

MARIA ROSA CAVALHEIRO MARAFON

**ARTICULAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO
E GRADUAÇÃO: DESAFIO PARA
A EDUCAÇÃO SUPERIOR**

UNICAMP

2001



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título: ARTICULAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO E GRADUAÇÃO: DESAFIO PARA A
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Autor: MARIA ROSA CAVALHEIRO MARAFON

Orientador: Newton Cesar Balzan

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida
por Maria Rosa Cavalheiro Marafon e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 20 / 02 / 2001.

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2001

UNIDADE	B
N.º CHAMADA:	T/ UNICAMP
	M323a
V.	Ex.
TOMBO BC/	45019
PROC.	26-392/01
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	28/06/01
N.º CPD	

CM00157647-B

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

M323a

Marafon, Maria Rosa Cavalheiro.

Articulação Pós-Graduação e Graduação : desafio para a
educação superior / Maria Rosa Cavalheiro Marafon. --
Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Newton César Balzan.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Ensino integrado. 2. Ensino superior. 3. Universidades
e faculdades - Pós-graduação. 4. Pesquisa. I. Balzan, Newton
César. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

DEDICO

Ao Cláudio, companheiro presente na minha vida e incentivador na concretização de meus projetos.

Aos filhos, Fernanda e Rafael e seus companheiros Rosário e Fabiana, valorizando neles a criatividade, a criticidade e a generosidade.

Aos professores universitários que vêm lutando pela valorização da educação.

AGRADEÇO

Ao Prof. Dr. Newton Cesar Balzan, meu orientador e amigo confiante.

Aos professores, membros da Banca do Exame de Qualificação: Dr. José Dias Sobrinho e Dr. Valdemar Sguissardi pelas valiosas sugestões.

Aos professores entrevistados, pela atenção, pela riqueza de informações e pela oportunidade de conhecer suas concepções de mundo e de universidade.

À Profa. Vera Lúcia C. Machado, amiga com quem debati várias questões referentes a este estudo.

À Profa. Maria Aparecida F. de Almeida pela agradável acolhida e pela revisão deste texto.

Ao Luis Antonio Vergara Rojas, pelo trabalho de digitação e pela ajuda na coleta de dados.

Aos funcionários da PUC-Campinas e de outras instituições que favoreceram a busca de documentos e informações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I	
SURGE, ENTÃO, A PÓS-GRADUAÇÃO	07
1. Os antecedentes da pós-graduação <i>scripto sensu</i> no Brasil	08
1.1. O ensino superior na Colônia (1572-1808)	08
1.2. O ensino superior no Império (1808-1889)	09
1.3. O ensino superior na Primeira República (1889-1930)	14
1.4. O ensino superior na Era Vargas (1930-1945)	17
1.5. O ensino superior na República Populista (1945-1964)	29
2. A pós-graduação <i>stricto sensu</i> . O ensino superior no regime militar (1964-1985)....	35
3. Conclusão	51
CAPÍTULO II	
A ARTICULAÇÃO ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO E A GRADUAÇÃO: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS	55
1. A articulação entre a pós-graduação e a graduação nas legislações, planos e propostas	56
1.1. Parecer C F E nº 977/65	56
1.2. Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e a lei nº 5540/68	59
1.3. Planos Nacionais de Pós-Graduação	62
1.4. Plano Nacional de Graduação	70
1.5. Relatório GERES e a Constituição de 1988	72
1.6. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	77
2. Programas incentivadores da articulação entre a pós-graduação e a graduação	80
2.1. Programas de Iniciação Científica	82
2.1. Programas da CAPES: PET e PROIN	84
2.3. Programa Especial de Apoio a Projetos destinados à Modernização e Qualificação Institucional do Ensino Superior Público	88
2.4. Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica	90

2.5. Programas ligados à FAPESP	91
2.6. Alguns Projetos Institucionais	93
3. Conclusão	98

CAPÍTULO III

POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO E A GRADUAÇÃO	103
1. Apresentação dos profissionais entrevistados	103
2. Políticas de implantação e de desenvolvimento da pós-graduação	113
3. Concepções sobre a articulação entre a Pós-Graduação e a Graduação	117
4. Possibilidades atuais para a articulação desejada	126
5. Conclusão	136

CAPÍTULO IV

A PUC-CAMPINAS E A ARTICULAÇÃO ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO E A GRADUAÇÃO	141
1. A PUC-Campinas e seus cursos	145
1.1. Das origens de seus cursos	145
1.2. A década de 90 e a situação atual dos Cursos	147
2. A articulação entre a pós-graduação e a graduação nas políticas institucionais	154
2.1. Política de Extensão	155
2.2. Política de Pesquisa	158
2.3. Política de Pós-Graduação	164
3. A articulação entre a pós-graduação e a graduação nos Projeto dos Programas de Pós-Graduação	168
4. O Projeto Institucional da PUC-Campinas e os indicadores da articulação entre a pós-graduação e a graduação	175
4.1. As vocações da PUC-Campinas	177
4.2. A PUC-Campinas no conjunto das Universidades Comunitárias	180
4.3. Indicadores da articulação entre a pós-graduação e a graduação para o Projeto Institucional da PUC-Campinas	184
5. Conclusão	185
CONCLUSÃO GERAL	189
BIBLIOGRAFIA	195

SIGLAS UTILIZADAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
ABRUC - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
AFAPUC - Associação dos Funcionários da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
AI - Ato Institucional
ANDE - Associação Nacional de Educação
ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAE - Associação Nacional de Políticas de Administração Escolar
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APROPUC - Associação dos Professores da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCD - Coordenadoria da Carreira Docente
CEAP - Coordenadoria de Ensino e Apoio à Pesquisa
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPGEX - Comissão de Ensino de Pós-Graduação e Extensão
CFE - Conselho Federal de Educação
CGPG - Coordenação Geral de Pós-Graduação
CGT - Central Geral dos Trabalhadores
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COGEX - Coordenadoria Geral de Extensão
COMUNG - Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CONCEP - Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa
CONSUN - Conselho Universitário
CPB - Confederação de Professores do Brasil
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DAU - Departamento de Assuntos Universitários
EDUFORUM - Forum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em
Educação - ANPEd
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa

FASUBRA - Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FFCL - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação
GED - Gratificação de Estímulo à Docência
GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES - Instituição de Ensino Superior
IFES - Instituição Federal de Ensino Superior
INEP - Financiadora de Estudos e Projetos
INSS - Instituto Nacional de Seguro Social
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITA - Instituto Tecnológico da Aeronáutica
JUC - Juventude Universitária Católica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases (da Educação)
MEC - Ministério da Educação
NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (da USP)
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo
PAIUB - Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PECD - Programa Estágio de Capacitação Docente
PED - Programa de Estágio Docente
PET - Programa Especial de Treinamento
PIBIC - Programa Institucional de Iniciação Científica
PICD - Programa Institucional de Capacitação Docente
PICDT - Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PMQES - Programa Especial de Apoio a Projetos destinados à Modernização e Qualificação Institucional do Ensino Superior Público
PNG - Plano Nacional de Graduação
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PROIN - Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação
PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SESu - Secretaria do Ensino Superior
UBES - União Brasileira de Estudantes Secundários
UCC - Universidade Católica de Campinas
UDF - Universidade do Distrito Federal
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UnB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UPF - Universidade de Passo Fundo
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Araguaia e das Missões
USAID - United States Agency for International Development
USP - Universidade de São Paulo

RESUMO

Neste trabalho, analisa-se a articulação entre a pós-graduação e a graduação no Brasil, tendo se identificado o surgimento da pós-graduação como um nível de ensino sobreposto à graduação com a incumbência, dentre outras, de uma nova e específica qualificação para a graduação. Questiona-se o processo de *integração* preponderante no sistema de ensino, propondo-se, então, a *articulação* entre os dois espaços de ensino como um movimento de mão dupla, construído no interior da universidade, sustentado em determinada concepção de homem, de mundo, de educação, de ciência, e criador de possibilidades de rompimento de barreiras entre a pós-graduação e a graduação no processo de formação profissional e de produção e socialização de conhecimentos.

O foco de referência é a PUC-Campinas, onde esta pesquisadora é docente, e os indicadores apresentados para a articulação entre a pós-graduação e a graduação, dada sua abordagem, abrem possibilidades para outras universidades que pretendam tratar a questão em seu projeto institucional.

A metodologia da pesquisa envolveu procedimentos diversos: leitura e análise de relatórios e de atas dos colegiados superiores da PUC-Campinas; estudo de documentos de instituições ligadas ao ensino superior e à pesquisa; leitura de legislações e textos oficiais sobre a educação superior e, ainda, a identificação e exploração de algumas propostas e projetos que procuraram concretizar a articulação defendida neste estudo. As entrevistas com renomados profissionais envolvidos com a educação superior no Brasil complementam a pesquisa e a tornam mais próxima de nós, no tempo e no espaço, reforçando sua relevância para todos os que estão comprometidos com a construção da universidade valorizada como instituição educativa, compromissada com o ensino, a pesquisa e a extensão.

ABSTRACT

This work analyzes the articulation between the post-graduate and under-graduate levels in Brazil, due to the identification of the rise of the post-graduate as a level of education placed on top of the under-graduate with the obligation, among others, of a new and specific qualification for graduation. The process of integration preponderantly found in the education system is questioned. The proposal is then made for the articulation between these two spaces in education as a two-way street, constructed inside the university, sustained by a determined concept of man, the world, education and science, and the creator of possibilities of tearing down the barriers between post-graduation and under-graduation in the process of professional formation, production and socialization of knowledge.

The focus of reference is PUC-Campinas, where this researcher teaches. The indicators presented for the articulation between post-graduation and under-graduation, due to their approach, open up possibilities for other universities that intend to treat the question in their institutional project.

The methodology of the study involved various procedures: reading and analyzing reports and minutes of deliberations of the higher bodies of PUC-Campinas; studying documents of institutions linked to higher education and research; consultation of legislation and official documents about higher education and even including the identification and scrutiny of some proposals and projects which try to make the articulation defended in this study concrete. Interviews with renowned professionals engaged in higher education in Brazil complement the study; this brings it closer to us in time and space and reinforces its relevance for everyone participating in the construction of a university that measures up to being an educational institution that is committed to teaching, research and extension.

INTRODUÇÃO

O objetivo nuclear desta tese é o questionamento das relações entre a pós-graduação e a graduação na educação superior brasileira e, de modo especial, na PUC-Campinas com o intuito de explorar e valorizar o significado da articulação entre os dois níveis de ensino no interior da universidade tomada como instituição educativa.

Desde a década de 70 dedicamo-nos ao trabalho docente nessa instituição, onde também fomos Coordenadora de Curso e de Departamento, Diretora da Faculdade de Educação e Vice-Reitora para Assuntos Acadêmicos, o que nos favoreceu refletir, agir e tomar decisões referentes à problemática da educação superior.

Na nossa dissertação de mestrado (1995) dedicamos o primeiro capítulo à explicitação de alguns princípios educacionais que fomos elencando e assumindo no percurso de nossa vida de educadora iniciada na década de 60.

Sinteticamente, esses princípios dizem que:

- a história de vida, a história pessoal construída no cotidiano constitui, na medida em que têm por base “finalidades concretas”, “alternativas concretas”, uma base sólida para as ações pessoais;
- as escolhas, as decisões no cotidiano revelam a construção de valores que o homem vai possibilitando e elegendo no processo histórico pessoal e coletivo;

- a humanização do homem é a finalidade da educação;
- a Pedagogia está inserida na experiência permanente da educação.

Orientada por esses princípios procuramos fazer a leitura crítica dos desafios com os quais nos deparamos e, no cotidiano, tentamos contribuir na construção da realidade próxima percebida como dialeticamente articulada com a realidade global dos fatos. Esse movimento que envolve valores, pessoas, idéias em determinado momento histórico, manifesta-se em opções, ações concretas e compromissos com o outro, em particular, e com o todo, uma vez que *“podemos estabelecer a possibilidade de subsequente desenvolvimento dos valores, apoiar tal possibilidade e, desse modo, emprestar seu sentido à nossa história”*, conforme Agnes Heller (1935:15).

Ao assumir, pela segunda vez, em 1995, a direção da Faculdade de Educação, enfrentamos, juntamente com o grupo, inúmeros desafios, dentre os quais avultou a pós-graduação como um componente da Faculdade, até então constituída basicamente pelos seus cursos de graduação.

A problemática da integração entre a pós-graduação e a graduação surgiu em decorrência das discussões e encaminhamentos do Projeto Pedagógico da Faculdade, avivando-se cada vez mais e tornando-se, então, para nós um desafio, objeto de estudo de nosso projeto de doutorado.

Neste mandato na direção da Faculdade, já então no segundo biênio, aluna do doutorado, participamos com um novo olhar dos órgãos colegiados da Universidade: CONSUN (Conselho Universitário) e CONCEP (Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa) e do Conselho Departamental da Faculdade de Educação, motivada que estávamos para colher dados, participar de comissões, realizar estudos e encaminhar propostas direcionadas à articulação entre a pós-graduação e a graduação. Indagávamos, então, sobre o significado da pós-graduação para a PUC-Campinas, tendo em vista os critérios de avaliação e de credenciamento dos cursos por parte da CAPES. Desejávamos pôr em destaque a pós-graduação apesar dos custos que os cursos representariam para a

instituição. Perguntávamos sobre sua importância no quadro geral da universidade, tendo em vista os objetivos da graduação e o compromisso da PUC-Campinas com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Essas questões motivaram e orientaram nossa pesquisa, e a coleta de dados feita nas atas das reuniões dos referidos colegiados, por acreditar que *“o valor da investigação histórica sobre o que de fato aconteceu para a solução desse ou daquele problema específico do presente e do futuro é inquestionável...”* (Hobsbawn, 1998:32). Fizemos o levantamento de 313 (trezentos e treze) atas do CONSUN e 246 (duzentos e quarenta e seis) atas do CONCEP, abrangendo o período de 21 de março de 1956 a 17 de setembro de 1998 e selecionamos aquelas que contêm dados pertinentes ao nosso objeto de estudo. Analisamos 27 (vinte e sete) atas do CONSUN e 95 (noventa e cinco) do CONCEP, cujos conteúdos foram referência para este trabalho.

A pesquisa documental envolveu ainda as publicações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), do NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP), da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), da ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior); as legislações referentes ao ensino superior e documentos outros que possibilitaram a compreensão das políticas públicas referentes à pós-graduação e à graduação.

Com o objetivo de enriquecer e atualizar as leituras e estudos, realizamos entrevistas com profissionais atuantes em universidades e em outros setores envolvidos com a educação superior. O diálogo com esses educadores focalizou prioritariamente sua compreensão das propostas e iniciativas para articular a pós-graduação e a graduação no ensino superior e suas contribuições pessoais para a construção do conhecimento sobre a questão investigada.

Os dados colhidos e estudados referentes às ações e produções teóricas dos entrevistados revelam o empenho desses profissionais na construção da identidade da universidade brasileira e desvelam sentimentos, muitos dos quais compartilhamos pela sua atualidade e até mesmo nossa aproximação.

A análise dos dados e as reflexões sobre as várias questões levantadas apontaram para a necessidade de retomar a história da educação superior no Brasil tendo em vista situar, de modo especial, o surgimento da pós-graduação e o significado do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Procuramos extrair dos vários estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros as referências e explicitações que contribuíssem para nossa hipótese de trabalho: **a articulação entre a pós-graduação e a graduação é um movimento de mão dupla construído no interior da universidade, sustentado em determinada concepção de homem de mundo, de educação, de ciência, e criador de possibilidades de rompimento de barreiras entre a pós-graduação e a graduação no processo de formação profissional e de produção e socialização de conhecimentos.**

A hipótese é tomada aqui no sentido de eixo orientador de estudos e não como compromisso de comprovação de sua veracidade. Seguimos a proposta de Michel Thiollent, para quem

“a hipótese é uma suposição criativa que é capaz de nortear a pesquisa, inclusive nos seus aspectos qualitativos. As hipóteses (ou diretrizes) qualitativas orientam, em particular, a busca de informação pertinente e as argumentações necessárias para aumentar (ou diminuir) o grau de certeza que podemos atribuir a elas” (1986:35).

Valorizando como pressupostos o *princípio de indissociabilidade* entre *ensino, pesquisa e extensão*, constitutivo da instituição universitária, e as *vocações da universidade comunitária*, procuramos refletir sobre a articulação desejada no projeto institucional da PUC-Campinas com a expectativa de oferecer alguma contribuição para aqueles que nela trabalham e acreditam na universidade como instituição educativa.

No primeiro capítulo, organizado de acordo com a historiografia brasileira, buscamos situar o surgimento da pós-graduação e da pesquisa na universidade brasileira e na PUC-Campinas com o intuito de mostrar que a articulação entre a pós-graduação e a graduação está condicionada à concepção de universidade que, em seu projeto institucional, poderá assumi-la como desejável e/ou possível.

O segundo capítulo resulta da análise de documentos e legislações, bem como de propostas de profissionais e de instituições ligadas ao ensino superior, nas quais procuramos identificar as concepções existentes sobre a articulação entre a pós-graduação e a graduação. Verifica-se que a **articulação** é predominantemente vista no nível do sistema, como **integração**, por meio da qual a pós-graduação deveria *qualificar a graduação*. Há, entretanto, visões favoráveis e até propostas e projetos de articulá-las no interior da universidade, a despeito das contundentes investidas teóricas e práticas contra os princípios de autonomia e de indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, constitutivos da identidade da universidade brasileira.

Corroborando os conteúdos dos capítulos anteriores, o terceiro capítulo traz as contribuições de profissionais da área da educação superior que reforçam a integração da pós-graduação com a graduação no nível do sistema, e, igualmente valorizam e propõem a articulação entre os dois espaços na universidade como um movimento no qual professores e alunos de seus cursos se organizam para a formação profissional e para a produção e socialização de conhecimentos e tecnologias.

O quarto capítulo, voltado para a PUC-Campinas, recupera dados históricos que favorecem a compreensão do surgimento de seus cursos de pós-graduação, bem como a explicitação de suas políticas institucionais de extensão, pesquisa e pós-graduação. Tomada a PUC-Campinas como universidade comunitária, cuja identidade é um processo em construção,

analisam-se as referências sobre a articulação entre sua pós-graduação e sua graduação e apresentam-se alguns indicadores que objetivam reforçar a articulação pela perspectiva educacional.

A provisoriedade e as provocações de nossas conclusões suscitam novos estudos sobre a educação superior e, em particular, sobre a universidade e seu papel decisivo no novo século.

CAPÍTULO I

SURGE, ENTÃO, A PÓS-GRADUAÇÃO

Estudos relevantes já foram realizados sobre a história do ensino superior brasileiro, de sorte que nossa intenção é recuperar alguns dados na perspectiva de detectar elementos capazes de revelar as razões que determinaram a criação de cursos além da Graduação e, em especial, a Pós-Graduação *stricto sensu*. Vamos introduzir dados colhidos e analisados sobre a PUC-Campinas¹, uma vez que pretendemos refletir criticamente sobre seu ensino e a articulação entre pós-graduação e graduação.

Com base em Cunha (1986), valemo-nos do referencial pertencente ao *campo político* e passamos a delinear os períodos da historiografia, base para o estudo do ensino superior brasileiro. Os conteúdos abordados em cada período priorizam marcos educacionais referentes à educação superior que levaram à criação da universidade no Brasil e, nela, o surgimento da pós-graduação e da pesquisa. Com o objetivo de compreender melhor esses acontecimentos, faremos referência a modelos estrangeiros de universidade com suas respectivas visões de ensino e de pesquisa.

¹ A PUC-Campinas passa a ser assim denominada a partir de 27 de julho de 1998. Neste trabalho mantivemos as suas denominações conforme o momento histórico focalizado: UCC, PUCCAMP (PUCC) e PUC-Campinas.

1. Os antecedentes da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

1.1. O ensino superior na Colônia (1572-1808)

Encontramos várias análises e mesmo concepções diversas sobre os interesses de Portugal quanto ao ensino superior na Colônia Brasileira. Alguns lamentam não terem sido espanhóis os nossos colonizadores, entendendo que nas colônias espanholas da América a universidade foi uma instituição de prestígio. Outros, relevando o ensino superior mesmo fora da universidade, argumentam que Portugal bloqueava o ensino superior para manter a colônia alheia ao cultivo das ciências, das letras e das artes. Há, ainda, quem afirme ter Portugal feito o melhor possível; teria encontrado porém, um povo dotado de cultura inferior, diversamente do que ocorreu aos espanhóis nas suas colônias, ou, ainda, porque a Espanha, no século XVI, já possuía oito universidades famosas² ao passo que Portugal possuía apenas a Universidade de Coimbra e, mais tarde, a de Évora, de pequeno porte. Com maior número de habitantes e de universidades, a Espanha tinha maior facilidade de enviar docentes para as colônias, sem prejudicar o ensino em suas próprias universidades, o que não ocorria em Portugal. Finalmente, há ainda os que questionam se a polêmica não estaria vinculada à questão de nome, pois muitas universidades hispano-americanas possivelmente seriam equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de Olinda, de São Paulo e do Maranhão e aos Seminários de Olinda e Mariana, os quais nunca foram chamados de universidade (Cunha, 1986).³

No ano de 1572, são criados os Cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas na Bahia. O ensino ministrado pelos jesuítas era comprometido com os valores dos colonizadores e, de modo geral, alheio às exigências e

² Universidades de Salamanca, Valencia, Lerida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valladolid, Oviedo e Alcalá.

³ Na introdução o autor recupera indicações bibliográficas onde se discutem diversas interpretações sobre o ensino superior nas colônias americanas de Espanha e de Portugal.

necessidades da Colônia. A Universidade de Coimbra caracterizou-se, desde sua criação até a Reforma de Pombal, por uma visão de mundo conservadora, estática e unitária, transmitindo um saber fechado, sob a égide da teologia, e por uma cultura livresca, não existindo a pesquisa e a experimentação. Tal orientação estava expressa na “Ratio Studiorum”, que se baseava na unidade de professor, na unidade de matéria e na unidade de métodos.

Os cursos dos colégios do Brasil-Colônia seguiam o mesmo plano pedagógico utilizado na Europa e vivenciavam os mesmos rituais das universidades européias. Entretanto, em 1605, a Metrópole negou aos jesuítas o reconhecimento do status de universidade ao Colégio da Bahia e, em 1675, não aceitou que os graus conferidos naquele Colégio fossem equiparados aos de Coimbra (Fávero, 1980).

1.2. O ensino superior no Império (1808-1889)

O ensino superior herdado da Colônia foi forçado a modificar-se com a transferência, em 1808, da sede do poder metropolitano para o Brasil e com a emergência do Estado Nacional. Criaram-se cursos e academias para formar os burocratas para o Estado e os especialistas na produção de bens simbólicos e, como subprojeto, formar profissionais liberais. Recriado a partir de 1808 e completado no primeiro reinado, o ensino superior estruturou-se em estabelecimentos isolados. Desde então, ocorreram tentativas no sentido de reuni-los em universidade (Cunha, 1986).

Os cursos criados foram os de Medicina, Farmácia, Engenharia e Direito. Essas escolas receberam, em intensidade e momentos diversos, as influências, em seus currículos e em seu corpo docente, não só de Portugal como também da Inglaterra e da França.

Os últimos anos do Império (1870 a 1889) foram os mais importantes nas discussões e definições sobre universidade e ensino livre. Esse período,

denominado por Roque Spencer Maciel de Barros (1959) de 1ª fase da “*ilustração brasileira*”, é rico no confronto de idéias, aglutinadas por ele em três mentalidades: a mentalidade católico-conservadora, a mentalidade liberal e a mentalidade cientificista⁴. Segundo ele, o Brasil Colônia, durante o século XVIII, não sentira todo o impacto da “*ilustração*” dos setecentos, apesar dos contatos dos Inconfidentes de Minas com as novas idéias. Portugal mesmo, apesar do “iluminismo” pombalino, não apreendera todo o significado do pensamento novo. Tivemos a nossa “*ilustração*” com um século de atraso, ou seja, nos moldes do século XVIII, criamos um movimento “*ilustrado*” no século XIX, que, de certo modo, desempenhou um papel semelhante ao do Iluminismo da Europa do século XVIII. Desse movimento a nossa “*ilustração*” guardou a crença absoluta no poder das idéias, a confiança total na crença de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, bem como para lhes dar um destino moral. Barros (1959) fala de “*ilustração brasileira*” nesse período também no sentido lato, ou seja, os homens das décadas de 70 e 80 propõem-se realmente a “*ilustrar*” o país, a “*iluminá-lo*” pela ciência e pela cultura; a fazer das escolas “*focos de luz*” de onde haveria de sair uma nação transformada. É crença generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser. Filósofos do século XIX, como Comte, Spencer e Stuart Mill, por meio de suas obras, dão grande destaque à educação.

A polêmica sobre a educação gira em torno do ensino livre e da idéia de universidade. Quanto à liberdade de ensino, não é apenas em função dos diversos tipos de mentalidade do período que se acumulam os equívocos sobre tal liberdade, mas também nos principais sistemas educacionais propostos pelos intelectuais da época. Assim, para os Estados Unidos e Inglaterra deve haver um

⁴ Tese publicada no Boletim n.241 da FFCL da USP em 1959. O autor denomina de ilustração brasileira o período que vai de 1870 até a 1ª Grande Guerra. Divide-o em duas fases, sendo que a 1ª vai de 1870 a 1889. Segundo o autor a *mentalidade católico-conservadora* inspira-se numa filosofia que pretende perene entregando-se ao esforço de adequar o *país real* ao *país nominal*, de fazer o Brasil um baluarte da monarquia e da catolicidade; a *mentalidade liberal ou do liberalismo clássico* inspira-se num ideal ético-jurídico a *priori*, de valor universal e a *mentalidade cientificista* se caracteriza pelo relativismo histórico, por meio do qual a melhor conduta não será determinada por uma construção teórica a *priori*, mas pelo exame científico da realidade humana e de sua evolução. Pelo esforço reformador do liberalismo clássico e do cientificismo propõe-se aproximar o *país nominal* do *real* e a ambos, da *humanidade*.

mínimo possível de intervenção do Estado na educação. Na França, alguns liberais pedem a liberdade total cuja consequência imediata servir a liberdade de consciência e de pensamento. Os católicos “dão o tom”, na definição do conceito, identificando-o com “liberdade como na Bélgica”: divisão com o Estado do monopólio do ensino. Outros querem ampla liberdade de pensamento e expressão, não confundida com plena licença para criar faculdades ou Universidade. Na Alemanha, preconiza-se a “*liberdade de cátedra*” e a garantia de liberdade de opiniões, sendo as universidades pertencentes ao Estado, sem, contudo, ensinarem qualquer doutrina oficial.

A resistência cada vez maior à intervenção estatal no domínio pedagógico e a crescente confiança no ensino livre praticamente se opõem à concretização da universidade, uma vez que só o Estado, sem abrir mão de nenhuma de suas prerrogativas, se apresentava em condições de poder instituir a universidade.

A criação de uma universidade no Brasil era vista pelos liberais como importante, sobretudo para formar a elite dirigente e, para a maioria desses liberais deveria ser concebida à moda alemã, apontando para a desnecessária oposição entre liberdade de ensino e universidade. Os positivistas, entretanto, condenam a universidade, argumentando que ela é o resto de um passado teológico-metafísico e a liberdade de ensino é o prenúncio do futuro positivo, pois só o estado positivo comportará a verdadeira regulamentação do ensino.

No que se refere à concepção de ciência, os tipos ilustrados dão-lhe valor diverso, ou seja, os cientificistas reconhecem a inocuidade de qualquer solução “não científica” para os problemas humanos, pois, para eles, a ciência é a atividade geradora dos próprios ideais e valores. Os liberais, embora contagiados pelos êxitos da ciência, ainda mais, da técnica, a compreendem como simples auxiliar na luta pela efetivação dos sonhos humanos, os quais não podem se desviar da ciência, mas são descobertas da razão que os encontra gravados no coração dos homens. Para os cientificistas, o liberalismo social e político é uma

decorrência de sua atitude científica e, para os liberais, é o fundamento ético-jurídico de todas as demais posições.

Os tipos ilustrados posicionaram-se diversamente quanto ao papel do Estado, sustentando sua vocação centralizadora ou descentralizadora e assumiram diferentes concepções de ciência e de liberdade de ensino. Defenderam ou rejeitaram, conseqüentemente, os modelos estrangeiros de universidade.

Nas décadas de 40 e 50 do período imperial, ao se falar de universidade, tinha-se como referência o modelo administrativo napoleônico e a inspiração pedagógica coimbrã⁵.

O **modelo napoleônico** inicia-se na Europa a partir das primeiras vitórias da Revolução Francesa em 1789. Cada vez mais, a universidade francesa centraliza-se em tarefas diretamente úteis ao Estado: preparação de profissionais e preparação para exames e concursos para os cargos públicos. Desaparece a universidade como unidade orgânica em proveito das faculdades (Drèze e Debelle, 1983). *“A universidade é a empresária de todas as instituições públicas e deve contribuir para que haja o número possível de empresas particulares”* (Napoleão, apud Drèze e Debelle, 1983:87).

“A nova universidade implantou-se em contraposição à antiga; as inclinações nominalmente humanistas daquela foram substituídas por um novo humanismo fundado na ciência e comprometido com a problemática nacional, com a defesa dos direitos humanos, empenhado em absorver e difundir o novo saber científico e tecnológico em que se baseava a revolução industrial” (Ribeiro, 1975:52).

Na realidade, a nova universidade é mais uma espécie de *órgão de estruturação* ou de *integração sócio-profissional*, segundo Drèze e Debelle, a qual possibilitou a existência de entidades, envolvidas com a pesquisa, separadas das faculdades que são órgãos de ensino.

⁵ Sobre os diversos modelos de universidade são relevantes as obras de Jacques Drèze e Jean Debelle (1983). Guy Y. Neave e Frans Van Vught (1994), Darcy Ribeiro (1975) e Henri Janne (1981).

Segundo Barros (1959) os liberais, no início da *"ilustração brasileira"* (1870) passam a defender o modelo alemão de universidade.

A **universidade alemã**, fundada por Wilhelm von Humboldt (1810) e representada contemporaneamente por K. Jaspers, introduz a pesquisa como sua principal tarefa. Dois princípios a orientam nesse caminho: a unidade do saber, a unidade da pesquisa e do ensino. Assim, a universidade é o centro de gravidade onde se devem articular todos os conhecimentos e integrar cada pesquisador numa rede de relações que o aproxima da unidade. Nela o ensino é concebido como iniciação à pesquisa e somente pode ser trabalhado pelo pesquisador.

A universidade é *"concebida como uma comunidade de pesquisadores, dedicada à pesquisa da verdade e criando, através desta própria atividade, a única pedagogia que convém à formação de uma elite"* (Janne, 1981:32). A elite constitui-se de uma "aristocracia intelectual" constituída pelos "vocacionados intelectuais".

