



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e  
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

# Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 28/11/2011 a 01/12/2011

TÍTULO DO TRABALHO			
<b>Notas Sobre a Pesquisa em Educação</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
<b>Sérgio Rafael Barbosa da Silva</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Aluno
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
Este trabalho tem o objetivo de pensar a pesquisa em educação a partir de um entrelaçamento entre o histórico da pós-graduação em educação e a forma como o desenvolvimento das pesquisas científicas realizadas no campo das ciências humanas foi debatido na área da educação. Para cumprir o objetivo proposto retomaremos a definição da natureza da pós-graduação, contida no Parecer nº 977/65, com a intenção de afirmarmos que existe um entrecruzamento entre a trajetória da universidade e a trajetória da pós-graduação no Brasil. Esse entrecruzamento, de forma geral, contribuiu para percebermos o processo de verticalização do ensino superior com a separação entre ensino e pesquisa, o primeiro sob responsabilidade dos cursos de graduação e a segunda sob a responsabilidade dos cursos de pós-graduação stricto sensu. Em seguida, realizamos um histórico da pós-graduação em educação com o objetivo de destacar sua expansão, durante a década de 70, até meados da década de 80. Nesse processo de expansão, o debate sobre a forma de realização das pesquisas na área da educação foi um debate que se baseou, de forma geral, na busca pela compreensão do desenvolvimento das pesquisas científicas realizadas no campo das ciências humanas para, através dessa compreensão, orientar a prática da (s) pesquisa (s) em educação.			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Pesquisa em Educação. Pós-graduação em educação			

## 1. Notas sobre o entrelaçamento entre universidade e pós-graduação no Brasil

No que diz respeito à trajetória da universidade brasileira, Saviani (2000) afirma que: “[...] a partir do final do Império até a Primeira República surgem internamente projetos de criação de universidades mas nenhum vingou” (p.24). Segundo o autor, historicamente, a única exceção no processo de implantação da universidade no Brasil antes da década de 30 do século XX foi a promulgação do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, isto porque, esse decreto serviu de base e orientação para a criação da Universidade do Rio de Janeiro. De acordo com Saviani (2000), o decreto 14.343 de 1920 implanta: “[...] a Universidade do Rio de Janeiro pela mera agregação de três faculdades já existentes, a de Direito, a de Medicina e a Politécnica” (p.24).

Para Cury (2005) e Saviani (2000) somente depois da Revolução de 1930 é que se inicia, efetivamente, o processo de implantação da universidade brasileira. Pode-se constatar o início desse processo através da atuação do ministro Francisco Campos. Segundo Cury (2005), na década de 1930 podemos destacar o fato de que Francisco Campos, em 1931, à época ministro da Educação e

Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, apresentou o Decreto nº 19.851/31. Nesse decreto, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras, fica determinado que o ensino superior irá privilegiar a “investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” (Fávero *apud* Cury, 2005, p.8). Além da preocupação com o ensino superior, também encontra-se no Decreto 19.851/31 uma preocupação com os “[...] cursos de aperfeiçoamento e de especialização como forma de aprofundamento de conhecimentos profissionais e científicos” (*idem, ibidem*).

A partir do Decreto 19.851, segundo Saviani (2000), ficam caracterizadas as normas que estabelecem o funcionamento e a organização das universidades no Brasil. Para o autor a dinâmica dessa organização acontecia da seguinte maneira:

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

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

A quebra do monopólio da educação para as elites, segundo Florestan Fernandes (1975), não aconteceu na Primeira República, nesse período não houve alteração da rotina de criação de Escolas Superiores isoladas. Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a criação de um ministério para a educação e do Estatuto das Universidades Brasileiras, para alguns setores da sociedade ficou a impressão de que o ensino superior brasileiro avançou no sentido de criar universidades, no entanto, para Fernandes (1975), esse avanço não aconteceu “[...] em virtude da predominância dos interesses econômicos, sociais e políticos de elites [...], o ensino superior foi praticamente confinado à função de preparar profissionais liberais. Sua diferenciação e expansão ficou contida, mesmo depois da revolução de 1930” (*idem*, p. 44).

