensino escolar e da educação como um todo.
- 2. É legítima a pluralidade de concepções a respeito do mestrado em educação, não cabendo aos órgãos governamentais de credenciamento e financiamento, bem como à ANPEd, a imposição de uma concepção única. É necessário, porém, enfatizar ser desejável que os diferentes programas, por iniciativa própria e principalmente através da ANPEd, somem esforços no sentido de precisar o significado e os compromissos dos Mestrados em Educação no quadro da sociedade brasileira pondo, assim, em evidência as suas caracter ísticas comuns.

- 3. É preciso superar a excessiva dependência dos Programas diante da demanda de recursos humanos para o próprio sistema educacional (nomeadamente o ensino superior), em proveito da demanda da sociedade inclusiva e dos diferentes grupos que a compõem.
- 4. Impõe-se o alargamento da definição do processo educacional para fora do aparelho escolar, destacando, por exemplo, a assistência técnica rural, a ação educativa das "comunidades locais" dos meios de comunicação de massa, etc. Isso implica na superação da identificação do processo educacional à dimensão ensino/apredizagem.
- 5. Questiona-se a exigência de áreas de concentração determinadas *a priori*, prefigurandose sua definição, no decorrer do próprio curso, conforme o desenvolvimento dos mestrados, nos limites das possibilidades das instituições.
- 6. É preciso enfatizar o objetivo de formar pessoas que possam não só aplicar técnicas úteis ao processo educacional, mas também, e ao mesmo tempo, que sejam capazes de refletir sobre essas técnicas, seus fundamentos e suas consegüências.
- 7. Impõe-se a superação da orientação quantitativista na pesquisa em educação, buscando explorar novas metodologias.
- 8. Impõe-se colocar a pesquisa com um dos centros de formação, ao invés de apenas um instrumento.
- Recomenda-se a promoção de atividades interdisciplinares.
- 10. Recomenda-se a promoção de intercâmbio de docentes entre os programas.
- 11. Recomenda-se a promoção de encontros de professores de mesma área, oriundos das diversas instituições, para discutirem problemas ligados ao ensino, tais como programas, bibliografias e outras.
- 12. Finalmente, mas não secundariamente, é preciso encontrar meios e modos de fortalecer a ANPEd de modo que ela possa vir a ser, efetivamente, o órgão de representação dos programas diante dos órgãos governamentais, integrando as relações hoje existentes em separado.

Indicação de Textos Disponíveis sobre o Tema

MÈC/INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58(128): p. 207-230, out./dez. 1972.

Número dedicado exclusivamente à pós-graduação brasileira. Contém:

- a) Editorial: A pós-graduação na perspectiva do desenvolvimento.
- b) Estudos e debates: Newton Sucupira Ensino Superior: expansão, reforma e pós-graduação; Paulo de Góes - Aspectos administrativos da educação pósgraduada no Brasil; Maria Aparecida Pourchet Campos - Política de pós-graduação no Brasil: Carlos Chagas Filho - Atualidade e perspectivas da pós-graduação; Durmeval Trigueiro Mendes - Pesquisa e ensino no mestrado de educação; Jorge Graciarema -Pós-graduação em Ciências Sociais na América Latina; Antônio Paes de Carvalho - Realidade e objetivos na pesquisa e na pós-graduação na UFRJ: Alberto Coimbra - Pós-graduação de Engenharia na UERJ; Antônio Moreira Couceiro - A pós-graduação nas Ciências Biológicas; Afrânio Coutinho - Pós-graduação em Letras; Joaquim Faria Góes Filho - Treinamento do pessoal no exterior.
- c) Documentação: Normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação; Pós-graduação: jurisprudência e legislação; Informe do 1º Simpósio de Política Nacional de Pós-graduação; Sônia Franco da Cunha Pós-graduação em Ciências Exatas na França e no Brasil; Bernardo C. Kamergorodski Pós-graduação nos Estados Unidos: retrato de uma experiência; Celso Barroso Leite A pós-graduação e o papel da CAPES; Aparecida Joly Gouveia O emprego público e o diploma de curso superior.
- d) Através de revistas e jornais: Joel Martins Objetivos e estrutura de um curso de pós-graduação para pesquisadores educacionais; Luiz Bravo A pósgraduação no Brasil; Raymundo Moniz de/Aragão Sistema de crédito e matrícula por disciplina.

MEC/DAU/CAPES. I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-77). II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-85). III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-89).

Todos os Planos foram editados pela CAPES e indicam apenas o local da edição (Brasília). Cada Plano contém os respectivos diagnósticos, dando bons retratos da área, nos períodos analisados.

CONSELHO Federal de Educação. Normas que regulamentam os cursos de pós-graduação "lato sensu" (aperfeiçoamento e especialização).

A Portaria nº 78/68, que regula a aprovação das indicações de professores responsáveis por disciplinas nos cursos de graduação, institui no seu art. 3º os cursos de aperfeiçoamento e especialização como uma das formas possíveis de capacitação técnica do

docente. A Resolução nº 6/72 define os requisitos para realização dos cursos de especialização. O Decreto nº 76.924/75 estabelece um mínimo de 360 horas para os cursos de aperfeiçoamento ou especialização, com exigência de freqüência e de verificação de aproveitamento. A Indicação nº 74/76 regulamenta os cursos de aperfeiçoamento e especialização; é analisada posteriormente pelo Parecer nº 2.228/77 e completada pela Resolução nº 14/77. A Resolução nº 14/77 disciplina os cursos de pós-graduação "lato sensu". A Resolução CFE nº 12/83, em vigor, fixa as condições de validade dos certificados de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior, no sistema federal de ensino, revogando a Resolução nº 14/77.

ANPOCS — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Relatório da Comissão de Pós-Graduação. s.n.t. 83 p., xerox.

Usando as palavras da Apresentação desse Relatório, trata-se de trabalho que objetivou dinamizar a discussão sobre a pós-graduação no interior da ANPOCS, partindo de uma reflexão sobre as causas da singular dificuldade em tratar do problema, pois se dedica muito mais atenção, profissional e politicamente, à pesquisa. A reflexão sobre a pós-graduação "está presa à nossa prática imediata, aos nossos interesses corporativos". Constituindo a representação, na ANPOCS, pelos programas credenciados e pelos centros de pesquisa, estes competem entre si - por cargos políticos, pelo controle dos grupos de trabalho, pelo acesso aos recursos. Em decorrência as críticas à política de pós-graduação são em geral limitadas (porque feitas a partir de um lugar restrito e da ótica de um programa ou centro) e muito gerais (para não ferir susceptibilidades).

Por outro lado, constata a Comissão: "A reflexão sobre o conjunto da pós-graduação passa a ser monopolizada pelos organismos federais de controle e planejamento, nos quais essa reflexão é feita profissionalmente e com muita competência. A CAPES e o CNPq coletam dados de modo sistemático, estabelecem sistemas controlados de avaliação periódica, formulam políticas e dirigem a aplicação dos recursos de forma a atingir objetivos explícitos. Produzem e publicam os cados, as avaliações e as políticas. Os docentes só realizam essa tarefa quando fazem parte dos comitês dessas instituições. Mas, enquanto participantes dos programas não absorvem essas informações no nível em que são formuladas, isto é, como análises globais da pós-graduação em geral. Presos às dificuldades concretas de seu dia a dia, utilizam-nas de forma instrumental, como oportunidades específicas a serem aproveitadas, ou constrangimentos a serem sabotados. Sem o domínio da visão global, os programas apresentam-se sempre frente aos organismos de financiamento e controle não como críticos da política geral, mas como reclamantes e pedintes.

Estabelece-se assim uma situação hierárquica constituída por "nós aqui" e o "poder lá fora", marcada por um diálogo de surdos. O governo planeja, mas ignora os problemas do dia a dia que para nós são cruciais. Os docentes enfrentam os problemas, mas ignoram a lógica dos incentivos e constrangimentos com os quais lídam. Os planos não se concretizam e a pós-graduação acumula dificuldades sem perspectivas de solução.

No fundo, o problema reside no fato de permanecermos, frente a nós mesmos, como competidores e, frente ao Estado, como reivindicantes. Nem em uma nem em outra posição podemos desenvolver uma postura crítica objetiva.

Para sair desse impasse, devemos sair da limitação dos nossos cursos e começar a pensar, como o faz o Estado, numa política nacional de pós-graduação, para formular soluções alternativas e dialogar com os poderes públicos de igual para igual. Só assim poderemos incorporar positivamente e socializar amplamente nossa experiência concreta — temos que encontrar um geral onde colocar nosso particular e não projetar no geral nossas limitações".

O Relatório contém as seguintes contribuições: 1. A política de pós-graduação e as ciências sociais, relatada por Eunice R. Durham, da USP (já publicada no BIB — Boletim Informativo Bibliográfico de Ciências Sociais (21): 41-55, 1º semestre de 1986, constituindo-se em excelente análise do Parecer nº 977/65 do CFE, sobre o 1º e 2º Planos Nacionais de Pós-Graduação; 2. O financiamento das ciências sociais, relatado por José Murilo de Carvalho (IUPERJ) e Maria Suzana Gonçalves (UFRGS); 3. Sugestões para o 3º Plano Nacional de Pós-Graduação, por Maria Hermínia Tavares de Almeida (UNICAMP) e Silke Weber (UFPe); 4. Sugestões para institucionalização da pós-graduação na ANPOCS, propostas pela própria Comissão.

Rogério Córdova, Divonzir Arthur Gusso e Sérgio Vasconcelos Luna. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro.* UNESCO/CRESALC - MEC/CAPES. Brasília, 1986. 217 p.

Estudo visando oferecer uma visão ampla do sistema brasileiro de pós-graduação, com vistas a uma comparação com sistemas de outros países latinoamericanos. Contém: I. A emergência de pós-graduação no Brasil; II. A gênese dos programas e os elementos de contexto; III. Os programas de pós-graduação: vinculação, recursos e organização; IV. Os atores centrais; V. O ensino e a pesquisa na pós-graduação; VI. Avaliação e auto-imagem da pós-graduação. Mais: A. conclusões; B. Apêndice sobre a amostra e o processo de coleta; C. Bibliografia consultada e D. Lista de tabelas.

Luiz Antônio Cunha, A pós graduação no Brasil: função técnica e função social. Rio de Janeiro, Revista de Administração de Empresas, 14 (5): 66-70, set./out. 1974.

Texto pioneiro, de caráter sociológico, abordando: a) gênese da pós graduação, onde considera a "diferenciação vertical interna" do ensino superior no Brasil, pela qual os graus conferidos passam a ter "valor" acadêmico diverso; b) as funções (técnica e social) da pós-graduação e as possíveis repercusões de sua organização.

Betty Antunes de Oliveira. O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1980, 111 p.

Originalmente apresentado como tese de doutorado no Programa de Filosofía da Educação da PUC/SP, aborda: 1. A política de formação de professores do ensino superior expressa nos documentos governamentais; 2. O contexto da política de formação desses professores; 3. Análise da função dessa política no contexto brasileiro. O texto é completado por conclusões e considerações finais.

Antônio Pedro de Souza Campos. *A pós-graduação* no Brasil: mestrado e doutorado. Niterói, UFF, 1986. 87 p.

Trabalho introdutório de pesquisa institucional visando avaliar os resultados do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) na Universidade Federal Fluminense (UFF). Sumário: 1. Antecedentes; 2. A expansão do ensino superior; 3. Os cenários internacional e nacional; 4. A política de pósgraduação nas escolas superiores públicas; 5. A questão das bolsas de estudo; 6. A trajetória profissional — o plano de carreira; 7. Alguns resultados da política de pós-graduação: mestrado e doutorado; 8. Considerações finais. Acrescentam-se notas ao texto, que o enriquecem bastante. Disponível por xerocópia, através de solicitação ao mestrado em Educação da UFF (Rua Dr. Celestino nº 74 - 6º andar CEP 24020 Niterói).

Diva Chaves Sarmento. Cursos de pós-graduação em educação: influência sobre a percepção de seus egressos quanto a problemas educacionais brasileiros. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986. Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em educação.

Análise interpretativa com o objetivo de evidenciar os determinantes histórico-sociais da pós-graduação no país, assim como captar as possibilidades de mudança nos rumos tomados pelos cursos de mestrado em educação. Questões levantadas: Os cursos de pós-graduação em educação estariam preparando educadores para identificar problemas educacionais do país? Tais cursos estariam capacitando seus alunos para equacionar os problemas identificados, apresen-

tando alternativas de solução aplicáveis a sua realidade? O objetivo básico de formar pesquisadores foi reconhecido pelos cursos de pós-graduação em educação no Brasil? Qual o significado do curso na vida de seus egressos? A análise dos dados e informações coletados evidenciaram o estreito relacionamento entre a política de pós-graduação e os planos governamentais estabelecidos pelo governo pós-64. O sistema de pós-graduação mereceu um planejamento integrado do ponto de vista estratégico e operacional com o projeto nacional de desenvolvimento. A pós-graduação foi responsável principalmente pela formação do magistério superior e dos quadros técnico e político da administração educacional do país. As mudanças que ocorreram na sociedade brasileira nos últimos anos refletiram-se no interior da escola. Os cursos de pós-graduação, como parte de um contexto em mudança, refletindo o processo social, passaram a abrigar o pensamento crítico, surgindo novas propostas de cursos que procuram superar a situação existente.

Lizete Castro Pereira Nunes. Análise da política de pós-graduação no Brasil no período de 1965 a 1975. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1978. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação. 105 p.

Análise crítica da política nacional de pós-graduação, no período 1965 a 1975, e suas possíveis vinculações com o contexto sócio-econômico e cultural do país. Faz, inicialmente, um histórico da pós-graduação no Brasil, utilizando-se de leis, decretos, pronunciamentos normativos, relatórios e planos, com o objetivo de explicitar a política de pós-graduação adotada. Para estabelecer relações entre a política de pós-graduação e o contexto sócio-econômico e cultural onde se desenvolve tal política, procurou: a) caracterizar o contexto sócio-econômico e cultura do país e sua repercussão no ensino e na pesquisa; b) identificar, nos documentos oficiais, as razões que levaram à formulação da política nacional de pós-graduação; c) detectar os fatores subjacentes às razões explicitadas nesses documentos, através de cotejo com a conjuntura sócio económica e cultural; d) sintetizar objetivos, diretrizes e estratégias contidos no Plano Nacional de Pós Graduação, tentando identificar idéias centrals para análise posterior. Concluiu que há contradição entre os propósitos da pós-graduação e a realidade econômica, acarretando defasagem entre o que se pretende e o que se faz na política científica e tecnológica do país; que as realidade sócio-políticas e seanômicas diversas entre os E.U.A. e o Brasil acarreiam problemas de formalismo, tal com já vem ocorrendo no caso do credenciamento e demais medidas da cantralização da pós-graduação brasileira.

Elizabeth Jones. Professor de pós-graduação em educação: esboços para um perfil do intelectual acadêmico. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação. 150 p.

Objetiva esboçar o perfil pedagógico de intelectuais que exercem o magistério em cursos de pós-graduação em educação no município do Rio de Janeiro, verificando como se expressam diante dos seguintes componentes básicos do fenômeno educativo: a) concepções pedagógicas; b) instituições pedagógicas; c) material pedagógico; d) ritualismo pedagógico. Inicia com uma apresentação da concepção gramsciana sobre os intelectuais e seu papel na organização da cultura. Desenvolve-se a partir da análise de entrevistas com 27 professores de disciplinas de fundamentacão dos cursos de mestrado da PUC/RJ e da UFRJ. buscando captar o substrato ideológico de seus posisionamentos. Conclui pela existência de uma unidade intelectual contraditória, de onde emergem características do intelectual "tradicional" ou "orgânico da classe burguesa", e do intelectual "orgânico das massas populares", denunciando ambigüidades e crise entre um projeto educacional e social-liberal, mas não igualitário, e outro democrático igualitário.

Antônio Paes de Carvalho. Reflexão sobre a pós-graduação ''lato sensu''. Brasília, Conselho Federal de Educação. *Documenta* (186): 52-67, maio 1976.

Exposição feita no IX Seminário de Assuntos Universitários, promovido pelo CFE, em Brasília, nos dias 4 e 5 de maio de 1976. Contém: 1. Introdução; 2. Delineamento legal da pós-graduação profissionalizante ("lato sensu"); 3. Problemática do relacionamento entre pós-graduação profissionalizante e pós-graduação acadêmica ("stricto sensu"); 4. Algumas idéias para a regulamentação da pós-graduação "lato sensu" (nomenclatura e definição, organização e estrutura; relacionamento com os cursos de mestrado e doutorado, mais gráficos).

Bruno Edmundo Markus. *Cursos de aperfeiçoamento* e especialização. Brasília, Conselho Federal de Educação. *Documenta* (186): 68-78, maio 1976.

Apresenta a experiência desses cursos na Universidade de Passo Fundo. Explora, em particular, modelos de cursos implantados e sugere esquema de funcionamento.