A unidade da pesquisa e do ensino impõe-se tanto para os estudantes como para os professores. *"Conceber o ensino universitário como 'aprendizagem da atitude científica' é também refletir a objeção, segundo a qual uma mesma pessoa reúne, raramente, qualidades propícias do pesquisador e do professor..."* (Drèze e Debelle, 1983:51).

Influenciado por diferentes idéias sobre ensino e modelos de universidade, o ensino superior, ao final do Império, é limitado, quer em número de instituições, quer em número de estudantes. Os estabelecimentos superiores eram voltados para campos reduzidos do saber (Engenharia e correlatos, Medicina e correlatos, Direito e Agronomia) e localizados em apenas sete cidades: Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Ouro Preto, Recife/Olinda, Pelotas (RS) e Cruz das Almas (BA). (Cunha, 1986).

1.3. O ensino superior na Primeira República (1889-1930)

O período da Primeira República, também denominado de República Velha e República Oligárquica, vai de 1889 a 1930. Surgem nele as escolas superiores livres, empreendidas por particulares e não dependentes do Estado. O crescimento delas foi grande, produto de determinações técnico-econômicas, tais como a necessidade de aumentar o contingente da força de trabalho dotada de alta escolaridade e também de determinações ideológicas como a influência do positivismo.

Significativas transformações econômicas e políticas vão ocorrer na Primeira República quando se desenvolve o modelo agrário-comercial exportador dependente e quando se constituem os Estados da Federação. O desenvolvimento econômico e o quadro político demandam maior variedade e quantidade de profissionais qualificados, o que se reflete na expansão e organização do ensino superior⁶.

No início desse período, os positivistas contam com a atuação de Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos nos anos de 1890/91. Sua ação se faz sentir no ensino primário, secundário e superior. No ensino superior, duas medidas foram significativas: o alargamento dos canais de acesso a este nível de ensino e a criação de condições legais para que as escolas superiores particulares pudessem conceder diplomas com o mesmo valor daqueles expedidos pelas escolas federais. A consequência do movimento expansionista foi não só a alteração quantitativa, mas também a qualitativa do ensino superior.

O movimento pela desoficialização do ensino, que já se iniciara no Império, conduzido pelos liberais, vai então, nesse período da Primeira República, ser impulsionado pelos positivistas que ligaram a liberdade de ensino com a liberdade de profissão, repercutindo fortemente na política educacional até 1915,

⁶ Sobre o quadro econômico e político da 1ª República e as implicações educacionais, ver Cunha (1986:149-166) e M.L.S. Ribeiro (1992:60-112).

quando o presidente Venceslau Brás promulga decreto reorganizando o ensino secundário e superior em todo o país. Foram instituídos os exames vestibulares, o cargo de professor catedrático e colocadas barreiras à multiplicação de escolas que desejassem a equiparação às escolas superiores do governo federal, sobretudo, quanto à validade de seus diplomas.

Na década de 20 surgiram as universidades brasileiras das quais somente duas foram bem sucedidas: a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927). As denominadas “universidades passageiras”, criadas anteriormente, foram a de Manaus (1909), a Universidade de São Paulo (1911), a Universidade do Paraná (1912), todas de iniciativa particular e com ensino pago, refletindo idéias sobre o ensino superior que são consolidadas na Reforma Rivadávia Correa, de 1911⁷.

Embora autorizada em 1915 a criação de universidades, foi somente cinco anos depois que o governo federal achou necessária a criação da Universidade do Rio de Janeiro. O decreto de criação, promulgado pelo presidente Epitácio Pessoa, data de 7 de setembro de 1920, compondo a universidade três escolas: a Politécnica, a de Medicina e a Faculdade Livre de Direito (resultado da fusão de duas faculdades livres).

A criação da primeira universidade suscita o debate do problema universitário brasileiro que vai se acirrar quando, cinco anos depois, o governo federal, por meio da Reforma Rocha Vaz, mantém a mesma organização e a ela são incorporadas as Faculdades de Farmácia e Odontologia. Também pelo mesmo decreto (nº 16782-A/25) é autorizada a criação de outras universidades nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. As exigências feitas eram de ordem financeira e material, nada se exigindo quanto às atividades-fim que a instituição universitária deveria desenvolver. Seu trabalho reduzia-se a transmitir um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos, não havendo a preocupação de buscar e criar ciência, nem de

⁷ Cunha em **A Universidade Temporã** (1986), cap. III, trata das Universidades Passageiras e seus respectivos estatutos, bem como das ações do deputado gaúcho Rivadávia da C. Correa, especialmente quando se torna Ministro do Interior.

aplicá-la. Desse modo, a pesquisa aplicada surgiu no Brasil fora das escolas superiores, ou seja, em estabelecimentos voltados a problemas concretos e imediatos. Podemos citar o Instituto Agrônomo de Campinas, criado em 1887, para apoiar o desenvolvimento da cultura do café; em 1892 foi criado o Instituto Bacteriológico em São Paulo para produzir vacinas, segundo orientação do Instituto Louis Pasteur, de Paris; em 1899 nasceu o Instituto Butantã, também em São Paulo, para a produção de soros antiofídicos; em 1901, o governo federal criou no Rio de Janeiro o Instituto Soroterápico Federal, que se tornou o Instituto Manguinhos, com a finalidade de combater o surto de peste bubônica e em 1928, foi criado em São Paulo o Instituto Biológico para combater a broca do café. Os Institutos Manguinhos e Biológico organizaram cursos para formar pesquisadores, sendo alguns deles de nível superior.

Em 1927, foi criada a segunda universidade, a de Minas Gerais por iniciativa do governo estadual, seguindo o modelo da Universidade do Rio de Janeiro, ou seja, pela justaposição de faculdades.

Críticas sistematizadas ao modelo de agregação de escolas surgiram em 1926 por meio do jornal O Estado de São Paulo, numa série de reportagens do jornalista Fernando de Azevedo, que chegou a fazer um diagnóstico/projeto sobre os problemas do ensino em geral. Em 1928, a Associação Brasileira de Educadores promoveu em Belo Horizonte a II Conferência Brasileira de Educação, na qual se decidiu a realização de uma pesquisa sobre o problema universitário brasileiro semelhante à realizada por Fernando de Azevedo. Várias foram as questões abordadas e sobre elas os informantes se dividiam em diversas posições.

Sobre as conclusões dessa pesquisa assim se expressa Cunha:

“Apesar das divisões, pareceu-me que a opinião majoritária defendia a pluralidade de organização universitária; a autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado; a inclusão de museus e institutos de pesquisa ao lado das faculdades; a criação de escola normal superior e de faculdades de ciências e ou letras; a criação do ‘espírito universitário’ pela contigüidade geográfica dos edifícios, integração dos cursos entre si e dos alunos com os professores; a atuação no sentido de renovação da cultura brasileira pela pesquisa

científica, o incentivo às obras de cultura e à extensão universitária, divulgando conhecimentos técnicos, científicos e artísticos. A opinião majoritária condenava a criação de universidades pela mera reunião de unidades de ensino profissional” (Cunha, 1986:228).

Muitas dessas idéias vão ser retomadas na era Vargas, pela Reforma Francisco Campos, em 1931, e também pelo Manifesto de 1932, por conta dos educadores renovadores.

1.4. O ensino superior na Era Vargas (1930-1945)

Uma nova era na História do Brasil se inicia com Getúlio Vargas que fica no poder de 1930 a 1945. Primeiramente, foi presidente de um governo provisório garantido pelas armas dos militares e pelas oligarquias dissidentes. Depois é eleito pelo Congresso Nacional e permanece no curto e precário período constitucional de 1934-37. Finalmente, sustentado pelo regime de força, que representa os interesses das classes dominantes, Getúlio fecha o Congresso e promulga uma nova Constituição, sustentando o Estado Novo, de Governo ditatorial.

As grandes transformações econômicas e políticas da Era Vargas determinaram o surgimento de duas políticas educacionais opostas: a liberal e a autoritária. O liberalismo, a partir de 1932, não é o mesmo da Primeira República, ou seja, vai deixando de ser “liberalismo elitista” para se voltar aos interesses das classes trabalhadoras e das camadas médias, constituindo-se um “*liberalismo igualitário*”⁸.

No Brasil, o liberalismo se adequou a várias idéias e posições: foi conivente com idéias que defendiam a monarquia e a escravidão; aliou-se ao positivismo e, na Primeira República, serviu para legitimar a dominação das oligarquias e a repressão aos trabalhadores. No campo educacional, conforme

⁸ Fundamentando-se em vários autores, Cunha (1986) mostra a ambigüidade do pensamento liberal, desde Voltaire, temeroso da educação das massas por ser perigosa à ordem social até Cordocet, defensor da escola aberta a todos. Conceitua o liberalismo elitista e o liberalismo igualitarista ao expor as idéias em conflito no período da Era Vargas. Falamos aqui sobre as influências do liberalismo na educação.

vimos no período do Império, defendeu a equiparação das escolas particulares às escolas estatais e colaborou nas justificativas à frequência livre e à livre-docência (liberdade de ensinar e de aprender).

No que tange ao ensino superior, as idéias de Fernando de Azevedo contidas no seu projeto/pesquisa de 1926, foram largamente difundidas na era Vargas e se constituíram na mais importante referência da primeira vertente do liberalismo: a elitista. A formação da elite, consoante com os desejos das oligarquias, era proposta por Azevedo numa perspectiva utilitarista, ou seja, o ensino superior deveria priorizar os cursos profissionalizantes. O ensino secundário deveria articular-se com o superior, dando uma formação por meio da cultura geral desinteressada e da disciplina intelectual que preparasse bons candidatos para as escolas superiores. As idéias de Fernando de Azevedo eram baseadas nas versões francesas da escola nova que enfatizavam, de forma privilegiada, as propostas pedagógicas e rejeitavam o reconstrutivismo social ou seja, a reconstrução social pela escola democrática, conforme o pensamento do filósofo norteamericano John Dewey.

Embora preocupado com possíveis críticas de outros liberais, Azevedo sempre defendeu a formação das elites, justificando que não havia contradição entre ela e a democracia. De acordo com as orientações de Fernando de Azevedo, a universidade estenderia a cultura já elaborada a todo o povo de várias formas: pela formação de professores, pela extensão universitária por meio de cursos e palestras e pela ação dos ex-alunos nos cargos públicos e nas posições de destaque da sociedade civil. Nos anos de 1935 e 1936, no auge da radicalização política da era Vargas no seio da sociedade civil, onde se organizaram a Aliança Nacional Libertadora e a Ação Integralista Brasileira, Fernando de Azevedo acrescenta ao papel da universidade, ao lado da formação das classes dirigentes, o de produção do antídoto contra o extremismo ideológico⁹. Suas idéias sobre o ensino superior vão se consolidar a partir de 1931, quando ocupa cargo na Diretoria de Instrução Pública no governo paulista.

⁹ Um conjunto de conferências pronunciadas por Fernando de Azevedo na Universidade de São Paulo constam da obra **A Educação e seus Problemas**. São Paulo: Nacional, 1949.

Uma série de decretos constitui a Reforma Educacional do Governo Provisório, cujo primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública foi Francisco Campos. Os decretos 19851 e 19852 referem-se a especificamente ao ensino Superior¹⁰.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, decreto nº 19851 de abril de 1931, estabeleceu padrões de organização para o ensino superior de todo o país em duas modalidades: a universidade e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial, mantida pelo governo federal ou estadual e livre, mantida por fundações ou associações particulares.

A reforma da Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto nº 19852 de abril de 1931 – foi o primeiro efeito da promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, incorporando-lhe alguns institutos isolados e as Faculdades a serem criadas, entre elas a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, à qual se acrescentariam os cursos de licenciatura que seria, na Universidade, a responsável por seu caráter propriamente universitário, por possibilitar significativa e importante formação cultural. Também foram criados os primeiros cursos regulares de doutorado no campo do Direito e das ciências exatas e naturais.

Na exposição de motivos de ambos os decretos, Francisco Campos defende, pela primeira vez, na história do ensino superior, a idéia de doutorado.

*“O doutoramento, obtido mediante simples defesa, sempre existiu no ensino superior brasileiro. Mas, a idéia de cursos de doutorado surge, pela primeira vez, com a Reforma Francisco Campos, em 1931. (...) Sem empregar os termos **graduação e pós-graduação**, Francisco Campos distinguia com toda clareza, nos estudos jurídicos, o curso de bacharelado de **ordem puramente profissional** e cujo objetivo seria a formação de práticas do direito e o curso de doutorado que visava **especialmente a formação de futuros professores de direito, no qual é imprescindível abrir aos estudos de alta cultura, dispensáveis àqueles que se destinam apenas à prática do direito**” (Sucupira, 1980:3)¹¹.*

¹⁰ Os dois decretos estão publicados integralmente na recente obra organizada por Maria de Lourdes de A. Fávero (2000. v.2, p.51-167).

¹¹ Apresenta dados dos primórdios da pós-graduação com fundamentos na legislação oficial.

Francisco Campos idealizou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituto dedicado à pesquisa científica, à alta cultura e à formação de professores da escola secundária e responsável pelo **doutoramento** em letras e ciências. Ela veio a concretizar-se três anos depois sob o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ao ser fundada a Universidade de São Paulo.

Ocorre, na política centralizadora do início do governo provisório de Vargas, a dissolução do Congresso, dos legislativos estaduais e municipais e, por meio do Código dos Interventores de 1931, são estabelecidas normas de subordinação dos Estados ao poder central, limitando a área de atuação dos primeiros. Aglutinadas e organizadas na Revolução Constitucionalista de 1932, as classes dirigentes paulistas entram em luta contra o poder central.

Os estudos de Cunha e Fávero, publicados em 1ª edição em 1980 revelam que a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo tem intenções políticas fundamentadas na derrota, em campo de batalha, das oligarquias paulistas que chegaram à conclusão de que o malogro de todas as tentativas de reorganização da vida econômica do país se devia, em parte, ao desequilíbrio entre o ritmo acelerado do progresso material, gerador de múltiplos e complexos problemas, e o incompleto aparelhamento de ensino, suficiente para a formação de profissionais e especialistas distintos, mas inapto para preparar homens com capacidade de assumir as responsabilidades sociais e interessados no bem coletivo. Analisando os documentos de sua fundação, pode-se afirmar que a Escola surge marcada de um caráter liberal e profundamente elitista.

Em 1934, ano seguinte ao da criação da Escola de Sociologia e Política, o interventor do Estado de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, nomeou uma comissão para estudar a criação da Universidade de São Paulo, cuja liderança política era de Júlio Mesquita Filho e a pedagógica, de Fernando de Azevedo. Ambos tinham participado de uma comissão, em meados de 1932, para a elaboração de um projeto de universidade.

Os objetivos da Universidade de São Paulo eram também políticos, uma vez que, para as oligarquias paulistas, a reconquista da hegemonia se faria desde

que houvesse um regime democrático e elites preparadas capazes de se imporem pelo valor técnico e moral. Os objetivos político-pedagógicos da criação da USP explicitam seu compromisso com a formação de camadas superiores de homens moralmente fortes para resistir aos interesses de indivíduos e grupos e nas mais diversas especialidades para enfrentar os problemas que se põem a qualquer administração. Assim, em janeiro de 1934, um decreto estadual cria a Universidade de São Paulo, incorporando várias escolas já existentes, criando outras, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ligando a ela institutos técnico-científicos mantidos pelo governo estadual, dentre eles os criados no Império: o Instituto Agrônomo de Campinas, o Instituto Butantã e o Instituto Biológico. A Faculdade de Educação surge da incorporação à universidade do Instituto de Educação, que foi elevado à categoria de escola superior. Era antigo sonho de Fernando de Azevedo a criação da Faculdade de Educação para a formação de professores para o ensino secundário e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, como o coração da universidade, onde se desenvolveriam estudos de cultura livre e desinteressada e onde funcionaria o curso básico – preparatório para as escolas profissionais.

Para compor o corpo docente da nova universidade, foram convidados professores estrangeiros e há dados de que, no período de 1934 a 1942, trabalharam nela 45 professores estrangeiros, além de alguns assistentes de laboratório.

Em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal que teve vida curta sendo absorvida pela Universidade do Brasil em 1939. A Universidade do Distrito Federal foi idealizada por Anísio Teixeira, representante do liberalismo igualitarista. Ao contrário de Fernando de Azevedo, que supunha possível a civilização com elites instruídas e massas ignorantes, Anísio Teixeira vai apoiar-se no exemplo de Thomas Jefferson, um dos fundadores da Universidade de Virgínia, que declarou não hesitar em fechar escolas superiores para defender a permanência de escolas de ensino primário, dado o valor que atribuía à educação popular na construção da democracia.

Anísio Teixeira é o líder intelectual de uma nova corrente de pensamento liberal que vai se constituindo na Associação Brasileira de Educação, criada em 1924. Tendo estudado na Universidade de Colúmbia, aderiu ao pensamento de Dewey, tornando-se seu tradutor no Brasil. Ficam claras, na elaboração do Manifesto dos Pioneiros de Educação (1932), as posições dos liberais elitistas, dentre as quais citam-se: Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, e as posições dos liberais igualitaristas Anísio Teixeira, Hermes Lima e Paschoal Leme. A dualidade de posições permeia todo o documento que se denomina “A Reconstrução Educacional no Brasil”.

Neste documento, ao lado da função de criar a elite dirigente, dinâmica e aberta, atribui-se também à universidade a função de criar e difundir ideais políticos, tomando partido na construção da democracia. Defendem, ainda, os educadores liberais igualitaristas, a gratuidade do ensino superior (e de todo ensino oficial) em oposição ao Estatuto das Universidades de 1931, que mantinha a proposta de pagamento do ensino superior também nas escolas mantidas pelo Estado.

A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada como contraponto liberal à política autoritária da Universidade do Rio de Janeiro que já se adequara ao Estatuto das Universidades Brasileiras e que em 1937 denomina-se Universidade do Brasil. Mencionamos dois aspectos de sua proposta os quais foram inovadores: a participação mais ampla e mais democrática dos estudantes no Conselho Universitário e a preocupação com a autonomia, sendo previstas a autonomia econômica e a eleição do reitor pelos organismos competentes da própria universidade.

Vale salientar que um dos princípios diretores da UDF foi a indissociação entre o ensino e a pesquisa e que, neste sentido, cabia à Escola de Educação preocupar-se não apenas com a formação de professores, mas também em ser um centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional.

A implantação da UDF no contexto de fechamento ideológico e de encaminhamento para implantação de um regime autoritário foi, sem dúvida, um

grande desafio ao se considerar seu projeto voltado para as ciências humanas, preocupado com a pesquisa e não meramente com a transmissão ou reprodução de um saber constituído e voltado para a manutenção do *status quo*.

A burocracia do governo federal resistiu, desde a criação, à Universidade do Distrito Federal alegando que ela não se enquadrava nas orientações do Estatuto das Universidades de 1931 e chega a ameaçar com o não reconhecimento de seus cursos e seus diplomas para fora do Distrito Federal.

A oposição à política educacional liberal é a política autoritária que se fez sempre presente no poder centralizador e controlador da era Vargas. A corrente autoritária vê a educação escolar como um dos meios pelos quais as instituições fazem irradiar para todo o povo suas idéias e aspirações.

Assim, para o Estado Autoritário (que pretende ser o Estado Novo), a elite cultural deve necessariamente associar-se ao poder público, seja como centro de elaboração ideológica, seja como núcleo de mediação do pensamento nacional que ela sublima e coordena.

Por ser a corrente autoritária dominante no poder central, irá sobrepor-se à corrente liberal, não só pela elaboração de normas válidas para todo o país como também pelo controle exercido sobre o Ministério da Educação e Saúde Pública criado no início do governo provisório. Medidas importantes tomadas no período de ascensão da política educacional autoritária foram: a reforma do ensino secundário, a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a criação do Conselho Nacional de Educação e a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras.

O mesmo Estatuto oferece fundamento jurídico para a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, como instituição integradora e da Faculdade de Educação, como formadora de professores.

As diferenças internas entre os modelos da Universidade do Rio de Janeiro, criada nos marcos da política educacional autoritária, e da Universidade de São Paulo, criada conforme a política educacional liberal, não são tão

importantes. As diferenças relevantes encontram-se nos objetivos pretendidos, segundo ideologias diversas. Assim diz Cunha (1986:303):

“no modelo paulista, a ideologia liberal elitista, legitimando um regime político, liberal-democrático, viabilizado pela formação de elites dela imbuídas; no modelo federal, a ideologia autoritária legitimando um regime político autoritário, organizado por elites nela formadas e difusoras dessa mesma ideologia por toda a ‘coletividade’”.

O golpe de 1937, instituindo o Estado Novo, não precisou fazer mudanças significativas no ensino superior, uma vez que o Estatuto das Universidades Brasileiras fornecia as normas para ele. Ocorre a recriação da Universidade do Rio de Janeiro como Universidade do Brasil, dando ênfase ao caráter nacional, devendo ser mantida e dirigida pela União. As 15 escolas ou faculdades que a compõem passam a ter a denominação de nacionais.

A Universidade do Brasil passa a ser o modelo consagrado pelo Ministério de Educação e Saúde para as demais universidades e cursos superiores do país, e a Lei nº 452 de julho de 1937¹² que a reorganizou deixa explícito de que forma será ela transformada em aparelho ideológico do Estado. É proposta, na ocasião, a criação de uma cidade universitária reunindo, num só campus, todas as unidades universitárias componentes da Universidade do Brasil. Entre os princípios mencionados na ocasião, convém salientar a indissociação entre ensino e pesquisa que constitui um desafio para nossas universidades até hoje.

Ao lado da importância atribuída à universidade oficial como instrumento ideológico valorizado pela política autoritária, essa universidade também vai favorecer a criação de uma instituição particular – a Universidade Católica. Segundo Cunha, a Universidade Católica assume

“uma função supletiva à do Estado, incapaz de promover, diretamente, a adequada formação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes. Para o cumprimento desta função, o núcleo do Estado, o governo federal, especificamente, dispunha da Universidade do Brasil.

¹² A íntegra da Lei nº 452 de 05 de julho de 1937 está em Fávero, 2000, v.2:169-179.

Embora tivesse suas faculdades chamadas de nacionais, explicitando o caráter paradigmático e abrangente que se almejava para elas, a Universidade do Brasil não passava de uma instituição arcaica, onde se misturava a incompetência técnica ao nepotismo e ao servilismo ideológico ao Estado (Novo). A Universidade Católica surgiu justamente na capital da República – na sede do aparelho de Estado, visando desenvolver o ensino segundo padrões modernos, com estudantes que já tivessem, predominantemente, uma educação católica, capazes, portanto, de terem uma formação homogênea” (1986:316-317).

O padre Leonel Franca, que foi o primeiro reitor da Universidade Católica, deixa transparecer em seus discursos que a educação universitária pretendida é orientada para a criação da ciência e direção da sociedade¹³.

Foi em 1934, quando as correntes liberais e autoritárias se enfrentavam no campo educacional, em torno do ensino da religião, que se realizou no Rio de Janeiro um Congresso Católico de Educação e o tema de uma das comissões era a criação de uma Universidade Católica. O Cardeal Leme, que em 1916, na Carta Pastoral de Olinda, já apoiara a criação de uma universidade católica em Recife, assumiu o projeto, tendo recebido do Papa o apoio institucional e financeiro. A organização das Faculdades Católicas foi confiada a Alceu de Amoroso Lima e ao Padre Leonel Franca.

Foram sendo criadas faculdades isoladas católicas e, em 1936, é reconhecida pelo governo federal a Faculdade de Filosofia de São Bento e, logo em seguida, acontece o mesmo com o Instituto Sedes Sapientiae (criado quatro anos antes em São Paulo) e a Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras Santa Úrsula (no Rio de Janeiro em 1939).

As Faculdades Católicas no Rio de Janeiro – Faculdade de Direito e Faculdade de Filosofia – foram autorizadas pelo presidente da República e, em março de 1941, com a presença do Ministro Gustavo Capanema, os cursos foram devidamente inaugurados, dando origem a Universidade Católica do Rio de Janeiro. A Escola de Serviço Social, em 1943, e a recém-criada Escola

¹³ Alocuções e Artigos do Padre Leonel Franca em **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Agir, 1954. v.1, tomo I.

Politécnica, em 1946, foram incorporadas às demais e reconhecidas pelo Estado como universidade.

Apesar das iniciativas pioneiras terem sido maiores em São Paulo, somente em setembro de 1946 ocorre a instalação solene da Universidade Católica de São Paulo, cinco anos após a do Rio de Janeiro. Ela foi formada pela agregação de seis instituições: as antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e *Sedes Sapientiae*, as Faculdades Campineiras (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdade de Ciências Econômicas, criadas em 1941), e as recém-criadas Faculdade Paulista de Direito, de 1945, e Faculdade de Engenharia Industrial, de 1946.

Ao final da era Vargas eram cinco as universidades brasileiras: Universidade do Brasil (1937), nova denominação da Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade de Minas Gerais (1927), a Universidade de Porto Alegre, (1934) que surge da Escola de Engenharia de Porto Alegre e depois Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (1932); Universidade de São Paulo, criada em 1934, e a Universidade Católica que surge em 1941 como Faculdades Católicas no Rio de Janeiro. A Universidade do Distrito Federal foi criada em 1935 mas absorvida, em 1939, pela Universidade do Brasil.

A atual Pontifícia Universidade Católica de Campinas, assim denominada por concessão do título de Pontifícia pelo papa Paulo VI, em 1972, tem sua origem na constituição das Faculdades Campineiras (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e Faculdade de Ciências Econômicas), em 1941, por iniciativa da Sociedade Campineira de Educação e Instrução em contato com a Diocese de Campinas.

As Faculdades Campineiras, em 1945, foram agregadas à Universidade Católica de São Paulo, assim permanecendo até 1955, quando foi criada a Universidade de Campinas, que em 1958 passa a Universidade Católica de Campinas.

Quando de sua criação, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras compreendia quatro seções: Filosofia, Letras, Ciências e Pedagogia com os seguintes cursos: Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História, Pedagogia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Matemática.

Sua fundação refletia o pensamento católico da época que

“atribuía à educação, especialmente à universitária, a missão de restaurar os espíritos brasileiros. Educação integral, que estabelecesse ordem nas idéias e que subordinasse as ciências especulativas à ética e esta à teologia. Educação baseada nos princípios eternos e imutáveis da lei natural e da revelação, ou seja, na filosofia aristotélico-tomista que, uma vez sistematizada e assumida concretamente, será a única capaz de regenerar a nacionalidade brasileira do individualismo liberal e do comunismo ateu” (Sá, 1984:69)¹⁴.

Vários documentos dos pensadores católicos da época e, de modo especial, de Monsenhor Emílio José Salim – primeiro reitor das Faculdades Campineiras, explicitam a formação da personalidade intelectual, moral e cívica do aluno, a formação do homem sobre a do profissional, a formação de critérios conscientes de sua condição natural e sobrenatural, idéias essas que não ficam claras na redação dos objetivos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – núcleo inicial da Universidade Católica de Campinas, assim expressos:

- “a) preparar professores para o ensino secundário e normal;*
- b) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino, proporcionando aos alunos ensejo de se especializarem conforme as aptidões individuais;*
- c) ministrar uma alta e sólida cultura filosófica, científica e literária aos que se destinem ao exercício das altas atividades intelectuais de ordem desinteressada ou técnica (Anuário, 1943:19)¹⁵.*

Os objetivos e os pressupostos pedagógicos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras são analisados no estudo feito por Jeanete L. M. de Sá. No que respeita aos objetivos, assim se expressa a autora:

“os termos são vagos e genéricos, aplicáveis a qualquer instituição do gênero, mesmo às não confessionais. Não se percebe o dinamismo de toda uma caminhada anterior – o movimento cultural católico que culmina na criação da Universidade Católica. A proposta educacional

¹⁴ É o primeiro estudo sistematizado sobre a história inicial da PUC-Campinas.

¹⁵ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas. **Anuário 1942**. Campinas: Comp. Stella Ltda. 1943.

fica estrangulada em seu elemento norteador, que corresponde à definição de objetivo. Mas este fato não ocorre de maneira simplesmente espontânea. Observa-se a mediação de uma instância superior – o Estado, que acaba “atrelando todo o ensino superior católico à sua estrutura” (Sá, 1984:83).

Entretanto, no ano de 1947, inicia a publicação dos **Anais das Faculdades Campineiras** cujo primeiro número, correspondente ao período de 1943-1947, publicou o Regimento Interno da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* com alterações também nos objetivos expressos no **Anuário 1942**.

O objetivo da letra b) permanece e são complementados os outros dois assim redigidos no Título I, Dos Fins, Cap. I, Art. 2º:

“a) preparar professores para o ensino secundário e normal e **assistentes para os cursos da Faculdade de Filosofia**;

c) ministrar uma alta e sólida cultura filosófica, científica e literária aos que se destinam ao exercício das altas atividades intelectuais de ordem desinteressada ou técnica, **informada pelos princípios cristãos e pelas diretrizes pontifícias**. (grifos nossos)¹⁶.

As pesquisas citadas por Sá (1984:125), desenvolvidas na primeira metade da década de 40 na FFCL, são esporádicas e se apresentam mais como ensaios científicos, os quais chegaram a ser divulgados. No entanto, o esforço de Monsenhor Salim para favorecer publicações, mesmo no jornal local, facilitou aos alunos mais críticos a apresentação de questionamentos sobre a formação recebida, que consideravam distanciada do meio social e fixada em formulações teóricas e não em ações.

“A cultura superior católica, mesmo em oportunidades mais favoráveis para uma aproximação com o meio social, limita-se a tocar aqui e ali em assuntos palpitantes da época ou em informações gerais como nos mostram os temas das conferências e publicações” (Sá, 1984:133)¹⁷.

¹⁶ Regimento Interno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anais das Faculdades Campineiras 1943-1947**. São Paulo: Editora Ave Maria Ltda. 1947. p.81.

¹⁷ Conferências e publicações referentes aos quatro primeiros anos da história da PUC-Campinas, estudadas pela autora e citadas em sua dissertação.

1.5. O ensino superior na República Populista (1945-1964)

O período da República Populista (1945/64) foi rico em mudanças no aparelho escolar, particularmente no que se refere à educação superior. O fim do Estado Novo faz esmorecer a política educacional autoritária e, no período seguinte, a política do Estado voltada ao ensino superior favorece a sua expansão e modernização.

As universidades, no sentido estrito, passaram de 5, em 1945, para 37, em 1964, e os estabelecimentos isolados, de 293 para 564. (Cunha, 1989:253). O processo de constituição das universidades pela integração de escolas isoladas, conforme aconteceu no período anterior, ainda permanece. Foi o que ocorreu no caso das universidades católicas. Assim é que, em 1955, quando foi criada a Universidade de Campinas, a instituição passa a contar também com as faculdades de Direito, Biblioteconomia, Odontologia, além das duas iniciais: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdade de Ciências Econômicas e da escola agregada: Faculdade de Serviço Social.