Ao analisar o ensino superior brasileiro, Fernandes (1975), identifica que existe um “padrão brasileiro de escola superior” (p.52). Para ele esse padrão foi produzido pela maneira como a política educacional liberal incorporou aspectos conservadores que existiam na sociedade brasileira desde o período colonial. O aspecto principal, que permaneceu até década de 1960, era o fato de o ensino superior ser dedicado a formar as elites dirigentes do país, desdobrando-se na formação da alta cultura e das profissões liberais.

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

As permanências de elementos conservadores na política educacional liberal nos anos posteriores a 1930 permitiram, primeiro, que novas tendências do ensino superior fossem esboçadas, segundo, as novas tendências liberaram de maneira parcial a escola superior de suas antigas e estreitas funções societárias. Essas tendências foram responsáveis pela adulteração da ideia de universidade no Brasil, a conglomeração de escolas superiores permaneceu, agora com novos mecanismos de poder, entre o Conselho Universitário e a Reitoria, e continuava a expressar os interesses da elite conservadora. (Fernandes, 1975).

Não só as experiências feitas em São Paulo (Universidade de São Paulo) e no Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal) deixaram campo aberto para o florescimento ulterior da escola superior, que retirou novas alentos e novas perspectivas de revitalização no seio das universidades conglomeradas. [...]. O que se chamou de “universidade”<sup>1</sup> não tinha substância própria, nem ao nível estrutural-funcional, nem ao nível histórico (*idem*, p. 56).

A nova roupagem do conglomerado de escolas superiores, denominada “universidades”, com a sua inconsistência institucional serviu, por um lado, para proporcionar o atrofiamento de duas funções que as escolas superiores realizavam, a transmissão dogmática de conhecimentos e a preparação de profissionais liberais; por outro, para proporcionar, associada a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, a expansão de universidades na década de 1950. Com as funções de transmissão de conhecimentos e preparação de profissionais liberais cada vez mais atrofiadas, as universidades não conseguiram desenvolver as funções de pesquisas científicas com o objetivo de produzir conhecimento original e formar um horizonte intelectual capaz de analisar criticamente as

---

<sup>1</sup> Grifo do original.

opções históricas da sociedade brasileira. Apesar de, no período entre 1930 e 1960, o número de estabelecimentos de ensino superior ter aumentado cinco vezes em relação aos períodos anteriores, o *padrão brasileiro de escola superior* foi mantido. (*idem*).

De 1800 a 1889 foram criados no Brasil 14 estabelecimentos de ensino superior; de 1890 a 1929, isto é, sob a I República, foram criados mais 64 estabelecimentos de ensino superior; de 1930 a 1960 foram criados mais 338 estabelecimentos de ensino superior. Em suma, a I República multiplicou por 4,5 o número desses estabelecimentos; e os governos posteriores à revolução de 30 quase repetiram a façanha, mas com referência à herança recebida, conjuntamente, da monarquia e da I República (só entre 1950-1959, criaram 178 estabelecimentos de ensino superior, o que representava 2,5 do que se fizera entre 1800-1930) (*idem*, p. 46).

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

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

A “explosão”<sup>2</sup>, que nada tem de democrática nem de democratizante (como também nada contém, definidamente, em termos qualitativos, seja quanto ao nível, seja quanto à **intensidade**<sup>3</sup>, à **racionalidade** e ao **rendimento** do ensino), resulta: 1º) das pressões naturais, nascidas do intenso crescimento constante do ensino médio; 2º) de medidas improvisadas e altamente demagógicas de criação ou elevação das oportunidades educacionais sem qualquer critério responsável, mediante uma manipulação arregimentadora de escolas superiores ou universidades oficiais e particulares (*idem, ibidem*).