Os dois textos acima são complementados por recomendações à respeito do tema "Pós-graduação lato sensu: cursos de especialização e aperfeiçoamento", dirigidos especificamente ao CFE, às Instituições e ao MEC (p. 78 da revista citada).

INFORME ANPEd

Proposta de Sistemática de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação

0. Introdução

No encontro de Coordenadores de Programas de. Pós-Graduação em Educação, realizado por ocasião da IX Reunião Anual da ANPEd (Rio de Janeiro, junho de 1986), foi constituída uma comissão, que deveria estudar a sistemática de avaliação dos programas de pós-graduação empregada atualmente pela CAPES e, posteriormente, elaborar um documento com as conclusões do estudo. Esse documento deveria ser apresentado para debate na Reunião da ANPEd, em Salvador.

Esta Comissão, composta por Ana Maria Saul (PUC/SP), Ozir Tesser (UFCe), Menga Lüdke (PUC/RJ e UFF) e Nicanor Palhares Sá (UFMT), reuniu-se na CAPES, em Brasília, de 24 a 26 de março de 1987 e na PUC/SP, nos dias 15 e 16 de abril de 1987. Teve como objetivo aprofundar o debate sobre a avaliação da Pós-Graduação em Educação e, ao término dos trabalhos, chegar a uma proposta que contribuisse para a melhoria do atual sistema de avaliação da CAPES, o qual, ao lado de seus aspectos positivos, tem suscitado críticas importantes (cf. Boletim ANPEd, nº 5-6, outdez. de 1985).

A proposta, em redação preliminar, foi aprovada no encontro de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, realizada durante a X Reunião Anual da ANPEd (Salvador, 11 a 15 de maio de 1987). A versão ora apresentada foi revista, incorporando críticas e sugestões recebidas desses mesmos Programas, como ficou decidido nesse encontro.

Da sistemática atual de avaliação a uma nova proposta

A Comissão tentou, de início, levantar os

pressupostos teóricos que embasariam uma nova proposta de avaliação, assim como procurou comparar estes pressupostos aos que estão subjacentes ao atual sistema, tal como apreendidos pelos membros da Comissão. Foram consideradas, de modo especial, nesta fase do trabalho, as indicações teóricas existentes em vários documentos, notadamente: Boletim da ANPEd referido, relatórios de avaliação da própria CAPES, bem como depoimentos dos técnicos dessa Coordenação.

Uma vez estabelecidos os pressupostos que deveriam nortear uma nova sistemática de avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, a Comissão passou a investigar o material, organizado e posto a sua disposição pelos responsáveis pelo setor de avaliação da CAPES. De modo particular, foram examinados os relatórios efetuados pelos Programas da área e os elaborados pelas comissões de avaliação da CAPES. Buscou-se especialmente ver as relações existentes entre estes dois conjuntos de relatórios, as menções atribuídas e o sistema de dotação financeira apoiado nos resultados da avaliação.

O estudo cuidadoso desse importante material acumulado pela CAPES, pôde revelar aos membros da Comissão algumas das dificuldades intransponíveis da atual sistemática. Uma delas é a desproporcional ênfase colocada nas informações sobre os produtos dos Programas, em detrimento das informações relativas aos processos pelos quais esses Programas vêm passando em seu desenvolvimento. Só uma visão direta sobre o Programa em julgamento poderia fornecer tal tipo de informação; entretanto, o mecanismo de visitas aos Programas por consultores, embora seja considerado importante pela CAPES e tenha sido parcialmente efetivado, não chega a estar plenamente implantado, a ponto de poder servir como componente básico geral para a avaliação de todos os Programas.

Outro elemento, recentemente incorporado à sistemática atualmente empregada, o Quadro 6 do conjunto de formulários preenchido pelos Programas, ilustra outra dificuldade. Embora ele tenha sido acrescentado, num esforço louvável, para atender às reivindicações dos Programas de se expressarem mais livremente, ao que parece, tem tido pouca utilidade efetiva no julgamento efetuado pelas Comissões da CAPES. A análise feita pela Comissão da ANPEd pôde constatar que as informações contidas nesse Quadro, a major parte de natureza qualitativa e justamente aquelas relativas aos processos pelos quais passam os Programas, são muito pouco consideradas, e por vezes até ignoradas, na composição do julgamento e da classificação final dos Programas. De outro lado, é importante assinalar que os próprios Programas nem sempre têm feito uso pleno e correto deste recurso, pois algumas vezes o Quadro 6 nem mesmo chega a ser preenchido.

A integração entre informações de origem quantitativa e qualitativa, ambas de muita importância para a avaliação de um Programa, não pode ser facilmente feita à distância, na sede de um órgão central, como é a CAPES, longe da realidade específica de cada Programa e num período de tempo bastante limitado: o julgamento de todos os Programas de uma área de conhecimento, realizado por seis representantes dessa área, não ultrapassa normalmente a duração de uma semana de trabalho. Por mais familiarizados que estejam com os problemas da área em geral, certamente esses representantes não estarão suficientemente informados sobre as especificidades de cada um dos Programas.

Observações como essas, aliadas a críticas, comentários e sugestões que vêm sendo expressos pela comunidade acadêmica, levaram os membros da Comissão da ANPEd a refletir e posteriormente a compor uma nova proposta de avaliação mais completa e sem dúvida mais complexa, que incorporasse os elementos positivos e em constante e atento processo de

melhoria da atual sistemática. Esse caminho aproveitaria, portanto, os procedimentos que vêm se revelando úteis no processo vigente e acrescentaria outros que viriam, ao que se espera, cobrir algumas falhas importantes. Partiria de uma avaliação feita pelos próprios Programas, uma auto-avaliação, portanto, evoluiria, em seguida, para uma avaliação feita por pares, isto é, por professores de outros Programas de Pós-Graduação em Educação; passaria depois por uma análise geral dos Programas, feita pelo conjunto de seus coordenadores: e. finalmente, chegaria, numa quarta etapa, à atual forma de avaliação utilizada pela CAPES, através do exame feito por uma comissão de representantes eleitos pela comunidade, reunidos em Brasília.

A prática de avaliação iniciada pela CAPES há doze anos, numa tônica bastante tecnicista, tem evoluído gradativamente e tem mesmo superado parcialmente alguns de seus entraves. A influência da própria comunidade acadêmica tem se feito sentir, orientando essa evolucão para pontos considerados muito importantes, como por exemplo a eleição dos membros da comissão avaliadora. O trabalho da Comissão da ANPEd pretende justamente contribuir para que o sistema de avaliação dos Programas de Pós-Graduação se torne, cada vez mais, um instrumento auxiliar para que cada Programa se desenvolva, através do conhecimento de sua realidade, pelos e para os seus membros participantes e cada vez menos apenas um mecanismo para simples verificação de itens a serem cumpridos.

Antes da apresentação da nova proposta, é conveniente discutir um pouco mais as limitações da atual sistemática e os princípios que embasam a que aqui se propõe.

2. Os limites da atual sistemática

A sistemática de avaliação atualmente utilizada pela CAPES vem recebendo críticas praticamente desde que foi implantada. É inegável, entretanto, que a CAPES tem se mostrado bastante receptiva a essas críticas, procurando inclusive introduzir modificações para a sua

melhoria. Seus instrumentos de captação de dados vêm sendo aperfeiçoados ao longo dos anos e a composição da comissão de avaliadores, a partir da indicação de seus membros pela própria comunidade, representa uma importante conquista na direção da democratização do processo avaliativo.

Apesar de seu indiscutível aperfeiçoamento, todavia, a sistemática empregada pela CAPES continua a provocar muita insatisfação entre os membros dos Programas de Pós-Graduação, pois as modificações introduzidas têm se concentrado em aspectos periféricos, não tocando nos pressupostos fundamentais de avaliação que lhe são subjacentes. Tais pressupostos, basicamente, supõem que os Programas de Pós-Graduação são qualitativamente hierarquizáveis e que os indicadores até agora utilizados permitem a classificação dos cursos de forma hierárquica. Para expressar sinteticamente essa hierarquização vem sendo utilizada uma nomenclatura, supostamente neutra, representada pelas letras A, B, C, D e E. Todos os programas têm sentido vivamente o peso dessa classificação e percebem cada vez mais as dificuldades por ela envolvidas.

Dentro do aspecto político-ideológico situa-se talvez o maior problema decorrente do emprego dessa classificação hierárquica: o uso que se faz dos conceitos. Eles passam a ter vida própria e a ser empregados para as mais diferentes finalidades, desde a aprovação de um professor visitante para o Programa (se for A), até a destinação de bolsas e outras verbas (se for no mínimo B). Certas agências e instituições passam a solicitar à CAPES essa classificação e muitas decisões importantes têm sido tomadas tendo por base a mesma. Seu uso como ponto de partida para a atribuição de recursos aos Programas, embora não de maneira absoluta ou mesmo clara, tem sido bastante questionado pelos membros da comunidade educacional.

O Boletim ANPEd, nº 5/6, de out.-dez. de 1985, traz excelente contribuição para o debate da avaliação feita pela CAPES. Nesse Boletim podem ser examinadas mais detalhadamente as dificuldades que a seguir são apresentadas de maneira sintética: o caráter predominantemente quantitativo dos indicadores utilizados; a repercussão negativa da classificação no âmbito interno e externo dos Programas; a inflexibilidade dos indicadores, não levando em conta circunstâncias importantes para a compreensão da realidade desses Programas; o caráter a-histórico do tipo de avaliação empregado; a influência sobre os Programas, no sentido de produzir exclusivamente os efeitos valorizados pela sistemática utilizada; a eventual estagnação dos Programas, em virtude de sua classificação formal em determinado e indelével nível; a carga negativa sobre os cursos considerados fracos e de desestímulo dos cursos considerados fortes; a própria estigmatização, por vezes estabelecida a partir da atribuição errônea de características que não correspondem à realidade dos Programas; a não-valorização da auto-avaliação e a super-valorização da avaliação externa, a partir dos produtos.

Dentre essas e outras questões, analisadas no citado *Boletim*, algumas merecem um comentário mais amplo, por estarem mais diretamente relacionadas com aspectos básicos da sistemática de avaliação atualmente usada. São elas:

1º o predomínio de indicadores quantitativos. Há uma insistência clara sobre aspectos numéricos relativos a corpo docente/discente, relação professor orientador/orientandos, teses defendidas, pesquisas apresentadas, publicações, participação em congressos e seminários e outros aspectos. Não fica claro, entretanto, a maneira pela qual foram definidos os parâmetros a partir dos quais todos os Programas serão julgados, nem fica explicitado como se processará esse julgamento. A simples menção dos dados quantitativos não pode dar conta das dimensões qualitativas de cada Programa, nem muito menos do seu contexto interno e de sua inserção específica na Universidade e na Região. Tem-se a impressão de que as grandezas consideradas representam relações externas, limitadas, relacionadas a uma escala definida abstrata e arbitrariamente. Não se pode facilmente inferir a qualidade de um Programa a partir apenas de indicadores quantitativos, como parece supor a atual sistemática de avaliação.

29 A valorização dos produtos em detrimento dos processos. Esta é uma questão bastante debatida entre os membros da comunidade, mas na verdade ela poderá ser superada,
embora não facilmente, através de uma visão
que focalize não apenas o que o Programa tem
produzido, em termos de teses ou publicações,
mas qual tem sido sua contribuição para a
transformação no âmbito da cultura e da vida
social, dentro do seu contexto histórico-geográfico.

3º O uso dos conceitos para classificação dos Programas. Justamente por serem pretensamente neutros e manifestamente abstratos os conceitos têm servido aos mais diversos e arbitrários usos e têm resistido às críticas mais severas. Sem ostentar uma relação direta com os indicadores sobre os quais são construídos, mesmo assim os conceitos têm adquirido uma espécie de vida própria e têm desempenhado um papel altamente discricionário, servindo para consolidar uma hierarquização criada artificialmente entre Programas. O caráter artificial dessa hierarquia vem exatamente da falta de correspondência direta entre o conceito e o que ele pretende representar. Por isso é extremamente importante que se garanta uma clarificação dos conceitos e sobretudo dos critérios e dos indicadores sobre os quais esses conceitos se basearam.

4º A constituição de um padrão de Universidade e de Pós-Graduação. Sem que fique inteiramente claro ou explícito, vai se procedendo, através de um tal sistema de avaliação inquestionado, a constituição de um padrão de Universidade e implicitamente de Pós-Graduação. Pelo sancionamento de determinados valores, vão-se balizando cursos e instituições na direção de modelos, cujas implicações nunca vêm inteiramente à tona, para o conhecimento e o debate plenos.

59 A penalização dos penalizados. Como não apresenta clara transparência, a atual sistemática de avaliação pode estar servindo para consolidar uma situação injustamente diferenciada. Nela os que já detém recursos tudo fazem para não perderem o direito a eles e os que não os possuem nada podem fazer para os merecerem, pois, como num círculo vicioso, para estarem credenciados a receber auxílios, os Programas precisam demonstrar sua produtividade e esta depende, obviamente, de recursos que não possuem... E assim aumenta, cada vez mais, a distância entre Programas bem sucedidos e os demais.

3. A sistemática proposta

3.1 Princípios

A avaliação dos cursos deve ser concebida como um processo crítico, associado a uma vontade política de transformação da Universidade que temos na Universidade necessária a uma sociedade democrática, justa e moderna.

A avaliação dos Programas deve caracterizar-se por um processo democrático, onde seja garantida a participação dos agentes da Pós-Graduação na construção/reconstrução de sua própria história. É importante assegurar também o acesso das várias instâncias implicadas no próprio exercício da avaliação.

A avaliação deve constituir-se em uma proposta pedagógica, formativa, dos agentes que atuam nos Programas, em oposição a uma postura apenas classificatória dos mesmos. Nesse sentido, ela será fator de desenvolvimento e de transformação dos Programas de Pós-Graduação.

A avaliação intrínseca de cada Programa deve ser o ponto de partida e a condição necessária para que se proceda à avaliação extrínseca dos mesmos. Ambas são igualmente importantes e cumprem funções complementares. A avaliação intrínseca permitirá a cada Programa iniciar seu pleno conhecimento, o que se complementará por um exame oriundo de uma perspectiva externa.

3.2 Descrição

A sistemática procura contemplar as dimensões qualitativa e quantitativa e compreende a definição de quatro fases ou momentos de execução.

A Fase I prevê a auto-avaliação do Programa, que se caracteriza por uma auto-crítica do mesmo, realizada pelos docentes, discentes e pessoal administrativo. É fundamental que a auto-avaliação reflita a contextualização dos cursos (evolução, historicidade, rupturas, avanços, dificuldades) e a relevância da produção técnica e científica (condições de produção, qualificação do corpo docente, processos e produtos do Programa para a área e para a sociedade).

Como mecanismos para viabilizar esta fase, propõe-se a realização de grupos de discussão, norteados por questões geradoras e/ou documentos do Programa, que permitam o questionamento do mesmo, frente a critérios transparentes julgados valiosos pela comunidade acadêmica da Pós-Graduação em Educação. Nesta fase, o Programa deverá estar municiado com evidências - de caráter qualitativo e quantitativo, incluindo-se aí os próprios relatórios anuais da CAPES -, organizadas e sistematizadas, que possam informar as análises e conclusões. Propõe-se que a auto-avaliação seia concluída com o registro em um Relatório de Auto-Avaliação, que subsidiará a fase subsequente.

A Fase II, avaliação interpares, prevê que os resultados da auto-avaliação sejam discutidos "in loco", na instituição onde o curso funciona, com pares da comunidade científica, possibilitando que a equipe do mesmo confronte suas conclusões com as dos visitantes, que certamente terão uma tela crítica externa, porém norteada, "iluminada" por critérios legitimados pela comunidade acadêmica.

Propõe-se que o mecanismo viabilizador dessa fase seja a visita ao Programa, por colegas de outros Programas, desempenhando a função de avaliadores externos. A forma de indicação desses visitantes deverá ser objeto de discussão ampla entre os membros da comunidade acadêmica. O resultado desta fase deverá ser registrado de forma sistematizada, consubstanciando-se no Relatório de Avaliação da Fase II.

A Fase III, avaliação interprogramas, amplia o nível de confronto da avaliação, possibilitando que a auto-avaliação seja discutida num forum mais amplo e diversificado. Dessa forma, a tela crítica de análise aumenta o seu espectro, favorecendo questionamentos e confrontos múltiplos e diversificados.

Propõe-se como mecanismo viabilizador dessa fase a discussão dos coordenadores/representantes dos Programas, em pequenos grupos, por ocasião da reunião de coordenadores, com periodicidade bienal.

O confronto, nessa fase, será norteado mais uma vez por critérios aceitos e legitimados pelos Programas. As evidências para este momento da avaliação estarão registradas nos *Relatórios de Auto-Avaliação* e da *Fase II*, acrescidas das possibilidades de discussão pelos representantes dos Programas.