A criação de universidades federais também se deu com base nas escolas isoladas “*federalizadas*” ou da “*federalização*” de universidades inteiras¹⁸. Das 37 universidades criadas, 27 são mantidas pelo poder público (federal ou estadual) e as matrículas nas universidades públicas giravam em torno de 81% do total. Na república populista são fundadas as primeiras cidades universitárias, modelo inspirado em universidades norte-americanas. A transferência para os “*campi*” visava à integração que nem sempre ocorreu e, por outro lado, levou à segregação da universidade em espaços periféricos das cidades.

A expansão do ensino superior constitui uma resposta do governo populista às “necessidades do povo” entre as quais se encontrava a escolarização. A modernização do ensino superior é exigência da ideologia

¹⁸ O ano de “*federalização*” de escolas isoladas foi 1950 e a criação das universidades federais e “*federalização*” de universidades estaduais e particulares datam de 1960/61.

nacionalista que propugnava a realização de pesquisas e estudos que o desenvolvimento do país exigia¹⁹.

A modernização do ensino superior tendo em vista o enriquecimento do ensino por meio da pesquisa, começa com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, no Rio de Janeiro, mudando-se em 1950 para São José dos Campos, tendo culminado com a criação da Universidade de Brasília. Ambas as instituições surgem para atender aos imperativos de segurança e desenvolvimento, e os paradigmas para sua organização são baseados em modelos norte-americanos. No ITA, ao lado da moderna organização administrativa e acadêmica, foi significativo o estímulo à investigação e à pesquisa, sobretudo nos cursos de pós-graduação, objetivando a formação de docentes e pesquisadores. Na UnB, destacamos a sua finalidade como algo nunca anunciado anteriormente: *“Formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social”*²⁰. A Universidade de Brasília foi criada pelo governo federal em 1961, mas não teve forma autárquica, sendo organizada como fundação e se constituiu em um padrão copiado pelas universidades federais que surgem depois. Ela foi a primeira universidade que dispensou a integração de escolas isoladas e nasceu de um projeto onde se articulam institutos, centros, faculdades e outras unidades.

É do projeto da Universidade de Brasília (UnB) a idéia de criação da pós-graduação como tarefa normal e permanente da universidade. A pós-graduação foi uma proposta inicial de composição de cursos, os quais proporcionariam a formação do mais alto nível científico, objetivo maior da universidade.

Em 1962, o Estatuto da UnB, adequando-se à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) adota a pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado, uma vez que a referida Lei (Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961) considerou os cursos de pós-graduação uma categoria especial de nível de ensino.

¹⁹ Cunha (1989), explicita os conceitos de populismo, desenvolvimento e modernização, sobretudo no capítulo IV.

²⁰ Decreto nº 1872 de 12/12/62 referente aos estatutos da UnB. Os Estatutos então comentados no Apêndice da obra de Darcy Ribeiro (1975).

A organização de um ensino superior moderno no Brasil é vista de várias formas. No âmbito do Estado era definida como um imperativo de segurança nacional, pois era necessário criar tecnologias para fins bélicos. Para outros, a modernização é condição necessária para o rompimento da dependência econômica. A modernização da universidade significava, ainda, no Brasil, copiar um traço do país “adiantado”, no caso, os Estados Unidos, reforçando conseqüentemente, os laços de dependência.

A característica marcante do ensino universitário norte-americano é a grande variedade de instituições universitárias. Ao lado de algumas grandes universidades de reputação mundial como de Harvard ou Chicago, encontramos uma variedade de universidades menores, ou de “colégios” residenciais, instituições confessionais, até estabelecimentos onde a maioria dos estudantes recebe a formação de primeiro ciclo universitário, mas somente uma elite atinge o mestrado ou o doutorado num ambiente de valorização destacada de pesquisa. No seio de cada “college” ou universidade aparecem diferenciações e novas idéias.

Somente as universidades consideradas mais eficazes representam o papel que Whitehead lhes atribui de *núcleo de progresso*, concepção essa apresentada por ele em 1929 e que não perdeu sua atualidade²¹. Ao valorizar a simbiose da pesquisa e do ensino na universidade, o autor procura caracterizá-la diferenciando-a de empresas, administrações, institutos especializados extra-universitários que representam importante papel, tanto em matéria de pesquisa, como de formação. Para Whitehead, as universidades devem encorajar, de modo particular duas modalidades de pesquisa: a *pesquisa fundamental* nas disciplinas de base, pois é sobre ela que pesquisa e ensino nos outros domínios, se apóiam para aprofundar e alargar seus fundamentos teóricos, e a *pesquisa interdisciplinar*, que é mais difícil de organizar fora da universidade e é preciosa para renovar a reflexão dos pesquisadores universitários.

²¹ Whitehead, A.N. filósofo inglês que trabalhou em Cambridge e também em Harvard e concebe a universidade como “centro de progresso” em que o ensino e a pesquisa interligados são orientados para a *ação* e não para o *saber*, como na universidade alemã.

Finalmente, para o autor a originalidade das universidades reside mais numa maneira de conceber tarefas tradicionais e de prolongá-las amanhã no plano de novas tarefas (Drèze e Debelle, 1983).

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), criada pela Lei nº 7655 de 28/12/62, teve sua real instalação e funcionamento em 1966 por meio da Resolução nº 46 de 19/12/66 do Conselho Estadual de Educação. Seguiu as normas básicas da estrutura das universidades modernas do modelo norte-americano. Seus Estatutos previam os **institutos** que deveriam ministrar o ensino do ciclo básico para toda a universidade e as **faculdades**, responsáveis pelo ensino do ciclo profissional da graduação. Obrigada a adaptar-se às normas da Reforma Universitária (1968), sobretudo na instalação do esquema do ciclo básico, abandonou o projeto dos institutos centrais e a distinção inicial pretendida já não existe. Mantém, entretanto, sua marca como universidade que dá ênfase especial à pesquisa. Assim é que, ao final da gestão de Zeferino Vaz, em 1977, já existiam 37 Cursos de Mestrado e 17 de Doutorado²².

Na República populista nem todas as correntes políticas eram favoráveis à modernização da universidade nos termos propostos pelo governo. Os estudantes, organizados em seus movimentos, opunham-se decididamente a esse processo. Desde sua criação, em 1938, a UNE tem um projeto seu para a reforma universitária.

Não cabe aqui detalhar as ações e envolvimento dos estudantes em prol da reforma universitária, mas vale lembrar que:

“A partir de 1956, a direção da UNE passou para uma coalização de jucistas, socialistas independentes e comunistas, primeiro sob a hegemonia destes e, a partir de 1961, dos primeiros” (Cunha, 1989:218)²³.

²² Relatório da Reitoria. Campinas: Unicamp, 1977.

²³ Sobre o movimento estudantil são significativas as obras de Antonio Mendes (1982), J.L. Sanfelice (1986) e M.L.A. Fávero (1995).

Vamos constatar na história da PUC-Campinas, na década de 60, o movimento estudantil aflorar sob a liderança de jucistas e de integrantes de cursos com maior tradição política.

A JUC (Juventude Universitária Católica) na PUC-Campinas,

“pela inegável liderança, força política, organização e nível de participação, provocou e sustentou a renovação do movimento estudantil local. Os Centros Acadêmicos, nessa época, desenvolviam apenas atividades recreativas sem nenhuma perspectiva política. Para alterar esse esquema, o Centro Acadêmico “XVI de abril” da Faculdade de Direito lançou um manifesto que propunha uma forma participativa de construção do Centro Acadêmico, conforme modelo parlamentarista, copiando-se o regime de governo instalado no país, naquele ano. Esse episódio denominado ‘Movimento XVI de Abril’ e liderado por jucistas representou a forma histórica de a JUC politizar o movimento estudantil da PUCCAMP”... “A par da efervescência estudantil, presente no período 1960 a 1964, os professores da PUCCAMP eram, em sua maioria reacionários e desarticulados pedagógica e politicamente. Buscando uma renovação no quadro docente, o Reitor convidou vários elementos de liderança da JUC para serem professores da PUCCAMP” (Camargo, 1989:36-38).

Os professores, imbuídos de responsabilidade e fiéis aos princípios cristãos e à metodologia do VER, JULGAR e AGIR da Ação Católica, propõem reestruturação para a PUCCAMP, guiados basicamente por duas máximas:

- “A Universidade deve ser a consciência crítica da realidade nacional”.
- “A cultura, que é criação espontânea do povo, deve ser elevada ao nível do saber”.

Sinteticamente, pode-se dizer que o movimento estudantil na República populista

“voltou-se, prioritariamente, para o afrouxamento dos mecanismos de discriminação social incidentes no ensino superior, reivindicando a expansão de vagas, a gratuidade nas escolas oficiais; a atenuação do rigor dos exames vestibulares. À medida que o ensino superior se expandia e se integrava, pela lógica do processo, aumentava o potencial político do movimento estudantil. Isso aconteceu por duas vias. Primeiro, pelo patrocínio direto do governo federal, sempre ávido em obter apoio ativo, ou pelo menos passivo, dos estudantes,

patrocínio esse tão mais intenso quanto maior a capacidade de mobilização daqueles, dentro do quadro político-ideológico do populismo. Segundo, pelo efeito da densidade de estudantes reunidos em universidades sobre sua própria capacidade de mobilização política. A integração reunia os estudantes e os tornava mais facilmente mobilizáveis do que se eles estivessem dispersos em vários estabelecimentos. Além do mais, permitia que os estudantes, de cursos mais politizados influenciassem os de menor tradição política” (Cunha, 1989:257).

Relevantes foram os debates e as propostas em torno das “diretrizes e bases” da educação nacional que ocuparam quatorze dos dezenove anos do período da República populista. O primeiro anteprojeto sobre a lei de diretrizes e bases vai ser elaborado por uma comissão nomeada pelo Ministro Clemente Mariani, em 1947. Nas discussões que permearam todo o período se confrontam posições antagônicas sobre a liberdade de ensino, a centralização/descentralização do controle do sistema de ensino e a defesa da escola pública.

Para debater a universidade, a UNE promove três Seminários nacionais, a saber: 1961, em Salvador, 1962, em Curitiba e, 1963, em Belo Horizonte. Apesar das contradições do movimento estudantil é inegável sua contribuição ao debate na sociedade civil das reformas não só da universidade, mas da sociedade como um todo articulado.

Nos últimos anos da República populista surgem os movimentos de educação popular, cujo objetivo mais amplo era o de que a população adulta participasse ativamente na vida política do país. Os mais conhecidos movimentos deste gênero foram os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Vamos perceber, em todos eles, a participação de universidades e da Igreja.

2. A pós-graduação *stricto sensu*. O Ensino superior no regime militar (1964-1985)

O longo regime militar, de 1964 a 1985, inicia-se com um Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), dirigido ao primeiro biênio. O Programa apresenta propostas para transformar as tradicionais instituições de ensino superior em instituições modernas. Foi quando a educação passou a ser oficialmente definida como "*capital humano*"²⁴, incluída como item de um plano de ação econômica elaborado pelo Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica, dirigido pelo economista Roberto Campos. A tônica do PAEG foi colocada no aspecto econômico do desenvolvimento, subordinando-se a ele a política educacional. "*As necessidades educacionais são olhadas em função apenas da funcionalidade econômica, limitando-se o seu atendimento às características do esquema produtivo do país*" (Souza, 1981:114).

Com o golpe de 64, há o rompimento do processo de construção de uma universidade brasileira e encaminha-se para a implantação de um modelo vigente nos Estados Unidos. Foram acatadas para a educação brasileira as recomendações da USAID (United States Agency International of Development), da OEA (Organização dos Estados Americanos) e da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Isso ocorre porque já existia no Brasil, desde o final da década de 40, uma concepção de universidade modernizada calcada nos modelos norte-americanos e desejada por estudantes, professores e, sobretudo, por administradores educacionais. Assim:

"A modernização atende, então, a interesses internos e externos e, nesse processo, o setor interno atua como intermediário do setor externo, mas nem sempre a determinação é feita de fora para dentro, mecanicamente" (Romanelli, 1985:257).

²⁴ Capital humano visto como ganho de eficiência e aumento de capacidade de produzir do trabalhador que é dado pela educação. A teoria do capital humano formalizada por Schultz concebe a educação como "*uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo*" (Schultz, 1973:79).

A universidade crítica defendida pelas esquerdas era a universidade engajada e comprometida com a contestação global da ordem social liberal-democrática. Por outro lado, para os liberais, o entendimento de universidade crítica refere-se à função crítica da universidade na qualidade de instituição que abriga todas as correntes de pensamento. Os dois sentidos se articulavam e se reforçavam mutuamente.

Na área pública, a Universidade de Brasília, criada nos moldes do liberalismo brasileiro, é contestada pela direita reacionária que a acusa de marxista. Assim, o golpe de 1964 atinge profundamente a UnB, começando com a demissão de seu reitor, o liberal Anísio Teixeira, continuando com o afastamento de professores e com severo controle sobre os que nela permaneceram. Nas outras universidades, o processo de intervenção do regime ocorre de formas diversas, sempre com a intenção de direcioná-las no esforço de modernização do capitalismo, tal como o acordo MEC-USAID (1965) que objetiva a estruturação da universidade empresarial – modernização da universidade, considerada arcaica. Visava a transformar todas as universidades em complemento das empresas capitalistas, em organismos orientados pelas necessidades das empresas, a curto e a longo prazo.

Dentre os dirigentes dos programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira idealizados pelo governo dos Estados Unidos, cabe salientar Rudolph P. Atcon que durante a assinatura dos primeiros acordos MEC-USAID, orientou os programas e propôs as linhas gerais de reformulação da universidade brasileira. Segundo sua concepção, não cabe à universidade nenhuma ação inovadora, revolucionária, mas tão somente modernizadora. Modernizadora no sentido de ser e funcionar como uma empresa privada, mas ideologicamente conservadora.

Atcon, que, no período de 1953 a 1956, prestou serviços à Campanha (depois Coordenação) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltou após o golpe de 64 e, em 1965, propôs alterações estruturais

para as universidades brasileiras²⁵. Entre elas: criação de cursos básicos de estudos fundamentais gerais; criação dos Departamentos e eliminação da cátedra; ampliação e diversificação dos cursos profissionais, criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

Documentos importantes, reveladores da ideologia da Reforma Universitária de 1968, são o Relatório Meira Matos (1967) o qual, embora tenha revelado preocupações primeiramente com o movimento estudantil definindo medidas repressivas, também propôs medidas propiciadoras da expansão e modernização do ensino superior e o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

O Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, comparado com o Relatório MEC-USAID para o ensino superior, apresenta, conforme enfatiza Cunha (1988), grandes semelhanças, sobretudo na concepção empresarialista da universidade e no paradigma explícito da universidade norte americana a mostrar o caminho para a brasileira.

“...o Relatório MEC-USAID, só publicado em 1969 dizia que sua versão preliminar havia sido levada como subsídio ao grupo de trabalho da Reforma Universitária” (Cunha, 1988:23).

A composição heterogênea do GTRU (de julho de 68), compreendendo pessoas de formação filosófica idealista e economistas tecnicistas, levou a uma concepção dual de universidade: de um lado, considerando-a como uma “obra do espírito” e de outro, tomando-a como um dos fatores essenciais do processo de desenvolvimento social (Cunha, 1988).

A Lei 5540/68, que reforma o ensino superior, traz modificações da estrutura interna das universidades para produzir a expansão necessária com um mínimo de custos. Ao lado da departamentalização, da matrícula por disciplina, da

²⁵ “Relatório Atcon”, publicado pelo MEC em 1965 com o título de **Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira.**

implantação do curso básico, salientamos, para atender aos propósitos deste trabalho, a institucionalização da pós-graduação.

A extinção do regime de cátedra pela lei facilitou o surgimento da pós-graduação, conforme as normas do parecer CFE 977, de 1965. A pós-graduação e a pesquisa, induzidas pelo aporte de recursos diretamente, sem a intermediação das reitorias, vão favorecer a formação de uma nova identidade para a universidade brasileira que deixa de ser apenas a universidade do ensino. A universidade da década de 60 é, ainda, considerada universidade do ensino, posto que nela só encontraremos o ensino ministrado por professores que, em regra, transmitem os conhecimentos acumulados. Na maioria dos cursos, as aulas são ministradas em salas, existindo trabalhos em laboratórios e hospitais nos cursos com caráter prático. As ações universitárias são as de prestação de serviços caracterizadas como práticas de atendimento ao público e desenvolvidas no âmbito de uma cátedra. Os serviços eram muitas vezes conhecidos pelo nome do professor catedrático, vale dizer, do professor responsável por uma cátedra (cadeira profissional). A pesquisa não se configurava compromisso da universidade. Ocorria como processo individual nos doutoramentos, ou por iniciativa de algum pesquisador.

A lei da reforma define a universidade como instituição própria para o ensino superior e admite excepcionalmente as faculdades isoladas. Concebe, ainda, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e incorpora a legislação anterior sobre a pós-graduação, que basicamente se resumia no parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação.

O referido parecer já formulara a distinção fundamental entre pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*. Assim:

“A primeira designa todo e qualquer curso que pressupõe a graduação, tais como a especialização e o aperfeiçoamento; a segunda constitui o sistema regular de cursos que se superpõe à graduação, com objetivos mais amplos de formação científica, cultural ou profissional, de alto nível, parte integrante e permanente do complexo universitário, indispensável à realização dos mais altos fins da universidade e

conduzindo aos graus acadêmicos de mestre ou doutor” (Sucupira, 1980:15).

Segundo a lei nº 5540/68:

“O ensino superior indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades, e, excepcionalmente, em estabelecimento isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (artigo 2º).

Quanto à pós-graduação, no artigo 24 fica definido o seguinte:

“O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão”.

Assim, pela primeira vez, a legislação estabelece a **indissociação entre o ensino e a pesquisa e institui a pós-graduação no sistema de ensino**. Deixa entretanto para um órgão do Ministério da Educação a conceituação e organização dos cursos de pós-graduação.

O relatório do GTRU defendia e justificava a pós-graduação como a condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e de novas técnicas. A pós-graduação é considerada no documento o local para desenvolver a pesquisa, formar quadros para o magistério superior e criar as “mais altas formas de cultura universitária”.

Na década de 70, nos programas de pós-graduação vai ocorrer a produção de ciência, de tecnologia e de cultura pela atividade da pesquisa, sobrepondo-se ao ensino que até então definia o para que da universidade. Ocorre, pois, a mudança na identidade da universidade brasileira. Ela não deixa de ser instituição de ensino, mas os recursos governamentais priorizam a pesquisa e a pós-graduação. As agências governamentais de fomento – BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) – enviavam recursos e induziam diretamente os programas de pós-graduação e pesquisa que gozavam de autonomia em relação à reitoria e mesmo aos departamentos. Reações surgiram no interior das universidades, mas a atitude político-ideológica dos governos militares não permitiu que tivessem continuidade.

No que se refere à pesquisa, foram priorizados os projetos individuais – modalidade específica do CNPq – quer como bolsa de pesquisa, quer como quota de bolsas de iniciação científica²⁶.

A CAPES, criada como Campanha, no mesmo ano que o CNPq (1951), é instituída como fundação no ano de 1992 e

“seu principal objetivo é subsidiar o MEC na formulação das políticas de pós-graduação, coordenando e estimulando – mediante concessão de bolsas de estudo, auxílio e outros mecanismos – a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência em grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda profissional dos setores públicos e privados”²⁷.

Nos anos 70, a universidade vai se configurando como universidade da produção de ciência, de cultura e de tecnologia, dando novo significado ao ensino.

Na década de 80, vamos assistir a uma crise na identidade da universidade por alguns fatores que enfraquecem e desvalorizam a pós-graduação. O decreto Ludwig (85.487/80) veio possibilitar, nas universidades federais, a promoção vertical de professores, dispensando-se a titulação de mestre ou doutor. Por outro lado, a crise econômica diminuiu o número de bolsas

²⁶ CNPq - criado em 15 de janeiro de 1951 como Conselho Nacional de Pesquisa visando à promoção da pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil. Atualmente é Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, transformado em fundação de fomento à pesquisa pela lei nº 6129 de 06/11/74 e hoje vinculado ao MCT (Ministério de Ciência e Tecnologia).

²⁷ CAPES - Perfil Institucional - <http://www.capes.gov.br> (04/07/00). Sobre as agências que tem atuado na constituição da pós-graduação é relevante o estudo realizado por Elionora M. C. de Barros (1998) que reconstitui e examina os objetivos e as práticas da política de pós-graduação brasileira implementada no período imediatamente posterior ao regime autoritário.

de mestrado e doutorado, e a CAPES passou a transferir as quotas de bolsas para a administração superior das universidades, que deixam de ser repassadoras para assumir a incumbência de distribuidoras de recursos, enfrentando, assim, as disputas entre os departamentos. Também os recursos governamentais para a pesquisa diminuíram muito em comparação à demanda.

Pela via administrativa, os departamentos acabam assumindo a pós-graduação e as pesquisas, mas neles fica a desejar a discussão pedagógica e interdisciplinar dos projetos individuais.

Na compreensão do processo de vinculação das pesquisas e, conseqüentemente, da pós-graduação aos departamentos, encontramos muitas contradições. Há pesquisadores e professores que, por atribuírem à pesquisa um grau de sofisticação e aos pesquisadores um nível de maior especialização, defendem a sua autonomia em relação aos departamentos, vistos, em geral, como instância burocrática. Outros, que valorizam a pesquisa como princípio educativo, com base na questão emancipatória, como atitude de vida e de estudo, propõem sua existência e discussão tanto nos cursos quanto nos departamentos.

A indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão aponta para outra identidade para a universidade que não deve ser somente do ensino e nem da pesquisa dele desvinculada.

Por influência do Movimento de Córdoba, a extensão universitária é incorporada como uma das funções da universidade. No ano de 1918 ocorreu na Universidade de Córdoba, na Argentina, um importante movimento que influencia todo o sistema universitário da América Latina. Foi um movimento de reformas de base e, como tal, redefiniu as relações entre a universidade, a sociedade e o Estado. A principal repercussão desse Movimento foi defender a universidade como patrimônio da sociedade como um todo e não apenas da parcela da sociedade que a freqüente. Para o cumprimento do papel social da universidade a extensão universitária é incorporada como uma de suas funções. A aceitação de tal função é ainda questionável tanto por parte da universidade como da própria sociedade.

A consolidação dos princípios de autonomia e de indissociação entre ensino, pesquisa e extensão far-se-á por meio do movimento sempre contraditório que articula a sociedade e a universidade e que articula, na universidade, os seus diversos organismos, níveis e modalidades de ensino²⁸.

O princípio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira é garantido pela Constituição de 1988. Foi na segunda metade da década de 80, no contexto dos movimentos e debates da Assembléia Nacional Constituinte que se confrontaram projetos de reformulação da educação superior agravando a crise de identidade da universidade, e conseqüentemente, da pós-graduação. Trataremos desses projetos, bem como da proposta para o ensino superior da nova LDB (Lei nº 9394 de 20/12/96) no próximo capítulo.

No período do regime militar a PUC-Campinas passa por significativas transformações. No início da década de 60, os movimentos estudantis e a participação de docentes na direção de uma universidade crítica estavam diretamente ligados aos princípios e à organização da Ação Católica e às orientações do Concílio Vaticano II (1962-1968).

O golpe de 64 combateu a função crítica da universidade e, mediante a decretação da Reforma Universitária em 1968, o governo pretendeu a modernização do ensino superior, procurando depurar os movimentos que criticavam a estrutura universitária e a organização sócio-política do país.

No ano de 1968, marcado por intensos conflitos políticos, sobretudo no movimento estudantil, tanto fora quanto dentro do Brasil, a PUC-Campinas perde seu primeiro reitor Mons. Emílio José Salim (22/06/68) que a dirigiu, de acordo com as orientações da Igreja, intencionando a formação de líderes sociais cristãos. Dois meses após, assume o cargo de reitor o recém-nomeado, José Benedito Barreto da Fonseca que se mostrou afinado com as diretrizes do governo militar.

²⁸ Um estudo "crítico" sobre indissociação entre pesquisa, ensino e extensão é a tese de doutorado de Sueli Mazzilli (1996).

“Inicia-se uma nova era na Puccamp. Se a primeira Administração Superior da Universidade (1941-1968) foi centralizada na figura do Reitor, pelo seu carisma e liderança, esta é centralizada na figura do Reitor por outros motivos. Repetia-se, no interior da Puccamp, o que o país estava vivendo em termos de repressão, de autoritarismo e de clima de medo” (Camargo, 1989:44).

O novo reitor tem, então, amplos poderes concedidos pelo arcebispo metropolitano, presidente da Mantenedora, poderes esses assegurados pelas atribuições expressas nos Estatutos e Regimentos da Universidade. Em decorrência dessa situação de poder durante doze anos de administração (de 1968 a 1980), a PUC-Campinas caminha desordenadamente sem a observância de critérios definidos e parâmetros administrativos ou mesmo pedagógicos. A universidade atravessa os anos 70 e chega a 1980 com um aumento considerável do número de alunos que ultrapassa em muito o usual 2000 (dois mil) a 18000 (dezoito mil), o que levou à construção de dois campi. O atual Campus II era denominado **cidade da saúde** e foi nele exatamente que mais se investiu. Houve aumento de vagas para os cursos noturnos predominantes na área de humanidades, cursos que eram ministrados em prédios em condições precárias. Houve igualmente aumento de cursos técnicos, além do aparelhamento sofisticado exigido na área da saúde. Passou-se a viver na época um clima de conchavos e permuta de cargos e favores e, era de esperar, de repressão ideológica.

Em 17 de junho de 1970, em sua 60ª reunião, o Conselho Universitário (CONSUN) aprovou o novo Estatuto que iria implantar a Reforma Universitária na então Universidade Católica de Campinas (U.C.C.). O ano de 1971 foi de intensas atividades em toda a Universidade, objetivando a reestruturação acadêmica e administrativa proposta pelo Estatuto. Neste ano, em sua 71ª reunião, o Conselho Universitário aprovou a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de sete Faculdades e sete Institutos que permanecem até hoje. Foi também em 1971 que o diretor do Instituto de Psicologia – professor Saulo Monte Serrat – toma a si o encargo de iniciar na U.C.C. os cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os cursos de especialização e/ou pós-graduação *lato sensu* na U.C.C. são mencionados em atas do CONSUN desde 1961. Em 1º de fevereiro de 1961 registra-se a primeira referência a cursos de especialização ao se acrescentar, no artigo 5º do Capítulo II do Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o parágrafo 3º indicando o amparo legal para tais cursos.

Foi, entretanto, em 1º de março de 1972 que se iniciam os dois primeiros cursos de mestrado: o de Ciências Biológicas e o de Psicologia Clínica, autorizados pelo reitor e, posteriormente referendados pelo Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa (CONCEP), órgão que iria ser instalado, em sessão solene, no dia 10 de abril de 1972. Em sua segunda reunião, que ocorreu quatro dias depois, os senhores conselheiros examinaram o documento elaborado pelo Diretor do Instituto de Psicologia o qual defendia a implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e o aprovam por unanimidade.

Em sua argumentação, o Prof. Saulo faz referência a uma publicação da CAPES do ano de 1971 que informava haver em todo o país apenas 17 cursos credenciados, embora houvesse notícia de 350 cursos não credenciados, funcionando particularmente em universidades oficiais. Diz ainda que essa publicação procurava incentivar a criação de cursos de mestrado e doutorado com o objetivo de ampliar e aprimorar a formação de docentes para o 3º grau, condição básica para que a Reforma Universitária pudesse atingir seus objetivos.

O primeiro Regulamento Geral da Pós-Graduação da PUC-Campinas é aprovado no CONSUN, em sua 85ª reunião de 10 de outubro de 1973, após ter sido discutido em algumas oportunidades no CONCEP desde sua 4ª reunião em 22 de novembro de 1972. O capítulo I, Dos objetivos, em seu artigo 1º diz: “Os cursos de Pós-Graduação têm por objetivo proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada e promover a formação de docentes e pesquisadores de alto nível, nos diferentes ramos do saber”.

No ano de 1973 é criado o curso de Mestrado em Lingüística, que foi o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* da PUC-Campinas a ser credenciado pelo Conselho Federal de Educação, em 28 de agosto de 1978, em

Parecer nº 5179/78. Infelizmente, por uma série de dificuldades o curso foi desativado e, pela proposta aprovada no CONCEP, não seriam recebidos alunos novos a partir de 1985, ficando assegurados a todos os alunos matriculados o direito de concluir o curso.

O Mestrado em Filosofia foi criado na 19ª Reunião do CONCEP, em 29 de dezembro de 1975. Foi credenciado pelo CFE em Parecer nº 489/86 de 4 de agosto de 1986. Após sua última reformulação em 1988 está estruturado em duas áreas: Ética e Filosofia Social.

O Mestrado em Psicologia Clínica foi credenciado em 1979, em Parecer nº 48/79 de 25 de janeiro, tendo sido aprovado na PUC-Campinas, durante a 3ª reunião do CONCEP realizada em 25 de março de 1972.

Em 5 de março de 1977 foi aprovado pelo CONCEP, em sua 26ª reunião, o Mestrado em Biblioteconomia, credenciado em Parecer nº 360/91, de 10 de outubro de 1991.

Os referidos Mestrados, criados no período do regime militar, se constituíram em Departamento de Pós-Graduação com vida acadêmica e administrativa separada da Graduação. As disciplinas dos Cursos de Graduação estavam distribuídas por vários departamentos. Nota-se, pois, que os mestrados se estabeleceram como cursos/departamentos autônomos, tendo um coordenador, e viñculados a uma coordenação geral de pós-graduação.

Os cursos de pós-graduação criados ou que entraram em funcionamento na década de 90 terão outra estrutura, ou seja, suas disciplinas e atividades de pesquisa ficam vinculadas aos diversos departamentos, juntamente com as disciplinas e atividades dos cursos de Graduação.

A estrutura desses cursos – vinculados a mais de um departamento – criou duas modalidades administrativas na mesma instituição, gerando vários problemas e revelou concepções divergentes sobre a unidade entre ensino, pesquisa e extensão e sobre a articulação da graduação com a pós-graduação.

Alguns debates ocorridos no CONSUN sobre as duas modalidades não provocaram mudança estrutural, uma vez que persistiu PUC-Campinas a coexistência dos dois modelos mencionados²⁹.