Seguindo a análise, Fernandes (1975) afirma que o crescimento quantitativo amortece os efeitos qualitativos do processo de expansão e permite que as elites mantenham no presente as exigências educacionais de um passado conservador. “Tudo se passa como se o regime de classes

---

<sup>2</sup> Grifo do original

<sup>3</sup> *Idem*.

expandisse o ensino sem poder modificá-lo, substancialmente, enquanto o próprio crescimento quantitativo não atingir, por si mesmo, um estado inevitável de ebulição e de explosão” (*idem*, p. 46).

Neste contexto, para ele na década de 1960 várias medidas legais foram responsáveis por introduzir a modernização do ensino superior, atendendo ao critério de verticalização da universidade. Essas medidas provocam um entrelaçamento entre a trajetória da universidade e a da pós-graduação.

Os laços que unem universidade e pós-graduação foram definidos em dois pareceres que o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu na década de 1960, o Parecer 977/65<sup>4</sup> e o Parecer 77/69. Neles ficou estabelecido que a universidade seria a instituição responsável pela oferta de cursos de pós-graduação, “que tais cursos (de pós-graduação) constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados” (Parecer 977/65, 2005, p. 162). Essa responsabilidade não exclui a possibilidade de que, em caráter excepcional, instituições científicas ou culturais ministrem cursos de mestrado e doutorado. Assim ficou a redação do artigo 3º do Parecer 77/69.

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

O Parecer 77/69 ao estabelecer as normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação no Brasil deixou claro que essas normas são destinadas aos cursos que conferem o grau de Mestre e Doutor e retomou a discussão que o Parecer 977/65<sup>5</sup> realizou nos itens *Necessidade da pós-graduação* e *A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases*. Nessa discussão ficou indicado que a questão central do ensino superior naquele momento se referia ao progresso do saber nos diferentes setores da produção do conhecimento científico, ela surge através da difusão dos saberes produzidos e da imposição destes a todos os países. Nesse sentido, os cursos de graduação e de pós-graduação tal como foram definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, necessitam ser organizados para atender ao

---

<sup>4</sup> Utilizamos o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, publicado na **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 30, p. 162-173, set/dez, 2005.

<sup>5</sup> O Parecer 977/65 é composto por oito itens: *Definição dos cursos de pós-graduação*; *Origem histórica da pós-graduação*; *Necessidade da pós-graduação*; *Conceito de pós-graduação*; *Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana*; *A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases*; *A pós-graduação e o estatuto do magistério*; *Definição e características de mestrado e doutorado*.

progresso do conhecimento científico difundido pelos países mais avançados depois do fim da segunda guerra mundial. Segundo o Parecer 977/65, na LDB de 61 o ensino e a pesquisa científica fazem parte da natureza dos cursos de graduação e pós-graduação, no entanto,

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

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

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

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

Essa separação contribuiu também para que a confusão entre cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão fosse abordada pelo Parecer 977/65.

[...] além da maneira inequívoca pela qual as escolas têm definido aqueles cursos (citados na frase acima) nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, “serve-se desses termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados”<sup>6</sup>. Daí concluir que “tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária” (*idem*, p. 162).

---

<sup>6</sup> Os trechos aspeados se referem às indicações do conselheiro Clóvis Salgado.

Ou seja, a definição da pesquisa como fator determinante da pós-graduação contém a preocupação de que não é qualquer curso de pós-graduação que irá contribuir para o desenvolvimento da ciência e da cultura, mas somente, os cursos denominados como mestrados e doutorados, cursos que são citados no Parecer 977/65 como “[...] a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica” (p. 173). Nesse sentido, todas as dezesseis características fundamentais que o parecer formulou para a pós-graduação eram destinadas à pós-graduação de pesquisa, ou pós-graduação *stricto sensu*, e seus dois níveis de formação o mestrado e o doutorado.

Então, surge uma característica da universidade brasileira, ela foi implantada sem levar em consideração que “o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha a introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento dos níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação” (Parecer 977/65, 2005, p. 164). Atualmente, a diversificação da universidade a qual se refere o parecer foi ratificada pela LDB 9.394/96, conforme o artigo 45, “art. 45 – a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996).