Os resultados desta fase serão registrados em uma Ficha de Avaliação, para cada Programa, que expresse a conclusão do subgrupo de avaliadores sobre os Programas avaliados em relação aos seguintes focos de avaliação: contextualização do Programa, seu impacto científico e social e suas perspectivas.

Finalmente, a Fase IV dessa nova sistemática será a avaliação feita pela comissão de consultores da CAPES, e representará um momento de compatibilização dos resultados avaliativos dos Programas da área, permitindo um balanço crítico da mesma, a partir dos informes das fases precedentes.

Propõe-se como mecanismo de viabilização desta fase, a avaliação por meio da comissão de consultores da CAPES, tal como é composta atualmente, eleita entre os pares da comunidade dos Programas de Pós-Graduação da área, observando todavia que os procedimentos da eleição devem continuar sendo objeto de discussão.

Essa comissão, de posse da memória dos Programas e apoiando-se nos *Relatórios da Auto-Avaliação*, *Fase II*, *Relatórios Anuais da CAPES* e predominantemente na *Ficha de Avaliação* oriunda da fase anterior, deverá indicar as medidas de apoio técnico-científico e financeiro para cada um dos Programas. Recomenda-se que os membros da comissão de consultores, responsável pela avaliação nessa fase, participem necessariamente das visitas aos Programas (mecanismo previsto para a Fase II). Assim, toda a comissão terá, no momento da avaliação, informações registradas e conhecidas "in loco" sobre o universo dos Programas.

A Fase IV será concluída com a elaboração de um documento que espelhe o estágio da área, divisando-se um horizonte para a mesma, onde seja possível subsidiar as diretrizes políticas e tomar as medidas adequadas para o setor.

3.2.1 Critérios de avaliação

Para orientar o processo de avaliação, propõe-se à discussão da comunidade alguns critérios, como pontos de partida e sugestões para indicação de novos, cuja explicitação e reconhecimento pela mesrna comunidade deverão ser objeto de ampla discussão, a ser propiciada pela ANPEd. Procurou-se indicar critérios que correspondessem aos focos de avaliação expressos acima, isto é: contextualização do Programa, seu impacto científico e social e suas perspectivas.

- A inserção do Programa em seu meio, sua sensibilidade e disposição para prestar os serviços necessários para a solução de problemas educacionais em sua Cidade, Estado ou Região, sem com isto significar uma subordinação acrítica às instâncias governamentais locais. Ao contrário, uma distância crítica em relação a estas parece indispensável.
- O intercâmbio com outros programas e outras instituições, indicativo da preocupação com o enriquecimento representado pela possibilidade de dar e receber contribuições de Programas congêneres, bem como de outras instituições.
- A relevância da produção científica, certamente revela a parte central da avaliação e a mais sensível de cada Programa. Por isso mes-

mo, deve levar em conta todas as condições que cercam essa produção e que a explicam, em termos de ritmo, de volume, de intensidade, de qualidade e impacto. Qual a contribuição da produção científica para a solução dos problemas da área e avanço da mesma? Para quem é ela relevante? Porque tem ou não sido volumosa? Quando pretende assumir um ritmo regular? — são algumas das muitas questões concernentes à produção científica que um Programa deveria ver discutidas, antes de ser a partir dela julgado.

- A evolução do Programa na direção de sua própria proposta de realização: Quais são seus horizontes, para onde apontam suas perspectivas e como tem sido sua caminhada nesses esentido? Quais são os problemas e os pontos de estrangulamento mais prementes? Como anda o fluxo de sua "linha de produção", isto é, o caminho dos alunos na direção da tese? Como estão sendo resolvidos os problemas de natureza curricular? E os das áreas de concentração?
- Atitude frente ao confronto de tendências teórico-metodológicas: Como tem o programa enfrentado a difícil tarefa de permitir o livre confronto de abordagens metodológicas distintas e de múltiplas posições teóricas? Tem sido garantido um ambiente de respeito à liberdade acadêmica, onde os alunos possam se beneficiar do debate entre orientações diferentes?
- O Programa e a política institucional de pós-graduação: Qual a situação do Programa dentro da instituição que o abriga? Há uma política explícita de apoio à pós-graduação, ou ao contrário, o Programa enfrenta dificuldades neste aspecto?
- Financiamento de pesquisas: Há um relacionamento regular e produtivo entre o Programa e as agências de financiamento de pesquisas? A própria Universidade se encarrega de prover recursos para essa atividade?
- O grau de envolvimento de professores e alunos nas atividades de pesquisa. Este parece ser um indicador da maturidade e vitalidade do Programa, bastante dependente portanto

de uma série de condições prévias, que lhe permitiram chegar a esse estágio. É interessante observar dentro deste item, se tem havido interesse e possibilidades reais de participação em atividades de pesquisa pelo maior número possível de professores e alunos, ou se elas estão concentradas apenas em alguns poucos. Quais as razões de uma participação desigual a esse respeito?

• Finalmente, o grau de envolvimento do corpo docente e discente no Programa, isto é: quem são aqueles com os quais o Programa realmente conta, que estão sempre prontos a desempenhar as funções necessárias ao seu desenvolvimento, que sentem os seus problemas e procuram encontrar, em conjunto, soluções para eles. Há uma adesão geral dos participantes e uma real identificação com os objetivos do Programa, ou isso envolve apenas parte deles?

4. Considerações gerais

Embora constituindo ponto nevrálgico do processo avaliativo, porque neles se situam e se consolidam fatores fundamentais de diferenciação entre os Programas, os mecanismos de distribuição de recursos não puderam ser objeto de explicitação e portanto de discussão suficiente, dentro desta proposta. Está bastante clara, entretanto, a vinculação desses mecanismos aos resultados da avaliação, embora não se divise aí uma correlação linear.

A partir desta constatação, fica também patente que uma nova sistemática avaliativa, mais transparente e sobretudo mais democratizada, onde a distribuição do poder seja garantida para as várias instâncias envolvidas, representará certamente garantia de um sistema mais claro e mais justo de distribuição de recursos.

Segue quadro-síntese da proposta em tela.

NOTA: Em decorrência da proposta acima transcrita, a ANPEd encaminhou à CAPES, para estudo da possibilidade de financiamento por esse órgão, o projeto de pesquisa Testagem piloto da sistemática de avaliação dos cursos de pós-graduação em educação proposta pela ANPEd, elaborado por Ana Maria Saul e Menga Lüdke.

Essa proposta objetiva: a) testar uma nova sistemática dos cursos de pós-graduação em educação; b) revisar a proposta alternativa de avaliação desses cursos frente aos resultados oriundos da testagem da sistemática; c) oferecer aos cursos de pós-graduação em educação e à CAPES, uma proposta de avaliação de pósgraduação que contemple as dimensões de auto-avaliação e avaliação externa.

A testagem da sistemática de avaliação será realizada em sete etapas, com a seleção de quatro cursos de pós-graduação em educação, dentre aqueles que manifestarem interesse em participar da testagem-piloto.

Contactos oficiosos com a CAPES, ao final do ano, indicam que o projeto de pesquisa efetivamente poderá vir a ser por ela financiado, já no próximo exercício.

ERRATA

Duas correções devem ser feitas no relatório do Grupo de Trabalho sobre **Política do Ensino Superior**, publicado no **Boletim ANPEd** v. 9, n. 2-3, abr.-set. 1987:

a) o título correto da comunicação de Elizabeth Cassimiro de Freitas é *A estrutura de poder interno* nas universidades brasileiras: as propostas para sua democratização, dos anos 60 à atualidade; b) o referido relatório foi assinado por Glaura Vasques de Miranda, da UFMG, e Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, da UFRJ.

	QUADR	QUADRO-SIÑTESE DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO	DE AVALIAÇÃO	
FASES	PROCEDIMENTOS	FOCOS DE ANÁLISE	SUBSÍDIOS	SISTEMATIZAÇÃO DE RESULTADOS
I. Auto- avaliação	Reuniões com corpo docente, discente e administrativo	Contextualização do Pro- grama Impacto científico e social do Programa Perspectivas do Programa	Documentação do Progra- ma e/ou outros instrumen- tos Relatório anual da CAPES Relação de critérios	Relatório de auto- avaliação do Progra- ma
II. Avaliação inter-pares	Visita aos Progra- mas, por avaliadores	Contextualização do Programa Impacto científico e social do Programa Perspectivas do Programa	Relatório da auto-avalia- ção Informações obtidas no contato face a face com "visitadores" e equipe do Programa Relatório anual da CAPES	Relatório da Fase II
III. Avaliação inter- Programas	Grupos de avaliação compostos por coor- denadores ou repre- sentantes dos Progra- mas	Contextualização do Programa Impacto científico e social do Programa Perspectivas do Programa	Relatório da auto-avalia- ção Relatório da Fase II Relatório anual da CAPES	Ficha de avaliação dos Programas
IV. Avaliação pela Comissão de Consultores da CAPES	Reunião bienal da comissão de consul- tores, na CAPES	Contextualização do Programa Impacto científico e social do Programa Perspectivas do Programa	Relatório da auto-avalia- ção Relatório da Fase II Ficha de avaliação dos Pro- gramas Relatórios anuais da CAPES	Relatório Síntese de Avaliação • para o Programa • para a área

ESPAÇO ANPEd

A ANPEd Como Espaço de Discussão Teórica

Miguel Arroyo

A pedido da Redação do Boletim, Miguel Arroyo redigiu o texto que se segue, no qual procura sistematizar algumas idéias defendidas por ele no último Seminário de Pesquisa da Região Sudeste, em Vitória.

Na última década, as demandas oriundas dos profissionais da educação que atuam mais diretamente no espaço escolar apresentaram-se bem caracterizadas, colocando questões como: o que fazer na escola? o que fica por conta de cada profissional? como resolver o clássico problema da democratização da escola? que há de novo nas propostas de currículos, de métodos...?

Estas demandas têm encontrado espaços de reflexão. Os encontros regionais e nacionais de supervisores e orientadores, os encontros da ANPAE e até as CBEs têm privilegiado essa temática e têm proporcionado aos profissionais da escola um conjunto de análises-proposta bastante consistentes e inovadoras.

Nesses encontros, vem se dando uma aproximação entre os profissionais da escola com seus questionamentos e a reflexão que vem sendo feita nos cursos de graduação e pós-graduação. Esses contatos têm sido bastante provocadores para os profissionais da Universidade, no sentido de terem de produzir uma quantidade significativa de análises-proposta para serem apresentadas nesses encontros, as quais vêm ocupando um espaço significativo na produção escrita sobre educação.

As demandas neste sentido têm sido tantas que é frequente encontrar nos trabalhos publicados em revistas e livros uma nota indicando que os mesmos foram produzidos como participação nesse tipo de encontro. Essa característica, presente em uma parte significativa da produção dos últimos anos, mostra que a mesma traz a marca de uma reflexão colada a estas demandas, fato que pode ser uma riqueza e um limite. A riqueza advém evidentemente do fato de a reflexão sobre educação manter-se conectada com a própria dinâmica do fazer da educação escolar e de seus profissionais mais imediatos. Os limites podem vir do caráter específico desse tipo de encontro. Não apenas predomina na linguagem um estilo coloquial, mas até o nível em que são tratados os problemas é predominantemente indicativo. Por outro lado, as análises privilegiam a contextualização dos problemas e suas conexões mais globais com a realidade social, sem se deter no estudo mais aprofundado e na explicitação das possíveis interpretações teóricas. A timidez com que são publicados os trabalhos e comunicações apresentados nestes encontros mostra a insatisfação existente entre seus próprios autores, quanto a seu nível de profundidade no tratamento dos temas.

Nos últimos anos vem se manifestando outra demanda, vinda dos profissionais que atuam mais diretamente nos cursos de graduação e pós-graduação e na área de pesquisa. Há questões colocadas na área de educação que estão a exigir um tratamento bem mais aprofundado.

Durante algum tempo as reflexões na área da educação alimentaram-se das ¢hamadas ciências sociais aplicadas à educação. Muitos profissionais que atuam em pós-graduação e pesquisa trazem a marca destas ciências em sua formação. Inclusive muitas das análises vindas do exterior e que tanto impressionaram nossa reflexão sobre as relações entre educação e sociedade vinham de cientistas sociais.

Podemos estar sendo injustos, mas arriscamonos a dizer que nos últimos anos nos distanciamos da reflexão que vem acontecendo nas ciências sociais a nível nacional e internacional, em parte pela forca das demandas imediatas da escola, às quais nos referimos antes; em parte pelo isolamento a que nos reduz o estilo recortado de ensinar e pesquisar na atual organização do ensino superior, em especial da pós-graduação; em parte ainda pelo próprio caráter do fenômeno educativo e pela inquietação dos profissionais que nele atuam. A educação é muito concreta e se estruturou em instituições específicas, que impõem demandas que privilegiam o que fazer, o como agir, que função social imprimir à prática escolar, que competências dominar, etc.

Poderíamos acrescentar a este quadro a vinculação sempre estreita entre os profissionais do ensino e da pesquisa e os órgãos de gestão, planejamento, formulação de políticas ou produção de material didático. Fenômeno não tão frequente em outras áreas, inclusive próximas, como saúde.

Insistimos em que esses fatos, se de um lado fazem com que a reflexão e a pesquisa em educação não se isolem da prática educativa no cotidiano da escola e de sua gestão, de outro lado podem adiar o enfrentamento das questões relativas à educação enquanto dado social, sua vinculação com os avanços de outras ciências e com as questões trazidas pela dinâmica social mais ampla.

A questão que pretendemos destacar é esta: existem espaços para o enfrentamento e a coletivização de uma produção teórica mais consistente? os espaços atuais permitem ou têm privilegiado o diálogo e a crítica relacionados com este tipo de produção intelectual? os encontros da ANPEd, especificamente, não têm sido antes espaços para responder a demandas tão concretas como Constituinte, L.D.B., política de pós-graduação e pesquisa em educação, política de financiamento? os espaços reservados aos grupos de trabalho não têm sido ocupados com questões sobre o que fazer específico em alfabetização, pré-escolar, educação e trabalho, formação do professor, refor-

ma dos cursos de magistério ou pedagogia?

Os Boletins da ANPEd refletem basicamente essas questões práticas e a busca de respostas.

Um olhar um tanto rápido sobre outros espaços, como as reuniões de Intercâmbio ou os Encontros de Pesquisa nos mostraria que têm um caráter diferente: são espaços onde se expõem projetos ou produtos de pesquisa, por vezes mais projetos ou resumos do que produtos acabados, capazes de serem avaliados e confrontados criticamente com a produção existente em outras áreas do saber. Mais ainda, esses espaços têm permitido mais a orientação e afirmação de novos pesquisadores do que a consolidação da produção científica.

No nosso entender, faltam espaços onde o central seia apresentar produtos mais acabados, voltados para um corpo de questões teóricas sobre os processos educativos, voltados para uma reconstrução da história da educação na nossa história e voltados para uma formulação de uma teoria da educação-formação do homem. Faltam-nos produtos mais consistentes, mais globais. Precisamos estar atentos para o perigo do isolamento com relação aos avanços que vêm sendo feitos pelas ciências sociais, pela historiografia. A produção no final da década de 70 ia nessa direção - não vamos discutir agora seu formalismo; infelizmente, esta década de 80 nos levou a uma superação da crítica e a uma preocupação com propostas de ação. Este final da década poderia ser aproveitado para uma tentativa de aproximação, para uma reflexão aprofundada, teoricamente cuidada, sobre os processos educativos enquanto processos sociais concretos.

Essa tarefa só será possível se repensarmos a ocupação dos espaços que fomos construindo – encontros, conferências, reuniões e intercâmbios – ou outros a serem criados e, mais, se repensarmos a destinação dos recursos escassos destinados à pesquisa e a eventos em educação. O caráter "utilitário" das agências e do Estado não foi superado e, por vezes, nós o reforçamos na área da educação. Por que é normal financiar uma pesquisa sobre ín-

dices de repetência ou sobre capacitação do professor leigo e não financiar a produção de trabalhos mais teóricos ou de estudos que permitam o avanço das ciências da educação? por que financiar revistas de divulgação sobre "a nova escola" e não financiar a divulgação de trabalhos mais densos em revistas ou livros mais especializados? enfim, como estimular produtos mais densos, que exigem mais tempo e maior confronto teórico? como não cair na visão de que quando os profissionais da educação se reunem tem de ser para melhorar o sistema escolar, torná-lo mais eficaz ou imprimir-lhe nova qualidade?

Nós, profissionais da educação, podemos e devemos ter espaços de confronto teórico e não apenas de consenso em torno do que ou como fazer. Este fato deve ser aceito como positivo. Ultimamente, vem se clareando que há divergências sérias e promissoras sobre concepções do social, do educativo, sobre propostas de sociedade e de educação. Entretanto, faltam espaços onde seja possível explicitar essas diferenças, em proveito da própria educação e dos educandos e da elevação teórica dos seus profissionais e dos centros que os formam.