No ano de 1979, a Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, considerando que a PUC-Campinas não possuía uma vida departamental, mas alguns departamentos isolados e desconhecidos pela maioria dos docentes, criou comissões de trabalho e incentivou o processo de departamentização da universidade. O assunto foi debatido nas Unidades Acadêmicas e nos órgãos colegiados. Na 164ª reunião do CONSUN, de 29 de abril de 1982, quando se pretendeu, pela primeira vez, a aprovação dos departamentos propostos, surgiu a polêmica em torno dos departamentos de pós-graduação. O debate foi iniciado pela Diretora do Instituto de Psicologia, que se posicionou contrariamente à alocação das disciplinas do Mestrado nos outros departamentos existentes na unidade acadêmica que dirigia, e seu principal argumento foi que *“a sistemática de trabalho e de contratação de professores da pós é diversa, não havendo forma desses professores de níveis diferentes conviverem juntos”* (p.13-14). Na oportunidade, o Sr. Vice-Reitor acadêmico argumentou que a questão não era o problema contratual, mas sim de ordem filosófica, de abordagem, ou seja: o que é uma pós-graduação e para que serve? Vários foram os apartes, defendendo a necessidade da Coordenação de Cursos, tanto na pós-graduação quanto na graduação, para congregar os professores em torno da especificidade de cada curso e ainda argumentando a favor das disciplinas da pós-graduação nos departamentos.

O longo debate registrado na ata da 164ª reunião do CONSUN, de abril de 1982, encerra-se com a definição de que a Coordenação Geral da Pós-Graduação

²⁹ No segundo semestre deste ano (2000), foram extintos os Departamentos na PUC-Campinas, mantendo-se os Cursos, nas Unidades Universitárias (Faculdades e Institutos), onde um Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão será responsável pelo “aperfeiçoamento do ensino, em especial, a integração, a elaboração de projetos e o acompanhamento das atividades de pesquisa e extensão”, segundo a Reforma Estatutária aprovada na 327ª reunião do Conselho Universitário de 30 de março de 2000. A partir de então, deixam de existir os Departamentos da Pós-Graduação e permanecem os Cursos de Mestrado e Doutorado, constituindo os Programas.

e os coordenadores dos Departamentos de Pós estudariam mais profundamente a questão dos Departamentos de Pós-Graduação.

No ano seguinte, na 171ª reunião de 24/09/83, é apreciado o Projeto de Departamentização que registra todas as disciplinas de cada departamento. Nesta oportunidade, as Direções das unidades acadêmicas que tinham pós-graduação, a saber: Biblioteconomia, Letras, Psicologia e Filosofia, juntamente com o Coordenador Geral da Pós-Graduação solicitaram a volta dos Departamentos de Pós-Graduação, pela dificuldade encontrada nas unidades para alocar as suas disciplinas. Sugeriam que a Comissão Especial que estudava a reforma do Estatuto verificasse a viabilidade de se agruparem os cursos de pós-graduação em um Centro, conservando, porém, cada um, uma ligação acadêmica com a Unidade de origem. É dado um prazo de seis meses, prorrogável por dois anos, para se concretizar a proposta. Embora aprovado o encaminhamento, ainda hoje a Universidade não encontrou condições de criação de um Centro e vem administrando com sérias dificuldades os diversos Programas de Pós-Graduação.

Em outras oportunidades, sobretudo ao se aprovarem orçamentos no CONSUN, as referências à pós-graduação são conflituosas, uma vez que se demonstra estarem os cursos de pós-graduação na universidade privada recebendo cada vez menos apoio financeiro externo, inclusive de bolsas dos órgãos de fomento à pesquisa, acrescentado-se que para garantir sua qualidade eles são realmente deficitários.

No que se refere à pesquisa, as atas dos colegiados superiores da PUC-Campinas revelam as ações e aprovações ocorridas na Comissão de Ensino de Pós-Graduação e Extensão e na Comissão de Pesquisa, ambas do CONCEP. É oportuno dizer que no Relatório do “1º Encontro sobre Pesquisa na PUCCAMP” oferecido aos conselheiros na 120ª reunião de 05 de maio de 1988 consta o registro de 282 pesquisas em andamento. No entanto, somente em 1992 é que ficam sistematizadas as “Diretrizes Gerais para a Política de Pesquisa na PUCCAMP”.

A década de 80 na PUC-Campinas ficou marcada de forma significativa e positiva pelo processo interno de discussão e elaboração do Projeto Pedagógico. A maior riqueza do processo vivido nos primeiros anos desta década foi recuperar o pensamento, a reflexão, o processo criativo da universidade.

Houve o rompimento com uma visão e um fazer autoritários para a valorização de processos democráticos de ação e de valorização do pensamento, da crítica e também da proposta. Vários grupos de trabalho e estudo se formaram, quando a leitura de um texto de Marilena Chauí possibilitou refletir-se sobre a afirmação de que

“a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar o trabalho de reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente” (Chauí, 1980:47).

As discussões do Projeto Pedagógico nas unidades acadêmicas priorizaram o ensino de graduação e a extensão universitária, o que é compreensível, tendo em vista os dados da realidade que era bastante precária na área da pós-graduação *stricto sensu*. Na década de 80 existiam quatro cursos de Mestrado em atividade na PUC-Campinas e no Instituto de Letras propunha-se a desativação do Curso de Mestrado, ao passo que outras unidades acadêmicas, durante as discussões de seu Projeto Pedagógico, incluíam a proposta de criação de programas de pós-graduação³⁰.

A maior contradição vivida pela comunidade universitária por essa época residiu no desejo e nas propostas de avanços pedagógicos e estruturais em face das questões orçamentárias que ocupavam os novos dirigentes preocupados com o caos financeiro existente.

³⁰ A Equipe de Assessoria Pedagógica da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, para orientar os estudos e propostas em torno do Projeto Pedagógico, elaborou vários documentos e divulgou alguns textos. Estão contidos em anexos e/ou indicados na dissertação de A.L.C. Camargo (1989).

Pode-se afirmar que, enquanto na PUC-Campinas priorizava-se a discussão e os estudos sobre a graduação, o Ministério de Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), já havia divulgado o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação e se envolvia na elaboração de novo Plano.

O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), elaborado no MEC em 1974, propõe-se como referência para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação, durante 5 (cinco) anos, a partir de 1975.

No que se refere à universidade e à pós-graduação o documento propõe o seguinte

“o objetivo fundamental do Plano Nacional de Pós-Graduação é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça efetivamente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira” Na mesma página o documento estabelece o que se segue:

... cabe particularmente à pós-graduação:

- *formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;*
- *formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;*
- *preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas”* (I PNPG: 17).

Tomando como referência o diagnóstico exaustivo de todas as atividades desenvolvidas no país em nível de pós-graduação, o Plano propõe diretrizes básicas para a superação dos problemas a partir de 1975. A seguir, indicam-se metas de titulação e de ampliação de capacidade e também três programas

necessários à implementação das metas: concessão de bolsas, capacitação institucional do corpo docente e admissão de docentes.

A PUC-Campinas participou na década de 70 dos dois primeiros programas mencionados, ou seja, recebeu bolsas para os seus cursos de Mestrado e promoveu vários cursos de especialização para seus professores através do PICD (Programa Institucional de Capacitação Docente).

Respaldada na lei 5802, de 11 de setembro de 1972, a PUC-Campinas incentivou seus docentes e promoveu vários concursos de livre-docência e de doutoramento para professores das diversas áreas. As bancas organizadas e os concursos realizados constam das atas do CONCEP e ocorreram de 1974 a 1983.

Nas Diretrizes Gerais do I Plano, vamos encontrar orientações e diretrizes que versam sobre a articulação entre a graduação e a pós-graduação ora tratando de currículos e temas de trabalho, ora referindo-se ao corpo docente no sentido de exercer atividades simultaneamente nos dois níveis.

O II PNPG, aprovado em 1982, propõe metas para o período de 1982-1985. Diferentemente do I Plano, que foi de natureza indicativa, o novo Plano fixa objetivos, prioridades e diretrizes que consubstanciam a política do MEC para a área de pós-graduação.

O Plano em questão sinaliza a existência de dois paradigmas predominantes na estrutura universitária brasileira:

“o da universidade voltada para a formação dos diferentes tipos de profissionais que irão atender às exigências cada vez mais complexas e sofisticadas do processo de produção de bens e serviços; e o da universidade que a isto junta uma vocação dirigida para a pesquisa básica e a capacitação de pesquisadores” (II PNPG, 1982:11).

Em linhas gerais, o Plano indica a pós-graduação *lato sensu* para os que trabalham no contexto acadêmico, sobretudo na graduação e propõe para a pós-graduação *stricto sensu* o objetivo de formar pesquisadores.

Nos dois planos analisados identificam-se três objetivos comuns:

- a) institucionalização da pós-graduação;
- b) formação de recursos humanos de alto nível e
- c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação.

No primeiro Plano, a formação de recursos humanos está voltada para o atendimento ao sistema educacional; já no segundo, o enfoque direcionou-se para uma postura mais abrangente, atingindo o setor produtivo.

No próximo capítulo que aborda o ensino superior no período de redemocratização do país, retomaremos os quatro Planos Nacionais de Pós-Graduação no que se referem à articulação entre a pós-graduação e a graduação.

A PUC-Campinas, desde 1986, quando instituiu seu programa experimental de carreira docente, vem priorizando a capacitação de seus professores. Embora com falhas, o Programa de Carreira Docente tem investido na formação de seu quadro de professores e atualmente já supera as porcentagens estabelecidas de doutores e mestres, pela LDB/96. Dos Programas de Pós-Graduação que se consolidaram ou nasceram na década de 90, na PUC-Campinas, trataremos no último capítulo.

3. Conclusão

Sintetizamos alguns dados históricos relevantes para nossa hipótese de que **a articulação entre a pós-graduação e a graduação está condicionada à concepção de universidade e que é o projeto institucional que poderá assumi-la como desejável e/ou possível**. Salientamos, ainda, aspectos de modelos externos de universidade que influenciaram os projetos de universidade que existiram, existem ou estão sendo delineados no Brasil.

A história do ensino superior mostra que as primeiras universidades brasileiras se organizaram pela agregação de faculdades e com a função básica de

formar profissionais atendendo aos interesses dos governantes. Esse é o modelo francês de universidade implantado por Napoleão, adotado por Portugal e transplantado para o Brasil.

No Império, quem procura as faculdades, valoriza a cultura européia e o título de doutor, que, para boa parcela da população, é fator de ascensão social. Nesse período já se apresentam em conflito as concepções do modelo francês do modelo alemão de universidade as quais são assumidas pelos “tipos ilustrados”.

Ao final da 1ª República surgem críticas ao modelo de organização universitária existente condenando-se a criação de universidades pela simples reunião de unidades de ensino profissional e voltadas especialmente para as áreas de Direito, Medicina e Engenharia.

Vem do modelo da Universidade de Berlim, defendido por Humboldt (1810), a idéia de unidade articulada de saberes e da unidade entre ensino e pesquisa.

Na Era Vargas ocorrem influências do modelo norte-americano na organização dos recursos materiais e humanos na universidade, o que se faz sentir na participação da iniciativa privada. É o período em que surgem as universidades católicas. Continua ainda a criação de universidades segundo o modelo de agregação de faculdades e prevalece o objetivo maior de formação de profissionais.

Sob influência norte-americana, Anísio Teixeira, que fez curso de especialização em educação a nível de pós-graduação na Universidade de Columbia e adepto da filosofia de Dewey, foi o idealizador da Universidade do Distrito Federal. A UDF tem, entre seus princípios, a indissociação entre ensino e pesquisa e é inovadora ao propor a democratização das decisões e a participação dos estudantes em seus órgãos internos.

A USP se constitui como a primeira universidade brasileira a desenvolver a pesquisa valendo-se da atuação de professores estrangeiros e agregando institutos de pesquisa existentes no Estado de São Paulo.

Somente no início da década de 60 temos um modelo de universidade - UnB - que supera a organização por agregação de faculdades e incorpora idéias dos projetos da USP e da UDF. Em sua organização acadêmica, a UnB valoriza a pesquisa e sua indissociação com o ensino, e contempla a pós-graduação. Embora se caracterize por ser um projeto calcado na autonomia e democracia internas, não se distanciou do compromisso com a formação de elites.

O movimento por reformas de base, que caracteriza a crise generalizada do início da década de 60, envolve a universidade que se questiona e vai ser questionada no seu compromisso com a crítica e a contestação.

O regime militar abafou todos os movimentos e as expectativas sociais em torno das reformas de base, e, no clima da decretação do Ato Institucional nº 5, que fecha o Congresso Nacional, foi aprovada a lei da Reforma Universitária. A lei nº 5540/68, como não poderia deixar de ser, ao assumir também propostas dos progressistas, que refletiam exigências do movimento social organizado, apresenta-se contraditória.

A Reforma Universitária contempla a associação entre ensino e pesquisa e a organização da pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado.

A pós-graduação como sistema de ensino estrutura-se e desenvolve-se na universidade após a reforma universitária de 68. Foi implementada na década de 70 baseando-se em interesses político-econômicos, na busca de qualificação de profissionais, tanto para o ensino superior em expansão, quanto para o mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. Aos poucos, o governo – MEC/CAPES – procura direcionar o sistema de pós-graduação para a produção científica e acadêmica, bem como sua integração com o setor produtivo. Essa integração vai fortalecer concepções diversas de universidade na atualidade, sobre o que falaremos no próximo capítulo.

O expansionismo do ensino superior, marcante na década de 70, ocorre também na PUC-Campinas com aumento significativo dos cursos de graduação e a criação dos primeiros cursos de pós-graduação. Nos anos 80, esta universidade redefine seu projeto institucional por meio de ações pedagógicas e administrativas

motivadas pela construção dos Projetos Pedagógicos de suas Unidades Acadêmicas. Somente na década de 90 são implantados novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e são melhor explicitadas as políticas de pesquisa, de extensão e de atuação em pós-graduação. Tais políticas merecerão uma análise avaliativa no capítulo IV.

CAPITULO II

A ARTICULAÇÃO ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO E A GRADUAÇÃO: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS

O período da redemocratização do país, iniciado em 1985, reúne dados significativos para os objetivos deste estudo, uma vez que a Assembléia Nacional Constituinte possibilitou intensos debates e encaminhou propostas para uma nova reforma do ensino superior, o que garantiu, na Constituição, os princípios da autonomia e da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, suscitando reflexões sobre várias questões que foram retomadas quando da elaboração da nova LDB.

A análise de legislações, documentos, programas, projetos, conforme procederemos neste capítulo, pretende identificar as concepções e as proposições em torno da articulação entre a pós-graduação e a graduação na universidade. Esse conjunto de fontes refere-se basicamente às universidades públicas, uma vez que elas foram e são, ainda, as maiores responsáveis pelo desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

Tendo em vista ser este estudo motivado pelos desafios encontrados no interior da PUC-Campinas, no processo de implantação e credenciamento de seus cursos, focalizaremos também, valendo-nos da análise que se segue, os aspectos

relevantes para essa instituição, cujo desenvolvimento, nos contornos deste trabalho, tem sido abordado e será aprofundado no último capítulo.

Dada a existência de raros estudos sobre a problemática da articulação entre a pós-graduação e a graduação, nossa pesquisa reuniu documentos que contemplam a questão e que, em sua maioria, referem-se à pós-graduação. A legislação e as propostas de grupos de trabalho estão presentes no estudo na medida em que tratam dos princípios constitutivos da identidade da universidade brasileira, de modo especial, o princípio da indissociação entre o ensino a pesquisa e a extensão. A busca de concretização desse princípio é a justificativa fundamental para a articulação entre a pós-graduação e a graduação.

1. A articulação entre a pós-graduação e a graduação nas legislações, planos e propostas

Os textos selecionados e expostos a seguir tratam especificamente: a) da pós-graduação, desde sua regulamentação, em 1965, até o último Plano Nacional de Pós-Graduação deste ano (2000); b) da graduação e seu Plano Nacional; c) das leis maiores e respectivos relatórios no que tange ao ensino superior.

1.1. Parecer C F E nº 977/65

Na história do ensino superior brasileiro, conforme vimos no capítulo anterior, existiram diversas modalidades de doutoramento e mesmo cursos, como os da Universidade do Rio de Janeiro, amparados pelo Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, que concediam o título de doutor. Entretanto, foi o Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação que regulamentou os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Nessa lei, denominam-se *“cursos de pós-graduação, aqueles abertos à matrícula de*

*candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma*³¹.

O parecer 977/65 é assinado pelo presidente da Comissão de Ensino Superior do MEC – Antonio de Almeida Junior, Newton Sucupira, seu relator e mais: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valmir Urajas e Rubens Maciel.

O relator afirma que a origem histórica da pós-graduação é a própria estrutura da universidade norte-americana que se encontra dividida, em dois grandes planos, que se superpõem hierarquicamente: o *undergraduate* e o *graduate*. No primeiro, encontram-se os cursos de *college* e o segundo abrange os cursos pós-graduados, que correspondem a estudos avançados das matérias do *college*, visando aos graus de Mestre e Doutor. Lembra ainda o relator que o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como resultado da influência germânica nas últimas décadas do século XIX. Por ela, a universidade deixa de ser uma instituição apenas de ensino e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica.

Ao justificar a necessidade da pós-graduação, Sucupira argumenta:

“A pós-graduação torna-se assim na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além desses interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas de cultura universitária” (Sucupira, 1965:71)³².

³¹ A denominação de **Ensino de Graduação** substituindo a designação usual de **Curso de Formação**, e que consagra o **Curso de Pós-Graduação** surge no anteprojeto da referida lei no ano de 1948. Ver Sucupira, Newton (1980:11-14).

³² Sucupira como relator do Parecer 977/65. **Documenta**. Rio de Janeiro, n.44, dez.1965.

Tratando da conceituação da pós-graduação, o relator faz a distinção entre pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. O campo da pós-graduação *lato sensu* é o dos cursos de especialização e aperfeiçoamento que têm objetivo técnico profissional específico, voltado à especialidade do saber. A pós-graduação *stricto sensu* é de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico.

*“... especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se **superpõem à graduação** com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica e cultural”* (Sucupira, 1965:73).

A pós-graduação originou-se no modelo norte-americano, como sistema que concebe a graduação exclusivamente como grau de ensino anterior, incapaz de dar conta da formação do especialista altamente qualificado.

O parecer 977/65 justifica a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação,

*“a fim de que **possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos** sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissões criadoras, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação **não basta a simples graduação**”* (grifos nossos)³³.

Correspondendo a uma política nacional desenvolvimentista que, de forma contraditória, buscava fortemente recursos externos com investimentos, parcialmente financiados por capitais nacionais, estabeleceu-se uma política de recursos humanos de alto nível. Com clareza, nos diz Martins:

“Se a política econômica enfatizava a necessidade de recursos externos para investimentos básicos no País, oferecendo inclusive grandes facilidades para importação de tecnologia, a política de formação de recursos humanos obedecia às duas linhas fundamentais: a necessidade futura de mão-de-obra especializada para preencher os novos empregos

³³ Ibid, p.72.

criados pelo desenvolvimento econômico previsto e a necessidade de cientistas, pesquisadores e técnicos aptos a desenvolver a pesquisa indispensável para a mudança, ao longo dos anos, do eixo de origem de sustentação do desenvolvimento, do exterior em direção ao próprio País.

Estas duas linhas de atuação, aliadas a uma forte inspiração na teoria do capital humano, estão sem dúvida na base da formulação da política que resultou na criação do sistema nacional de pós-graduação e no reforço de certos órgãos oficiais voltados para assegurar seu funcionamento” (Martins, 1991:94).

A sistematização da pós-graduação proposta pelo Parecer reflete a referida política que também orienta a Reforma Universitária.

1.2. Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e a lei nº 5540/68

Este relatório, ao referir-se às providências de reestruturação das universidades federais, praticamente, com as mesmas palavras do Parecer 977/65, diz:

*“No que concerne à Universidade Brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em Universidades estrangeiras. Além disso, uma das grandes falhas de nosso sistema universitário está praticamente na falta de mecanismos que assegurem a formação de quadros docentes. Desta forma o sistema fica impossibilitado de se reproduzir sem rebaixamento dos níveis de qualidade. Daí a urgência de se promover a **implantação sistemática dos cursos pós-graduados** a fim de que possamos formar nossos próprios cientistas, professores, bem como tecnólogos de alto padrão...” (Relatório, 1969:137)³⁴.*

³⁴ Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária instituído pelo Decreto Lei 62.937 de 02 de julho de 1968. Grupo composto por Tarso Dutra, João Paulo dos Reis Veloso, Valnir Chagas, Newton L. B. Sucupira, Fernando R. do Val, João Lira Filho, Antonio Moreira Couceiro, Roque S. M. de Barros, Pe. Fernando B. de Avila, Leon Peres. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.50, n.111, 1969.

Na perspectiva da relação da pós-graduação com a graduação é relevante a consideração do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) ao tratar da formação de professores, afirmando ser a pós-graduação, *“O lugar, por excelência, onde se formam os professores qualificados do ensino superior, sem ela não poderemos melhorar nossos cursos de graduação”* (Relatório, 1969:138).

À pós-graduação é atribuída a função de formadora de recursos humanos e tecnológicos para atender à política econômica. Este papel instrumental é também defendido pelo GTRU para toda a universidade.

Ao analisar os limites estabelecidos pelo decreto que institui o GT, Rodrigues afirma que parece ser pecado capital do grupo o fato de que:

“assume integralmente o papel instrumental da universidade como instituição capaz de atender às necessidades da Política do Desenvolvimento planejada, não deixando à Universidade qualquer espaço para a discussão e reformulação dessa Política. Quem traça a política é o órgão de planejamento. Como se um ente divino já tivesse revelado a verdade: que há um planejamento de desenvolvimento econômico e social delineado, racional, perfeito, acabado. Que tal planejamento exige que a universidade cumpra algumas funções. E que cabe à universidade atender aos reclamos desse planejamento produzindo os recursos que ele reclama. Não compete à universidade discutir o plano, analisar seus objetivos, denunciar seus princípios. Não compete também à universidade participar do processo nem orientar a sociedade para uma participação efetiva e consciente na formulação de qualquer política de desenvolvimento” (Rodrigues, 1981:61)³⁵.

Consoante o relatório do GT da Reforma Universitária, a lei 5540/68, assume a indissociação entre o ensino e a pesquisa e valoriza a pós-graduação também como responsável por ela. Com base nessa indissociação, a pesquisa vai ser implementada com o aporte de recursos, encaminhados diretamente aos programas de pós-graduação, sem intermediação das reitorias.

³⁵ O GT sobre Política Educacional da ANDES divulgou seu primeiro caderno em novembro de 1981, com uma coletânea de artigos da qual consta o texto de Neidson Rodrigues.

Aos poucos, as universidades vão fortalecendo seus Departamentos de Pós-Graduação, implantando setores ligados à pesquisa e aos diversos programas de pós-graduação. Ao mesmo tempo, toda a organização e estrutura interna da universidade, baseando-se na Reforma Universitária, se altera, reforçando o distanciamento já existente entre a graduação e a pós-graduação. As modificações mais significativas referem-se à departamentização, à matrícula por disciplina, à criação do ciclo básico e à institucionalização da pós-graduação.

“Enfim, a institucionalização da pós-graduação, ao recuperar a verticalidade do ensino universitário, repõe a discriminação sócio-econômica que fora abrandada na graduação. Sua finalidade aparente é a formação de pesquisadores de alto nível, de professores universitários e de mão-de-obra altamente qualificada para as burocracias empresariais e estatais. Sua finalidade real, porém, é bem outra. Por seu intermédio, a expansão do ensino universitário é contida, ao mesmo tempo em que permite, no interior da universidade, comandar a carreira e, portanto, a estrutura de poder e de salários, enquanto, fora da universidade, além de conferir prestígio simbólico, discrimina a oferta de trabalho: o pós-graduado, além de melhor remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradado – um peão universitário” (Chauí, 1980:37, grifos nossos).

A década de 70 foi importante para a pós-graduação em dois aspectos: o aporte significativo de recursos financeiros e a formalização de uma política pública específica para a área de recursos humanos de alto nível expressa por meio de três Planos Nacionais de Pós-Graduação. O IV Plano está em discussão de sua versão preliminar divulgada em março de 2000.

O Plano Nacional para a Graduação Brasileira foi elaborado por uma comissão constituída no XI Fórum Nacional do FORGRAD (Fórum de Pró-Reitores de Graduação) e aprovado no XII Fórum realizado em maio de 1999. Foi fruto de reuniões e debates em Encontros Regionais e em sua apresentação coloca-se a expectativa de continuidade da participação coletiva.

1.3. Planos Nacionais de Pós-Graduação

A elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) é de responsabilidade da CAPES, que assume, entre suas finalidades: *“elaborar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, acompanhar e coordenar sua execução”*³⁶.

O I PNPG, proposto para o período 1975 a 1979, dirige os objetivos da pós-graduação para a formação de professores universitários, pesquisadores e profissionais de nível elevado, revelando o caráter da política educacional de reforçar o sistema universitário para formar recursos humanos qualificados necessários ao desenvolvimento econômico. Em decorrência, a pós-graduação foi bastante beneficiada, havendo o incentivo à capacitação dos professores universitários, com oferta de bolsas de estudo para Mestrado e Doutorado, sobretudo por meio do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD, hoje PICDT), sobre o qual falaremos no próximo item deste capítulo. O aporte de recursos possibilitou o aumento do número de cursos e a instalação de laboratórios e centros de pesquisa.

O I PNPG faz uma análise da situação da pós-graduação até o ano em que foi elaborado e considera que as universidades deveriam ter assumido os desafios da época, como o desenvolvimento de produção científica própria e regular, a absorção de tecnologia, o desenvolvimento de métodos político-administrativos eficazes, importação de conhecimentos e serviços.

Numa visão voluntarista de educação o plano afirma o seguinte:

“as universidades e centros de pesquisa são instituições que poderiam ter aceito estes desafios não fosse a existência de poucos núcleos de produção científica isolados entre si, com poucos recursos e sem professores orientadores” (I PNPG, 1977:12).

³⁶ MEC-CAPES. Perfil Institucional, através do site www.capes.gov.br

O I PNPG apresenta situações existentes para serem superadas e, entre elas, **o distanciamento entre a graduação e a pós-graduação**. Ao lado das orientações e medidas para a universidade, de caráter mais geral, considera a necessidade de medidas mais específicas, como:

“promoção de atividades regulares de representação e coordenação conjunta para as atividades de graduação e pós-graduação, a nível departamental e inter departamental, conforme as áreas de interesse e as afinidades curriculares, temáticas e profissionais” (I PNPG, 1977:21).

Tratando de processos pedagógicos e produção científica, o I PNPG considera necessário que:

“a integração do ensino de graduação com o ensino de pós-graduação leve parte significativa do corpo docente do departamento a exercer atividades simultaneamente nos dois níveis, levando em conta a melhor distribuição de carga de trabalho”³⁷.

Em síntese, podemos dizer com Barros que *“O I PNPG buscou a coerência entre os objetivos definidos e as ações a serem empreendidas para a consecução da política de pós-graduação implantada no país a partir de sua aprovação”* (Barros, 1998:124)³⁸.

A mesma autora analisa o tom do discurso do Plano que marca a presença do Estado como condutor da política de pós-graduação e demonstra que a participação da comunidade científica se restringe a um chamamento para se compromissar com a política pública.

“Ao que parece, a macro comunidade científica estaria sendo chamada a se compromissar com uma política pública que determinava as possibilidades do seu labor diário, mas sobre o qual pouco pode opinar”³⁹

³⁷ Ibid.p.25.

³⁸ A autora entrevistou membros das agências de fomento e da comunidade científica e procedeu a várias análises, entre elas as referentes aos três PNPG.

³⁹ Ibid.p.125.

O **II PNPG**, para o período de 1982 a 1985, revela o enfraquecimento da preocupação com o planejamento da expansão do sistema de pós-graduação, em função da retração econômica e da contenção orçamentária da época, e vai priorizar sua consolidação, por meio de mecanismos de acompanhamento e avaliação, objetivando melhorar a qualidade dos professores e racionalizar os investimentos. O programa de apoio à infra-estrutura, de responsabilidade da CAPES, iniciado em 81-82, com proposta de ser incorporado aos orçamentos das universidades, sofre, a partir de 1984, uma drástica diminuição de recursos, não vingando, portanto, aquela idéia inicial.

Outras agências, ligadas ao Ministério de Ciência e Tecnologia, são impulsionadas a financiar pesquisas universitárias. São elas: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Assim:

“Este plano fixa objetivos, prioridades e diretrizes que consubstanciam a política do MEC para a área de pós-graduação. Tanto na estrutura quanto no conteúdo, o presente Plano se harmoniza com as orientações emanadas do III Plano Nacional de Desenvolvimento – III PND – e com as indicações do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico” (II PNPG, 1982:01)⁴⁰.

Cabe pois, à pós-graduação, o papel central na formação e aperfeiçoamento de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados, em todos os setores da vida social, em número suficiente e com qualificações adequadas às necessidades do país. Assim, a *excelência* constitui vocação específica do sistema de pós-graduação. É notório o empenho da política educacional afinada com a política econômica para o fortalecimento das grandes universidades como “*centros de excelência*” na pesquisa.

Ao definir o papel da pós-graduação no contexto nacional, o II PNPG afirma o que se segue:

⁴⁰ Publicado pela comunidade científica somente em 1984.

“É importante que parcela significativa do sistema destine os seus esforços à produção de conhecimentos e de recursos humanos do mais alto nível, fundamentalmente nas ciências básicas, e nas especialidades de importância estratégica, econômica e política” (II PNPG, 1982:7).

Nesta direção, firma-se a concepção de que a pós-graduação assume a pesquisa e, curiosamente, o segundo plano não faz referência à graduação e nem ao seu ensino. Pelo contrário, tende a atenuar a indissociação entre ensino e pesquisa, ao dizer:

*“A atribuição de um sentido absoluto e rígido ao binômio ‘**ensino e pesquisa**’, considerado em quaisquer circunstâncias, tem gerado distorções que uma concepção mais apropriada deverá corrigir. **Embora para a esfera acadêmica a estreita vinculação entre ensino e pesquisa continue uma diretriz fundamental, ela não se aplica universalmente a todos os âmbitos e modalidades científico-culturais**” (grifos nossos)⁴¹.*

Fica nítida a distinção de objetivos para a universidade, ou seja, vista como instituição formadora de recursos humanos, ela deve se pautar pela indissociação entre ensino e pesquisa, mas, se vista como outra modalidade científico-cultural, talvez, “*centro de excelência*”, pode abdicar daquela diretriz.

Coerentemente com a distinção feita, o II PNPG, no item “Prioridades e Diretrizes”, mostra a existência de dois paradigmas para a estrutura universitária.

*“Mais do que os desajustes quantitativos ao perfil da demanda, constata-se uma inadequação substantiva, quanto ao tipo de opção e junto ao conteúdo da qualificação que o sistema produz em certas áreas do saber e da técnica. A estruturação dessas alternativas deverá considerar a existência dos dois paradigmas predominantes na estrutura universitária brasileira: **o da universidade voltada para a formação dos diferentes tipos de profissionais** que irão atender às exigências cada vez mais complexas e sofisticadas do processo de produção de bens e serviços; e **o da universidade que a isto junta uma vocação dirigida para a pesquisa básica e a capacitação de pesquisadores**” (grifos nossos)⁴².*

⁴¹ Ibid.p.3.

⁴² Ibid.p.11.