No entanto, o entendimento de que a universidade brasileira precisava se organizar através de diversificação ou variação vertical de níveis não surgiu aliado à necessidade de implantação dessa instituição. Surgiu a partir da intervenção do Estado no processo de modernização e expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo, ao longo da década de 1960.

A intervenção do Estado se materializa na elaboração de planos para a pós-graduação. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) procuraram assegurar a modernização do ensino superior através da institucionalização da pós-graduação. Nesse sentido, desde o I PNPG (1975-1979) as ações previstas buscaram superar a expansão espontânea dos cursos de mestrado e doutorado e formar, através desses cursos, a quantidade necessária de pesquisadores, docentes para o ensino superior e profissionais para atuarem no sistema produtivo e no setor público (Brasil, 2005).

No II PNPG (1982-1985) o objetivo central continua sendo a formação de recursos humanos. Todavia, esse objetivo está associado a qualidade do ensino superior, com ênfase na pós-graduação. Para isso o II PNPG destaca a necessidade de melhorar a avaliação da pós-graduação que existia desde 1976 (*idem*).

O III PNPG (1986-1989) possui o objetivo de proporcionar um desenvolvimento científico que impulse o processo de independência econômica, científica e tecnológica do país. Para

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

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

Em resumo, a reforma do ensino superior na década de 1960, com destaque para os Pareceres 977/68 e 77/69, associada ao planejamento para controlar o processo de expansão da pós-graduação, do I PNPG ao III PNPG, pretendeu assegurar que as transformações ocorridas por causa do processo industrialização do Brasil tivessem vínculos com a inovação científica e técnica das universidades. Nesse sentido, a verticalização do ensino superior foi uma das estratégias adotadas para alcançar esse fim.

## **2 – Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).**

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

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

Segundo os documentos *Proposta do Programa*, referente ao período de 2004 a 2009, o programa possui uma área de concentração *Educação Brasileira*, e, a partir de 2000, quatro linhas de pesquisa: *Formação de Professores: tendências e dilemas; Educação, Relações Sociais e*



*Construção Democrática; Processos Culturais, Instâncias de Socialização e Educação; História das Idéias e Instituições Educacionais.*

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

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

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

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

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

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

## **2.1 – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.**

A trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE/UFRJ), segundo o documento *Proposta do Programa* (PO) 2009, teve início no ano de 1972, através do mestrado, tempos depois, em 1980, começou o doutorado. Esse documento destaca que a marca do

pioneirismo faz parte da história do PPGE/UFRJ, isto porque, o programa foi um dos primeiros a surgir no Brasil e se consolidou como um dos principais programas formadores de mestres e doutores em educação do país, o impacto das atividades do programa, nesse documento, foi representado através de dados sobre os alunos egressos,

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

A organização da estrutura das linhas de pesquisa do PPGE/UFRJ sofreu mudanças no período de 2004 a 2009, essas mudanças podem ser divididas em dois períodos, o primeiro período de 2004 a 2006 e o segundo período de 2006 a 2009. Para abordarmos o primeiro período recorreremos ao PO de 2004, porque esse documento nos diz que naquele ano o Programa organizou a estrutura das linhas de pesquisa através da divisão em dois eixos temáticos que funcionavam como áreas de concentração, denominados *Educação e Sociedade* (ES) e *Política, Planejamento e Gestão Educacional* (PPGE), essa divisão permitiu que as linhas de pesquisa do Programa fossem redistribuídas da seguinte forma: o eixo *Educação e Sociedade* (ES) era composto por quatro linhas de pesquisa, *Educação e Sociedade*, *Currículo: teorias e práticas*, *Representações Sociais e Argumentação*, *Teorias e Práticas Pedagógicas*; o eixo *Política, Planejamento e Gestão Educacional* (PPGE) era composto por duas linhas de pesquisa, *Política, Planejamento e Gestão Educacional*, *Instituições Educacionais: história, estrutura e destinatários*. A redistribuição das linhas de pesquisa em dois eixos atendeu ao regulamento de 2001, nele se estabeleceu a finalidade de corrigir a justaposição que surgiu a partir da conversão indevida de linhas de pesquisa em áreas de concentração.