A ANPEd, sendo uma associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação, não poderia ser o espaço definido para esse tipo de debates a que nos referimos?

Nota da Redação:

Pretendemos consagrar um dos próximos números do Boletim ANPEd à discussão das questões aqui colocadas por Miguel Arroyo. Desta forma, os associados da ANPEd terão oportunidade de posicionar-se diante delas, individualmente ou de forma colegiada, através do debate que esperamos se realize nos diferentes Programas.

CBE

V CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

A NOVALEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

COMPROMISSO DOS EDUCADORES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 2 a 5 de agosto, 1988

PROMOÇÃO:

ANDE

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ANPEd

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CEDES

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

APOIO FINANCEIRO: INEP/FINEP/CNPg/CAPES

XI Reunião Anual da ANPEd

Local: Porto Alegre - Faculdade de Educação da UFRGS

Data: 25 a 29 de abril de 1988

Tema Central: Em direção às novas diretrizes e bases da Educação

Ata de Posse da Diretoria da ANPEd para o Biênio 1987-89

Ata da Assembléia Geral Extraordinária convocada pelo Senhor Presidente, nos termos do Art. 10 do Estatuto da ANPEd, para posse da Diretoria eleita em 7 de agosto de 1987, para o biênio 1987-89. Aos dez dias do mês de setembro de hum mil, novecentos e oitenta e sete, realizou-se no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, a Assembléia Geral Extraordinária da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, para a posse da Diretoria para o biênio 1987-1989, com a participação dos sócios cujas assinaturas seguem abaixo: -(as) Lêda Maria Nogueira Margotto - Elizabeth Maria Pinheiro Gama - Glaura Vasques de Miranda - Olga Molina - José Silvério Baia Horta - Niuvenius J. Paoli - Leda Scheibe - Ana Maria Saul -João S. Guedes - Maria Laura Franco - Maria de Lourdes Fávero - Aldenice Alves Bezerra - Mariana Álvares da Cruz - Elias Boaventura - Maria Aparecida Ciavatta Franco - Lúcio Kreutz - Francisco Cordeiro Filho - Ana Lúcia França Magalhães - Heloisa Gouvêa Collet - Iolanda de Oliveira - Célia Frazão Soares Linhares - Alda Teresa Pinto - José Carlos B. Vosgeravi - Nelma Baldin - Sheilah R. C. Kelnner Lúcia Maria Siano Alcântara Gomes - Miguel Arroyo - Hermengarda A. Lüdke - Márcia Maga-Ihães Gomes - Maristela Coelho - Terezinha de Jesus Gomes Lankenau - Edir F. Marques de Oliveira - Ana Maria Carneiro - Elza Vidal do Couto -Haydé da Graça Figueiredo - Armando Martins de Barros - Jesus de Alvarenga Bastos. Após a Abertura da Assembléia Geral pelo Sr. Presidente da ANPEd, Prof. Osmar Fávero, a Sra. Presidente da Junta Eleitoral, Professora Glaura Vasques de Miranda, procedeu a leitura da ata de eleição da Nova Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, que é aqui transcrita em seu inteiro teor: "Aos sete dias do mês de agosto de 1987 a Junta Eleitoral indicada pela Assembléia Geral da ANPEd para organização e execução das eleições, reuniu-se para proceder à apuração dos votos enviados pelos associados nos termos da correspondência anexa. Os envelopes recebidos foram registrados e colocados em urna apropriada. Feita a conferência do número de eleitores votantes constatou-se que 202 associados, do total de 360 associados quites, inclusive coordenadores de Cursos de Pós-Graduação, enviaram por correio, os envelopes previamente selados contendo as cédulas eleitorais, devidamente ru-

bricadas pela Presidente da Junta. Feita essa conferência observou-se uma abstenção de 43.88% (quarenta e três e oitenta e oito por cento) de votantes, entre os quais dois envelopes devolvidos pelo correio por problemas de endereço incompleto. Feita a conferência dos envelopes contendo as cédulas eleitorais foi anulado um voto que, por ter sido identificado, infringiu as Normas Eleitorais no disposto no § 19 do Art. 49. Abertos os demais envelopes, procedeuse à contagem dos votos, tendo sido apurados 9 (nove) votos em branco e 192 (cento e noventa e dois) votos a favor da chapa inscrita na Assembléia Geral de 15 de maio de 1987, considerada, portanto, eleita, a seguinte Diretoria: Osmar Fávero, Presidente; Jésus de Alvarenga Bastos, secretário geral; José Silvério Baía Horta, secretário adjunto. Conselho Deliberativo: Vices-Presidentes - Ana Maria Saul: Otávio Augusto de Araújo Tavares; Leda Scheibe. Conselho Fiscal: Titulares - José Oliveira Arapiraca; Léa Pinheiro Paixão: Hélene Barros, Suplentes -Esther Buffa e Iracema L. Pires Ferreira, Nada mais havendo a constar, os membros da Junta Eleitoral lavraram a presente ata, Seguem assinaturas de Glaura Vasques de Mirnda, Presidente da Junta Eleitoral; Eliane Marta Teixeira Lopes e Hélio Pontes, membros da Junta Eleitoral." Após a leitura da ata foi dada posse à Diretoria Eleita para o período 1987-1989, assim constituída: Presidente: Osmar Fávero; Secretário Geral: Jésus de Alvarenga Bastos; Secretário Adjunto: José Silvério Baía Horta, Vices-Presidentes: Ana Maria Saul, Otávio Augusto de Araújo Tavares e Leda Scheibe, Conselho Fiscal: Titulares: José Oliveira Arapiraca, Léa Pinheiro Paixão, Hélene Barros; Suplentes: Esther Buffa, Iracema L. Pires Ferreira. A seguir usaram da palavra o Senhor Presidente e o Senhor Secretário recém empossados para dissertarem sobre o Programa de Trabalho da Diretoria para o biênio 1987-1989. Antes de encerrar a Assembléia por proposição da Profa Célia Frazão Soares Linhares, foi aprovado por unanimidade voto de louvor pelos trabalhos desenvolvidos pela Profa Iranilde Maria de Oliveira Maciel, da UERJ, como Secretária Adjunta na gestão 1985-87. Nada mais havendo a tratar, eu, Jésus de Alvarenga Bastos, secretário Geral, lavrei a presente Ata, que vai por mim assinada, (a) Jésus de Alvarenga Bastos, Secretário Geral.

CATÁLOGOS DE TESES EM EDUCAÇÃO

Desde 1981-82, a ANPEd vem editando anualmente um catálogo das teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, com base nas informações enviadas pelas Coordenações desses Programas.

Temos disponíveis exemplares referentes aos anos de 1984, 1985 e 1986. Será impresso em breve o volume relativo a 1987. Pedidos à Secretaria Geral.

ANPEd NOTICIAS

VII Encontro de Pesquisa em Educação do Nordeste (01 a 04 de setembro de 1987, Aracaju — SE)

Os Encontros de Pesquisa em Educação do Nordeste são uma promoção dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região, realizados anualmente desde 1980 a partir de uma decisão assumida por ocasião do IV Simpósio de Estudos e Pesquisas em Educação, realizado em Salvador, naquele ano. A proposta foi referendada no Seminário sobre Pesquisa Educacional no Nordeste realizado em Recife com o apoio da SUDENE e do CNPq. Os dois eventos, ocorridos no mesmo ano, foram considerados como o I Encontro de Pesquisa realizado apenas em duas etapas diferentes.

Seguiram-se o II Encontro realizado em João Pessoa (1981), o III Encontro em Fortaleza (1982), o IV Encontro em Recife (1983), o V Encontro em Natal (1985 e não 1984 em virtude das greves das Universidades Federais Autárquicas), o VI em Salvador (1986). O critério adotado para a escolha do local sede dos encontros é o de rodízio entre os diferentes programas de pós-graduação e aprovação na plenária final em cada Encontro.

A proposta de tema, conteúdo e metodolo gia são definidos em reunião preparatória ao evento, realizado pelos Coordenadores de Pós-Graduação em Educação e ou seus representantes, a partir de uma sistemática que ficou delimitada desde a preparação do V Encontro. Esta sistemática de preparação vem sendo responsável pelo aperfeiçoamento da programação dos diferentes encontros dando possibilidade aos coordenadores de pós-graduação de se encontrarem semestralmente para discutir outras questões específicas referentes à pós-graduação.

O VII Encontro de Pesquisa em Educação no Nordeste foi realizado em Aracaju (SE), no período de 01 à 04 de setembro do corrente ano e reuniu mais de 500 participantes, entre professores-pesquisadores ligados às diferentes Universidades Federais e Estaduais, professores-pesquisadores ligados às Secretarias de Estados e de Municípios, pesquisadores ligados a Instituições de pesquisa autônomas, alunos de pós-graduação e professores-pesquisadores ligados a Universidades da Região Sudeste convidados para serem debatedores nas mesas redondas além de representantes da CAPES, FINEP e INEP.

O conteúdo básico do Encontro refletiu a preocupação de questões mais amplas da educação e da sociedade brasileira como: "avaliação da educação na Constituinte" quando se teve a oportunidade de discutir a participação popular e de educadores com o Deputado Jorge Hage e a Profa. Isaura Beloni. Ainda dentro das questões mais amplas o encontro possibilitou aos interessados um debate, liderado pelo GT-ANPEd de 1º Grau, sobre a LDB e Educação pela importância que se percebe no momento da elaboração da nova Constituição brasileira com as suas leis complementares.

Foi possível, também, aos participantes a discussão de temas específicos do seu interesse, utilizando-se de duas estratégias: mesasredondas que tiveram por base pesquisas em andamento com a presenca de debatedores convidados de outras instituições e ou Universidades e, comunicações de pesquisas em andamento. As mesas redondas tiveram como temas centrais: Padrão de Intervenção do Estado na Educação, Alfabetização, O ensino de 29 grau no NE. Ensino Público de 19 grau formação dos professores e desempenho dos alunos. Clientelismo político e educação no NE. Educação e movimentos sociais e Educação e Trabalho. As comunicações versaram sobre educação pré-escolar, educação fundamental, educação de 2º grau, educação superior, planejamento e política educacional, educação e movimentos sociais.

Dentro das comunicações foram previstos dois momentos para a divulgação de Programas Institucionais: Subprograma Educação para Ciências (CAPES) e Programa Integrado Educação FINEP-INEP-CAPES e CNPq, contando com a presença de representantes do INEP e da FINEP para este fim.

Durante a realização do VII Encontro ocorreram três reuniões de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação e ANPEd para tratar de questões específicas como: comitê do INEP, avaliação do programa de articulação entre os diferentes programas da região e publicação conjunta dos programas. As principais conclusões foram: a) deverá haver um reforço nas decisões mais coletivas; b) há necessidade de envolver os diferentes programas de pós-graduação em educação do Nordeste que são em número de dez na região (incluindo aquelas Universidades Federais ou Estaduais que têm programa permanente dentro da forma lato-sensu). A publicação coletiva deverá ser através das revistas locais existentes e cada programa deverá fazer consulta na sua instituição para dedicar um número especial à pósgraduação. O primeiro programa a destinar o número de revista ficou o Ceará com a revista Educação em Debate, o segundo o Rio Grande do Norte com a revista Educação em Questão, o terceiro foi Pernambuco com Tópicos Educacionais. À medida do cumprimento destas decisões, deverão ser definidos os programas subsegüentes.

Outro aspecto básico que vale ressaltar referente ao VII Encontro foi o da reunião específica sobre a implantação de um doutorado em educação no Nordeste. Esta reunião avançou em relação às outras já ocorridas em anos anteriores, porque definiu um esquema básico de ações a ser seguido por cada programa até a próxima reunião de coordenadores que deverá ocorrer em Maceió (local do próximo encontro de pesquisa). É necessário registrar que existem três documentos elaborados sobre o assunto: um da UFSE (1982), outro da UFRN (1986) e o último da UFPB (1987).

Durante a realização do Encontro, seguindo uma prática que já é habitual, foi realizada uma Assembléia de Sócios da ANPEd presentes ao evento para análise de questões importantes como: fortalecimento dos núcleos locais, identificação de problemas práticos referentes a comunicações, anuidade, campanha de sócios, além do local do próximo encontro e sugestões de nomes para composição do comitê do INEP.

A Assembléia Final avaliou o encontro com cerca de 150 participantes apreciando que a periodicidade deve ser anual como forma de incentivo e de desenvolvimento da pesquisa, que não deve haver triagem nas pesquisas inscritas pela oportunidade que o pesquisador tem da avaliação sobre o seu trabalho, que deve continuar havendo discussão sobre temas mais amplos que estejam sendo preocupações de educadores e da sociedade, e que as mesas redondas, trazendo pesquisadores-debatedores de outras regiões, favorecem a divulgação do que vem sendo feito na região, como possibitam a troca de preocupações, avanços e recursos de caráter teórico-metodológicos.

Redigido por Otávio Augusto de Araújo Tavares

VIII Encontro de Pesquisadores em Educação do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná

O Departamento de Pesquisa da Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino — AESUFOPE, promoveu nos dias 18, 19 e 20 de novembro do corrente ano, o Encontro acima, objetivando: a) discutir a contribuição das pesquisas educacionais

realizadas na Região Sul; b) divulgar pesquisas educacionais realizadas ou em andamento nessa região, considerando as tendências teóricometodológicas que as orientam; c) propiciar o intercâmbio entre pesquisadores, professores e alunos de pós-graduação da Região Sul.

4º Seminário de Pesquisa em Educação: Região Sudeste

Durante os dias 9, 10 e 11 de setembro deste ano, a Universidade Federal do Espírito Santo sediou o 4º Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.

Foram feitas 201 inscrições, sendo os participantes, na sua maioria, do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, muito embora, também, as Regiões Norte e Sul se tenham feito representar.

O simpósio de abertura teve como tema "A produção e reapropriação do saber no âmbito do ensino superior brasileiro", que foi discutido por Glaura Vasques de Miranda, Osmar Fávero e Janete Magalhães Carvalho. O simpósio de encerramento tratou dos "Diferentes enfoques teóricos na pesquisa educacional brasileira" e foi apresentado por Aparecida Joly Gouveia, Gaudêncio Frigotto e Elcie Salzano Masini.

Em mesas-redondas, sessões de comunicação e murais de pesquisa foram apresentados e discutidos 87 trabalhos de pesquisa educacional, 83 dos quais concluídos e todos desenvolvidos na Região Sudeste.

Desde o 2º Seminário, realizado em Belo

Horizonte em 1983, o Regional da Região Sudeste se definiu como um espaço onde é privilegiada a divulgação e discussão da pesquisa educacional da Região. Foi assim que se delineou o encontro desse ano — um fórum de disseminação da produção científica e de intercâmbio entre pesquisadores.

A comissão coordenadora foi composta por representantes dos quatro estados da região e um da ANPEd assim distribuídos: (1) Espírito Santo — Lêda Maria Nogueira Margotto e Denise Meyrelles de Jesus (UFES); (2) Minas Gerais — Edil Vasconcellos de Paiva (UFMG); (3) Rio de Janeiro — Célia Frazão Linhares (UFF); (4) São Paulo — Olga Molina (USP) e (5) ANPEd — Elizabeth Maria Pinheiro Gama (UFES).

Finalmente, vale destacar a realização, no dia 10/09 da Assembléia Geral da ANPEd, quando foi empossada a diretoria eleita. Merece também menção a presença do Diretor Geral do INEP, Professor Manoel Maciel Formiga, na sessão de encerramento, quando falou sobre a atual política do INEP.

Redigida por Elizabeth Maria Pinheiro Gama

I Seminário de Pesquisa em Educação no Estado do Pará

O Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação do Centro de Educação da UFPA, órgão responsável pelo ensino de pós-graduação e pelas atividades de pesquisa, fez realizar no período de 12 a 15 de outubro, próximo passado, o *I Seminário de Pesquisa em Educação no Estado do Pará*, sob a Coordenação das Professoras Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert e Odinéia Telles Figueirêdo.

O seminário teve como objetivos:

promover a articulação e troca de experiências entre profissionais da educação vinculados a instituições que realizam pesquisas e/ou experiências na área da educação no Estado do Pará;

- discutir a evolução da prática da pesquisa em educação no Brasil;
- viabilizar o debate sobre as correntes teóricas na pesquisa educacional no Brasil.

No primeiro dia o tema em debate foi "A prática da pesquisa educacional", tendo como conferencistas: Maria Laura Franco (PUC/USP e Fundação Carlos Chagas) que abordou "A retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil" e Maria Cândida Mendes Forte (Centro de Educação — UFPA) que falou sobre "A Pesquisa Educacional no Centro de Educação; trajetória e perspectivas".

Nesse mesmo dia tiveram início os painéis que visaram "A produção estadual da pesquisa em educação", os quais se prolongaram até o terceiro dia do evento.