Os dois paradigmas vão se reforçar quando no Plano se propõe a pós-graduação *lato-sensu* para a especialização profissional e a *stricto sensu* para a formação de pesquisadores e a produção de pesquisas.

No nosso entender, a ideologia do II Plano, ao propagar a pesquisa separada do ensino e ao vincular a pesquisa com a pós-graduação, no mínimo não vê razão para a articulação entre a pós-graduação e a graduação. A única relação apontada está na formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica a qual envolve a graduação.

O III PNPG, para o período 1986 a 1989, valoriza a pós-graduação como parte essencial do Sistema de Ciência e Tecnologia, e como setor que garante a pesquisa básica, suporte para o desenvolvimento tecnológico.

Elaborado no período de passagem do regime autoritário para o de redemocratização, o Plano acolheu recomendações da comunidade científica, por intermédio de consulta feita pela CAPES, e considerou dados do processo de acompanhamento e avaliação instalado por esta a partir de 1976 com a participação da Comissão de Consultores.

Ao avaliar a evolução e situação da pós-graduação, o III PNPG tem como premissas que a universidade é o local privilegiado para a formação e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional do pessoal de alta qualificação, por meio da pós-graduação e que do fortalecimento da universidade como um todo e da pós-graduação, indissociável da pesquisa, depende o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Por outro lado, ao analisar a influência da pós-graduação afirma:

*“O potencial de influência das atividades da pesquisa e pós-graduação na vida universitária, como um todo, não vem sendo adequadamente aproveitado. **Muitas Universidades promovem uma dissociação entre pós-graduação e graduação, entre ensino e pesquisa.** Assim, as atividades de investigação científica e de geração de novos conhecimentos tem apenas, e pobremente, coexistido com um ensino de graduação pouco vivo e ativo, fundamentalmente confinado à repetição de conhecimentos prontos e acabados. Desse modo, o ensino de graduação tem-se beneficiado pouco da maturidade e do espírito crítico*

inerente às atividades de pesquisa. Contudo, nem a coexistência com a pós-graduação, nem a absorção de pessoal qualificado poderá transformar o ensino de graduação, enquanto os estímulos para a pesquisa estiverem restritos à pós-graduação. Apenas a articulação de todas as atividades de ensino com a pesquisa poderá promover a efetiva integração dos dois níveis de ensino superior, aproveitando o potencial gerado pela pós-graduação (III PNPG, 1988:12, grifos nossos).

Uma diretriz inovadora assegura recursos para o financiamento a **projetos específicos de ensino e pesquisa**, valendo-se das agências de fomento que se utilizam do procedimento de julgamento pelos pares, com base em critérios de mérito.

Do conjunto de 22 medidas estratégicas contidas no III PNPG, a serem seguidas e que dependem de vários órgãos e instituições, com influências direta ou indireta no processo de pesquisa e pós-graduação, destacamos: ***“promover a interação efetiva entre as atividades de pesquisa e pós-graduação com o ensino de graduação”*** (grifos nossos)⁴³.

Embora utilizando como sinônimos os termos **interação**, **integração** e **articulação**, o importante foi o III PNPG ter recuperado a visão global de universidade e ter valorizado a graduação. Para nós, a **articulação compreende a dialeticidade do movimento entre os dois espaços, numa troca nos dois sentidos e não a colaboração ou ajuda de um para o outro somente**.

A versão preliminar do **IV PNPG**, segundo informações dadas pela CAPES, está sendo discutida pela comunidade acadêmica e pelas suas instituições representativas. A década de 90 passou sem outro PNPG.

“A sistemática de formulação de Planos Nacionais de Pós-Graduação é interrompida a partir de 1990, ano em que acontece o episódio de extinção da CAPES no âmbito da Reforma Administrativa Federal promovida pelo Governo Collor. Como resultado de injunções realizadas pela comunidade científica e pela direção superior do MEC junto ao Congresso Nacional e à Previdência da República, a CAPES é reabilitada” (Barros, 1988:145).

⁴³ Ibid.p.22.

O **IV PNPG** para o período de 2000-2004 em sua versão preliminar foi divulgado apenas em março deste ano⁴⁴. Era esperado em 1996, quando foi anunciada sua elaboração pelo sr. presidente da CAPES, Prof. Abílio B. Neves⁴⁵. Está em processo de discussão e espero que receba severas críticas da comunidade científica, das universidades e das entidades científicas ligadas ao ensino de graduação e pós-graduação.

Não cabe neste estudo uma análise detalhada de todos os itens do referido plano. Entretanto, é pertinente salientar que ele assume fundamentalmente a expansão do sistema de pós-graduação.

“O IV PNPG estabelece como seu objetivo fundamental a expansão diferenciada do sistema de pós-graduação, balizada por critérios de qualidade acadêmica, pautada pela diminuição dos desequilíbrios regionais na pós-graduação” (p.2).

A justificativa para a expansão está nas determinações da LDB e do Plano Nacional de Educação (PNE). A LDB no seu artigo 52, estabelece que, pelo menos, um terço do corpo docente das universidades possua titulação acadêmica de mestre ou doutor e o PNE propõe, como uma de suas metas principais, uma política de expansão do ensino superior, pautada pela melhoria acadêmica do ensino. Evoca, ainda que, em relação à pós-graduação, o PNE indica, ao lado da necessidade de estimular sua consolidação e desenvolvimento, também a de promover significativamente o aumento de número de mestres e doutores⁴⁶.

O IV PNPG, além da formação de docentes, propõe a **formação de recursos de alto nível exigidos pela dinâmica nacional e internacional dos diversos mercados de trabalho não acadêmicos**, situados nos setores público e/ou privado da sociedade brasileira (grifos nossos).

⁴⁴ Diretrizes Gerais para discussão do IV Plano Nacional de Pós-Graduação. CAPES, Brasília. Versão Preliminar, 30/03/00, mimeo.

⁴⁵ Folha de São Paulo, 24 de julho de 1996.

⁴⁶ O **Plano Nacional de Educação** não está aprovado. Tramitam dois projetos no Congresso Nacional: um do MEC, elaborado pelo INEP, divulgado em 1997 e encaminhado ao Congresso (Câmara dos Deputados), em 12 de fevereiro de 1998, dois meses após o encaminhamento do Plano proposto pelos setores organizados da sociedade civil e sistematizado no II Congresso Nacional de Educação realizado em Belo Horizonte de 6 a 9 de novembro de 1997.

Diferentemente dos planos anteriores, não se refere ao princípio da indissociação entre ensino e pesquisa, deixando vago o compromisso da universidade com a pós-graduação, e não apresenta premissas ou diretrizes que explicitem concepções, inclusive a da **formação** voltada para os mercados de trabalho.

Assim, segundo o referido plano, buscar-se-á promover a expansão do sistema da pós-graduação, entre outras ações,

*“aumentando o compromisso institucional da pós-graduação com o conjunto do sistema de ensino superior, intensificando os processos de **qualificação, modernização e renovação do ensino de graduação**”* (IV PNPG, versão preliminar, 2000:03, grifos nossos).

Referindo-se ao **sistema de ensino superior**, desloca do interior da universidade para o conjunto do sistema de ensino superior, a articulação entre a pós-graduação e a graduação, sem esclarecer quais seriam os setores do conjunto.

A direção da articulação centrada na **qualificação e modernização** consiste em corresponder às demandas dos diversos mercados de trabalho, como se diz a seguir:

*“cabe à pós-graduação, além de produzir docentes e pesquisadores, atender à necessidade de formação de profissionais para o desempenho de atividades outras que **não a geração do conhecimento científico e tecnológico, atendendo à pressão do mercado usualmente identificado como profissional**”* (grifos nossos)⁴⁷.

Para cumprir essas incumbências, são propostos mecanismos como: redução do tempo de duração dos cursos de pós-graduação, rompimento da seqüência mestrado e doutorado, criação do mestrado profissional⁴⁸.

⁴⁷ Ibid.p.4.

⁴⁸ Sobre o mestrado profissional é importante o texto de Severino, A. J. (1996). O autor discute a portaria ministerial nº 47/95 da CAPES sobre o assunto e mostra a maior pertinência dos cursos de especialização para a formação profissional “após a graduação”. Ver também Durham, E. R. (1996). Trabalho apresentado no **Seminário Internacional sobre Tendências da Pós-Graduação**. No início da década de 90, a referida pesquisadora já apresentava a proposta de mestrado e mesmo de doutorado profissional.

Finalmente, vale citar a proposta de busca de recursos em fontes variadas para aí incluir a iniciativa privada e a internacionalização da sistemática de avaliação da pós-graduação com a introdução crescente de indicadores e consultores internacionais na avaliação (p.7).

Concluimos, pois, diante da ideologia presente no IV PNPG que a articulação única e desejada entre a pós-graduação e a graduação é que a primeira promova a qualificação, a modernização e a renovação da segunda, objetivando atender às exigências do mercado.

A análise do IV PNPG, um dos documentos mais recentes divulgados pela CAPES, reportou-me às palavras de Francisco de Oliveira:

“Se é verdade que a concepção com que esse governo racionaliza sua atuação é a mesma que grassa internacionalmente e, no caso em espécie, da educação superior, defendida e aplicada por importantes organismos como o Banco Mundial e o Banco Interamericano, o que em primeira instância, o tornaria apenas caudatário de tendências do neoliberalismo global, também é verdade que as concepções, pressupostos e teorias que dirigem essa ação estão sendo defendidas e propagadas há mais de uma década, pelos que fizeram o NUPES - Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP” (Oliveira, 1999:7)⁴⁹.

A permanência de pesquisadores do NUPES em postos-chaves voltados à política educacional assegura as concepções privatistas e a atuação privatizante sobre a educação superior, concepção abraçada por Fernando H. Cardoso, igualmente, segundo, ainda, Francisco de Oliveira.

1.4. Plano Nacional de Graduação

O Plano Nacional de Graduação. Um projeto em construção (PNG), foi apreciado e aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras realizado em maio de 1999 na Bahia, baseando-se nas

⁴⁹ A face do horror. Prefácio do livro de J. dos R. Silva Jr. e V. Sguissardi (1999).

reflexões, críticas e sugestões previamente encaminhadas pelos Encontros Regionais do Forum de Graduação realizados nos meses de outubro e novembro de 1998.

Ao passo que os PNPG, elaborados por órgãos do MEC, traduzem as políticas de governos, o Plano Nacional de Graduação revela maior autonomia na definição de metas e parâmetros para a graduação nacional.

Nesta perspectiva, ao situar o papel da universidade e o sentido da autonomia universitária, manifesta que esta não aceita ser colocada a serviço de um único segmento social. De sorte que:

“é de modo crítico e dialético que a universidade precisa situar-se na sociedade. De um lado, ela contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para esta sociedade concreta. De outro, a universidade está a serviço de uma concepção radical e universal de cidadania” (PNG, 1999:5)⁵⁰.

Referindo-se à graduação, o plano diz que ela não deve restringir-se à profissionalização estrita e especializada, mas, sim, propiciar a *aquisição de competências a longo prazo*, objetivando uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para constituir uma base sólida que possibilite a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos. É necessário, pois, desenvolver a habilidade de aprender e recriar permanentemente. A graduação necessita deixar de ser apenas o espaço da transmissão e da aquisição de informações e deve se tornar no **locus** de construção/produção do conhecimento, sendo o aluno o sujeito da aprendizagem. E continua:

*“Evidencia-se, assim, a importância da iniciação à prática da pesquisa. Aprender a aprender; desenvolver processos teórico-epistemológicos de investigação da realidade, utilizando informações de forma seletiva. E isso só acontecerá, de forma efetiva, pela **integração dos diversos níveis de ensino, em especial da graduação com a pós-graduação**”* (grifos nossos)⁵¹.

⁵⁰ Forum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação. Um projeto em construção**. Maio de 1999. Disponível na internet: <http://www.unicamp.br/prg/forgrad>

⁵¹ Ibid.p.11.

Releva considerar, ainda, o fato de o PNG tomar o conceito de indissociação entre ensino, pesquisa e extensão como conceito pedagógico inevitável para a formação do graduando.

Na medida em que o sentido da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão é a formação do aluno/cidadão, a articulação entre a pós-graduação e a graduação se reveste de novo significado porque deverá priorizar a dimensão dialética entre produto e processo. Melhor dizendo, as pesquisas, os programas de extensão são processos formadores de sujeitos que compreenderão os produtos das pesquisas e programas sociais, bem como sua própria formação profissional, como contribuição da universidade para o desenvolvimento tecnológico, científico e cultural do país.

Ainda, no tocante à articulação entre a pós-graduação e a graduação o Plano Nacional de Graduação afirma:

“A pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica” (PNG, 1999:11).

A formação de professores universitários é preocupação presente desde o I PNPG (1974), mas é este Plano Nacional de Graduação que expressa a qualidade da formação desejada.

1.5. Relatório GERES e a Constituição de 1988

O Relatório do **Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior** - GERES - é uma das propostas do governo para a situação da educação na Constituição e foi publicado em setembro de 1986. No ano de 1985, uma Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior já havia sido incumbida, pelo então Ministro Marco Maciel, de estudar a situação da educação

superior e apresentar propostas a serem consideradas. O Relatório Final da Comissão foi publicado e apresentado ao Ministro de Educação em novembro de 1985 e denominado **Uma Nova Política para a Educação Superior**.

Este documento, entretanto, não chegou a ser analisado com profundidade pela comunidade acadêmica, uma vez que foi divulgado no período de férias acadêmicas e, três meses depois de sua finalização, foi constituído o GERES pelo mesmo Ministério.

O Relatório apresentado por este grupo, sete meses após sua constituição diz em sua introdução que, diante das questões levantadas pela Comissão de 1985, optou por não apresentar uma reformulação completa da legislação de diretrizes e bases da educação superior. Embora tratando especificamente das universidades federais, abordou questões altamente relevantes, tais como concepções de universidade, indissociação entre ensino e pesquisa, gestão e financiamento, autonomia e avaliação.

O Relatório e o decorrente anteprojeto de lei do GERES provocaram intensa polêmica, tendo na oportunidade se manifestado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Conselho Técnico Científico da CAPES, os Reitores das Universidades Estaduais Paulistas, a Universidade Federal de Minas Gerais e outros órgãos⁵².

Para o propósito deste estudo, merecem destaque as discussões em torno de concepções de universidade e do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa garantido na lei 5540/68 e problematizado no Relatório GERES.

No que se refere à concepção de universidade, o Relatório propõe dois modelos: a **universidade do conhecimento** e a **universidade do ensino**.

⁵² O Relatório e o Anteprojeto de lei do GERES e todos os pronunciamentos mencionados foram publicados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, **Estudos e Debates** 13, 1987.

Partindo da crítica à lei 5540/68 que integra a pesquisa como atividade-fim da universidade, indissociada do ensino, o Relatório distingue dois tipos de universidade.

*“Da tentativa homogeneizadora da forma de organização das instituições de Ensino Superior surge hoje, dezoito anos depois, um sistema complexo e heterogêneo onde se distinguem dois grandes tipos de instituições. Num, que tem como projeto o preconizado pela Lei, foi possível, apesar de conflitos e tensões, o **desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação, em algumas instituições, nem sempre compensado, contudo, pela melhoria da qualidade do ensino de graduação. No outro, o modelo legal sequer foi tentado, resultando num projeto institucional onde a pesquisa simplesmente não existe**”* (Relatório GERES, 1987:15, grifos nossos).

Diante da constatação, ao invés de valorizar e propor as bases para a construção da universidade sustentada nos princípios da autonomia e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o GERES, a nosso ver, procura caracterizar dois modelos de universidade. Encontramos aí muita semelhança com a proposta do II PNPG (1982-1985) que considerava dois paradigmas predominantes na estrutura universitária brasileira, ou seja, da universidade voltada para a formação de diferentes tipos de profissionais e o da universidade que a isto acrescenta a vocação para a pesquisa e a formação de pesquisadores.

Tendo em vista que o II PNPG é específico para a pós-graduação, sua proposta é de que os cursos *lato sensu* atendam à formação profissional, na especialização e os cursos *stricto sensu* assumam a pesquisa e a formação de pesquisadores. No mesmo raciocínio, o GERES, apelando para o princípio de autonomia, defende a coexistência de dois tipos de universidade. No que se refere à autonomia, o Relatório do GERES (1986) a vincula à avaliação entendida como forma de controle social da aplicação de recursos⁵³.

⁵³ Estudos sobre o princípio da autonomia demonstram a variedade de concepções e as conseqüentes aplicações favorecendo propostas de modelos institucionais. Ver: M. L. de A. Fávero (1998), V. Sguissardi (1998), L. H. Lodi e N. Lima Neto (1998), e C.R.J. Cury (1991).

*“Dos anseios de autonomia hoje manifestos graças à transição democrática, surgem tendências múltiplas, no debate que se trava sobre a Universidade. Uma delas poderia ser identificada como a de uma **Universidade alinhada**, cujas atividades são meios para atingir certos objetivos políticos para a sociedade e cujos **paradigmas são ditados não pelo desempenho acadêmico dos agentes mas pelo seu grau de compromisso político-ideológico com as forças populares**. A outra restaura o projeto modernizante de uma **Universidade de conhecimento, baseada em paradigmas de desempenho acadêmico e científico**, protegida das flutuações de interesses imediatistas, **sem inviabilizar contudo sua interação com as legítimas necessidades da sociedade**” (Relatório Geres, 1987:19).*

Com base nos paradigmas dessa **Universidade do conhecimento** é que se organizará o **sistema de avaliação**, o qual deverá ter confiabilidade e legitimidade junto à sociedade, especialmente junto à comunidade acadêmica.

Uma conceituação mais precisa do modelo “universidade de ensino” é apresentada, também referenciada numa concepção de autonomia:

“A verdadeira autonomia, que é inerente à idéia da Universidade, é de natureza acadêmica, mas acaba por se estender aos meios, na medida em que a limitação destes pode tolher aquela.

*Essa visão da Universidade é coerente com a existência de uma instituição em que a pesquisa científica não é uma atividade-fim, um objetivo em si mesmo, mas em que **o uso do método científico se incorpora à prática didática do cotidiano**. Essa é a ‘**universidade de ensino**’” (grifos nossos)⁵⁴.*

A proposta – GERES reconhece que a **universidade do conhecimento** deve aliar ensino e pesquisa, mas, ao defender a *excelência* para tal instituição, privilegia a pesquisa, sobretudo quando reforça a existência de outro tipo de universidade, a universidade **alinhada** voltada para o ensino e a formação de profissionais.

Os dois tipos de universidade desconsideram totalmente a articulação entre os níveis de ensino no seu interior, uma vez que não reforçam o princípio da

⁵⁴ Ibid.p.18.

indissociação entre pesquisa e ensino. O modelo de “universidade de ensino”, ao relevar o uso do método científico incorporado à prática didática, aponta para uma das contribuições da pós-graduação à formação do professor universitário que deverá assumir essa didática.

A nosso ver, entretanto, a **formação do professor** com tal característica somente se fará no movimento dialético da teoria/prática que ultrapassa a idéia de se aplicar na graduação o aprendido na pós-graduação e supõe a articulação entre elas no processo didático que busca a construção do conhecimento e o desenvolvimento de práticas acadêmicas conjuntas.

É indiscutível que essa proposição compreende outras concepções de ensino, de aprendizagem, de pesquisa, de extensão e de formação profissional fundamentando um projeto institucional que valoriza a articulação entre a graduação e pós-graduação e a indissociação entre ensino e pesquisa.

É demais preocupante que, embora a Constituição do Brasil de 1988 garanta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, o debate sobre a educação superior revele, por meio de vários discursos, que a política econômica tem imposto, com a colaboração de representantes da academia, políticas públicas educacionais desfiguradoras dos princípios que deveriam sustentar a identidade da universidade brasileira.

“A produção de conhecimento – consubstancial à idéia de universidade desde seus primórdios – tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que essa instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade e de qualquer outra categoria de IES. Esse processo de substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações assemelharia a instituição de educação superior a empresas prestadoras de serviços, organizadas pois para este fim, sem, obviamente, as exigências que se põem desde sempre para aquelas instituições” (Silva Júnior e Sguissardi, 1999:269)⁵⁵.

⁵⁵ Obra que discute as concepções de reforma do Estado e seus reflexos na educação superior.

Os princípios a que nos referimos, inerentes à idéia de universidade foram amplamente debatidos no período da Constituinte e constam da “Proposta Educacional para a Constituição” formulada no “Forum da Educação na Constituinte”⁵⁶ integrado por várias entidades e instituições científicas: ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE⁵⁷.

O amadurecimento de idéias em torno do ensino superior, possibilitado pela apresentação do anteprojeto de lei do GERES e pela Constituinte, foi determinante para que a Nova Carta Constitucional garantisse em seu artigo 207, o que se segue:

“As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Este artigo define a identidade da instituição denominada universidade, na qual coexistem os cursos de graduação e de pós-graduação, caracterizados na nova LDB (lei 9394/96). Como esses níveis vêm se articulando por meio de motivações externas ou internas, veremos oportunamente.

1.6. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Há estudos do ano de 1997 que fazem a comparação dos diversos projetos de lei da LDB (Belloni, Saviani) e mostram as divergências entre eles.

É necessário lembrar que a LDB em vigor (lei nº 9394/96) não é a desejada pelos educadores que a vinham discutindo desde 1980. Sinteticamente ela altera aspectos importantes definidores da concepção e funcionamento da educação superior, pois reforça a educação profissionalizante, na qual é pouco considerada a

⁵⁶ A Proposta Educacional para a Constituição está na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.68 n.160, p.665-699, set/dez. 1987.

⁵⁷ A denominação completa dessas entidades está na relação de siglas constante no início deste trabalho.

formação global e introduz aspectos que modificam a identidade da universidade que se construía. Assim, ela não contempla mais o princípio de indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, prevê a possibilidade de universidade especializada por campo de saber, acrescenta *outros cursos* aos cursos de pós-graduação no nível de mestrado e doutorado e no nível de especialização e aperfeiçoamento, sem identificar o que eles seriam.

Esses aspectos, na perspectiva da autonomia, particularmente na universidade pública, são indicadores para a busca de recursos, favorecendo o descompromisso do poder público com a educação superior.

O princípio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão que não foi contemplado na LDB vai ser lembrado no Decreto nº 2306/97, ao caracterizar as modalidades de instituições do ensino superior, portanto foi relegado a um tratamento em separado.

Concordamos com Belloni, quando diz:

*“Convém destacar que o **tratamento em separado** (por meio de leis específicas) de matérias centrais ao desenvolvimento de um sistema de ensino de qualidade – como as relativas a **princípios** ou à **organização do sistema** – resultam em fragmentação conceitual (filosófica, pedagógica, científica) e administrativa (operacional) com prejuízos tanto de ordem administrativa e financeira quanto no tocante à qualidade e adequação das ações educativas”* (Belloni, 1997:139, grifos nossos).

A indissociação entre ensino, pesquisa e extensão passa a ser impositiva apenas para as universidades, conforme o Decreto 2306 de 19 de agosto de 1997, que nesse particular repete o Decreto 2207 de 15 de março de 1997, por aquele revogado. As variadas modalidades de instituições de ensino superior previstas no Decreto não tem compromisso com o princípio constitucional⁵⁸.

Dentro dos limites deste estudo, pelo menos dois problemas a LDB nos apresenta: a introdução de “outros” cursos no nível de pós-graduação, sem caracterizá-los (artigo 44 inciso III) e a identidade da universidade (artigo 52) ao

⁵⁸ Decreto nº 2306 de 19 de agosto de 1997. **Documenta**. Brasília, n. 431, agosto. 1997.

deixar de valorizar e explicitar os princípios da autonomia e da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão que historicamente vem constituindo a universidade brasileira.

As idéias de dissociação entre ensino e pesquisa apresentadas na II PNPG e a defesa de dois tipos de universidade presente na proposta – GERES são, de certa forma, recuperadas no IV PNPG e na atual LDB. O IV PNPG não se refere ao princípio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão e propõe o Mestrado Profissional onde a pesquisa não é priorizada e a LDB possibilita várias modalidades de IES nas quais o mesmo princípio não é constitutivo.

Considere-se que, por meio de recursos legais e argumentos falaciosos estão vingando aquelas idéias de descartar a pesquisa da formação dos profissionais no nível superior e de priorizar na formação, o atendimento ao mercado.

Analisamos as legislações, planos e propostas referentes à educação superior e, mais especificamente, à pós-graduação e à graduação, com o objetivo de identificar nas linhas e entrelinhas como a articulação entre os dois níveis de ensino pode ser entendida. Verificamos que os termos usados, integração, interação, aproximação revelam uma visão funcionalista em que a pós-graduação deve responsabilizar-se pela melhoria da graduação, qualificação esta nem sempre bem explicada.

A versão mais explícita desta integração vamos encontrar no Plano Nacional de Graduação que acena para o movimento no interior da universidade, objetivando a formação do professor universitário e a formação do aluno por meio da integração dos diversos níveis de ensino, em especial da graduação com a pós-graduação e pela indissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

Por outro lado, é preocupante a versão preliminar do IV PNGE que não faz referência ao princípio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, apesar de ter sido elaborado após o Decreto nº 2306/97, que recupera tal princípio para a instituição universitária. Ao mencionar a integração da pós-graduação com a graduação, defende a **qualificação, modernização e renovação** da graduação no sentido de corresponder às demandas dos diversos mercados de trabalho,

configurando aí o perfil da “*universidade de serviços*” ou “universidade de resultados”.

A participação da universidade no setor produtivo não pode ser menosprezada, mas a instituição não é jamais imediatista, utilitarista, porque não pode descaracterizar a perspectiva acadêmica com as respectivas especificidades, na graduação e na pós-graduação.

De acordo com Coêlho:

“Equivocado seria tanto a universidade se deixar levar pelo mercado, pelo imediato, pelos ideais de produtividade e eficiência, quanto se enclausurar no universo da ciência e da tecnologia, se fechar ao mundo da produção” (Coelho, 1998:13).

2. Programas incentivadores da articulação entre a pós-graduação e a graduação

A análise dos programas e suas agências financiadoras tem como objetivo identificar suas finalidades e em que medida eles incentivam a articulação entre a pós-graduação e a graduação.

“Existem alguns programas nacionais utilizados como mecanismos que visam a estender os conhecimentos gerados, os métodos e a ambiências dos cursos de pós-graduação para os de graduação, objetivando dotá-los de melhor qualidade” (Zucco, 1996:6)⁵⁹.

Os programas desenvolvidos por meio das agências governamentais de fomento à pesquisa foram e talvez ainda são, os maiores responsáveis pelo desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, embora a coloquem numa situação de dependência, sobretudo em relação à CAPES, promotora do sistema de avaliação da pós-graduação.

⁵⁹ Trabalho apresentado em Seminário organizado pelas CAPES, julho/96, na comemoração de seus 45 anos e preparatório a um Seminário Nacional que teria como um dos objetivos proporcionar subsídios ao IV PNPG, previsto para aquele ano. O trabalho aborda a relação entre pós-graduação e graduação.

Os programas que vamos analisar representam esforços no sentido de aprimorar a graduação. Esse aprimoramento é analisado pela ótica do sistema de avaliação da pós-graduação que se iniciou e se desenvolveu com políticas definidas e controladas por avaliações. Não podemos afirmar que a pós-graduação tenha sido planejada com a participação ou o amplo envolvimento de professores e pesquisadores, ou de instituições universitárias e de pesquisa, mas sempre foi direcionada por Planos Nacionais que lhe garantiram constituir-se em um sistema com organização nacional de apoio e de avaliação. Dentre os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, a pós-graduação é o que tem suas políticas mais claramente definidas.

A graduação, direcionada para a formação profissional, sofre um processo de fragmentação na estrutura de seus cursos, após a Reforma Universitária. Passa a ser constituída em sistema de créditos, que inicialmente poderiam ser escolhidos pelos alunos, oferecendo-lhes variadas opções. Aos poucos, entretanto, torna-se um complexo sistema de pré e co-requisitos, limitante para os alunos e prejudicial para a identidade dos cursos.

A falta de um planejamento universitário quanto à organização e à expansão dos cursos de graduação, ao lado dos fatores externos de natureza sócio-econômica e da ausência de planos implementadores de políticas reforçaram um desequilíbrio no desenvolvimento da pós-graduação e da graduação.

Ao lado de programas de incentivo à pesquisa, surgem programas objetivando a relação dos dois níveis de ensino, mas sempre direcionando a pós-graduação para o compromisso com a melhoria da graduação.

Após a promulgação da LDB/96, iniciam-se alterações nos organismos do MEC de tal sorte que, em 1998, na Secretaria de Ensino Superior, foi criado o Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior. Tal departamento passa a assumir os programas da CAPES que propunham a integração da pós-graduação com a graduação. Essa mudança esclarece a direção de financiamento a projetos que visam à modernização administrativa das IES Públicas no que se refere ao ensino de graduação, incluindo

os hospitais universitários. Oportunamente, voltaremos a falar sobre um programa com essa perspectiva.

Também são relevantes para as intenções deste estudo, os Projetos Institucionais que se pautam pela construção da articulação entre pós-graduação e graduação. Vamos mencionar alguns, sem, entretanto, ter a preocupação de explorar a quantidade e qualidade de projetos das universidades, posto que tal análise demandaria outro estudo. Nosso propósito principal é analisar os Programas vinculados aos Ministérios e Secretarias de Governo, órgãos definidores das políticas públicas.

2.1. Programas de Iniciação Científica

Vimos no capítulo anterior que o CNPq, primeira instituição a incentivar programas de pesquisa no Brasil, foi criado em 1951 como Conselho Nacional de Pesquisas, para promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear. Como o Brasil não tinha a desejada autonomia diante dos Estados Unidos, o objetivo do CNPq de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, foi frustrado. A partir de 1955, passa a promover atividades orientadas para a promoção das chamadas ciências exatas e biológicas, concedendo bolsas de estudo no Brasil e no exterior⁶⁰.

Hoje o CNPq é uma Fundação de Fomento à pesquisa, dotada de personalidade jurídica, de direito privado, vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), cuja principal missão é promover o desenvolvimento científico e tecnológico e executar pesquisas, necessárias ao progresso social, econômico e cultural do país⁶¹.

Para o cumprimento de sua missão o CNPq realiza três atividades básicas: fomento, execução de pesquisas e informação e difusão de ciência e tecnologia.

⁶⁰ Sobre as ações do CNPq e sua contribuição ao ensino superior, ver Cunha (1989:156 et seq.)

⁶¹ Informações disponíveis no site <http://www.cnpq.br/sobreCNPq/institucional/htm>

A função de fomento é a principal ação desenvolvida e dirige-se essencialmente à formação de recursos humanos e para o apoio à realização de pesquisas. A ação de fomento é organizada em Programas Básicos e Programas Especiais.