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

O programa passou a se organizar em 3 linhas de pesquisa: *Políticas e Instituições Educacionais*, *Currículo e Linguagem e Ética*, *Desenvolvimento Humano e Aprendizagem*. Ao traduzirem uma reconfiguração substantiva na estrutura do

Programa, essas linhas puderam reorganizar docentes e discentes em grupos de pesquisa com temáticas e/ou abordagens afins. Cumpre sublinhar, no entanto, que essa reorganização levou em consideração as experiências acumuladas ao longo da trajetória do Programa, ampliando os espaços de troca entre os grupos existentes. (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2007, p. 3).

A nova organização sofreu uma mudança no ano de 2008, quando a linha de pesquisa *Ética, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem* entrou em processo de desativação. Esse processo de desativação – como a reorganização da estrutura das linhas do Programa no ano de 2004 –, indica o rearranjo realizado pelo Programa para superar um momento de crise institucional que a faculdade de educação da UFRJ sofreu no início dos anos 2000. Uma “crise institucional na Faculdade de Educação da UFRJ (2000-2004), com graves consequências para o Programa”<sup>7</sup> (*idem, ibidem*).

Neste contexto, no ano de 2009 a organização da estrutura do PPGE/UFRJ ficou definida assim, uma área de concentração denominada *Educação* e duas linhas de pesquisa denominadas, *Currículo e Linguagem; Políticas e Instituições Educacionais*. Nesse mesmo ano, a primeira linha possuía 15 projetos de pesquisa, sendo 3 interinstitucionais; 4 projetos de extensão e 11 docentes, sendo 9 permanentes e 2 colaboradores. A preocupação central da linha *Currículo e Linguagem* está orientada para a investigação dos sujeitos e saberes que produzem e são produzidos pela cultura escolar historicamente instituída, reunindo estudos sobre o processo de produção dos conhecimentos escolares nas diferentes áreas disciplinares, considerando a interface escola, cultura, poder, os discursos dos professores, as políticas de currículo e os fazeres curriculares (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2009, p. 3).

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

---

<sup>7</sup> A crise institucional da Faculdade de Educação da UFRJ desencadeou uma série de medidas de recuperação do PPGE, dentre essas medidas destacamos as seguintes: a) reorganização da Secretaria da Pós-graduação, b) Relatório com os principais problemas que o coordenador encontrou ao assumir o cargo em 2004, entregue as instâncias administrativas da UFRJ, c) Reativação do site do Programa na página da Faculdade de Educação, d) Racionalização da grade de disciplinas, e) o credenciamento de seis novos docentes, em decorrência da aposentadoria de sete professores no período de 2000 a 2004 (CAPES, PO EDUCAÇÃO/UFRJ, 2004, p. 5).

## **2.2 – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do rio de Janeiro.**

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

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

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

Depois da criação do doutorado em 2002, no ano seguinte acontece a entrada de novos docentes no programa e surgem propostas para a reestruturação das linhas de pesquisa.

A partir dessa estruturação, o Programa funcionou em 2004 com as linhas: Conhecimento, Autonomia e Participação; Cotidiano e Cultura Escolar, bem como com as novas linhas Educação Inclusiva & Processos Educacionais; Infância, Juventude & Educação; Instituições, Práticas Educativas & História. A partir de 2004, a linha Conhecimento, Autonomia e Participação não recebeu mais alunos,

pois suas atividades deram origem à constituição de um Programa Multidisciplinar na Faculdade de Educação. com isso, gradativamente, os professores dessa linha estão se desvinculando de suas atividades no Programa, mantendo o compromisso de finalizar as orientações já iniciadas (*idem, ibidem*).