No segundo dia o debate foi em torno do tema "A produção do saber no âmbito do ensino da pós-graduação".. Os conferencistas foram os professores: Osmar Fávero (Presidente da ANPEd); Otília B. Seiffert (Centro de Educação — UFPA); e um representante das Faculdades Integradas Colégio Moderno.

O outro tema considerado no conclave foi "Correntes Teóricas na Pesquisa Educacional no Brasil" cujos conferencistas foram: Sérgio Luna (PUC/SP), Dulce Maria Critelli (PUC/SP) e Gaudêncio Frigotto (FGV/IESAE).

No último dia os participantes, organizados em grupos, discutiram o tema "Tendências e perspectivas da pesquisa em educação no Estado do Pará", onde foram privilegiados os seguintes questionamentos:

1. Qual o espaço e perspectivas do saber produzido em educação dentro da política educacional no Estado do Pará?

- 2. Que desafios se colocam hoje para os pesquisadores da área de educação dentro da realidade paraense?
- 3. Numa perspectiva crítica, que novas abordagens científicas poderão ser colocadas em discussão?

Com a realização do Seminário, caracterizou-se que o Estado do Pará já tem grupos de pesquisadores organizados, em torno de temas como: educação de 19 e 29 graus; educação rural; formação do professor; educação e trabalho; educação popular; ensino; e educação pré-escolar.

No entanto, preocupa os pesquisadores o destino que se vem dando aos resultados da pesquisa e suas repercussões no processo decisório da política educacional no Estado do Pará. Encaram como desafios a própria região amazônica em seu contexto geopolítico, a qual continua sendo subjugada por decisões que vêm de fora e que, na maioria das vezes, pouca importância dão às aspirações daqueles que nela vivem.

Redigida por Otília Seiffert

PPGE - UFSCar Realiza Seminário Comemorativo

Com o objetivo de comemorar seus dez anos, o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos/SP, realizou, nos dias 27, 28 e 29 de outubro passado, com o apoio de INEP e da CAPES, um seminário do qual participaram expressivos educadores brasileiros.

Esse Seminário constituiu uma oportunidade para uma auto-avaliação do Programa, de suas áreas de concentração, de sua produção, considerando o momento por que passa a universidade brasileira, assim como a política de pós-graduação em educação. A partir da avaliação do que tem sido o PPGE, foi possível, em termos de perspectivas, sugerir diretrizes de ensino e pesquisa, bem como iniciar um debate sobre um possível doutorado em Educação na UFSCar.

Como convidado especial do Seminário, o ilustre professor italiano Mario Alighiero Manacorda proferiu a conferência intitulada "Umanesimo de Marx e Industrialismo de Gramsci". Atendendo a convites, o professor Manacorda esteve ainda proferindo palestras nas seguintes universidades: PUC/SP, UnB, UFPr, UFBa e UFMG.

40ª Reunião Anual da SBPC

A 40ª Reunião Anual da SBPC será realizada em São Paulo, no período de 10 a 16 de julho de 1988. Uma primeira reunião para sua organização ocorreu na sede da Sociedade, no dia 21 de outubro, com a participação de representantes de Sociedades e Entidades Científicas, entre elas a ANPEd, representada por Ana Maria Saul.

As atividades se organizarão em torno de:

Simpósio: reúne um coordenador e três expositores, convidados a apresentar trabalhos que tenham desenvolvido sobre um tema comum ou afim. As propostas são feitas à Comissão de Coordenação pelas Sociedades ou Entidades Científicas convidadas.

Simpósio multidisciplinar: são simpósios que exigirão, para sua realização, a cooperação de especialistas de várias áreas do conhecimento que estão desenvolvendo trabalhos sobre o tema.

Mesa-redonda: reúne um coordenador e três participantes, convidados a apresentar pontos de vista (de preferência diferentes) sobre um tema da atualidade.

Conferência: exposição feita por um especialista com duração máxima de uma hora, reservando-se a meia hora seguinte para o debate.

Mini-conferência: palestra feita por especialista sobre um tema de ponta, com duração de trinta minutos, seguida de debates.

Encontro: reunião de pessoas ou entidades para discussão de um tema de interesse comum, considerados os objetivos da Reunião Anual. Será presidido por um Coordenador, responsável pela inscrição dessa atividade no Programa e pelo estabelecimento de normas de funcionamento para a sessão.

Cursos: são propostos e realizados sob inteira responsabilidade de Sociedades ou Entidades Científicas, sobre temas de interesse para alunos de graduação, pós-graduação ou professores de 19 e 29 graus.

Apresentação de audiovisuais: sessões especiais poderão ser organizadas com base em propostas apresentadas por Sociedades, Entidades ou produtores de material audiovisual. Caberá ao proponente fornecer o material a ser apresentado.

As atividades são propostas à Comissão de Coordenação Geral pelas Sociedades e Entidades Científicas. Nesse sentido, estão sendo feitos contactos para montagem de algumas dessas atividades sob responsabilidade da ANPEd.

Calendário de Organização

1 a 4 de dezembro de 1987

4 a 15 de janeiro de 1988

25 de fevereiro de 1988 10 de marco de 1988

15 de abril de 1988

20 de abril de 1988

10 a 16 de julho de 1988

Divulgação pela SBPC e pelas sociedades científicas da data da Reunião Anual e das datas de apresentação de resumos de trabalho e de propostas de atividades e temas.

Distribuição dos formulários de inscrição e de apresentação de resumos.

Prazo final para o recebimento de resumos de comunicações.

Prazo final para recebimento das propostas das sociedades e entidades científicas.

Prazo final para confirmação, pelos autores, de que a comunicação inscrita será apresentada.

Prazo final para confirmação pelas sociedades científicas das atividades propostas.

40º Reunião Anual da SBPC, em São Paulo, na Universidade de São Paulo.

Comitê de pesquisa do INEP

Após consultas a várias entidades, o Diretor do INEP designou os seguintes membros para compor o atual Comitê de Pesquisa do órgão:
a) Titulares: Neidson Rodrigues (UFMG), Leda Scheibe (UGSC), Sônia Kramer (PUC/RJ e UERJ), Neide Varela Santiago (UFRN) e Maria Laura Franco (PUC/SP e FCC); b) Suplentes: Ana Lúcia Schliemann (UFPe) e Isaura Belloni (UnB).

Comitê Editorial do INEP

O Diretor Geral do INEP criou o Comitê Editorial desse Instituto, nele incorporando os membros remanescentes dos comitês da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do Em Aberto e do Jornal do Professor. Sua composição atual é a seguinte: Armando Mendes, Carlos Benedito Martins, Jacques Rocha Velloso, Jader Medeiros de Brito, Lauro Carlos Wittman, Léa Paixão, Maria Helena Silveira, Osman Fávero, Sofia Lerche Vieira, além de Walter Garcia (editor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) e Fátima Cunha (Suplente).

Projeto de Intercâmbio de Instituições de Pesquisa em Educação

No ano de 1987, foram realizados os seguintes estágios da 4ª etapa:

História da Educação, na Universidade Federal Fluminense, de 23 a 25 de março. Participantes: UFPa, USP, UFRS, UFMG, UFF e IESAE.

Educação Popular, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de 24 a 26 de junho. Participantes: UFC, IESAE, UFPb, FCC, USP, ANPEd e UFRS.

Formação do Professor Primário, na Universidade Federal de Goiás, de 29 a 30 de junho e 19 de julho. Participantes: UFAM, PUC/RJ, UFPa, IESAE, UFPr, UFF, UFRN, UFBa, UFPb e UFGo.

Educação e Trabalho, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de 7 a 9 de outubro (organizado pelo Grupo de Trabalho da ANPEd). Participantes: UFMG, UFC, UFSCar, UFBa, IESAE, UFSC e UFRS.

História da Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de 7 a 9 de dezembro. Participantes: IESAE, UFJF, PUC/RJ, UFGo, UFSCar, USP e UFRS.

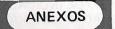
Os estágios da 5.º etapa, previstos para o 2.º semestre, não foram realizados devido ao atraso na liberação das verbas.

Representação da ANPEd na Sudene

Indicada pelo Colegiado do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Elizabeth Cassimiro de Freitas representou a ANPEd nas reuniões promovidas pela SUDENE, no período de 13 a 16 de outubro, com o objetivo de colher subsíduos dos diversos segmentos da sociedade civil para a elaboração do Plano Trienal de Desenvolvimento do Nordeste.

Seminário Interamericano sobre Modernização, Estruturas Sociais e Educação na América Latina

A Universidade Federal da Bahia, juntamente com a Organização dos Estados Americanos, realizou o evento acima no período de 11 a 13 de novembro do corrente ano, objetivando reunir especialistas que pudessem contribuir para um balanço crítico dos processos de mudança recente na América Latina, particularmente decorrentes da modernização de sua base econômica, e suas implicações e significado sobre o processo de diferenciação social e modernização institucional e sobre as instituicões educacionais. Pretendeu-se privilogia pontos críticos para a compreensão das iden-sociedades, provocando a partir da reflexão de alguns temas, a apreciação de situações poum refletidas para o conjunto da região ou mesma desconhecidas nas pautas convencionals de discussão.



Carta-circular do Presidente da Comissão de Consultores da Área de Educação junto à CAPES

Senhor(a) Coordenador(a):

Belo Horizonte, 25 de setembro de 1987.

É com satisfação que venho, por meio desta, darlhe ciência da avaliação dos programas credenciados, junto à CAPES/MEC/CFE.

Reunimo-nos em Brasília, aí presentes os membros indicados pelos programas, desde o dia 31 de agosto até 04 de setembro do corrente ano.

Foi um trabalho árduo e absorvente. Entrávamos em serviço às 8:30 horas e jamais saimos antes de 21:30 horas, mas conseguimos dar conta da avaliação e dos relatórios.

A avaliação ficou mais complexa. A última reunião do CTC/CAPES aprovou uma ficha de avaliação para o biênio 85/86 que conservou o mesmo formato para as páginas 1, 2, 3 e 5, mas alterou significativamente as páginas 4, 4A e 6. Por exemplo, para os indicadores de corpo docente, atividades de ensino, atividades de pesquisa, produção docente, produção discente e fluxo de alunos (este último indicador ganhou destaque em relação à ficha passada), devíamos indicar a tendência do programa: se progresso, se retrocesso ou se não avaliável.

Só por este quadro, a análise quantitativa e qualificativa (é óbvio que aqui foi importante a leitura do quadro 6, do ciclo de visita, da auto-avaliação e outros) teve que ser mais acurada a fim de possibilitar um perfil evolutivo do curso.

Breve a CAPES deverá enviar as fichas de cada programa e os relatórios da área. Assim sendo, uma discussão mais pormenorizada deverá passar pelos Colegiados e quem sabe chegar à reunião de Coordenadores por ocasião da reunião da ANPEd em Porto Alegre, no próximo ano.

Entretanto, gostaria de antecipar alguns pontos para os quais seria preciso uma atenção especial:

1. O quadro 6 está sendo preenchido de modo bastante restrito. É um quadro onde poderiam apa-

recer não só informações complementares, mas sobretudo o "ethos" do programa.

- 2. O relatório como um todo parece que nem sempre é adequadamente alimentado pela coleta de dados. Por exemplo: será que a produção docente está completa?
- 3. A questão do corpo docente e sua respectiva titulação é um outro ponto. Se considerarmos o doutorado como a titulação mais pertinente a um corpo docente atuante na pós-graduação, não deveria haver mais empenho institucional no sentido de uma capacitação crescente e progressiva como produto de uma política unitária?
- 4. Em vista do surgimento de programas com características especiais de desaceleração ou dificuldades institucionais, qual a melhor estratégia de apoio, em que pudessem cooperar, mantidas suas diferencas, o programa, a CAPES e nossa associação científica/ANPEd?

Coloco estas questões, entre outras, porque entendo serem pontos, como o nº 3, em que ainda há muito campo de avanço.

Segue, em anexo, um quadro em que se expressam os totais de indicadores de nossa área cujo confronto com os de cada programa poderá eventualmente ser feito pelo Colegiado, compulsando os relatórios enviados à CAPES. Desta vez é possível que a CAPES de uma divulgação mais ampla e abrangente das fichas de avaliação.

Agradeço aos programas que cederam professores para esta tarefa. Espero que, da próxima avaliação, possamos contar com instrumentos mais aperfeiçoados e com maior envolvimento das universidades e fundações no sentido de possibilitar maior apoio à dinâmica dos programas.

Atenciosamente.

Prof. Carlos Roberto Jamil Cury

RETRATO DA AGREGAÇÃO DE INDICADORES DOS RELATÓRIOS - PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: 85/86

Indica-			V STA				Corpo	Docente				
dores	Víno	culo — 19	986	Ti	tulaç	ão		Pro	dução	T with		Treinamento
Cursos ME DO	Perma- nente	Partici- pante	Visi- tante	DO	ME	Out.	Livros	Cap./Livros Artigos Trab. Cong/ Publicados	Resu- mos	Rela- tórios Pes- quisas	Asses- sorias	Doutorado Pós-Dout.
27 07	561	245	22	446	112	06	122 ⁽¹⁾	710 ⁽¹⁾	278	246	332	125

⁽¹⁾ Será necessário rever este dado de modo mais refinado, como total da área, conferindo total dos programas por nome de docentes; mas o número é aproximado.

	ndica-					(Corpo	Discente					
dores	Relação (Média) Orientador/ Orientando		Alunos — Totais		Alunos Titulados		Tempo Médio Titulação		Bolsas — 1985		Bolsas — 1986		
ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO
27	07	1 para 3	1 para 2,6	2.634	313	481	44	63,5 ⁽²⁾	68,4 ⁽²⁾	195 ⁽³⁾	38	448(3)	33

⁽²⁾ São médias mensais extremamente altas. O esforço aqui deverá ser grande, porém cuidadoso,

Carta-circular do Diretor-Geral da CAPES aos Coordenadores

Brasília, dezembro de 1987 N. Ref.: CAA/193/87 (C)

Senhor(a) Coordenador(a),

Encaminho, em anexo, a ficha contendo os resultados da avaliação desse curso de pós-graduação, referente ao biênio 1985/86.

A reunião de avaliação ocorreu no período de 3 de agosto a 11 de setembro de 1987 e, como em anos anteriores, a organização e supervisão estiveram a cargo da Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação (CAA). Os trabalhos de cada Comissão de Consultores foram conduzidos pelo(a) respectivo(a) Fresidente ou Coordenador de área/subárea.

Na composição de cada Comissão, levou-se em consideração o princípio da rotatividade dos membros, buscando-se renovar cerca da metade dos Consultores que participaram de avaliações anteriores, asim como a representatividade institucional e regional. Procurou-se também observar a adequação entre as especialidades dos Consultores e as áreas ds cursos.

A ficha de avaliação contém os aspectos básicos analisados pelas Comissões de Consultores com relação ao período considerado, tendo como referência a avaliação anterior. Os pareceres emitidos a partir da concepção e evolução de cada área/subárea do conhecimento e os comentários aqui transcritos são aqueles registrados pelos Consultores nas fichas originais.

⁽³⁾ Note-se o crescimento em número de bolsas de mestrado no biênio. Aglutinam CAPES e CNPq, mas não incluem CAPES/PICD.

De acordo com deliberação do Conselho Técnico-Científico da CAPES, integrado pelos Presidentes de Comissões de Consultores, a ficha utilizada neste ano apresenta-se modificada, particularmente no item V, "Síntese da Avaliação". Este item foi desdobrado em dois momentos. O primeiro contempla a evolução do curso em si mesmo, registrando-se progresso, estabilidade ou então retrocesso nos diferentes aspectos, tendo como base a avaliação anterior. O segundo momento enfoca a posição do curso face aos seus congêneres, dentro da evolução da respectiva área/subárea do conhecimento. Nesta etapa introduziu-se uma outra alteração: de ora em diante não mais se atribui apenas um conceito global ao curso, mas também aos diferentes aspectos analisados na ficha. Os novos procedimentos estão explicitados nas Instruções Gerais, que precedem os comentários da Comissão.

É sempre importante relembrar que os conceitos finais são comparáveis apenas dentro de cada área/ subárea do conhecimento.

Para análise dos cursos de pós-graduação foi utilizado o Banco de Dados de 1985/86, construído a partir dos Relatórios Anuais e dos formulários de produção científica/técnica e de teses, tais como enviados pelos cursos à CAPES, além de todas as informações disponíveis na pasta de cada curso na "Memória da Pós-Graduação Brasileira": relatórios de visita, documentos de ordem legal e correspondência.

As Comissões de Consultores foram também chamadas a se pronunciar sobre a concessão de bolsas de demanda social e sobre a inclusão dos cursos na lista dos programas recomendados para receberem bolsistas do PICD. Cabe aqui destacar que os pronunciamentos das Comissões sobre estas questões têm caráter de recomendações à CAPES, podendo ou não ser implementadas de acordo com decisões no âmbito do Conselho Técnico-Científico e da Direção-Geral deste órgão.