Dentre os Programas Básicos está o Programa Institucional de Iniciação Científica o PIBIC – que é um programa de formação universitária possibilitando introduzir estudantes dos diversos cursos de graduação na pesquisa científica. Favorece o contato direto dos alunos com os professores pesquisadores de maior experiência, proporcionando ao jovem pesquisador o aprendizado concreto de teorias, metodologias e práticas de pesquisas, preparando-os para o ingresso na pós-graduação.

“O Programa tem como principais objetivos:

1. Introduzir o aluno de Graduação no mundo da pesquisa científica.
2. Estimular o professor pesquisador a formar equipes.
3. Propiciar à Instituição um instrumento de formulação de políticas de pesquisa.
4. Despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais para a pesquisa.
5. Aprimorar a competência científica local”⁶².

As universidades, por meio de convênios, oferecem uma contrapartida em quota de bolsas percentual com recursos próprios, o que vai possibilitando e/ou fortalecendo uma política institucional de pesquisa em que se inclui a graduação.

O programa possibilita, pois, a integração da pós-graduação, por meio de seus professores pesquisadores com a graduação por meio de seus alunos que são bolsistas. No programa, tem predominado a sistemática de seleção de bolsistas de acordo com a verba encaminhada para cada pesquisador, o que define uma integração mais no nível de pessoas envolvidas com determinada pesquisa do que promove a articulação no nível institucional.

⁶² Vide nota 61.

A iniciação científica (IC) assumida pela universidade como um processo formativo tem suas exigências, pois não pode prescindir de condições como estas:

- presença de ‘bons’ e experientes orientadores, constantemente atualizados quanto às metodologias de pesquisa, à existência e disponibilidade de equipamentos e de literatura científica;*
- convívio com a prática de seminários e discussões em grupos com estudantes de pós-graduação (mestrandos e doutorandos)*
- interação direta do aluno de IC com alunos pós-graduandos em laboratório;*
- liberdade para a criação de trabalho próprio, sem se tornar o ‘laboratorista’ da Pós-Graduação;*
- oportunidade para expor e discutir os trabalhos” (Zucco, 1996:7).*

Acrescentaríamos a indicação de que se envolvessem nas exposições e debates todos os alunos do Curso de Graduação cujos colegas estão no PIBIC. Democratizar as oportunidades para a participação de grande número de alunos na graduação seria uma forma de articular efetivamente a pós-graduação com a graduação.

2.2. Programas da CAPES: PET e PROIN

A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior é uma entidade pública vinculada do Ministério da Educação - MEC, criada em 1951 e instituída como Fundação em 1992, depois de ter sido desarticulada no Governo Collor em 1990.

Retomando o que já dissemos no Capítulo I, seu principal objetivo tem sido, ao longo desses anos, subsidiar o MEC na formulação de políticas de pós-graduação.

“No plano geral, a CAPES tem as seguintes finalidades:

- elaborar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, acompanhar e coordenar a sua execução;*

- *elaborar planos de atuação setoriais ou regionais;*
- *promover estudos e avaliações necessários ao desempenho de suas atividades;*
- *fomentar estudos e atividades que, direta ou indiretamente, contribuam para o desenvolvimento e consolidação das instituições de ensino superior;*
- *apoiar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional;*
- *manter intercâmbio e contato com outros órgãos da Administração Pública ou entidades privadas nacionais e internacionais, visando à celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à consecução de seus objetivos*⁶³.

Analizamos a seguir dois de seus programas cujos objetivos, em parte, procuram promover a integração da pós-graduação com a graduação.

O Programa Especial de Treinamento – PET – destina-se a grupos de alunos de cursos de graduação que demonstrem destacado potencial, interesse e habilidades especiais. Visa oferecer aos alunos dos grupos PET, sob a orientação de um tutor, as condições para a programação e realização de atividades extra-curriculares que favoreçam sua formação acadêmica por meio de aprendizagens que associem ensino, pesquisa e extensão. Dentre as atividades previstas, destacam-se as que permitem a integração com alunos e Cursos de Pós-Graduação.

Os alunos dos grupos PET devem ainda atuar junto aos colegas de graduação, como agentes multiplicadores, disseminando novas idéias e práticas para o conjunto de colegas e de professores do curso. A orientação filosófica dos participantes e tutores, bem como a natureza da área de estudos, determinam as modalidades das ações que podem ser: promoção e coordenação de seminários, trabalhos de extensão, difusão de informações técnico-científicas, dentre outras.

Os tutores e alunos recebem financiamento específico para a participação no PET e realização de suas atividades. Condicionada ao financiamento, a abrangência dos grupos é pequena, atingindo um número reduzido de IES.

⁶³ Informações disponíveis no site [http://www.capes.gov.br/Perfil Institucional](http://www.capes.gov.br/Perfil%20Institucional).

“Lamentavelmente, na prática, a desejada integração com a Pós-Graduação é ainda bastante incipiente. O ‘petiano’ é um mero espectador da Pós-Graduação, normalmente centrada na pesquisa e que não se dispõe a interagir nas atividades dos grupos PET. Quando a integração não ocorre nem com os alunos de Pós-Graduação, nem com os colegas de graduação, acaba-se por formar um ‘gueto’ a parte, de onde vem a crítica da elitização do programa” (Zucco, 1996:14).

Não há exigência de que existam Cursos de Pós-Graduação correspondentes aos Cursos de Graduação com grupos PET, o que deixa claro estar a integração quase que unicamente no empenho do tutor, um professor, que, pelas normas, deve ser doutor, para coordenar o grupo.

Verifica-se, portanto, que a concretização da integração dos níveis e a consecução dos objetivos do Programa fica na dependência do compromisso de um Projeto Institucional.

O **Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação** (PROIN) foi lançado pela CAPES em 1995, objetivando a melhoria do ensino de graduação, com ênfase nas disciplinas que envolvam estudantes de fases iniciais dos Cursos de Graduação, por meio de projetos centrados numa estreita articulação entre a graduação e a pós-graduação⁶⁴.

Embora o programa tenha sido desativado no ano de 1999, é válido salientar sua peculiaridade na integração desejada, pois, diferentemente dos programas analisados anteriormente, o PROIN propõe a colaboração da pós-graduação no desenvolvimento curricular das fases iniciais dos cursos de graduação, valorizando um plano claro de ação pedagógica de melhoria do ensino.

Foi um programa de alcance restrito, pois cada Instituição podia propor no máximo quatro projetos. As avaliações propostas eram qualitativas e direcionadas à melhoria dos cursos de graduação. Outro elemento diferenciador em relação aos demais programas é que o PROIN envolvia as Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação, ou órgãos equivalentes das IES na sua implementação e na

⁶⁴ CAPES. Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação **PROIN**. Edital 01/98 de 30 de junho de 1998.

seleção dos projetos a serem encaminhados. Esse procedimento exigiu maior envolvimento institucional na formulação de critérios de seleção e de avaliação.

Mudanças no MEC, após a aprovação da LDB, levaram à criação do Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior na Secretaria de Educação Superior – SESu – que, por sua vez, criou o **Programa Especial de Apoio a Projetos Destinados à modernização e Qualificação Institucional de Ensino Superior Público**.

O Programa referido propõe a integração de iniciativas da SESu e da CAPES:

“Como a CAPES tem desenvolvido com sucesso vários programas dirigidos às atividades de ensino de graduação com apoio do sistema de pós-graduação e como foi reconhecida a necessidade de serem evitadas ações paralelas e mesmo sobrepostas com as programações de ensino superior da SESu, foi decidido estabelecer uma atividade única no âmbito do MEC integrando as de iniciativa da CAPES e as da SESu, em uma programação só, atualizada e mais eficiente”⁶⁵.

Para atender a essa ordem de exigência, o MEC decidiu criar o referido Programa que, assume o PET e desativa o PROIN. O PROIN era a proposta que explicitava uma articulação entre a pós-graduação e a graduação, a nosso ver mais ampla, porque institucional e mais pedagógica, porque voltada ao currículo dos cursos de graduação.

Tanto o PET quanto o PROIN abriam possibilidade de participação de universidades particulares, e o Programa atual está voltado à qualificação do ensino superior público. Entretanto, este é um objetivo específico: *“incentivar as IES públicas a buscarem novas parcerias, com outras IES públicas ou privadas que possam contribuir para a melhoria de seu desempenho”* (Doc. 1, item 3).

⁶⁵ MEC. SESu. Programa Especial de Apoio a Projetos destinados à Modernização e Qualificação Institucional do Ensino Superior Público. **Documento 1: Concepção e Normas Básicas do Programa**, 1998.

2.3. Programa Especial de Apoio a Projetos destinados à Modernização e à Qualificação Institucional do Ensino Superior Público

O Programa, que a partir de agora denominaremos PMQES, apresenta na sua justificativa sete objetivos, para quatro anos, estabelecidos para a política de ensino superior. Em resumo, tais objetivos propõem a modernização administrativa e a elevação do desempenho institucional direcionadas claramente ao crescimento de matrícula e democratização do acesso, à modernização das estruturas curriculares e inovação do ensino de graduação, à qualificação dos recursos humanos-docente, técnico e administrativo, à avaliação integrada do desempenho das instituições de ensino superior e à maior integração entre a pós-graduação e a graduação na **busca de maior sintonia entre o desenvolvimento do ensino superior e as expectativas de uma sociedade em transformação.**

Fica presente a concepção de universidade que abdica de seu traço definidor como instituição crítica e promotora de inovações para buscar **sintonia** com as expectativas da sociedade. Expectativas sociais que não têm sido identificadas por meio dos movimentos sociais, mas sim camufladas por políticas econômicas de um determinado modelo que questiona os conceitos de Estado-Nação e de Razão. Tais conceitos são os alicerces da universidade moderna e estão hoje em crise:

“A universidade transita do Estado para o mercado, da razão para a heteronomia, sem que esta travessia seja acompanhada por uma reflexão aprofundada das consequências” (Goergen, 1997:65)⁶⁶.

Ao ser lançada para o mercado, a universidade necessita repensar os novos desafios, mostrando-se capaz de analisar criticamente os discursos e as políticas do Estado que propõem legislações e programas limitadores aos

⁶⁶ Texto que problematiza os pressupostos iluministas da universidade e desafia a instituição para o seu repensar.

princípios constitutivos da universidade: autonomia e indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme mostramos no estudo aqui desenvolvido.

O objetivo geral do PMQES resume-se em

“apoiar projetos institucionais que sejam inovadores e relevantes para o desenvolvimento do ensino de graduação e melhor desempenho das instituições públicas de ensino superior – incluindo os hospitais universitários vinculados a essas instituições, enquanto unidades de formação de estudantes; consolidar na SESu os programas e as ações relativas ao ensino de graduação que vêm sendo executadas no âmbito da CAPES” (Doc.1, item 2).

Nos objetivos específicos destaca-se o apoio à execução de projetos institucionais que contemplem os objetivos gerais do Programa nos aspectos **referentes à graduação**: melhoria da qualidade, modernização curricular, democratização do acesso, introdução de novas tecnologias de ensino e **referentes à instituição**: maior eficiência administrativa, aumento da produtividade expressa no aumento da média de alunos por docentes; redução das taxas de reprovação e desistência de alunos e, finalmente, a otimização da capacidade instalada nas IES Públicas e conseqüente redução de gastos e ampliação da oferta do número de vagas dos cursos de graduação.

Vê-se que o Programa fala em apoiar projetos institucionais dirigindo-se com clareza para a Graduação. Não propõe e nem valoriza explicitamente projetos conjuntos entre graduação e pós-graduação e não menciona a pesquisa, o que delineia um perfil de “universidade de ensino”.

Os projetos selecionados em setembro de 1999 para a duração de um ano, ainda no final de 2000 não foram implementados por falta de financiamento.

Foram convocadas para participar do Programa as IES Públicas Federais e Estaduais. Cabe lembrar que as Instituições de Ensino Superior do Sistema Federal são: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (artigo 8º do Decreto nº 2306/97).

2.4. Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica

O I PNPG (1974-1979) contempla, nas Diretrizes de desempenho da universidade, para a pós-graduação, a implantação de Programas Institucionais de Capacitação Docente (PICD). Os programas deveriam ser de iniciativa das instituições, apoiados e coordenados pelo MEC, de acordo como as seguintes orientações: dimensionar as necessidades de reciclagem do quadro de docentes, prevendo sua ausência para cursar mestrado e doutorado em outras instituições e sua posterior reabsorção; estimar o comportamento de expansão da graduação, para preparar antecipadamente os professores necessários; utilizar, da melhor forma possível, o sistema universitário brasileiro e particularmente o potencial já instalado de mestrados e doutorados, recorrendo a convênios, compromissos e programas comuns a mais de uma instituição, em mais de uma região geoeeducacional.

Pelo PICD, implantado em 1976, as instituições recebem apoio financeiro, por meio de bolsas que se destinam a complementar os salários dos que já são docentes ou a assegurar um compromisso dos que ainda não são, visando sua contribuição futura. As bolsas são para cursar mestrado e doutorado no país ou no exterior e as universidades devem montar planos plurianuais e permanentes como instrumento de seu desenvolvimento e expansão.

Foram também estimulados programas de capacitação por meio de cursos de especialização, sobretudo na área de Metodologia do Ensino Superior.

O Programa passa a apoiar os esforços institucionais de qualificação do corpo docente e do corpo técnico, daí denominar-se hoje, PICDT, visando promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Coordenado pela CAPES, o PICDT concede bolsas de estudo, em tempo integral, para Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado, Doutorado Sanduíche e Especialização.

Para receber os benefícios o candidato, docente ou técnico de nível superior, deve ser do quadro permanente da instituição de origem, desenvolver atividade de apoio técnico à pesquisa/docência e submeter-se ao processo de

seleção, sendo aceito em curso de pós-graduação recomendado para bolsistas PICDT (Bolsas no país, 2000:1-4)⁶⁷.

Este Programa, implementado pelo MEC-CAPEs com base no IPNPG, mantém-se até hoje e representa o esforço do Governo e das Instituições na formação de recursos humanos.

Vimos que a capacitação do corpo docente da instituição universitária representa o primeiro e mais significativo passo na articulação entre a pós-graduação e a graduação no sistema de ensino superior brasileiro.

2.5. Programas ligados à FAPESP

A FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo não tem programas específicos para o ensino superior, mas concede bolsas de estudo e auxílio à pesquisa que resultam em possibilidades de qualificação do corpo docente e de alunos da graduação e da pós-graduação.

“A FAPESP apóia, há 35 anos, todas as áreas da Ciência e da Tecnologia por meio de concessão de bolsas e de auxílio a projetos de pesquisa e a outras atividades ligadas à investigação e ao intercâmbio científico. A Fundação começou a funcionar efetivamente em 1962. Fora formalmente criada em 1960 e muito antes disso, em 1947, já fora prevista na Constituição Estadual” (Histórico, 2000:01)⁶⁸.

A Constituição de 1989 determina que a quantia a ser atribuída pelo Estado a essa fundação não será inferior a 1% do total da receita tributária do Estado:

“As bolsas concedidas pela FAPESP, desde a Iniciação Científica até o Pós-Doutoramento, são um instrumento para a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores de alto nível, indispensável ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia no Estado de São Paulo”⁶⁹.

⁶⁷ Dados obtidos no endereço <http://www.capes.gov.br/bolsas/Picdt>

⁶⁸ Informações obtidas na internet no site <http://www.fapesp.br> - **Histórico e bolsas** - 23/07/00.

⁶⁹ Ibid.p.01.

As bolsas no país se destinam a: iniciação científica, aperfeiçoamento, mestrado, doutorado e pós-doutorado e as bolsas no exterior são para doutoramento e para pesquisa.

Os auxílios à pesquisa referem-se a financiamento, total ou parcial, a pesquisadores com expressiva produção científica ou tecnológica, vinculados a instituições de pesquisa, pública ou privada, localizada no Estado de São Paulo.

A contribuição da FAPESP na articulação entre a pós-graduação e a graduação resume-se no apoio a pesquisas, oferecendo bolsas a alunos que, vinculados a um projeto coordenado por professor doutor, se qualificam e podem se encaminhar para estudos pós-graduados. Por outro lado, contribuindo para a formação do professor universitário na pós-graduação, está indiretamente possibilitando a melhoria de seu desempenho na graduação.

A articulação descrita tem a mesma natureza dos programas anteriores: PIBIC e PET, ou seja, depende de iniciativas particulares de pesquisadores/professores e tem, portanto, repercussão limitada na articulação entre pós-graduação e graduação.

No encerramento da análise dos Programas que selecionamos para este estudo, é relevante considerar que, de certa forma, eles contribuíram para incentivar outros programas ou metodologias de ensino nas universidades, objetivando a indissociação entre ensino e pesquisa. Essa indissociação problematiza os objetivos dos dois níveis de ensino que convivem no interior da universidade. Julgamos que o princípio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão deva ser assumido pela graduação e pela pós-graduação, por meio de diversas formas que definam a articulação entre elas.

Assim, quando se procede na graduação ao ensino juntamente com a pesquisa, por meio de metodologias de trabalho, temos a contribuição da pós-graduação pela presença do professor pesquisador nela formado e que atua na formação do graduando e no processo de produção e reconstrução do conhecimento. Os programas que acabamos de analisar são modalidades de ação da Pós-Graduação em direção à melhoria da graduação.

Por outro lado, a Pós-Graduação para promover uma formação de qualidade do professor e do pesquisador deve “ouvir” a Graduação, atentar para seus questionamentos e vivenciar a sua realidade na produção, reconstrução e socialização dos conhecimentos.

O desafio é, pois, fazer a articulação como um constante movimento entre os dois níveis e isto implica assumir determinadas concepções de universidade, educação, ciência, pesquisa, homem e sociedade que devem ser explicitadas em um projeto institucional.

2.6. Alguns Projetos Institucionais

Centenas de experiências existem, ora partindo da Graduação, ora da Pós-Graduação, no esforço da articulação mencionada, no interior das universidades. Para ilustrar, elencamos as seguintes pesquisas referentes à graduação, divulgadas em eventos e em trabalhos publicados:

- O livro **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade** (1996) no qual as autoras, Maria Isabel Cunha e Denise B. C. Leite apresentam os resultados de uma pesquisa interinstitucional envolvendo a UFRGS e a UFPel,

“em que um dos objetivos principais foi estudar a natureza do conhecimento distribuído pela universidade em diferentes cursos/carreiras profissionais e entender os processos que determinam as escolhas curriculares feitas, bem como sua influência na aprendizagem dos alunos” (p.12).

“Este estudo procura contribuir para o desvelamento dos processos de ensino e aprendizagem que acontecem no interior da universidade, ultrapassando as explicações exclusivas no âmbito do pedagógico e relacionando-as com os valores que caracterizam o campo científico das carreiras universitárias em seu intercâmbio com as estruturas de poder presentes na sociedade contemporânea” (p.9).

- O livro de Maria da Gloria Pimentel é referente à sua tese de doutorado, cujo tema é **o professor universitário em construção** (1993). Esse processo

ocorre quando o professor trabalha a produção do conhecimento com seus alunos.

A pesquisa, desenvolvida com professores da Unicamp, busca verificar o compromisso daqueles sujeitos com o ensino. Diz a autora:

“... estabeleço minha região de inquérito e delinear, através da questão formulada, o fenômeno situado que desejo interrogar: ‘Quem é e o que faz o professor comprometido com o ensino e quais suas motivações primeiras?’” (p. 21)

• A tese de doutorado de Corinta M. G. Geraldi, **A produção do ensino e pesquisa na educação. Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia. FE/Unicamp** (1993), no qual a autora, sintetizando o significado do estudo, diz:

“Compreendo este trabalho como possível instância instauradora da construção da indissociabilidade ensino/pesquisa, debruçando-me sobre nosso objeto de estudo, a escola/aula/currículo e sobre o trabalho docente universitário, que encaminha saberes para a produção de conhecimentos, seja do próprio docente, ou de seus alunos” (p. 397).

A dissertação de mestrado desta pesquisadora: **Por uma Pedagogia Crítica: uma abordagem metodológica** (1995) na qual discutimos a construção de uma metodologia de ensino e pesquisa na formação dos alunos do Curso de Pedagogia da PUC-Campinas. Desenvolvemos a pesquisa-ação, investigando, como professora, o processo de formação do pedagogo-pesquisador atuando em instituições e grupos sócio-educativos. A metodologia de ensino vivenciada articula ensino e pesquisa e se fundamenta em determinada concepção de Pedagogia Crítica.

Originados na pós-graduação listamos os estudos contidos nas obras a seguir:

• No livro **Metodologia do Ensino Superior. Realidade e significado** (1994), de Neusi Aparecida N. Berbel no qual a autora diz:

“propus-me a reelaborar um pouco da história da formação pedagógica do professor de 3º grau no Brasil, a partir de suas origens e até chegar ao presente momento, numa tentativa de (re)construção dessa porção de conhecimento, que julgo importante, olhando de dentro para fora, como professora universitária e, de fora para dentro, compartilhando as preocupações manifestadas por diferentes educadores sobre o ensino superior no país” (p.19).

- Em obra organizada por Marcos Masetto (1998), dois trabalhos relatam experiências em torno da formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, a saber:

- **A formação pedagógica construída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós-graduação**, em que as autoras revelam o projeto interdisciplinar das disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial no curso de pós-graduação da área médica. Nos resultados apresentados é importante considerar a possibilidade criada de se questionar a formação recebida na graduação e na residência médica percebidas como falhas na abordagem filosófica e educacional.
- **Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências**, em que a autora, professora de Metodologia do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mostra o esforço na formação de professores universitários, sobretudo daqueles que não tinham formação pedagógica.

Finalmente, referimo-nos ao PECD, um programa desenvolvido na Unicamp, cuja proposta inicial foi redigida pelo professor José Dias Sobrinho, à época, Pró-Reitor da Pós-Graduação, por solicitação do reitor Carlos Vogt. A portaria GR 92, de 11/08/92 que instituiu o PECD, baseia-se na citada proposição.

É um programa institucional com o objetivo de oportunizar a formação pedagógica de qualidade para os alunos da pós-graduação, durante a qual são esses alunos levados a atuar na graduação.

O PECD - Programa Estágio de Capacitação Docente - desenvolvido a partir de 1993, surge motivado pelas diretrizes do “Projeto Qualidade”, implantado

em 1990, que defendia a idéia de ser a universidade um sistema que aproxime os docentes e os alunos por meio da integração do ensino e da pesquisa. Nesse sistema, o ensino deve ser um elemento efetivo, intencional e programado de **formação do pesquisador que, pelo mesmo processo, se qualifica como docente.**

O PECD objetiva a formação docente dos doutorandos, futuros professores do ensino superior, e a intervenção no processo de ensino e aprendizagem da graduação da própria universidade. O Programa abandona a visão simplista, voltada exclusivamente para conteúdos e técnicas didáticas como relevantes nas relações de sala de aula e assume o conjunto de ações que refletem na qualidade do profissional docente.

A capacitação docente dá-se por meio de ações dos formandos, superando as receitas de manipulação do processo ensino e aprendizagem e possibilitando o surgimento de novas teorias e a reformulação de práticas existentes, no movimento contínuo de ação/reflexão.

“Não se trata, portanto, de propor ações isoladas, nem de beneficiar estudantes individualmente, por algum trabalho desligado de uma proposta conjunta. Ao ingressar no Programa, o doutorando deverá assumir a responsabilidade de desenvolver, junto com um professor mais experiente, necessariamente doutor, atividades programadas, em sua forma e em seu conteúdo, no interior de uma estrutura maior que é o curso, que o estudante ajuda a desenvolver e que ao mesmo tempo é o lugar em que ele próprio se envolve, sujeito e objeto do processo de formação. O Programa exige, conseqüentemente, uma rigorosa adequação dessas atividades aos objetivos de cada curso de graduação. Isto significa que um dos mais importantes critérios de aceitação da dupla doutorando-professor no Programa, será a articulação do projeto de trabalho apresentado, ou seja, do plano de desenvolvimento de uma dada disciplina de graduação, incluindo-se aqui seus conteúdos e métodos, à programação geral, de um Instituto ou Faculdade e às Diretrizes para o Aprimoramento do Ensino de Graduação aprovados pela Comissão Central de Graduação” (Concepção do PECD:47)⁷⁰.

⁷⁰ Unicamp. Pró-Reitoria de Graduação. **Em Direção a um ensino de graduação de melhor qualidade**, 1994. Documento que é um relatório de gestão contendo a apresentação e avaliação de comissões, entre elas da Comissão Supervisora do PECD. p.45-56.

O PECD destina-se, pois, ao desenvolvimento e propagação de metodologias mais adequadas ao ensino de graduação e à formação e qualificação para o magistério superior.

Os candidatos ao Programa são alunos regularmente matriculados em cursos de pós-graduação em nível de doutoramento que se vinculam ao Programa por cinco meses, desde o início do semestre, podendo renovar sua participação uma única vez. A carga horária é de 12 horas semanais de atividades, recebendo o estagiário o valor correspondente a 1/3 da bolsa de doutorado, conforme regulamentação da CAPES.

*“O Programa prevê **rigorosa seleção, permanente acompanhamento e avaliação do projeto em desenvolvimento no âmbito de cada curso**, pelas Comissões de Graduação e de Pós-Graduação correspondentes e, no conjunto, por uma Comissão Supervisora... Cada estagiário, seu orientador no PECD e a Comissão de Graduação do curso deverão apresentar ao exame dessa Comissão, ao final do período, relatórios separados detalhados em informações e em elementos, que permitam avaliar a ação didático-pedagógica desenvolvida” (Concepção do PECD:49, grifos nossos).*

Até o 1º semestre de 2000 participaram do PECD, 605 doutorandos de 18 Unidades de Ensino da universidade e sobre seus resultados nos diz Balzan, membro da comissão supervisora:

“Os resultados têm indicado que o PECD é extremamente importante para a Universidade: oferece condições para que ela exerça seu papel na formação de docentes para o ensino superior de forma muito mais adequada que as regularmente oferecidas – através de cursos de especialização e de aperfeiçoamento, por exemplo. Mais importante, certamente, é o fato de as atividades realizadas pelos estudantes em nível de doutorado poderem servir como força da pressão para que mudanças favoráveis no processo de ensino venham a ocorrer de modo adequado e no mais breve espaço de tempo, nos cursos em geral. Isto, ao que tudo indica, parece estar acontecendo” (Balzan, 1998:11)⁷¹.

⁷¹ Balzan, Newton Cesar. Formação na Pós-Graduação de Professores para o Ensino Superior. Trabalho apresentado no **V Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**. Águas de São Pedro, nov, 1998. Referente ao PECD, está sendo desenvolvida a dissertação de mestrado de Maria de Lourdes B. Abrahão, sob orientação do prof. Newton C. Balzan no Mestrado em Educação da PUC-Campinas.

Vê-se o desenvolvimento de um programa que propõe e promove a articulação entre os níveis de graduação e de pós-graduação na concepção de articulação que defendemos. O desejável, a nosso ver, é sua ampliação para atingir a todas as Unidades de Ensino e, progressivamente, aumentar o número de alunos da pós-graduação⁷².

3. Conclusão

Como resultado da análise dos documentos, podemos dizer que somente um deles, o III PNPG, empregou o termo **articulação**, dando-lhe, entretanto, a mesma conotação que os demais, ou seja de integração, interação. É nossa compreensão que esses termos revelam a intenção de aproximar duas instâncias no interior da universidade: a graduação e a pós-graduação, historicamente construídas como independentes. Do fato de a pós-graduação ter surgido para implementar a pesquisa e de a graduação ter se constituído voltada para o ensino, decorre que a integração de ambas significa fazer interagir o ensino e a pesquisa.

A **indissociabilidade** entre pesquisa, ensino e extensão é um processo mais complexo que a integração e envolve uma determinada concepção de construção de conhecimentos e de universidade que, a nosso ver, somente pode ser conseguida quando se **articula** a pós-graduação com a graduação.

Definimos **articulação** entre a pós-graduação e a graduação como **movimento dialeticamente construído no interior da universidade, sustentado em determinada concepção de ciência, de homem, de mundo, de educação e criador de possibilidades de rompimento de barreiras entre os dois níveis de**

⁷² Com este capítulo em fase de conclusão, tomamos conhecimento, na Secretaria da pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, de outro programa de estágio para os alunos da pós-graduação, em vigor a partir do 2º semestre de 2000. É o Programa de Estágio Docente - PED - instituído pela Resolução GR 151/99, assinada pelo atual reitor em 10 de novembro de 1999. O único ponto que a nosso ver avança em relação ao PECD é o envolvimento de alunos de Mestrado além dos doutorandos. Entretanto, quanto às atividades dos estagiários, as mudanças tornaram-nas mais limitadas e desencontradas, uma vez que se referem exclusivamente a determinadas disciplinas e não aos cursos de graduação e seus projetos, podendo tornar os estagiários em meros prestadores de serviços, desvalorizando-os como agentes de mudanças e criadores de novas metodologias e teorias pedagógicas. Maiores informações sobre o PED e a Resolução encontram-se disponíveis na internet <http://www.prpg.unicamp.br>.

ensino, no processo de produção e socialização de conhecimentos e no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos.

Os documentos analisados apontam para a integração da pós-graduação com a graduação, na perspectiva de que cabe à primeira contribuir para a melhoria da segunda. Para tanto, propõe-se que a pós-graduação qualifique a graduação por meio de:

- formação de professores universitários;
- envolvimento de grupos de alunos da graduação com a pesquisa desenvolvida na pós-graduação;
- desenvolvimento de projetos que envolvam a graduação, inclusive seus professores;
- colaboração para que a graduação incorpore o método científico na formação do profissional;
- socialização, na graduação, de conhecimentos produzidos na pós-graduação.

Os documentos recentes: IV PNPG e o PQMES não se referem ao princípio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão e suas propostas sugerem que a pós-graduação promova a renovação, a qualificação e a modernização da graduação. Perpassa os documentos, a compreensão de total separação, tanto administrativa quanto pedagógica, entre a pós-graduação e a graduação e a proposta de que sua integração deva fazer-se da primeira para a segunda.

Propondo a articulação entre a pós-graduação e a graduação pensamos um processo em que as ações didático-pedagógicas que envolvem a pesquisa, devessem considerar também a outra direção, ou seja, a situação, a dinâmica e as expectativas da graduação, para se construir um projeto comum que, baseado em princípios, explicitasse os objetivos gerais da instituição e os específicos para cada nível de ensino.

Esta proposta parece inviável quando, com base na LDB/96, vemos surgir propostas de formação no ensino superior que separam o ensino da pesquisa, tal como ocorrera no II PNPG (1982-1985) e no Relatório do GERES (1986).

O Decreto nº 2306/96 que regulamenta o sistema federal de ensino superior após a LDB classifica as instituições em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Somente às universidades se atribui a característica de indissociabilidade das **atividades de ensino, de pesquisa e de extensão**.

A colocação de **atividades** empobrece os conceitos de ensino, pesquisa e extensão, ou intencionalmente os reduz vendo o ensino pela perspectiva de unidades o que é contrária à indissociabilidade.