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

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

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

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

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

### **Considerações finais**

A relação entre a universidade e pós-graduação no Brasil está limitada pelo horizonte do processo de industrialização do país. Soma-se a esse limite o fato que a reforma do ensino superior

da década de 1960, ao instituir a verticização desse nível de ensino, na qual os cursos de graduação são destinados ao ensino e os cursos de mestrado e doutorado a pesquisa, propõe a universidade incorporar a pesquisa científica como se a pesquisa fosse, apenas, uma dimensão burocrática de sua existência.

Os Pareceres 977/65 e 77/69 foram os instrumentos legais responsáveis por instituir a pós-graduação brasileira e tentar suprir a falta de pesquisas científicas nas universidades. No entanto, de acordo com Fernandes (1975), o *padrão brasileiro de escolar superior*, com o ápice entre as décadas de 1930 e 1960, criou um problema que não poderia ser subestimado, a possibilidade de se alcançar tão depressa o desenvolvimento de programas de pesquisa que realmente correspondessem aos avanços do conhecimento científico. Segundo ele as universidades brasileiras necessitavam de crescentes recursos financeiros e preparar novos pesquisadores.

Até o início dos anos 1970 a universidade brasileira, de uma forma geral, ainda possuía um padrão institucional em que o ensino predominava. Para Fernandes (1975),

Tudo isso indica que os principais problemas de organização da pesquisa no ensino superior se colocam ao nível dos estudos pós-graduados, de mestrado e doutorado. É aí que se precisa efetivamente realizar uma verdadeira revolução, rompendo-se de vez com o padrão brasileiro de escola superior e instituindo-se a universidade multifuncional (p. 250).

Nesse sentido, os três primeiros planos de pós-graduação contribuíram, por um lado, para controlar o crescimento desordenado da pós-graduação, inclusive, criando a avaliação do sistema tendo uma preocupação com a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado, por outro lado, ao estabelecer metas ambiciosas de alunos formados, segundo Miriam Warde (1990), desencadeou a subordinação da pesquisa ao ensino nas duas primeiras décadas de funcionamento da pós-graduação, 1970 e 1980.

Cabe ressaltar, segundo Luís Antônio Cunha (1997), que nas décadas de 1980 e 1990 aconteceram propostas de reformulação do ensino superior brasileiro – o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1984; o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), criado em 1986; o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), de 1993 – ao criticar a legislação para esse nível de ensino da década de 1960, produzida pela ditadura militar, colocou em questão a legislação que garantia o funcionamento da pós-graduação brasileira, Pareceres 977/65 e 77/69. Segundo Cunha (1997), os projetos de reformulação do ensino superior da década de 1980 foram implementados nos anos de 1990, demonstrando uma continuidade das políticas adotadas para o ensino superior, sendo assim,

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

Ao descrevermos a organização das linhas de pesquisa de três programas de pós-graduação da cidade do Rio de Janeiro, descrição realizada a partir de informações da sistemática de avaliação trienal da CAPES, identificamos que esses programas conseguem articular suas práticas em torno da centralidade da pesquisa. No entanto, as críticas a legislação do ensino superior da década de 1960 conseguiram introduzir um aspecto novo, a produtividade de professores e alunos de pós-graduação, ela é um fator primordial para que os órgãos estatais consigam verificar se a capacidade de desenvolver pesquisas está sendo correspondida pelos programas de pós-graduação.

## Referências

BRASIL, Congresso Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, CFE. Parecer 77/69. *Documenta*, nº 98, fev. p.128-132, 1969.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, CAPES. *V Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília: CAPES, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, CFE. Parecer 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. nº 30, 2005.

CARDOSO, Miriam. Florestan: a criação de uma problemática. Estudos avançados, n.26, *Revista do IEA/USP*, jan/abr, 1996.

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

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

CUNHA, Luis Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 101, 1997.

CURY, Carlos Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, nº 30, set/dez, 2005.

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

KUENZER, Acácia Z. MORAES, Maria C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 93, set/dez, 2005.

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

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 1, n.1, jan/jun, 2000.

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