Finalmente, cabe mencionar que, de acordo com a decisão dos Presidentes de Comissões de Consultores, em setembro de 1984, existe a possibilidade da Coordenação do Curso solicitar a reavaliação do programa, tendo para isto o prazo de trinta dias a contar do recebimento desta. O curso será reavaliado a partir da documentação existente na "Memória da Pós-Graduação Brasileira", à época da avaliação, uma vez que o objetivo principal da reavaliação, uma vez que o objetivo principal da reavaliação dos dados enviados à CAPES. A reavaliação poderá se processar de diferentes formas, dependendo de cada caso, e será conduzida pelo (a) respectivo (a) Presidente ou Coordenador de Comissão.

Atenciosamente, Edson Machado de Sousa Diretor-Geral

Instruções Gerais para Preenchimento da Ficha de Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação

- A presente avaliação deverá ser efetuada tomando por base a evolução do curso desde a última avaliação realizada.
- É indispensável, para a avaliação, consultar a memória do curso, principalmente os relatórios de visita e as informações adicionais enviadas pelo próprio programa.
- Todos os itens propostos na ficha devem ser comentados analiticamente, seja registrando inalterações, seja no sentido de explicitar as mudanças ocorridas desde a última avaliação.
- Sempre que possível, tecer comentários diferenciados para os níveis de mestrado e doutorado.
- 5. É necessário que os comentários sobre cada item sejam analíticos, isto é, cada parecer deve ser acompanhado da respectiva justificativa. Por exemplo, não é suficiente dizer que a dimensão do corpo docente é adequada ou inadequada, ou apenas mencionar dados quantitativos. É necessário qualificar os

aspectos analisados e explicitar as razões que levaram às adjetivações utilizadas.

- 6. O item V "Síntese da Avaliação" está dividido em duas partes. A primeira dela, situada à pg. 4, pode ser denominada de avaliação-síntese intra-curso; a segunda parte, situada à pg. 4-A, pode ser denominada avaliação-síntese inter-cursos.
- 6.1. Avaliação-síntese intra-curso: deve contemplar a evolução do próprio programa, sua trajetória específica, seu momento atual em relação ao observado na avaliação anterior.
- 6.2. Avaliação-s (ntese inter-curso: deve buscar situar cada programa em face aos demais cursos congêneres, no contexto da respectiva área/subárea do conhecimento.

Esta avaliação inter-cursos se divide, por sua vez, em duas etapas: a conceituação para cada aspecto e a conceituação global. Na primeira etapa, além da escala de "A" a "E", existe a alternativa "SA" (Sem Avaliação), aplicável aos casos em que a insuficiência de informações impeça uma adequada avaliação. Na etapa da conceituação global, além desta alternativa, existe a denominada "SC" (Sem Conceito), a ser aplicada obrigatoriamente aos cursos que iniciaram suas atividades a partir de janeiro de 1986. Se, eventualmente, a Comissão deliberar que algum programa, embora operando há mais tempo, deve ser inserido nesta categoria, esta decisão deve ser justificada no item "Justificativa das Conceituações". Também devem ser inseridos na categoria "SC" os cursos cujo processo de reestruturação, no entender da Comissão, impeça sua adequada conceituação.

Todas as conceituações atribuídas deverão resultar do consenso da Comissão, sendo claramente explicadas no item "Justificativa das Conceituações". Chama-se a atenção de que é possível observar uma evolução de um dado curso em si, sem que se altere, porém, sua posição relativa dentre os cursos da áreal subárea do conhecimento. Casos como este deverão receber especial cuidado na redação da "Justificativa das Conceituações".

Se necessário, as conceituações atribuídas poderão ser acrescidas da sinalização de "mais" (+) ou "menos" (-). Esta sinalização, contudo, deverá ser utilizada exclusivamente para indicar a tendência de um curso em mudar de faixa conceitual. Tal sinalização também deverá ser detalhada na "Justificativa das Conceituações".

- 7. As recomendações para ações de apoio aos cursos devem ser formuladas de modo preciso e objetivo, a fim de possibilitar o estudo de sua inserção nos programas da CAPES. Particularmente nos casos de cursos em consolidação, solicita-se que as recomendações indiquem efetivamente o que é necessário para que os programas alcancem a consolidação, no prazo mais curto possível.
- 8. A recomendação quanto à concessão de bolsas de demanda social deve obedecer aos seguintes procedimentos:
 - cursos novos, pela primeira vez analisados pela Comissão de Consultores e que não tenham sido submetidos à apreciação do Grupo Técnico Consultivo (GTC) da CAPES, não poderão receber bolsas;
 - cursos novos, apreciados e recomendados pelo GTC, poderão receber bolsas;
 - cursos novos, apreciados porém não recomendados pelo GTC, em princípio não poderão receber bolsas. Caso a Comissão considere que algum curso deva recebé-las, esta recomendação deverá ser justificada. A eventual concessão, contudo, estará condicionada a uma decisão final do GTC, face às razões apresentadas pela Comissão.

9. A recomendação para inserção de cursos no Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) deve obedecer aos procedimentos listados a seguir:

9.1. Procedimentos para Recomendação

- cursos com conceituação "A" necessariamente recebem recomendação;
- cursos com conceituação "B" em princípio recebem recomendação. Se ela for condicional, explicitar claramente a condição (ver exemplos adiante). Se a Comissão excepcionalmente negar a recomendação, sua decisão deve ser muito bem justificada;
- cursos com conceituação "C" em princípio não devem receber recomendação. Excepcionalmente poderão recebê-la, dependendo da não existência ou insuficiência de cursos consolidados na respectiva área do conhecimento ou outras fortes razões, no entender da Comissão. Nestes casos, a recomendação deve ser necessariamente condicional, explicitando-se as condições e a justificativa detalhada para a decisão da Comissão;
- cursos com conceituação "D" e "E" não podem receber recomendação;
- cursos de mestrado inseridos nas categorias "Curso em implantação" e "SC" não podem ser recomendados. Em nível de doutorado, poderão excepcionalmente receber recomendação, desde que tenham sido positivamente apreciados pelo Grupo Técnico Consultivo (GTC) da CAPES e estejam acoplados a cursos de mestrado bem conceituados. Neste caso, a recomendação deve ser justificada;
- cursos inseridos nas categorias "Curso em reestruturação" e "SC" não devem em princípio receber recomendação. Caso venham a recebêla, a recomendação deve ser detalhadamente justificada;
- cursos inseridos nas categorias "Não avaliado, por falta de dados" e "SA" não podem ser recomendados.
- 9.2. Exemplos de condição, no caso da Comissão assinalar a opção "Sim condicional":
- a. Desde que o candidato à bolsa pretenda desenvolver trabalho de tese na área de concentração "X" e não "Y".
- Desde que o candidato à bolsa seja aceito por orientador n\u00e3o sobrecarregado ou com a devida titula\u00e7\u00e3o.
- c. Desde que o candidato à bolsa pretenda trabalhar nas linhas de pesquisa "K" ou "R" e não "Z" ou "W".

Descrição da Sistemática do Trabalho de Avaliação

REUNIÃO DE AVALIAÇÃO — 1987 Período de Referência: 85/86 Área: EDUCAÇÃO

A Comissão examinadora da CAPES/MEC constituída pelos professores (as) Alceu Ferrari (UFRGS), Ana Maria Saul (PUC/SP), Jacques Veloso (UnB), Nilda Alves (UFF), Terezinha Frões Burnham (UFBa) e Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG — Presidente), convocada para a avaliação dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação no biênio 85-86, reuniu-se na sala 419 da CAPES em Brasília, entre os dias 31.08 a 04.09.87.

A princípio fez-se uma reunião com todos os avaliadores da área e das outras áreas convocadas para tal objetivo, a fim de fazer uma apresentação do novo formato da ficha de avaliação, tal como fora aprovada na última reunião do Conselho Técnico Científico da CAPES, integrado pelos Presidentes de Comissões de Consultores Científicos. O Prof. Ricardo Martins, Coordenador de Avaliação e Acompanhamento, fez uma exposição comentando as principais alterações definidas pelo CTC.

A seguir, reunimo-nos, na sala a nós destinada, para compulsar o material disponível para a avaliação e fazermos comentários mais específicos sobre a ficha e o modo de preenchê-la. Esse material se compôs do cadastro geral dos cursos, cujo conteúdo tem origem nos relatórios anuais dos cursos, do cadastro de produção científica, nos relatórios do ciclo de visitas, da memória e outras informações fornecidas pelos próprios cursos.

Cada avaliador leu atentamente os informes gerais sobre a reunião de avaliação e as instruções para o preenchimento da ficha. Entremeando a leitura, procuramos entender o mecanismo da ficha e o seu significado.

SISTEMÁTICA GERAL DO TRABALHO

Para a elaboração da ficha final de cada programa adotamos os seguintes critérios e procedimentos gerais:

- referendar a insistência da CAA/CAPES em explicitar as conceituações e adjetivações atribuídas a um programa;
- analisar individualmente cada curso, tendo em vista a nova ficha;
- 3) fazer análise preliminar de 6 programas, que obtiveram "A" no biênio passado, realizar em segui-

da uma discussão coletiva a respeito dessa apreciação provisória, e, a partir daí, buscar critérios mais específicos para o detalhamento das análises ulteriores;

- 4) proceder à apreciação dos programas, de tal modo que cada membro da comissão analisasse individualmente um conjunto de programas e também compartilhasse com o grupo suas impressões, sempre que necessário;
- 5) analisar, a seguir, para efeito de finalização avaliativa, o conjunto dos cursos, comparando-os entre si

Deve-se registrar que os examinadores já haviam lido o documento da área do biênio 83-84, o documento da sistemática de trabalho de avaliação 83-84 e a ficha-síntese do respectivo programa com dados até 1985.

Após estas definições, decidimos armar uma grade sinótica na qual cada curso estaria associado a seus principais indicadores numéricos, extraídos das análises dos relatórios dos programas. Estes indicadores quantitativos foram trabalhados em si, entre si, e na consideração de uma série de indicadores de ordem qualitativa. O conceito final foi objeto de discussão compartilhada, revelando-se aí a relevância da composição da comissão, que incluiu consultores(as) de várias subáreas, regiões e programas.

Para os primeiros passos da análise procurou-se tomar por base o movimento do curso desde a avaliação passada, consultando todo o material disponível.

Seguem em anexo a este documento, as instruções gerais, fornecidas pela CAA/CAPES, para efeito de preenchimento, as quais, por sua pertinência, devem ser consideradas como parte deste documento.

CRITÉRIOS ADOTADOS

No item relativo ao corpo docente procurou-se, desta vez, assinalar positivamente os cursos que envidaram esforços no sentido de titular os professoresmestres e ampliar o conjunto de professores-doutores.

A dimensão do corpo docente permanente dedicado ao programa não pôde ser avaliada de modo mais pleno, porque as informações disponíveis fornecem um retrato sintético da distribuição dos encargos académicos dos docentes. Entendemos que a tarefa de detalhamento qualitativo deve ficar a cargo da auto-avaliação dos programas, a fim de apreciar o tempo real dos professores dedicado à graduação, à pós-graduação (pesquisa, ensino, orientação) e à administração.

A ligação do curso com professores e/ou orientadores participantes e/ou visitantes, pesou positivamente, quando tal fato não significou dependência para uma autonomia auto-propulsora.

Na análise da estrutura curricular ou programática, procurou-se identificar, na relação total das disciplinas do curso, aquelas que tiveram um oferecimento regular bem como a responsabilidade docente pelas mesmas.

Na análise dos aspectos referentes às atividades de pesquisa e ensino valorizou-se sua vinculação efetiva às áreas de concentração dos cursos, bem como seu incremento em relação ao biênio anterior. Prestou-se atenção também aos aspectos de financiamento das atividades de pesquisa.

A produção do corpo docente foi valorizada nos aspectos mais consagrados do item: publicações de livros, artigos, capítulos de livros, trabalhos de congressos publicados, integrais ou resumidos. Atenção foi dada também aos itens: relatórios de pesquisa, assessorias, consultorias e promoção de eventos. Quanto à realização de eventos, nos futuros relatórios os cursos devem discriminar uma simples participação da organização geral e efetiva de um evento.

A apreciação da produção discente centrou-se mais na conclusão de dissertações/teses, observando-se sempre a correlação com o fluxo de alunos. Em relação ao fluxo de alunos deu-se especial atenção ao prazo médio de titulação. Em plano secundário, considerou-se também a relação entre o número de titulados e a matrícula, seguindo-se a análise dos abandonos e trancamentos.

Quanto à síntese da avaliação, levando-se em conta a anterior, entendeu-se por progresso a superação qualitativa de entraves existentes ou, então, o avanço progressivo quando a situação já era favorável. Não tendo havido mudanças significativas no estado do curso quando este tinha um perfil favorável, então registrou-se estabilidade. A manutenção de fatores desfavoráveis ou a perda de elementos essenciais ao bom desempenho do programa resultaram na atribuição de um sinal de retrocesso.

Nos pontos fortes e fracos procurou-se assinalar explicitamente aqueles que pudessem ser considerados tanto pelos cursos quanto pela CAPES em função de seus programas.

Para efeito da situação de atendimento do programa ponderou-se, em princípio, que ela decorria, como conclusão, das premissas anteriormente postas. O atendimento não está relacionado somente à qualidade potencial dos aspectos anteriormente assinalados, mas também à efetiva realização desse potencial.

A conceituação final para cada aspecto foi mediada pelo instrumento-retrato da CAPES e pelo quadro sinótico que buscou correlacionar indicadores do corpo docente e discente com os cursos para levar em conta o número de professores titulados (doutores e mestres), produção científica, número de alunos, produção de dissertações etc. O quadro foi um recurso auxiliar para indicar a eventual necessidade de retornar-se aos relatórios. Na análise destes, se deu especial atenção às informações de natureza qualitativa, e, sempre compartilhou-se preocupações entre os colegas as preocupações de cada um a respeito da clareza dos mesmos. Esses recursos foram extremamente úteis para obter-se uma síntese provisória da apreciação do programa no biênio 85/86 e para realizar, posteriormente, as comparações entre programas. Nos momentos de elaboração da síntese provisória foi crúcial, quando disponível, o relatório do ciclo de visitas, e o retorno à memória do curso.

Após uma longa rodada com pareceres provisórios, discutidos e partilhados, chegou-se a um primeiro desenho de conceituação global. De novo, novas discussões, retorno aos relatórios e pareceres, novas informações qualitativas, para se chegar ao quadro global.

COMENTÁRIOS GERAIS E RECOMENDAÇÕES

Alguns aspectos específicos merecem ser considerados pelos programas, conquanto não se deva generalizá-los para todos.

É preciso insistir na revisão dos critérios que definem a participação de um professor nos programas de pós-graduação em educação, caso contrário fica difícil saber quem de fato assume o curso. É de todo recomendável que, por ocasião do relatório anual da CAPES, o programa reavalie o quadro docente e indique se cada professor é permanente ou não, se teve atividades docentes na graduação, quantos estudantes orientou etc. É importante também, no caso de não haver docentes em dedicação exclusiva, indicar qual o tempo dedicado às outras instituições com as quais possui contrato de trabalho.

Para a próxima avaliação, é relevante o envio da estrutura curricular potencial e daquela efetivamente praticada, no que se refira ao programa.

Em boa parte dos programas percebeu-se que as áreas de concentração reais, dada a trajetória das mesmas, não coincidem mais com as áreas formalmente credenciadas. Espera-se uma melhor definição para este aspecto, ainda que seja através de uma utilização mais intensa do quadro de informações complementares do relatório enviado à CAPES.

As atividades de pesquisa, muitas vezes, ainda aparecem em alguns programas de modo disperso e individualizado. As atividades de pesquisa institucional e/ou coletiva podem merecer mais espaço, quando o programa se sentir inclinado a isto. De qualquer modo, são numerosas as atividades de pesquisa que indicam a existência de núcleos reais de pesquisa que podem ser formalizados e assumidos pelos programas como componentes da busca de sua identidade. É aconselhável apresentar um pequeno resumo do conteúdo das pesquisas bem como indicar em que estágio elas se encontram.

No tocante à produção académica e de pesquisas, às publicações, às dissertações e teses, pondera-se que a área deve se organizar no sentido de obter formas de coleta, organização e armazenamento de informações computadorizadas, tão homogêneas quanto possível, facilitando o registro, a difusão e a comparabilidade das informações.

Ainda é falha a assinalação da presença do corpo discente em atividades de pesquisa.

A titulação dos estudantes merece dois comentários muito importantes.

A CAPES reduziu o tempo de bolsas para conclusão de dissertações. Isto vem a propósito dos 5 1/2 anos que tem sido a média geral dos programas. Não é possível continuar com média tão alta. É desejável a redução gradativa deste tempo, talvez fazendo um esforço adicional, refletindo-se (onde for o caso) sobre a conveniência ou não de manter-se a periodicidade semestral e criando-se prazos definitivamente fatais para a titulação.