Por outro lado, tendo em vista o espírito da lei em torno da diversidade e flexibilidade, corre-se o risco de criação de universidades como centros de excelência, responsáveis por pesquisas de ponta, direcionadas por exigências de financiamentos e nas quais a articulação da pós-graduação com a graduação não é objeto de cogitação. Nessas universidades, talvez, ainda seja possível a integração sustentada pelos programas das agências de fomento à pesquisa, que favorecem pequena parcela de alunos da graduação.

A proposta de cursos de pós-graduação profissionais desvincula o conhecimento científico e tecnológico do conhecimento voltado para o mercado profissional. Tais cursos, denominados "*mestrados profissionais*" não contemplam a pesquisa. Ocorre, pois, uma desfiguração da pós-graduação *stricto sensu* e, conseqüentemente, a articulação entre ela e a graduação, se for pretendida, será de outra ordem.

Finalmente, vale dizer que o Programa da CAPES que se voltava especificamente para a integração entre os dois níveis de ensino, numa perspectiva mais ampla, centrada no currículo da graduação – o PROIN – foi desativado após três anos de existência. O novo Programa da SESu que se propõe coordenar os projetos de qualificação e modernização do ensino superior, iniciado no ano passado, prioriza a graduação, sem se referir à pós-graduação e incentiva a

maior eficiência administrativa das IES, o aumento da produtividade expressa no aumento da média de alunos por docente, na redução de taxas de reprovação, na otimização da capacidade instalada, etc. com redução de gastos e ampliação da oferta de vagas.

Do exposto, parece que se delineia outra concepção de universidade na qual a articulação que defendemos entre a pós-graduação e a graduação e a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão perdem o significado, ou não têm razão de ser.

*“Enquanto a **universidade clássica** estava voltada para o conhecimento e a **universidade funcional** estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade, ou **universidade operacional**, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.*

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos”⁷³.

Nessa universidade perdem então sentido a docência como processo formativo e a pesquisa na qualidade de atividade crítica e criativa, uma vez que ambas exigem tempo, reflexão e compromisso com outro projeto social.

Apesar de tudo, é necessário acreditar nas possibilidades de resistência e de transformação,⁷⁴ sobre as quais falaremos no próximo capítulo.

⁷³ Neste artigo a autora analisa a Reforma do Estado brasileiro e demonstra a passagem da universidade da condição de instituição para a de organização e quais as consequências para a docência e a pesquisa.

CAPITULO III

POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO E A GRADUAÇÃO

Nossa pesquisa bibliográfica e documental, referente à articulação entre a pós-graduação e a graduação, revelou reduzido número de trabalhos com esse enfoque e, então, procedemos a entrevistas com profissionais, dotados de larga experiência na vida universitária e, de modo especial, na área de educação e da política educacional, para ouvi-los sobre a problemática em questão.

Os depoimentos, notadamente relevantes, sistematizados e categorizados, constituem as quatro temáticas, a seguir abordadas.

1. Apresentação dos profissionais entrevistados

Todos os entrevistados são professores envolvidos, nos dias de hoje, com a pós-graduação e cujas histórias de vida profissional revelam trabalhos na docência e na pesquisa, em cargos de coordenação de Programas de Pós-Graduação ou na administração universitária, em cargos públicos ligados ao MEC ou, mais

especificamente, à CAPES e em cargos de representação da categoria de pesquisadores junto a instituições científicas.

Tecendo comentários sobre a trajetória profissional, alguns revelam seu envolvimento com a docência desde as séries iniciais do ensino fundamental até a pós-graduação; outros mostram seu percurso de formação e o atual envolvimento com a pesquisa; alguns, ainda, considerando o momento histórico da realização da entrevista, valorizam suas ações nos órgãos públicos, tendo em vista a definição de políticas relacionadas à pós-graduação.

Foram muito ricos e significativos, para os objetivos deste estudo, o encontro pessoal com os professores e a coleta de dados, o que ocorreu nos primeiros meses do ano de 1999. Tornamos público nosso agradecimento a cada um dos entrevistados, pela atenção e empenho com que todos contribuíram para nossa pesquisa, demonstrando, mais uma vez, o seu compromisso com a educação superior.

– Conheci a professora Bernadete A. Gatti, trabalhando, na década de 60, como professora de Estatística na área de Ciências Humanas e Sociais na USP. Relatou-me que, quando aluna do Curso de Pedagogia, descobriu sua tendência para a Matemática e a Estatística e, após um convite para trabalhar com o pessoal da Estatística, foi fazer também o Curso de Matemática. Aliava estudo e trabalho, pois, além de docente, foi também orientadora educacional no Colégio de Aplicação da USP. Fez seu doutoramento na França, onde desenvolveu uma metodologia estatística inovadora e voltou-se a análises qualitativas baseadas na teoria de Piaget. Completou lá o seu terceiro curso de graduação – o de Psicologia.

“Então vamos dizer que a minha vida sempre foi meio interdisciplinar, claro, pelas circunstâncias, e acho que pela curiosidade intelectual que eu sempre tive, pois eu não me contento em conhecer superficialmente as coisas, eu quando preciso de uma coisa, vou estudar a fundo. Esse tipo de formação me deu a possibilidade de uma inserção na pesquisa, com características específicas. E assim eu acabei indo atuar na Pós-Graduação e me interessando pelos seus problemas” (entrevista em 05/03/99).

À época da entrevista, Gatti permanecia como pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP. Esteve sempre vinculada à USP e envolvida com o desenvolvimento da pós-graduação, tanto na instituição, como em âmbito nacional, uma vez que assumiu diversas funções, tanto no CNPq, no qual destaca seu trabalho durante quatro anos no comitê científico da área de educação, quanto na CAPES onde também foi representante de área.

Sabemos de outros trabalhos e cargos ocupados por Bernardete A. Gatti, inclusive o de presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo que, entretanto, não foram comentados em razão dos limites da entrevista.

Em sua análise sobre a origem da pós-graduação no Brasil, que abordaremos em outro tópico, Bernadete sugeriu-nos conversar com o Prof. Edson Machado de Souza, pela sua importante contribuição ao processo de sistematização da pós-graduação no Brasil.

– No dia 19 de abril de 1999, entrevistamos o professor Edson Machado de Souza que ocupa o cargo de assessor do atual Ministro de Educação, Paulo Renato de Souza. Segundo o professor Edson, há mais de trinta anos desenvolve suas atividades educacionais na área da educação superior, uma vez que nos anos 60 foi funcionário do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), trabalhando na área de Economia da Educação. A convite do Ministro de Educação Ney Braga, ocupou o cargo de Diretor do Departamento de Assuntos Universitários - DAU, hoje SESu (Secretaria de Educação Superior), por quatro anos, tendo aí contribuído para a mudança do Estatuto da CAPES no sentido de vincular seus programas e ações à política do MEC sobre o ensino superior. De igual modo, incentivou a elaboração do I PNPG, lançado para o período de 1975 a 1979. Também, a convite de Ney Braga, assume o cargo de Secretário de Educação do Estado do Paraná, não tendo, entretanto, se desligado do ensino superior, uma vez que naquela época a sua Secretaria supervisionava também as Universidades e Faculdades Estaduais. Depois de quatro anos à frente da Secretaria da Educação do Estado do

Paraná, volta ao MEC, ou, mais precisamente, para a direção da CAPES, cargo que ocupa pelo período de sete anos.

“Da direção da CAPES me desloquei para a então Secretária de Ciência e Tecnologia da Presidência da República e, portanto, apesar de ter mudado de Ministério, continuei em contato com o setor porque ciência e tecnologia sem universidade não existem. Voltei novamente para o Ministério da Educação, onde ocupei por um ano e pouco a SESu, acumulando cargo no Conselho Federal de Educação e finalmente vim para cá onde estou hoje” (entrevista em 19/04/99).

Oportunamente, veremos sua contribuição para o ensino superior, especificamente na área de políticas de governo, tendo em vista sua presença constante em cargos de confiança no alto escalão dos Ministérios.

– A entrevista com a professora Miriam Jorge Warde teve um significado especial, uma vez que ocorreu no mês de março, pouco tempo após ter a professora deixado o cargo de Representante da área de Educação junto à CAPES, ao término do processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação. A professora Miriam mostrou-se bastante decepcionada com o desenrolar dos acontecimentos em torno da avaliação da CAPES e, mais ainda, com o processo de desmonte da Universidade Brasileira, coordenado pelo atual governo. *“O governo de maior índice de doutores que o país já teve, destrói a Universidade Brasileira e a Pós-Graduação”* (entrevista em 15/03/99).

A professora Miriam comentou com esta pesquisadora a entrevista do Prof. Roberto Romano publicada no mês anterior na Revista Caros Amigos. Tendo ele também participado do processo de avaliação da CAPES, na área de Filosofia, e, considerando nossas reflexões, torna-se interessante retomar as palavras do filósofo sobre o desmonte programado da universidade e sobre o modelo de avaliação implantado pela CAPES.

“O que aconteceu nestes últimos seis anos no Brasil foi um desmonte programado, intencional, racional, de todo um sistema de produção de saberes. O Ministro Paulo Renato chegou a dizer na revista Exame que seria ótimo imitar a Coréia, não incentivar cursos de pós-graduação no

país e mandar gente, por exemplo, para Harvard porque era mais barato. Isso esconde o quê? Esconde o desmonte dos laboratórios, esconde a produção de remédios, esconde a pesquisa sobre AIDS, sobre câncer, sobre uma série de coisas que estão sendo feitas aqui. Há certos cientistas, nada radicais, como o senhor Esper Cavalheiro, pró-reitor da Universidade Federal Paulista, que diz: 'o dinheiro do Pronex (Programa Nacional de Excelência) não vem e tenho tecido cerebral apodrecendo no laboratório'. Isso eu chamo de genocídio programado. Por que é impossível que essas pessoas que estão no governo, a começar pelo presidente da República, não saibam o que estão fazendo" (Entrevista. Caros Amigos, 1999:22)⁷⁴.

Questionado sobre a questão do totalitarismo na universidade, o Prof. Romano fala de sua experiência como participante da avaliação da CAPES.

"Até agora o comitê de avaliação era soberano. A partir deste ano, não, você tem acima dos avaliadores um conselho superior. E esse conselho superior estabeleceu determinados parâmetros do que é ciência, do que é pesquisa, do que não é, etc... Antes os avaliadores tinham sempre a possibilidade de se comunicar com os programas e dizer: 'Olha, está faltando tal coisa, tal dado, etc.' Agora chegamos e estava tudo no computador, o que existiam eram dados do computador.... Não existiam pessoas, não existiam instituições, não existia nada, existiam números. Publicou cinquenta artigos, foi a não sei quantos não sei o que, etc. etc. e o peso específico... Havia um sistema de cooptação do número de bolsas com a nota da CAPES, que agora está desvinculado. Agora, você não tem mais relação entre produção e nota. E recursos. Antigamente, se um programa obtinha nota A, ganhava direito a determinado número de bolsas. Hoje, não, ele pode ter nota 7 e esse direito não está garantido, porque o conselho superior vai decidir"⁷⁵.

Percebemos como foi marcante para a Profa. Miriam a experiência de participação no processo de avaliação da CAPES. Importantes aspectos foram abordados no decorrer dessa entrevista, mas ficou prejudicada a abordagem sobre a experiência profissional da entrevistada que é professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da PUC-São

⁷⁴ Romano, Roberto. Entrevista publicada na **Revista Caros Amigos**, São Paulo, nº 23, p.22-29, fevereiro 1999.

⁷⁵ Ibid.p.23.

Paulo e profissional com reconhecimento nacional e internacional pelos seus trabalhos acadêmicos.

– Outra entrevistada que também disse pouco de sua experiência profissional, mas que é sobejamente conhecida pela sua atuação no NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, pelo seu compromisso com as políticas sobre o ensino superior e pela sua participação como membro no Conselho Nacional de Educação, foi a professora Eunice Ribeiro Durham.

O NUPES foi criado em 1989 e, desde então, organiza suas publicações na série “Documentos de Trabalhos” que “*visa difundir, com rapidez, textos preliminares de pesquisadores e professores de alguma forma relacionados com suas atividades*”⁷⁶. Nessa série, encontramos cinco trabalhos da Profa. Eunice abordando a autonomia universitária, a institucionalização da avaliação, políticas para o ensino superior e o ensino privado no Brasil e outros três tratando especificamente da pós-graduação, analisando os seus problemas e perspectivas e as políticas recentes para o ensino superior na América Latina, destacando-se um trabalho sobre o setor privado na América Latina.

As análises e as propostas da autora estão sendo assumidas pelo atual governo, no caso específico pelo MEC, particularmente aquelas referentes à autonomia universitária, à avaliação institucional e aos mestrados profissionais.

A Profa. aqui referida recebeu-nos para uma entrevista, na sede do NUPES na Cidade Universitária da USP, no dia 24 de maio de 1999. Demonstrou seu envolvimento na discussão e implementação das políticas de governo sobre o ensino superior e seu vasto conhecimento sobre a história da pós-graduação brasileira. A Profa. Eunice Durham é antropóloga, docente em cursos da área de Ciências Sociais na USP. Oportunamente tornaremos à sua fala discutindo algumas de suas idéias.

– No dia 26 de março de 1999 tivemos a oportunidade de entrevistar o professor José Dias Sobrinho, docente e pesquisador na Faculdade de Educação

⁷⁶ Sobre o NUPES e suas publicações. Disponível na internet: <http://www.usp.br/nupes>

da Unicamp. Este professor é editor de uma importante revista – AVALIAÇÃO, a qual lançou em julho de 1996.

“A Revista AVALIAÇÃO é instrumento de organização, articulação e comunicação de uma rede, que estamos chamando de Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento de políticas e instrumentos de solidariedade, de intercâmbios, e de cooperação entre instituições” (Editorial, 1996:07)⁷⁷.

Falando conosco sobre sua vida profissional, o Prof. José Dias comenta que a questão da avaliação surgiu na sua vida mais recentemente e que iniciou seu trabalho como professor de Letras. Em razão de algumas circunstâncias e oportunidades foi conduzido à Faculdade de Educação em Brasília, ainda na década de 60, quando a universidade estava se constituindo e ele estava se formando.

Começou na Faculdade de Educação da Unicamp, em 1972, na área de Didática, mas dirigiu seus estudos de pós-graduação para a Filosofia e, no pós-doutorado prioriza a Sociologia e a questão cultural. Estudou na França de onde voltou ao final de década de 70. No início da década de 80, assumiu a Coordenação da Pós-Graduação em Educação, tendo depois passado pelos cargos de Vice-Diretor, depois Diretor da Faculdade de Educação e, após, Pró-Reitor de Pós-Graduação.

Foi no período em que exerceu o cargo de Pró-reitor de pós-graduação que o Prof. Dias fortaleceu sua vinculação com a avaliação institucional, processo desenvolvido na Unicamp de 1991 a 1993.

A experiência da Unicamp e também da UnB serviram de base para a proposta que a ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior – fez para a SESu em 1993, como um projeto para as avaliações institucionais.

⁷⁷ Dias Sobrinho, José. Editorial, julho/96. Ano 1, n. 1. Apresenta a Revista, explica o sentido da Avaliação Institucional como um tipo determinado de avaliação cujo sujeito é institucional e cuja responsabilidade dos processos avaliativos é da comunidade da educação superior brasileira.

“Naquele momento era bastante favorável o diálogo das Universidades com a SESu, eu acho que foi uma exceção mesmo, pelo menos é assim que eu vejo. Em 1993 e 1994 as Universidades conseguiram estabelecer um nível excelente de relacionamento como a SESu e o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – é fruto disso aí. A partir de 1995, esse relacionamento se tornou muito complicado, o PAIUB deixou de ser prioridade e a avaliação do ensino superior, como a gente sabe, é feita por outros mecanismos, especialmente ‘o provão’. O PAIUB foi mantido, na minha perspectiva, por dificuldades de a SESu suprimir um programa que era bem aceito pelas universidades dada, enfim, à importância política que já tinha adquirido o PAIUB. Eu acho que se tornou muito delicado extinguir um programa como esse, mas não creio que o atual Ministério, este Ministério de 1995 para cá, atribua um valor grande ao PAIUB. Eu acho que é o ‘provão’ mesmo que é o seu estilo de avaliar e que serve aos seus propósitos” (entrevista em 26/03/99).

Na revista Avaliação de setembro de 1999, o Prof. José Dias discute com profundidade a matriz teórica e ideológica dos exames gerais, bem como o Exame Nacional de Cursos (Provão) e apresenta algumas características de uma avaliação educativa. O texto “Exames Gerais, Provão e Avaliação Educativa” é uma valiosa contribuição para as reflexões em torno de um projeto institucional, vinculado a uma concepção de educação e de sociedade.

– De todos os entrevistados, o professor Valdemar Sguissardi foi quem falou mais detalhadamente sobre sua trajetória acadêmica. Hoje está muito envolvido com a pesquisa e os estudos referentes à educação superior, envolvimento que se inicia, segundo ele, em 1983, quando propôs um projeto de pesquisa que buscava explicar o autoritarismo na Universidade Federal de São Carlos, de modelo fundacional. Foi somente em 1989 que realmente pôde realizar a pesquisa, impedido que fora pelo Conselho de Curadores da Fundação Federal de São Carlos de acessar e de ler os livros de atas do Conselho, o que pretendia, para entender todos os fatores e condicionamentos da criação da universidade e buscar explicações para seu autoritarismo. O estudo está publicado no livro “Universidade, Fundação e Autoritarismo. O caso da UFSCar”, de 1993, pela editora da UFSCar.

O Prof. Valdemar fez seu doutorado na França, mas afirma que seus primeiros estudos, após a graduação em Filosofia, foram no Mestrado que iniciou na USP, em Didática e Metodologia. O Mestrado e Doutorado na França concentraram-se na área de Ciências da Educação. Tratou, no Doutorado, da formação pedagógica dos professores de 1º e 2º graus no Brasil. Com uma amostra de trezentos professores de Londrina e Maringá, estudou suas representações e atitudes, trabalhando com hipóteses da Psicologia Social. Depois de três anos de atuação na Universidade de Maringá, para onde voltou após o doutorado, dirigiu-se para São Carlos. Na UFSCar, permaneceu por treze anos, ocupando, mesmo, o cargo de Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e iniciando ali, segundo ele, a vida acadêmica propriamente de pesquisador. Duas pesquisas foram relevantes nesse período da UFSCar: uma na área da educação popular, desenvolvida entre 1982 e 1986, e outra no período de 1986 a 1989, na área de educação e trabalho. Dessa última resultou o livro publicado pela editora da UFSCar e agora na 2a. edição – “O ensino noturno e os trabalhadores”.

O Prof. Valdemar atua hoje na Unimep onde foi coordenador do Programa de Pós-Graduação de 1994 a 1996. Apresentou-nos, por época de nossa entrevista, o relato de suas pesquisas e publicações na área de educação superior, as quais, sinteticamente, registramos aqui. Juntamente com o Prof. João dos Reis Silva Jr., publicou o livro “Novas Faces da Educação Superior no Brasil. Reforma do Estado e Mudança na Produção”, resultante do relatório de pesquisa enviado às agências financiadoras FAPESP e CNPq.

“Este livro é uma espécie de síntese retrabalhada de muitos dos textos e hipóteses que vínhamos levantando no curso dos últimos anos... Ao mesmo tempo que elaborávamos textos sobre temas ocasionais, sobre os organismos multi-laterais de Educação no Brasil, sobre autonomia, sobre avaliação institucional, etc., fomos trabalhando essas questões sempre tendo como pano de fundo a questão da reforma do Estado, principalmente no modo conduzido pelo Ministro Bresser Pereira, no Ministério de Administração Federal e de Reforma do Estado e aos poucos fomos nos aproximando e tendo condições de análise das Reformas propostas para a Educação Superior...” (entrevista em 12/08/99).

Outro projeto em que Sguissardi está trabalhando vincula-se ao GT de Política do Ensino Superior da ANPEd, do qual foi coordenador, onde se constituiu, há uns quatro anos, um grupo de quinze pesquisadores de universidades brasileiras. O projeto chama-se “A produção científica sobre Educação Superior no Brasil, de 1968 a 1995, em periódicos, livros, teses e dissertações” e é *“uma espécie de inventário, ou levantamento temático de toda a produção com uma categorização dessa produção, resumos descritivo-informativos desse material e, a partir desse passo, fazemos uma espécie de estado da arte, de uma avaliação geral dessa produção, para que se possa propor linhas de pesquisa, enfim...”* (entrevista citada). Um de seus produtos é o livro organizado por ele e Marília Morosini, “Educação Superior em periódicos nacionais”, publicado no ano de 1998, em Vitória: FCAA/UFES. Nesse livro, o Prof. Valdemar e o Prof. João dos Reis da Silva Jr. apresentam seu trabalho sobre a RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), ou seja, como a educação superior foi tratada neste periódico. Também é relevante a participação de Sguissardi no chamado Estado da Arte sobre Educação Superior, no Banco de Dados Universitas/BR. Foram categorizados cinco mil documentos em quinze grandes categorias temáticas e setenta e cinco subcategorias. O Banco deu origem a um CD-Rom que no momento da entrevista estava em fase de testagem.

Nesta sucinta apresentação dos entrevistados, procuramos mostrar, reportando-nos aos registros que fizemos, a experiência que trazem do seu envolvimento com a pós-graduação e a pesquisa. Sabemos que esta síntese é limitada, não só pelo tempo de que dispusemos para as entrevistas, como também porque seu principal objetivo foi discutir a problemática da articulação entre a pós-graduação e a graduação. Entretanto, consideramos significativo apresentar alguns dados reveladores do envolvimento com a educação e da produção acadêmica desses profissionais. Nos itens seguintes abordamos suas idéias, compreensões e propostas referentes à pós-graduação no Brasil e à articulação entre ela e a graduação.

2. Políticas de implantação e de desenvolvimento da pós-graduação

Todos os entrevistados destacam a importância da pós-graduação na constituição e no avanço das universidades brasileiras e, focalizando diferentes aspectos da história da pós-graduação no Brasil, deixam transparecer as preocupações com a elitização do sistema de pós-graduação. Isso ocorre porque, ligada à pesquisa, a pós-graduação exige recursos financeiros e, com raras exceções, somente as universidades públicas a têm desenvolvido. Essas universidades, proporcionalmente, estão ficando em número cada vez mais reduzido, diante da expansão do sistema como um todo e da diminuição dos fundos públicos para a educação.

“A Pós-Graduação no Brasil nasceu com uma finalidade muito específica... de uma política do Ministério da Educação que queria melhorar os quadros profissionais das universidades. Havia uma preocupação do Ministério de Educação, na época em que o senhor Edson Machado de Souza dirigia a CAPES e fizeram um projeto nacional estimulando as universidades a montar os seus Mestrados e posteriormente os seus Doutorados” (Gatti, entrevista citada).

O professor Edson confirma sua gestão no DAU, hoje SESu, e o seu envolvimento com a CAPES na discussão sobre a pós-graduação. No início da década de 70, foi criada uma comissão de alto nível, interministerial para avaliar o destino da pós-graduação. Pelo que me ocorre, diz ele, dela faziam parte o Ministro da Educação, o Ministro do Planejamento, o presidente do CNPq e o presidente do BNDE e, talvez, da FINEP.

“Naquela ocasião foi criada uma comissão de alto nível para tratar do problema da Pós-Graduação. Lançamos em 1975, eu creio, o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, e já neste plano a gente definia a necessidade de que a Pós-Graduação estivesse a serviço da Graduação, ou seja, a Pós-Graduação em vez de ficar com aquela obsessão com a questão da pesquisa, da Ciência e Tecnologia, etc, que deve ser o fundamento básico, é, evidente, dos Programas de Pós-Graduação, voltasse seus Programas para um objetivo mais pragmático,

mais concreto, de atuar como esteio da Graduação... O objetivo maior era a qualificação dos docentes através dos cursos formais de Mestrado e Doutorado” (Machado, entrevista citada).

Confirmando informações que já apresentamos no Capítulo II deste estudo, diz-nos o entrevistado:

“Houve um período, depois da minha saída da direção da CAPES, em que ela se afastou um pouco disso. O segundo Plano (II PNPG) resvalou um pouco desta coisa do apoio à qualidade do ensino, ele direcionou muito mais para a Pós-Graduação como uma preparação para o mercado de trabalho profissional, inclusive dando muita ênfase aos cursos de aperfeiçoamento e especialização”⁷⁸.

O Prof. Edson defende a política do I PNPG para o ensino superior atual.

“Eu acho que permanece válida (a política) até hoje. Até mais válida hoje porque o sistema cresceu demais tanto na Graduação quanto na Pós. E como a gente teve o sucesso da nossa política de pós-graduação, de garantir que a Pós se expandisse com qualidade, então eu diria que a gente está com a faca e o queijo na mão. Quero dizer, dá para garantir a qualidade do ensino da graduação se os nossos docentes de pós-graduação ‘botarem’ isso na cabeça. Eles têm um papel a cumprir e têm uma contribuição efetiva a dar”.

Não se pode atribuir a qualidade de ensino superior inteiramente à Pós-Graduação, mas é inegável a sua valiosa e decisiva contribuição para qualificar a universidade brasileira. Na busca da articulação entre a pós-graduação e a graduação, identificamos algumas distorções e problemas, que focalizaremos no próximo item.

Referindo-se à importância da Pós-Graduação para a universidade, nos responde o professor Valdemar Sguissardi:

“De um modo geral, as universidades brasileiras se alimentam, se sustentam, avançam, porque felizmente, no Brasil se instituiu há vinte e cinco/trinta anos, a Pós-Graduação que hoje é uma marca distintiva do

⁷⁸ Todos os trechos destacados são extratos das entrevistas realizadas e já mencionadas e deixamos de repetir indicações quando não houver prejuízo para a compreensão do leitor.

sistema de educação superior brasileira, em relação à maioria dos países do terceiro mundo. Não vou comparar com o primeiro mundo porque é um outro sistema de universidade, mas com certeza, ela foi um grande avanço. De tal forma que eu poderia começar respondendo que a Pós-Graduação, os Planos Nacionais de Pós-Graduação e o Sistema Nacional de Pós-Graduação é o que salva a educação superior do país, de uma mediocridade geral. Eu diria: apenas as universidades que estão conseguindo desenvolver Programas de Pós-Graduação de bom nível é que conseguem fugir da mediocridade geral. Isso esclarece uma grande questão. Faz tempo que, inclusive pessoas de alto nível de compreensão da realidade brasileira e da realidade da educação superior, vem defendendo que, no Brasil, nós tivéssemos claramente um sistema de IES voltadas para o ensino e IES voltadas para a pesquisa, que aliassem ensino e pesquisa, e especialmente a extensão como decorrência.

Ocorre que, e sobre isso eu já escrevi em vários momentos, está nisso uma falsa questão, porque, na realidade, o sistema de educação superior no Brasil já está há muito tempo, desde suas origens, dividido entre as universidades que fazem pesquisa, que aliam ensino e pesquisa e produção de conhecimentos, e aquelas que apenas fazem ensino. E a proporção é profundamente favorável, em termos quantitativos, àquelas que não se ocupam de pesquisa, ou seja, as Instituições ou Universidades de Ensino. Por quê? Porque são praticamente apenas as universidades que conseguem ter Programas de Pós-Graduação e são apenas umas 30% delas que os têm, de tal forma que, de um total de aproximadamente mil IES no país, apenas umas 50 ou 60 (5 ou 6%) de fato, são instituições de ensino e pesquisa, a Universidade de Pesquisa. De tal forma que, o benefício da Pós-Graduação, fica evidente para as universidades que possam desenvolvê-la que são as Federais, as Estaduais Paulistas, algumas Estaduais do Paraná e outras Estaduais, enfim, raras universidades particulares como as PUCs e uma outra instituição, etc., de forma que, a importância da Pós-Graduação é fundamental para que se possa constituir e denominar um sistema de Sistema Universitário”.

Nesta mesma direção, o Prof. José Dias Sobrinho nos adverte:

“Quem investiu mais na pós-graduação e na pesquisa, mais consistentemente, foram as universidades públicas; as universidades privadas, muito pouco, fazendo-se exceção às universidades católicas – as PUCs – por exemplo, que investiram na pesquisa e na pós-graduação, pelo menos, em algumas áreas. Fora isso, acho que muito pouco se faz em universidade privada em termos de pesquisa e pós-graduação, porque a pesquisa e a pós-graduação sempre andam juntas e aqui no Brasil, pelo menos, são muito caras. Pesquisa é necessariamente cara e, quanto mais se investe em pesquisa, mais vai

encarecendo, tendo necessidade de novos instrumentos, pessoal cada vez melhor formado e que portanto tem melhor posicionamento na carreira, portanto também tem mais salário, e assim por diante... Então, a Universidade de Pesquisa, que tem como valor forte a pós-graduação, necessariamente é uma universidade crescentemente mais cara. Por outro lado são as universidades que também têm mais prestígio social, que têm mais reconhecimento internacional e eu percebo também que quanto mais a pesquisa se torna sofisticada, ou mais competitiva, em termos internacionais, mais há a tendência desta universidade se afastar dos problemas regionais, nacionais e se filiar, se ligar aos grandes interesses, às grandes corporações internacionais”.

O Prof. Dias refletindo sobre a política de formação de docentes para a Graduação nos Cursos de Mestrado e Doutorado, alerta-nos para a necessidade de uma revisão da Pós-Graduação. Vemos que as propostas concebidas no I PNPG, como é o caso do PICD - Programa Institucional de Capacitação Docente, não tem alcançado os objetivos pretendidos.

“Veja o que uma Pós-Graduação costuma fazer com o nosso aluno, e até mesmo com o aluno do PICD - aquele aluno que já é professor de outra universidade, portanto que está vindo para uma segunda universidade para melhorar a sua formação como pesquisador e como docente. Quando ele vem para essa segunda universidade fazer o curso, em geral, o que ele faz é se livrar da docência, passar alguns anos sem entrar em sala de aula e adquirindo hábitos e valores que são até opostos à docência. Então, quando ele volta, como doutor, para a sua universidade de origem, ele perdeu aquela relação boa. Ele não só não ganhou nada, não adquiriu uma formação melhor para ser professor, como muitas vezes ele perdeu até o interesse da aula, ele vai repetir os mesmos erros da Pós-Graduação. Quer dizer, vai aprofundar ainda mais esta separação entre a Pós-Graduação e a Graduação. Acho, então, que a Pós-Graduação que é tão exitosa em muitos aspectos, neste aspecto ela tem que ser revista. Ela precisa rever um pouco o aspecto da formação da docência, da valorização da Graduação”.

A formação de professores universitários foi defendida e implementada pela política do I PNPG. Essa diretriz levou e ainda leva, nas universidades, à retirada de professores da graduação para compor quadros da pós-graduação em expansão, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho e até mesmo de salários. De outro lado, a partir do II PNPG (1982-1985) impõe-se para a

pós-graduação, ser um “*lugar de pesquisa*”, o que determina novas exigências para a formação de professores. Nesse período, foi defendida a idéia da formação em cursos de especialização nos quais se desvincula a pesquisa da formação docente.