Espera-se que, para os estudantes bolsistas, que devem merecer um acompanhamento mais minucioso, o tempo médio de titulação deva se aproximar dos 36 meses para o mestrado. Para o doutorado espera-se uma redução do tempo médio de titulação da bolsistas para 48 meses.

Outro dado a ser considerado é o concurso de professores advindos do exterior como meio de enriquecimento dos programas consolidados. Deve-se incrementar este modo de intercâmbio.

É preciso utilizar-se de modo mais intenso e discursivo do espaço aberto pelo formulário F que possibilita informações qualitativas da maior importância e não cobertas pelos outros formulários como novidades introduzidas, disciplinas cortadas, professores aposentados ou remanejados, interferência de paralisações na produção acadêmica, contextualização, intercâmbios e outros aspectos, a critério do programa. Alguns programas fizeram uso bastante parcimonioso deste recurso.

De modo geral, mas em especial nos casos de cursos com óbices, os programas devem procurar envolver a administração central das instituições no sentido de assumir a pós-graduação como parte integrante e global da Universidade. Continua válida a observação do biênio passado de se "recomendar aos programas que ainda contam com professores-mestres, que envidem esforços no sentido de criar condições para sua capacitação acadêmica mais elevada". Agora isto se tornou imperativo. A existência de um corpo docente titulado, dedicado ao ensino, pesquisa e orientação, com dimensão adequada, é condição necessária, embora não suficiente, para o desempenho em nível de excelência.

É desejável que a produção acadêmica seja o resultado do envolvimento do corpo docente como um todo em atividades de investigação. Uma boa produção acadêmica deve significar também sua difusão regular em encontros da área e sobretudo sua publicação em revistas e anais, principalmente de âmbito nacional e internacional, bem como em livros.

No tocante a publicações, é conveniente que o sistema CAPES venha a implementar mecanismos que permitam evitar a dupla contagem de publicações de um mesmo autor que atua em mais de um programa.

Ainda no que se refere a publicações, é também conveniente que se promova uma classificação dos periódicos nacionais da área e subáreas (quanto à amplitude da circulação, existência ou não de comitê editorial, entre outros critérios). Tal classificação viria a ser de grande valia para as avaliações futuras. Entende-se que a tarefa dessa classificação compete à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação — ANPEd, que, para tal fim, deveria contar com o apoio financeiro da CAPES e da infra-estrutura do sistema de acompanhamento e avaliação deste órgão.

Não se pode esquecer a tarefa das assessorias e consultorias. A sua ressonância deve atingir tanto as populações-alvo, como também se expressar numa produção cultural adequada. Entretanto, o envolvimento nestas atividades não deve ser feito com o abandono das atividades relacionadas com a produção do saber e sua difusão.

Seguindo a tradição das outras comissões, esta também não mediu esforços no sentido de se superar para uma avaliação que fosse ao mesmo tempo rigorosa quanto à análise e pedagógica quanto à indicação de soluções para os problemas surgidos.

Presidente: Carlos Roberto Jamil Cury/UFMG Consultores:

Alceu Ravanello Ferrari/UFRGS Ana Maria Saul/PUC-SP Jacques Veloso/Un B Nilda Guimarães Alves Vargas Netto/UFF Terezinha Fróes Burnham/UFBa

Documento sobre a Pós-Graduação na Área

REUNIÃO DE AVALIAÇÃO — 1987 Período de referência: 85/86 Área: EDUCAÇÃO

I. CARACTERÍSTICAS DA ÁREA

A área de Educação pode ser considerada, no seu conjunto, no Brasil, como jovem. De anos para cá ela vem como que criando, de dentro da área, os quadros institucionais e os recursos humanos que vão lhe dando uma identidade própria. Neste processo, há uma correlação entre a vontade de consolidação interna e as iniciativas das agências governamentais identificadas com a capacitação docente.

É, pois, inegável que a juventude da área e sua ânsia de identidade tenham, nos Programas de Pós-graduação em Educação, um local de ressonância, criatividade e produção.

Deste modo, os programas se entrecruzam, se matizam, competem entre si e dentro de si, convergem, avançam ou até mesmo recuam. De outro lado, o país vive, estruturalmente, uma ambigüidade que o torna ao mesmo tempo partícipe dos avanços sóciocientíficos próprios de uma "modernidade" tecnológica, e herdeiro dos efeitos nefastos de "um anacronismo" advindo das disparidades sociais e das estruturas de poder. Pela primeira dinâmica, investe-se na criação científica de forma a ganhar autonomia de pensamento e produção. Pela segunda, investe-se contra o quadro estarrecedor do que se convencionou chamar de "dívida social".

A área de Educação participa intensamente dessas tensões, já pela sua natureza, já pelos desafios que estas mesmas tensões revelam dentro deste segmento de prática social e conjunto de conhecimentos. Essa área, através de diferentes objetivos e meios plurais, é portadora daquelas tensões, que se refletem na gama variada dos programas, que queremos ver analisadas, além de para elas encontrar alternativas viáveis de superacão.

Assim sendo, a avaliação deste biênio confirmou que uma área jovem como a nossa conhece perfis diferenciados quanto a objetivos e propostas. Tais perfis definem uma perspectiva promissora e com recursos diversos quanto à produção científica e técnica que se faz acompanhar de avanços e retrocessos quanto às tendências de cada programa. Observe-se que os avanços e recuos não se registram apenas no conjunto mas também nas tensões específicas vividas pelos programas em suas situações específicas, decorrentes de fatores diversos que esta comissão procurou detectar.

II. EVOLUÇÃO RECENTE DAS AVALIAÇÕES

O biênio 83-84 revelava, para os mestrados, a seguinte situação exarada daquela avaliação, dentro dos parâmetros estabelecidos pela CAPES/MEC.

Programas de mestrado com conceito "A"	07
Programas de mestrado com conceito "B"	14
Programas de mestrado com conceito "C"	03
Programas de mestrado sem conceito	03
Total	27

Nota-se que, para o conceito "B", 5 indicavam tendências evolutivas e 3 mostravam sinais decrescentes em pontos assinalados então.

Quanto aos programas em nível de doutorado, estes apresentavam o seguinte quadro:

Programa de doutorado com conceito "A"	0.3
Programa de doutorado com conceito "B"	03
Programa de doutorado com conceito "C"	01
Total	07

Eram, ao todo, 34 cursos de pós-graduação, sendo 27 mestrados e 07 doutorados.

Já desde aquela avaliação, vários fatos se sucederam: maior presença da área na comunidade científica, como um todo, maior consciência da educação como "coisa pública", necessidade de nos auto-avaliarmos com mais rigor. Paralelamente, o ciclo de visitas se manteve (houve 8 visitas no biênio 85/86), ocorreram várias reuniões de coordenadores, as reuniões da ANPEd se consolidaram, correspondências se cruzaram. A CAPES/MEC, tendo ouvido o Conselho Técnico Científico, incorporou várias sugestões advindas das comunidades de diversas áreas de conhecimento no sentido de aperfeiçoar a ficha de avaliação. Nossa área, especificamente, fortaleceu a representatividade de seus consultores, pelo processo de discussão que antecedeu sua indicação e escolha.

Alguns programas, alertados pela avaliação anterior, acionaram mecanismos intra-universitários para sua maior consolidação em termos de corpo docente, produção científica e presença nacional. Outros, já consolidados, buscaram manter-se como tais e investir no sentido de assessorias, aumento de publicações e presença em fóruns internacionais. E não se pode deixar de dizer que alguns programas, mercê de fatores externos adversos, ou mercê de um parco acionamento de recursos internos, apresentaram uma situa-

ção que não pode ser chamada de promissora.

Assim, ao final da semana de avaliação, profundamente trabalhosa, o quadro anterior dos mestrados se alterou apresentando a seguinte situação:

Programas de mestrado com conceito "A"	07
Programas de mestrado com conceito "B"	07
Programas de mestrado com conceito "C"	08
Programas de mestrado com conceito "D"	02
Programas de mestrado sem conceito	03
Total	27

Houve, para os cursos "A", 2 sinalizações de tendência decrescente, 4 sinalizações crescentes nos de conceito "B" e uma de sinalização decrescente.

Já o quadro do doutorado assim se apresentou:

Programas de doutorado com conceito "A"	03
Programas de doutorado com conceito "B"	03
Programas de doutorado com conceito "C"	01
Total	07

Total geral mantinha os 34 cursos.

No doutorado, houve uma sinalização crescente no conjunto dos "B" e uma no programa "C".

Como elemento facilitador deste resultado elaborou-se um quadro sinótico que, após computados os dados por curso, assim se expressou para os 27 programas de mestrado e os 7 de doutorado: ao todo, são 561 professores permanentes, 245 participantes e 22 visitantes. Dentre os professores permanentes, a situação é a seguinte, em termos de titulações: 446 doutores ou livre-docentes, 112 mestres e 6 qualificados como outros ("notório saber", em geral).

Trabalhando com dados brutos e sujeitos a conferências de entrada, verificou-se que foram publicados 122 livros, 710 artigos + capítulos de livros + publicações integrais em congressos e 278 resumos em anais. Por outro lado, foram produzidos ou realizados 246 relatórios de pesquisa, 332 assessorias, tendo havido também inegável aumento na promoção de eventos.

A relação orientando/orientador na média (e apenas na média), é de 4:1.

O número de mestrandos é de 2.634 e o de doutorandos é de 313.

Foram concluídas, no biênio, 481 dissertações de mestrado e 44 teses de doutorado.

O tempo médio de titulação é de 66 meses para o mestrado e de 68 meses para o doutorado.

Do ano 85 para o de 86, houve uma expansão significativa de bolsas para o mestrado: de 195 para 448. No doutorado, uma pequena queda de 38 para 33.

Alguns aspectos merecem, agora, uma consideracão especial.

II. CORPO DOCENTE

No conjunto dos programas encontra-se um corpo docente com diversificada formação acadêmica, na maioria deles adequada às áreas de concentração e às linhas de pesquisa em desenvolvimento. Cerca de 80% dos professores permanentes têm titulação em nível de doutorado, mas ainda há dependência de alguns programas em relação a mestres para o ensino e orientação de teses, uma vez que mestres perfazem o percentual de 19% do total. Nota-se, em vários programas, empenho em melhoria da qualificação desses docentes, uma vez que um número ligeiramente superior ao daqueles mestres está atualmente em treinamento.

O regime de trabalho da maioria dos professores é de tempo integral ou dedicação exclusiva, principalmente nas instituições federais. Apesar dessa vinculação, verifica-se que grande parte desses professores, em virtude de se responsabilizarem por vários encargos — principalmente administrativos —, às vezes não relacionados aos programas, vêem-se na contingência de reduzir sua parcela de contribuição aos cursos. Esta situação provoca, diretamente, a diminuição do envolvimento dos professores em atividades fundamentais para a qualidade dos cursos, a exemplo da pesquisa, bem como interfere indiretamente na produtividade dos programas.

Embora ainda exista um alto percentual de professores participantes no conjunto dos programas — mais de 40% —, é importante ressaltar que, conquanto para alguns isso signifique uma certa dependência em relação a outros cursos ou instituições, para outros tem representado oportunidade de ampliar contatos interinstitucionais e enriquecer as atividades de ensino e pesquisa.

Em relação a professores visitantes, não se verifica qualquer dependência; ao contrário, alguns programas demonstram estar ampliando os seus currículos e as oportunidades de intercâmbio com outros programas e até mesmo com outros países, através da contribuição de tais professores.

IV. CORPO DISCENTE

A demanda para os cursos de pós-graduação em Educação continua numerosa, ascendente e diversificada. As mudanças na legislação contribuíram, nos últimos anos, para diminuir a procura dos cursos por parte dos professores do ensino superior federal, fato responsável pela mudança significativaa do tipo de aluno demandante, mas a demanda continua crescendo. Mais recentemente nota-se uma tendência de aumento na proporção dos docentes do ensino superior que atuam nas mais diferentes áreas, comparada à fração daqueles que atuam na área da educação. Este

fato se deve, inquestionavelmente, à ampliação da relevância social das questões educacionais através de sua discussão pública. A legislação recente tenderá a reforçar esta tendência, acreditamos.

O tempo que os mestrandos levam para concluir suas teses é muito longo, só se titulando, em média, em mais de 5 anos depois do ingresso no curso. O aumento significativo de bolsas no biênio, especialmente no mestrado, nos leva a crer que um esforço poderá ser feito no sentido de diminuição significativa desta média.

Um outro aspecto é que certos programas, mantidos por instituições particulares, têm sido levados a admitir um número maior de estudantes, com ingresso semestral, para efeitos de receita. Isso vem ocorrendo sem que esses programas possam oferecer correspondente contingente de profissionais, orientadores de tese, em número suficiente, com a devida formação em doutorado e em tempo integral de serviço. Por outro lado, alguns cursos de mestrado, em instituições federais, têm seu ingresso por biênio ou mesmo em período irregular, o que faz com que apresentem uma relação muito baixa entre o número de professores e o de alunos. É preciso destacar, no entanto, a regularização de entrada e o esforço de diminuição do tempo de titulação que alguns cursos vêm demonstrando.

V. ESTRUTURA CURRICULAR

A estrutura curricular dos cursos só pode ser analisada através do elenco das disciplinas oferecidas.

De modo geral, foram encontrados grandes listagens de disciplinas chegando até mesmo próximo de cem títulos em alguns cursos. Notou-se, em grande parte dos cursos, que um número significativo de disciplinas não foram ofertadas no biênio. Uma possível explicação para esta constatação é que os cursos estão buscando encontrar disciplinas mais coerentes com as áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa privilegiadas. Verifica-se, ainda, que novas disciplinas aparecem nesses elencos e que se articulam de forma a esboçar futuras áreas temáticas, embora, formalmente, os cursos continuem com as denominações com as quais foram credenciados ou recredenciados.

Observou-se também um movimento, em vários programas, no sentido de alterar a sua estrutura curricular no contexto de reformulações ou de novas propostas para os cursos. Este movimento é saudável, evidenciando uma preocupação com o avanço do conhecimento.

Encontrou-se, em vários elencos de disciplinas, a presença de uma delas voltada para a preparação e ou discussão dos projetos de dissertação. Esta tendência deve ser valorizada e intensificada, uma vez que pode contribuir para alcançar a meta de produção de dissertações com mais qualidade e em prazo mais reduzido, bem como de forma mais integrada.

Não se verificam distinções muito específicas na estrutura dos cursos de mestrado e doutorado. A maior diferença está no fato de que os cursos de doutorado tendem a oferecer, além de um núcleo comum de disciplinas, atividades programadas que valorizam publicações, leituras dirigidas e participações ativas em reuniões científicas. Essa maior flexibilidade na estrutura curricular do doutorado deve propiciar ao aluno experiências como pesquisador independente.

VI. LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA

Houve um perceptível amadurecimento da área em relação ao biênio anterior. As atividades de pesquisa nos programas de mestrado e doutorado, de um modo geral, ampliaram-se, envolvendo maior número de docentes. Cresceu também, em termos relativos, o volume de pesquisas financiadas por agências de fomento. Entretanto, ainda permanece um envolvimento excessivamente desigual do corpo docente em projetos de pesquisa.

A intensificação das atividades de pesquisa decorre da progressiva consolidação da área, que inclui a sedimentação de linhas e núcleos temáticos que já vinham se desenvolvendo há algum tempo e a abertura de novas linhas e núcleos em virtude da titulação de novos doutores no país e no exterior. Decorre também da maior disponibilidade de recursos com a recuperação da atividade econômica do país em relação ao biênio anterior, conquanto as verbas ainda estejam longe de serem suficientes em relação à demanda.

A questão linha versus projetos de pesquisa ainda permanece. Alguns programas tendem a adotar linhas de pesquisa, predominando nesses casos uma produção mais regular. Tal tendência parece estar mais presente nos programas melhor consolidados ou de melhor padrão. Outros, em geral os mais jovens, parecem preferir núcleos temáticos que se originam principalmente em atividades ou interesse de pesquisa relativamente independentes e que aos poucos vão se articulando. Apesar dessas tendências, a preferência por linhas de pesquisa ou núcleos temáticos não está intensamente associada à maturidade do programa.

A pesquisa, no biênio, ainda que ampliada e fortalecida em relação ao biênio anterior, de modo geral ainda não alcançou nível satisfatório. Observa-se dispersão temática por vezes excessiva, bem como alguma irregularidade no desenvolvimento dos projetos, sobretudo (mas não exclusivamente) nos programas menos consolidados. No entanto, sua trajetória aponta numa direção promissora.

VII. PUBLICAÇÕES E PRODUÇÃO CIENTÍFICA/TÉCNICA

O fortalecimento das atividades de pesquisa no biênio anterior e no presente biênio traduziu-se em aumentos de quantidade e da qualidade das publicações. A ampliação da pós-graduação na área, aliada à preocupação com a intervenção na realidade educacional e com o crescimento da demanda por assessoria por parte de órgãos governamentais, resultou numa expansão dos projetos de assessoria e consultoria.

A participação de professores e estudantes em congressos, seminários e eventos similares, apresentou significativo aumento, em parte devido à superação da conjuntura recessiva e em parte em virtude do próprio desenvolvimento da área. Com isso, e também com a intensificação da atividade de pesquisa, ampliou-se o número de resumos e trabalhos publicados em anais.

Os veículos e a sistemática de divulgação da produção acadêmica ainda não chegaram a atender satisfatoriamente à demanda. As universidades em geral continuam limitadas em seus recursos orçamentários próprios para a adequada divulgação preliminar de relatórios de pesquisa, o que inibe a salutar prática, adotada em vários países, de distribuir os trabalhos de docentes a seus colegas, antes de encaminhá-los à publicação, facilitando seu aperfeiçoamento para futura difusão.

Apesar dos progressos registrados, de um modo geral os docentes-pesquisadores ainda publicam pouco, se compararmos a área de educação com áreas correlatas. Mas a tendência nítida e clara é no sentido da redução dessa diferença.

VIII. GRAU DE MATURIDADE E CONSOLIDAÇÃO DA ÁREA

Com base em análise minuciosa de cada programa e em estudo comparativo dos diferentes programas, pode-se dizer com certeza que, do biênio anterior para o biênio 1985/86, a pós-graduação em Educação no seu conjunto cresceu e se fortificou no que se relaciona com a pesquisa e a produção acadêmica do corpo docente. Em um bom número de programas o avanço foi notável, especialmente nos programas classificados em nível "A" e "B", mas também em alguns programas de nível "C", que por outras razões não foram classificados em patamar mais elevado. Alguns outros programas, no entanto, apresentaram nível baixo e até baixíssimo em pesquisa e produção docente.

Note-se que, no grupo "B", destacam-se alguns programas com tendência nitidamente ascendente. Em certos casos, os óbices maiores para classificar o programa em nível de excelência são as deficiências de seu corpo docente permanente, que deve ser titulado, em número que permita atender às necessidades do curso e efetivamente dedicado ao ensino, à pesquisa e à orientação. Deve constituir prioridade o apoio a propostas no sentido de atingir tal objetivo. A necessidade de titulação docente nos cursos de nível "C" e "D" é geralmente muito maior do que nos demais. Urge pensar na possibilidade de ampliação dos programas de doutorado já existentes e na abertura de novos, sempre que condições estritas de excelência forem rigorosamente preenchidas. Urge também que os cursos deficientes quanto ao corpo docente programem a busca daquele objetivo e que possam contar com o apoio da própria instituição e das agências para tal fim.

Preocupa a situação de determinados programas que ainda não conseguiram de forma alguma atingir sequer o nível regular "C". A condição para a a continuidade desses programas é superarem a situação em que ainda se encontram.

As prioridades para capacitação no exterior parecem restringir-se às áreas de filosofia da educação, estudos sócio-comparativos entre populações desprivilegiadas, educação e informática. Contudo, dado o elevado número de professores titulados a nível de mestrado no país, é preciso ter em conta que é sempre enriquecedora uma experiência acadêmica no exterior.

O incentivo ao pós-doutorado deve ser balanceado com as urgências de qualificação docente em nível de doutorado.

A criação de novos programas de mestrado deve ser vista com prudência e dentro de uma linha de avanço progressivo que parta de um "lato sensu" e inclua uma política efetiva de titulação docente em nível de doutorado e um apoio institucional da Universidade para pesquisa, além de outros quesitos como coerência de titulação, capacitação docente capaz de assumir o projeto, biblioteca suficiente e atualizada, espaço físico adequado, etc.

Há alguns programas cujas atividades nesta área devem ser incentivadas, mas sempre com a perspectiva de criarem condições para um salto mais qualitativo. Exemplo disto são alguns cursos na região Amazônica.

Novos programas de doutorado são necessários. Entretanto, sua criação depende de discussões intra e extraprogramas, tanto para evitar-se uma expansão abusiva quanto para obter-se um espaço que, superando e alongando os avanços do mestrado, gere pesquisadores e docentes de alto nível, capazes de atuar nas diferentes demandas da educação nacional.

A criação de novos programas deve vir precedida de uma avaliação da capacidade potencial dos atuais programas existentes. Neste sentido, a possível abertura maior ao exterior não deve significar a desqualificação do que de bom já vem se dando nos atuais programas de doutorado e que ainda de melhor podem oferecer.

IX. OBSERVAÇÕES SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO 1985-86

A atual ficha de avaliação, quando comparada com a anterior, mostrou-se mais complexa porém mais satisfatória. O formato de modo geral está adequado, com espaço suficiente para as observações necessárias. Notou-se, em relação à primeira dimensão de análise — corpo docente — que o critério do item três apresenta alguma dificuldade de aplicação numa área como a educação, cujas fronteiras internas — especializações — e externas — com outras ciências humanas/sociais — nem sempre estão visivelmente demarcadas.

O item "Síntese da avaliação" (p. 4) revelou algumas dificuldades no seu preenchimento. A primeira delas diz respeito ao fato de que o quadro não discri-

mina entre programas de mestrado e de doutorado, para que isto possa ser assinalado. A outra dificuldade refere-se ao indicador "tendência". Embora este seja um indicador relevante, houve dificuldade em assinalar a tendência positiva ou negativa (em relação a avaliação anterior) de cada aspecto do programa. Julgamos que este item trará dificuldade de interpretação.

Propõe-se que o quadro de conceituação geral (p. 4-A) inclua uma coluna adicional com o indicador "tendência", na qual seja possível sinalizar a tendência ascendente (+) ou descendente (-) do conceito atribuído.

Presidente: Carlos Roberto Jamil Cury/UFMG Consultores:

Alceu Ravanello Ferrari/UFRGS Ana Maria Saul/PUC-SP Jacques Veloso/UnB Nilda Guimarães Alves Vargas Netto/UFF Terezinha Fróes Burnham/UFBa

Relatórios do Comitê Assessor do CNPq — segundo semestre de 1987

3ª Reunião do CA/Educação - 1987 Período: 01 a 04 de Setembro

Estiveram presentes à reunião os seguintes membros: Bernardete A. Gatti, Arden Zylbersztajn, Luiz Antonio Cunha, Magda Becker Soares, Maria Estela Dal Pai Franco.

Analisaram-se processos referentes a:

1) Bolsas:

Bolsas de Mestrado

Bolsas de Doutorado

Bolsas de Aperfeiçoamento

Bolsas de Pós-Doutorado

Bolsas de Aperfeiçoamento no país p/ cursos

Bolsas de Apoio Técnico

Bolsas de Pesquisa

II) Auxílios:

Pesquisa

Viagem Científica

Pesquisador Visitante

Eventos (Congressos, Seminários etc)

Publicações

III) Solicitações da Cooperação Internacional

Com relação às boisas, a demanda e o atendimento foram os seguintes:

Tipo	Demanda	Atendi	mento
	Demanda	nọ	%
Exterior			
Mestrado	. 4	2	50
Doutorado	18	14	78
Pós-Doutorado	. 4	2	50
Aperfeiçoamento	3	_	_
País			
Apoio Técnico	2	1	50
Pesquisa	77	48	62
Aperfeiçoamento (curso)	11	_	700

NOTA: Incluídas as renovações.

O quadro seguinte apresenta a demanda e o atendimento na categoria Auxílios:

Tipos	Demanda	Atendimento em prioridade		
		nº.	%	
Eventos	17	4	24	
Viagem	30	5	17	
Pesquisa	19	6	32	
Pesq. visitante	1	_	_	
Publicações	2	_		
Cooperação Internacional	1	1	100	

Dado o limite de recursos, foi necessário realizar tortes à maioria das solicitações, tendo-se raramente toncedido o total do auxílio solicitado. Os valores recomendados para os auxílios concedidos estão indicados no quadro seguinte:

Tipo	Valores Recomendados, por Prioridade							
Про	P1	P2	Р3					
Eventos	773.162	235.458	203.398					
Viagem	839.796	449.422	_					
Posquisa	1.069.860	61.300	-					
Total	2.682.818	746.180	203.398					

O valor recomendado para atendimento à prioridade 1 representa 11,5% da demanda bruta.

Comentários e sugestões:

1. A análise das solicitações relativas à realização de eventos evidenciou uma indesejável multiplicação e conseqüente atomização de iniciativas. Predominaram, ainda, solicitações para eventos voltados mais para a melhoria do ensino que propriamente para a pesquisa, atividade precípua do CNPq. Além disso, muitos voltam-se para temas restritos e demasiado específicos, e atendem a interesses predominantemente regionais.

O CA/ED julga que são merecedores de auxílio os eventos que se caracterizem por forte articulação com a pesquisa, principalmente para a disseminação desta e o intercâmbio de resultados e metodologias; que contemplem temas amplos e de interesse geral, que tenham abrangência de preferência nacional ou agregados regionais.

2. A dimensão da demanda evidenciou que o propósito da Administração do CNPq de reduzir a três por ano as reuniões dos Cs.As revelou-se insustentável. Além disso, a distribuição prevista para as pretendidas três reuniões anuais inviabilizaria o apoio a bolsistas brasileiros que demandam bolsas para estudos de doutorado no hemisfério norte e auxílios para participação em eventos nesse hemisfério, que se concentram nos meses de agosto e setembro.

Isso porque o prazo entre a concessão da bolsa e o início dos cursos ou a realização dos eventos seria insuficiente.

Nesse sentido, a reunião da Comissão de Coordenadores dos CsAs aprovou, por unanimidade, recomendação à Diretoria para que mantivesse o atual calendário.

O CA/ED reitera e enfatiza essa aprovação.

3. Como o mandato de um dos membros do CA/ ED tem seu término no fim do corrente ano, esse C.A propõe que sejam ouvidos também, para indicação de substituição, a ANPEd e a Fundação Carlos Chagas, além dos programas de Pós-Graduação da área.

49 Reunião do CA/Educação — 1987 01 a 04 de Dezembro

Participaram da reunião os seguintes membros:

Bernardete Angelina Gatti (Coord.) Arden Zylberzstajn Magda Becker Soares Maria Estela Dal Pai Franco

Forain analisados os processos referentes às sequintes modalidades de fomento:

1) Bolsas no País:

Bolsas de Iniciação Científica
Bolsas de Aperfeiçoamento A (cursos)
Bolsas de Aperfeiçoamento B (quotas ao orientador)
Bolsas de Mestrado (quotas por curso)
Bolsas de Doutorado (quotas por curso)
Bolsas de Pós-Doutorado
Bolsas de Pesquisa (casos especiais)

II) Bolsas no Exterior:

Bolsa de Aperfeiçoamento (casos especiais) Bolsa de Doutorado no Exterior (pesquisa de campo) Bolsa de Pós-Doutorado

III) Auxílios:

Pesquisa Viagem Científica Eventos (Congressos, Seminários etc) Publicacão

Com relação às bolsas, o quadro seguinte evidencia a demanda, a disponibilidade e o atendimento:

QUADRO I BOLSAS: demanda, quotas disponíveis e atendimento (Julgamento dez/87)

				Aten	Recomendadus		
Tipo	Demanda	Quotas disponíveis	Nº P1	(a) P2	% P1/D8	apenas quanto mérito (b)	
Exterior	Al-read						
Aperfeiçoamento	02	-	-	-	-	1	
Doutorado	01	-	-	-	-	1	
Pós-doutorado	05	01	01	01	20%		
País							
niciação científica (c)	206	37	45	15	21,8%	-	
Aperfeiçoamento A (d)	124	20	-	18	-	-	
Aperfeiçoamento B (c)	121	-	20	18	16,5%	-	
Mestrado (quota)	518	210	210	36	40,5%	-	
Doutorado (quota)	44	24	24	11	54,4%		
Pós-doutorado	01	_	01	-	100%		
Pesquisa	14	-	-	-	Alex	0	

Notas:

- (a) P1: Quotas disponíveis (prioridade 1)
 - P2: Em dependência de complementação de recursos (prioridade 2)
- (b) Os casos de modalidade de bolsas fora de pauta do julgamento de dez/86 (bolsa de aperfeiçoamento no exterior e bolsas de pesquisa) foram avaliados quanto ao mérito, cabendo à Diretoria do CNPq a decisão quanto à liberação de recursos para atendimento.
- (c) Nas bolsas de aperfeiçoamento tipo B e nas bolsas de Iniciação Científica, foram priorizadas as renovações.
- (d) As bolsas de aperfeiçoamento tipo A aprovadas foram consideradas como P2.

O quadro II apresenta a demanda e o atendimento na categoria Auxílios:

QUADRO II
AUXILIOS: número de solicitações
(Julgamento dez/87)

Tipo	Demanda	Atendimento				
· ipo	Bernanda	Nº P1	Nº P2	% P1/DB		
Realização de eventos	09	03	03	33,3%		
Viagem científica	18	05	01	27,7%		
Pesquisa	50	16	04	32,0%		

Dada a limitação de recursos, foi necessário recomendar para atendimento, menos que o solicitado, em quase todos os pedidos na categoria *Auxílios* (Quadro II).

Convém esclarecer que, segundo os critérios estabelecidos pelo CNPq, os valores garantidos deveriam representar 10% do total de recursos demandados. Isso resultou na recomendação, na área de Educação, dos valores apresentados no Quadro III.

QUADRO III
AUXÍLIOS: valores recomendados
(Julgamento dez/87)

	Valores Recomendados					
Tipo	P1		P2		Total	
	OTN	US\$	OTN	US\$	OTN	US\$
Eventos	4712		934		5646	_
Viagens	-	14088	-	2336		16424
Pesquisa	5191	-	5613	415	10804	415
Total	9903	14088	6747	2751	16450	16839

Nota: Segundo os critérios atuais do CNPq, as despesas de custeio e de capital, no país, foram calculadas em OTN, e as despesas referentes a passagens e diárias internacionais foram calculadas em US\$.

Com relação aos pedidos para realização de eventos, o julgamento foi feito segundo a política anteriormente definida, isto é, o CA/ED deu prioridade a eventos que se articulam com a pesquisa, que contemplam temas de interesse geral e que têm abrangência mais ampla (nacional ou regional).

O CA/ED analisou, ainda, quanto ao mérito, 4 (quatro) pedidos de auxílio para publicação de revistas. Em relação a esses auxílios, o CA/ED tem encontrado dificuldades para avaliar os pedidos de auxílio à publicação de revistas, já que os dados constantes do formulário de solicitação não incluem informações consideradas importantes. O CA sugere à Assessoria Editorial que estude a possibilidade de incluir, no formulário, itens relativos à circulação da revista (Estados e/ou regiões abrangidas), à quantidade de exemplares em estoque e de números esgotados, ao tipo de leitor a que se destina a publicação, aos mecanismos de distribuição adotados.

Como se pode facilmente inferir da análise dos quadros apresentados, o CA/Educação enfrentou sérias dificuldades na alocação de recursos, dada a exigüidade desses. O CA teme que essa escassez de recursos resulte em um progressivo e absolutamente indesejável afastamento dos pesquisadores em relação ao CNPq, que não pode fugir a seu relevante papel de agência de incentivo e fomento à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Tornase urgente um esforço no sentido de que sejam ampliados os recursos.

Outras atividades do CA, na reunião dez/87.

- 1. O CA compôs, em segundo turno, a sua lista tríplice para substituição de um de seus membros.
- 2. O Comitê Assessor da área de Ciências Humanas e Sociais, elaborou e encaminhou à SBPC uma relação das Associações Científicas da área que deverão ser consultadas para a escolha do representante das Ciências Humanas e Sociais no Conselho Deliberativo do CNPq.
- 3. O CA discutiu a versão preliminar do Plano de Ação 1988, para a área de Educação.

SUMÁRIO

NOTA EDITORIAL	1
DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES	2
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO	
Expansão de novos Mestrados/Doutorados em Educação no Brasil Carlos Roberto Jamil Cury	3
Mesa Redonda da Unicamp	
Mesa Redonda do Nordeste	14
A Prática da pesquisa no ensino de Pós-Graduação em Educação na Universidade	
Federal do Pará	22
Otília Seiffert	22
da ANPEd sobre a concepção do Mestrado no Brasil	27
Indicações de textos disponíveis sobre o tema	30
INFORME ANPEd	
Proposta de sistemática de avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação	33
cação	
ESPAÇO ANPEd	
A ANPEd como espaço de discussão teórica	44
Miguel Arroyo	41
Ata da Posse da Diretoria da ANPEd para o biênio 1987-89	
ANPEd NOTÍCIAS	45
ANEXOS	
Carta-circular do Presidente da Comissão de Consultores da Área de Educação	51
junto a CAPES	52
Carta-circular do Diretor-Geral da CAPES aos Cooldenadores	
nraduação	53
Descrição da sistemática do trabalho de avaliação	, 55
Documento sobre a pós-graduação na área	58
Relatórios do Comitê Assessor do CNPq, no segundo semestre de 1987	62