Ao passo que os Programas de Pós-Graduação das diversas áreas de conhecimento foram se desenvolvendo, formando pesquisadores e ganhando *status* pelo compromisso com a pesquisa, a formação de professores integrando ensino e pesquisa será assumida pelos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Esses Programas viveram e vivem até hoje o duplo desafio, de aliar na formação de professores, os conhecimentos específicos com os educacionais e de produzi-los pela articulação entre o ensino e a pesquisa.

Tendo em vista o atual estágio de desenvolvimento da pós-graduação no Brasil e a necessidade da formação de professores para a educação superior, relevamos, em primeiro lugar, a necessidade de redefinição dos objetivos dos Cursos de Mestrado e Doutorado, sobretudo no que diz respeito aos objetos de estudos na produção de conhecimentos e, em segundo lugar, a garantia de algum vínculo com a docência no processo de formação. Tais aspectos revestem-se de grande importância quando falamos na articulação entre a pós-graduação e a graduação.

3. Concepções sobre a articulação entre a Pós-Graduação e a Graduação

Antes de analisarmos nossas ponderações sobre a articulação entre a Pós-Graduação e a Graduação, vale refletir a desarticulação existente: esta é concreta; aquela, uma idealização.

Às vezes, a articulação entre os dois níveis dentro de uma mesma instituição não pode ser prevista. Falando sobre esta questão, diz-nos a Profa. Eunice R. Durham:

“Nós temos dois modelos, eu nem sei qual é a importância numérica, mas temos certamente um modelo, que é o modelo da PUC-SP, no qual a Pós-Graduação é uma área inteiramente independente. Há diversas Universidades Federais nas quais isso também ocorre. Então a Pós-Graduação ficou inteiramente autônoma, então ele tende a ter uma função muito pequena na Graduação. E há um outro modelo em que as coisas estão mais juntas, como é o caso de boa parte da Universidade de São Paulo onde os professores trabalham nas suas atividades, de modo que a integração, na medida em que se dá, se dá através do corpo docente. Eu não sei de nenhuma política de integração, a não ser essa que ocorre mais ou menos espontaneamente através de você manter um mesmo corpo docente para as duas atividades diferentes”.

Assim, vê-se que, ou existe a separação entre pós-graduação e graduação, ou uma integração limitada ao trabalho de docentes nos dois níveis.

Referindo-se também ao aspecto estrutural e à carreira docente, o professor Sguissardi assim se manifesta:

“De minha experiência, o que eu conheço, se a Pós-Graduação traz para as universidades, vistas como um todo, a grande vantagem de possibilitarem a associação do ensino com a pesquisa e portanto, melhorar, em princípio, o nível geral de ensino da Instituição, por outro tem havido distorções. Ela tem produzido distorções importantes no sentido de que a Pós-Graduação tem atraído, como não poderia deixar de ser, sobre certos aspectos, normalmente, os melhores profissionais e, a pós-graduação tem o condão de ocupar as pessoas quase que totalmente. De tal forma que, em cada instituição, eu diria, como norma, os melhores, a “elite” acadêmica se vincula fundamentalmente à pós-graduação e aos laboratórios de pesquisa que estão em geral vinculados à pós-graduação, de forma que, a graduação não tem da pós-graduação, de forma direta, pelo menos, o benefício que poderia ter. Em algumas IES há uma espécie de isolamento quase total, uma partição, uma separação clara entre a Pós-Graduação e a Graduação. E isso se torna, sob o ponto de vista da meritocracia, uma espécie de chamariz, que faz com que quem leciona na graduação sonhe em fazer o Mestrado, o Doutorado e poder se vincular à pós-graduação, porque lhe garante não tanto salários a mais, eventualmente, porque, mesmo que permanecesse na graduação teria a sua progressão na carreira, mas porque lhe garante maior prestígio na comunidade acadêmica e também condições de trabalho que lhe possibilitem produzir mais, cada vez mais, ao contrário de quem se vincula fundamentalmente à graduação. Esta barreira ou esta separação somente é quebrada em Instituições onde

tenha havido um esforço grande de entrosamento entre a Pós-Graduação e a Graduação. O fato é que este problema existe e causa prejuízo, quer dizer, não é que cause prejuízo, é que não está fazendo com que a Pós-Graduação renda para a Graduação todos os benefícios que potencialmente ela poderia significar”.

Verifica-se também o distanciamento entre a graduação e pós-graduação quando se valoriza, como prioridade, a pesquisa que se desenvolve na pós-graduação.

“Quanto maior a ênfase que se dá à pesquisa para a pós-graduação, a tendência também é diminuir a importância da graduação e fazer um afastamento, quer dizer, se o peso maior é dado à pesquisa e à pós-graduação, a graduação tende a ser desvalorizada e, mais do que isso, não há uma relação entre os dois grupos. É como se fossem dois níveis separados, autônomos, em que um tem todo o prestígio e o outro...” (Dias, entrevista em 26/03/99).

Ao falar sobre o início da pós-graduação no Brasil, Gatti examina o projeto da pós-graduação, dando ênfase um pouco diferente daquela dada pelo professor Edson, ou seja, a qualificação dos profissionais não objetivava a melhoria da graduação, mas antes a formação de pessoas qualificadas em dois sentidos:

“para melhorar a sua competência em conhecimentos para ele ser um professor universitário, um professor de ensino superior e para melhorar a sua habilidade em pesquisa, porque a pesquisa nesse país era muito pobre, então tinha dupla finalidade: formar quadros científicos de pesquisa e quadros de docentes qualificados, se possível, juntando as duas coisas e se esperava, com isso um impacto indireto na graduação. É claro, se você está formando a pessoa, se a pessoa vai dar aula, tem um impacto indireto, porque a Pós-Graduação não nasceu como um projeto da Graduação, ao contrário, mas ela tem tudo a ver.

Só que, acho, começou a acontecer uma coisa que eu considero ruim no Brasil, porque, eu acho que isso é herança de nossa cultura oligárquica, totalitarista e elitista. As pessoas que foram fazendo Mestrado e Doutorado não queriam mais dar aula na Graduação, achavam que tinham de dar aula só na Pós-Graduação, com exceção da USP, Unicamp e Unesp e algumas Federais mais consolidadas, que obrigavam seus Mestres e Doutores a dar aula na Graduação e na Pós, distribuindo seu tempo, a maioria das Universidades começou a pôr todos os Doutores para montar suas Pós-Graduação, alijando o papel que esses profissionais teriam de alavancar o ensino na Graduação... Nas grandes

universidades o professor é obrigado a dar cursos na Graduação, cursos na Pós-graduação e acho que hoje a coisa está um pouco mais disseminada, inclusive por causa da necessidade de você redistribuir os pares, especialmente nas públicas. Agora, aqui na PUC-SP há uma peculiaridade, pois o grupo da Pós-Graduação tem uma dedicação exclusiva na Pós, a maioria dos professores. No caso do nosso Programa, nos Programas da Educação, não dá para ter a dupla militância. Nós temos muitos doutores na Graduação, mas não são todos os doutores que estão na Pós-Graduação. O mesmo acontece na USP, quer dizer, a USP tem muitos doutores, mas nem todos estão na Pós-Graduação, pois você só pode ir para a Pós-Graduação depois que você já tem alguns anos de experiência como docente, muitos anos como pesquisador, muitas publicações e daí você pode candidatar-se a ser um professor de Mestrado ou Doutorado. A PUC-SP consolidou um pouco esse modelo; mas há Programas em que os professores dão aulas na Graduação e na Pós-Graduação como é o caso do pessoal de Ciências Sociais. Então depende do setor. Eu acho muito bom que haja essa interface, que a pessoa pertença a um Departamento de Pós e que atue junto à Graduação também”.

Constatamos, pelas manifestações registradas, que a história da Pós-Graduação foi delineando quer por fatores internos das instituições, quer pela questão da meritocracia, quer pela ênfase na pesquisa desvinculada da docência, um crescimento paralelo dos dois setores e cuja **articulação construída é aquela da ação de professores atuando concomitantemente na Graduação e na Pós-Graduação.**

Como fruto da atuação de professores doutores vinculados à graduação, há o envolvimento dos alunos graduandos em projetos de pesquisa, por meio de bolsas de iniciação científica. A maioria dos entrevistados valoriza esta relação entre a Pós-Graduação e a Graduação, com diferenças, entretanto, quanto ao significado da pesquisa. A principal questão a considerar, a nosso ver, consiste na diversidade de concepções quanto à vinculação da pesquisa com o ensino, no nível da graduação. Dependendo dessa concepção, a iniciação científica não pode privilegiar alguns alunos que já se preparam para alcançar estudos mais avançados, pós-graduados, mas deve constituir-se num componente para a formação de todos os alunos. Desse modo, exigem-se mudanças curriculares significativas, tanto na pós-graduação, quanto na graduação, caracterizando nova modalidade de articulação entre elas. Essa articulação demanda mudanças no

processo de formação do futuro professor da Graduação, novas propostas curriculares e conseqüentes metodologias de ensino e pesquisa envolvendo a graduação e a pós-graduação. No próximo item retomaremos esta problemática.

Sobre a iniciação científica na graduação, diz-nos a Profa. Bernadete Gatti:

“O graduando tem que ter uma iniciação no sentido de que a ele seja oferecida a possibilidade de desenvolver uma compreensão científica sobre certos aspectos. O raciocínio científico é muito importante para qualquer coisa, para a Filosofia, para a Literatura, porque ele ordena, ele ajuda você a trabalhar com um padrão que constrói uma certa objetividade. Isso é muito importante. Agora, eu acho que na graduação algumas vocações podem aparecer, porque o que o graduando vai ser? Ele vai ser um consumidor de pesquisa basicamente. A massa dos graduandos, quando for se profissionalizar, vai ser um consumidor de pesquisa. Então ele tem que ser preparado para ser um bom leitor, um leitor crítico de pesquisa. Ele não vai ser um pesquisador. Alguns destes graduandos têm um gosto específico pela pesquisa em si e esses graduandos é que deverão ser estimulados”.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa exige um problema elaborado, Gatti argumenta que ela não pode acontecer na graduação. *“Não é a investigação científica, mas é o espírito da investigação científica, ou seja, os fundamentos que poderiam ser passados para esse aluno”.*

Dialogando com o professor José Dias Sobrinho sobre a pesquisa na Graduação, ouvimos de sua parte:

“Eu acho fundamental. Eu acho que a Graduação precisa incorporar um pouco essa prática da pesquisa, o hábito da pesquisa, o jeito, algum instrumental, algum conhecimento da pesquisa, para que não fique a pesquisa como coisa de Pós-Graduação e na Graduação não se faz nada”.

Sobre as relações entre ensino e pesquisa na Graduação, Dias apresenta um artigo na Revista Avaliação, de setembro de 1998 no qual estabelece uma distinção entre investigação sobre um objeto científico e investigação educativa.

Trata da produção e reconstrução do conhecimento vinculadas com a docência e quase sempre orientadas às realidades mais próximas. Voltaremos a esse assunto no último capítulo deste trabalho, ao discutir a PUC-Campinas e as Universidades Comunitárias.

Outros entrevistados abordam a assunção da pesquisa na Graduação pela perspectiva de qualificação da educação superior e incentivo à vinculação entre a Pós-Graduação e a Graduação.

O professor Sguissardi afirma:

“... digo sobre a importância de se desenvolverem Programas, tanto no nível Federal: CAPES, CNPq, enfim de órgãos financiadores, quanto internamente nas Universidades, por iniciativa de cada Instituição, no sentido de valorizar a pesquisa na Graduação, de se entender que a Pós-Graduação começa, cada vez mais, na Graduação, ou até antes da Universidade, portanto, não há a menor dúvida de que a universidade e o país ganhariam se nós pudéssemos desenvolver programas claros de Iniciação Científica, não para minorias, 5% dos alunos, mas para todos que quisessem, todos que tivessem vontade, vocação, disposição para fazer. E para isso é necessário, como eu disse, para combater a meritocracia, o atrativo da Pós-Graduação como possibilidade de maior projeção na vida acadêmica, é necessário criarem-se condições, critérios, estímulos que façam com que não apenas voluntários, um ou outro professor que tenha uma certa tendência a se sensibilizar mais com essa questão, mas que houvesse a possibilidade de a maioria dos professores, que atuam na Pós-Graduação começarem a ter interesse em se aliarem, se vincularem a Programas que atuem no nível da Graduação. Não saberia aqui entrar em detalhes, mas acho que o princípio é fundamental até para que a gente não continue a fazer da Pós-Graduação um espaço elitista dentro de uma Instituição que já é elitizada, que é a universidade, em relação à sociedade”.

Para a Profa. Miriam Warde

“é óbvio que a Graduação seja o lugar da iniciação universal à pesquisa científica. A Graduação nossa foi galopantemente se tornando um Segundo Grau, para efeito de compensação das insuficiências dos graus anteriores e, galopantemente, o que se deveria fazer na Graduação, se deslocou para a Pós-Graduação e é claro que ao dizer isso eu considero

uma calamidade, um crime que lesa a humanidade, permitir-se que graduandos de todas as áreas encerrem seu percurso de formação profissional incapazes de desenvolver uma pesquisa”.

Lembra ainda que algumas áreas e algumas instituições mantêm uma feliz tradição que é o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) que sustenta o germe da investigação na Graduação.

Ainda, referindo-se à pesquisa como um meio de integração da Pós-Graduação com a Graduação, o prof. Edson Machado comenta a respeito das pesquisas de ponta, presentes em alguns Programas e sobre as pesquisas de outra natureza e que poderiam ser uma forma de qualificar a Graduação.

“O que é discutível é que na fase em que nós estamos aqui, com um Sistema de Pós-Graduação que é um dos melhores do terceiro mundo, ou seja, com a dimensão que tem a nossa Pós-Graduação, não se pode ter expectativa de que todos esses núcleos de Pós-Graduação do país vão estar pesquisando na fronteira do conhecimento. Não dá! Você já tem informações mais do que suficientes para comprovar que são poucos os grupos de pesquisa no país que estão atuando realmente na fronteira do conhecimento. Não significa que os outros sejam incompetentes. Absolutamente. Eles podem ter a sua competência, mas essa competência deveria estar canalizada para a melhoria da qualidade do ensino”.

Do ponto de vista da Profa. Eunice, a presença da pesquisa na Graduação nada tem a ver com a relação entre a Pós-Graduação e a Graduação. Para ela uma das intenções do projeto de Pós-Graduação era a preparação de professores pesquisadores para o ensino no seu conjunto e daí decorre sua relação com a Graduação, ou seja na qualificação dos seus docentes.

“Uma coisa é a integração da Graduação com a Pós-Graduação. O outro problema é a preparação para a pesquisa na universidade, é ela estar restrita à Pós-Graduação ou não. São dois problemas diferentes... Você pode continuar perfeitamente com as duas coisas separadas. Mesmo tendo o PET, mesmo com as iniciações científicas, você pode continuar com o Programa inteiramente separado... Você pode continuar com o pessoal separado, sem nenhuma vinculação entre uma coisa e outra. Eu acho que depende muito do projeto... Mesmo porque o professor que faz

a Pós-Graduação e aprende a fazer pesquisa, na minha experiência de vida, ele tende a manter separada a sua pesquisa do seu trabalho na Graduação, muito raro, a não ser nas bolsas de iniciação científica, há professores que sistematicamente introduzem o aluno nas atividades de pesquisa, dentro dos cursos de graduação. Eu sempre fiz isso na Graduação, e não era uma prática generalizada, nem na Universidade de São Paulo... Porque o professor pode fazer a Pós-Graduação, depois ele ingressa na Pós-Graduação da Universidade e se ele dá aula na Graduação, ele pode dar aulas inteiramente independente da pesquisa. Ora, o que acontece às vezes e que é tão ruim quanto, o professor, na Pós-Graduação se torna extremamente especializado no assunto e daí na Graduação ele só quer dar aula sobre aquele assunto, o que não significa de modo algum que os alunos façam pesquisa nessa área”.

Falando ainda sobre a pesquisa na graduação, a Profa. Eunice, por meio de exemplos, defende a pesquisa coletiva para a Graduação, como uma atividade orientada para todos os alunos e mostra-se contrária aos programas de bolsas de iniciação científica. Assim,

“Eu, para começar tenho uma posição muito particular nisso, sou contra. Em primeiro lugar sou contra a bolsa de iniciação científica porque eu acho que não se deve pagar o aluno para estudar, pois estudar deve ser interesse do aluno. Nós já temos o curso gratuito e nas escolas gratuitas há um acúmulo de bolsas, quer dizer vou pagar o aluno para fazer aquilo que ele deveria estar fazendo de qualquer jeito e eu acho que isso envolve um trabalho adicional para o professor e se deveria dar uma bolsa para o professor e dar algum recurso de pesquisa para o professor tocar os projetos. Então eu sou contra as bolsas de iniciação científica que são uma forma de recrutamento do futuro pesquisador. Aí o aluno junto ao pesquisador, tem que dar ‘graças a Deus’ de estar tendo oportunidade de trabalhar num projeto desse. Em segundo lugar eu acho que boa parte das pesquisas na Graduação deve ser coletiva. É perfeitamente possível fazer isso e é muito pouco feito”.

Até o momento expressamos aqui as seguintes visões sobre a problemática da articulação entre a Pós-Graduação e a Graduação:

- 1ª) a formação de quadros de professores pesquisadores para a Graduação de uma mesma instituição ou para outras instituições,

2ª) a pesquisa coordenada por doutores, que em geral estão vinculados à Pós-Graduação e que estimulam o envolvimento de alunos da Graduação (I.C.) e

3ª) a pesquisa associada ao ensino na Graduação.

Outras formas de integração, de cooperação, de enriquecimento foram lembradas pelos entrevistados, como na exposição que se segue:

“O professor da Pós-Graduação dando aula na Graduação pode produzir o livro-texto, bem como introduzir métodos e técnicas de instrução, de ensino. Trazer para dentro da Graduação aquela postura de indagação, de curiosidade científica, de busca de conhecimento pela pesquisa bibliográfica, etc. Outro programa é fazer o estudantes de Graduação freqüentar os laboratórios da Pós. Na maioria das universidades isso é uma coisa impossível. O estudante de graduação não pisa no laboratório de um pesquisador. Mas há experiências fantásticas. Uma das que eu mais aprecio, por exemplo, é uma experiência de Bioquímica da UFRJ, em que o professor Leopoldo Diniz faz com que os estudantes da graduação trabalhem no laboratório com o pesquisador e com o aluno da Pós... Não é apenas pegar o professor da Pós, aquele luminar para dar aula no primeiro ano de graduação, só que ele dá uma aula que não tem nada a ver com o que ele está fazendo na Pós” (Edson Machado de Souza).

Igualmente pronuncia-se assim o professor Dias:

“Eu acho que colocar já a prática da pesquisa na graduação é uma forma de integração; fazer com que o aluno de Pós-Graduação também tenha alguma experiência na graduação ajudando na formação de jovens pesquisadores também é outra forma e, ainda fazer com que os alunos de Graduação também participem de atividades da Pós-Graduação, ajudando em algum tipo de pesquisa. Tudo isso vai formando hábitos, valores mais favoráveis à pesquisa e tornando um pouco maior a articulação entre a Graduação e a Pós”.

A produção de livros, resultantes de teses, dissertações e pesquisas desenvolvidas na Pós-Graduação é lembrada pela Profa. Miriam J. Warde como uma contribuição da Pós-Graduação para o enriquecimento da Graduação.

“Sabidamente o mercado editorial da nossa área (Educação) sofreu uma profunda mudança quantitativa e qualitativa de meados dos anos 70 em diante graças às produções a partir da Pós-Graduação... É só pegar os programas na Pós-Graduação para verificar que cada vez mais os títulos lá presentes, se não são dissertações e teses, se não são resultados de pesquisas da Pós-Graduação, são produzidos na ambiência dos professores da Pós... É um impacto, talvez, até de maior proporção do que qualquer outro, a mudança do padrão de literatura que passou a circular da Pós para a Graduação, via mercado editorial”.

Concluimos, pois, que as visões sobre as modalidades de integração entre a pós-graduação e a graduação explicitadas pelos nossos entrevistados reafirmam aquelas já arroladas no capítulo II. Essas visões, têm, entretanto, outro significado, na medida em que revelam a vivência de cada um e acenam para algumas possibilidades mais enriquecedoras tendo em vista a articulação que valorizamos e estamos defendendo.

4. Possibilidades atuais para a articulação desejada

Alguns dos entrevistados demonstram a inquietação e mesmo a indignação diante do processo atual de desmonte da universidade brasileira, de modo especial da universidade pública. Desmonte que se dá sobretudo pela redução de recursos e pelo discurso ideológico em torno de suas finalidades. Os professores ouvidos por nós denunciam vários problemas, como os cortes de verbas para pesquisa, tanto para aquisição de materiais como para as bolsas; a política de expansão do ensino, favorecendo a privatização da educação; o direcionamento da formação universitária para as exigências do mercado e as necessidades imediatas de trabalho; o questionamento sobre a pesquisa básica, a pesquisa acadêmica, o livre pensar, o livre produzir, a liberdade, a pluralidade, etc.

Conscientes deste conjunto de problemas, esses professores, ao lado de tantos outros, assumem o compromisso de refletir, de pesquisar e de propor formas de resistência ao desmonte da universidade, bem como, buscam formas de

colaborar com a comunidade universitária tendo em vista repensar a instituição universitária brasileira no mundo contemporâneo.

As “*falas*” que apresentamos até agora sobre a articulação entre a pós-graduação e a graduação revelam que todos valorizam a pós-graduação pela significativa contribuição, à sustentação e qualificação da universidade, quer pela formação de quadros de profissionais, quer pelo desenvolvimento da pesquisa produtora de conhecimentos e tecnologias.

Nossos entrevistados indicam e valorizam programas de agências financiadoras de pesquisa, bem como trabalhos e produções da pós-graduação que têm contribuído para a melhoria da graduação revelando uma integração entre a pós-graduação e a graduação, para além do âmbito de uma instituição.

Temos para nós que a **articulação pós-graduação-graduação**, objeto deste nosso estudo, não se restringe a um **movimento funcional de qualificação da graduação pela pós-graduação**, mas constitui um movimento **dialeticamente construído no interior da universidade, embasado por determinada concepção de homem, de mundo, de educação e facilitador de rompimento de barreiras entre a pós-graduação e a graduação pela formação de profissionais e pela produção do saber e por sua socialização**.

Em atenção aos propósitos de nosso estudo, que pretende focalizar a articulação entre a pós-graduação e a graduação no interior das universidades, vamos analisar algumas *falas* que sugerem alterações curriculares e novas metodologias de ensino com pesquisa.

Vimos, por meio dos pronunciamentos apresentados, que os entrevistados sugerem a adoção de procedimentos didáticos, no sentido de aplicar, na graduação, metodologias de pesquisa desenvolvidas na pós-graduação, como também a promoção de atividades que façam interagir os alunos dos dois níveis. Há o reconhecimento da atuação relevante de professores que, capacitados na pós-graduação, têm contribuído para avanços na metodologias de ensino e na produção de textos, livros e outros recursos.

Pode-se falar que nos dias de hoje temos uma contribuição mais direta da pós-graduação para a graduação, quando os professores – mestres ou doutores – atuando na graduação, interferem na sua qualidade. O trabalho na graduação, ainda por docentes que atuem também na pós-graduação, deve ser valorizado e estimulado, não por caminhos meramente formais, mas pelo real envolvimento do profissional, que para tanto deve receber formação adequada. Certamente não serão aqueles com maior titulação acadêmica, os que terão necessariamente melhor desempenho docente na graduação.

As tentativas de estimular os professores mais titulados a se encaminharem à graduação revelam o desprestígio da graduação e se constituem num instrumento formal como é o caso da GED - Gratificação de Estímulo à Docência - programa de avaliação de desempenho acadêmico, instituído pelo governo em função da lei 9678 de 3 de julho de 1998 para as IFES⁷⁹.

Visão semelhante é exposta pelo professor Dias Sobrinho:

“Se diz que os professores mais titulados devem dar aula na Graduação e eu gostaria que isso acontecesse, desde que os professores mais titulados, sejam realmente os melhores professores para dar aula na Graduação, o que nem sempre ocorre. Se um certo professor já está num nível de vinculação com a pesquisa internacional, ele tende, não estou dizendo isso como lei absoluta, mas a tendência é ele se afastar mesmo da Graduação e considerar a docência um peso. Se ele tem que ‘perder algum tempo’ de sua pesquisa para dar aula na Graduação, eu não sei se essa aula vai ser dada com boa preparação, com boa disposição, com bom relacionamento com seu aluno, etc.

Então, não tenho dúvidas, acho que são medidas um tanto mecânicas, que nem sempre surtem resultados. Não sei se isso é melhor para a graduação. Eu acho que a graduação precisaria ter outros tipos de valorização – que fosse até mesmo salariais – mas, da mesma forma que um ‘paper’ que é publicado tem um certo peso na sanção do professor na carreira docente, uma aula, a docência bem dada na graduação, também deveria ter um reconhecimento na carreira. Precisariam ser estudadas as formas, evidentemente, mas eu acho que, dizer que os professores mais titulados devem dar aulas na Graduação, não sei se funciona, não sei se é o melhor caminho. Eu prefiro dizer que os melhores professores, os melhores docentes devem dar aula na Graduação, mas não necessariamente os mais titulados”.

⁷⁹ Ver A.M. Catani e L.F. Dourado (1999) e R. Dagnino, (1999).

Dois problemas levantados por Dias Sobrinho também foram abordados por outros entrevistados. Um deles é a carreira docente que tem valorizado mais o trabalho com a pós-graduação, e o outro é o interesse e a disponibilidade do profissional/pesquisador para envolver-se com o ensino.

O professor Sguissardi nos adverte ainda, sobre o seguinte:

“... para combater a meritocracia, o atrativo da Pós-Graduação como possibilidade de maior projeção na vida acadêmica, é necessário criarem-se condições, critérios, estímulos que façam com que, não apenas os voluntários, um ou outro professor que tenha uma certa tendência a se sensibilizar mais com essa questão, mas que houvesse a possibilidade de a maioria dos professores, que atuam na Pós-Graduação comecem a ter interesse em se aliar a programas que atuam no nível de Graduação. Não saberia aqui entrar em detalhes, mas acho que o princípio é fundamental até para que a gente não continue a fazer da Pós-Graduação um espaço elitista dentro de uma instituição que já é elitizada, que é a universidade, em relação à sociedade”.

Quanto à professora Eunice, fez ela crítica procedente, a nosso ver, aos profissionais que não trabalham o conteúdo adequado à graduação, mas desenvolvem de preferência, a temática de suas pesquisas, quase que somente. A professora, no caso, está sinalizando a problemática do preparo do pesquisador para ser professor.

No tocante à formação de mestres e doutores para a docência, em especial para a Graduação, os pronunciamentos dos entrevistados permitem-nos identificar duas propostas: uma trata a formação que, em geral é dada na atual estrutura dos Programas e outra apresenta indicadores para maior flexibilização curricular e conseqüente alteração na estrutura e desenvolvimento dos cursos nos Programas.

Do ponto de vista da Profa. Bernadete A. Gatti, para ser professor universitário, a pós-graduação deve ser feita na área específica, acrescida da disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Diz a professora referida:

“Eu só acredito na Pós-Graduação na área específica. Eu gostaria que no Mestrado das áreas específicas, se pudesse ter uma disciplina sobre metodologia do ensino superior, mas não esta que está dada aí, não. Seria um pouco mais instigante, com problemas, e que trouxesse uma contribuição para esse profissional que, em tese poderá ser um professor do ensino superior. Eu acho que para o Mestre tem-se essa exigência. Todos os Mestrados em todas as áreas têm essa disciplina, como crédito a mais e obrigatória. A Pós-Graduação é o único lugar em que o graduando pode adentrar aos conhecimentos de ponta, porque na graduação não se pode dar certos conhecimentos de ponta, dá-se conhecimento básico e não aquele fluído da ponta que ainda não está constituído. É na Pós-Graduação que se dá isso, em qualquer área, inclusive na Educação. Então eu acho que o Mestrado deve ser um Mestrado concentrado numa área específica e ter a Metodologia para ele ser docente. Já no Doutorado não. No Doutorado ele já deve ter um interesse específico, pois, ou ele já é um pesquisador e vai fazer um Doutorado, ou ele já é um professor universitário e vai fazer um Doutorado para a carreira. Dificilmente um profissional de empresa vai fazer um Doutorado, pois ele vai lá para fora que é onde vai aprender conteúdos de ponta”.

Outro posicionamento, que define a formação para a docência como um acréscimo à formação específica, e ainda a considera em segundo plano, é o da Profa. Eunice R. Durham.

“Quanto mais elevado o nível de ensino, mais o domínio da área de conhecimento é fundamental, e menos a parte didática propriamente é relevante. Embora eu ache que isso não deva ser feito como um Curso de Pós-Graduação, acho que através de pequenos cursos pode-se ajudar os professores... Você veja, pega a minha área, a Antropologia – o fundamental para o professor é saber Antropologia. A didática vem em segundo plano. É bom que o professor realmente tenha alguma informação, alguma preparação, assim, hoje a função das novas tecnologias educacionais, o uso do computador envolve uma atualização do professor para trabalhar com esta área e utilizar isso como instrumento para os alunos. Isso não dá um Curso de Pós-Graduação, nem sequer um Curso de Especialização. Pode-se fazer perfeitamente com cursinhos pequenos para auxiliar o professor na sua tarefa didática”.

De todo modo, tanto Gatti como Durham concordam em que a formação do professor universitário deva ser feita na área específica na qual se desenvolvem as

pesquisas e a essa formação se acrescentem estudos referentes ao processo de ensino.

Em sua explanação sobre a formação docente para o ensino superior, a Profa. Miriam J. Warde pondera que os Programas de Pós-Graduação em Educação, por receberem candidatos de outras áreas que buscam o aperfeiçoamento e/ou a formação para o ensino, enfrentam situações críticas. Considera a professora que o aperfeiçoamento didático não compete à pós-graduação *stricto sensu*, mas à *lato sensu* que cumpre o papel de aprofundar aspectos da formação profissional, e mesmo a dimensão metodológica.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação, ao receberem alunos que desejam desenvolver e defender tese sobre uma questão específica, embora ligada esta ao ensino, enfrentam séria dificuldade para uma “*orientação adequada*”. Este problema tem sido resolvido, segundo Warde, por meio de

“um acordo tolo, pelo qual você vem com a sua competência, de sua área, eu venho com a minha competência, em minha área, e nós fazemos uma junção de competências. Acho que eu vi predominantemente acontecer e isso não quis dizer necessariamente uma boa colaboração, reproduzindo-se com isso, um pouco, a dinâmica das Licenciaturas. O princípio desta somatória é um princípio falso, epistemologicamente falso, como se houvesse uma neutralidade separando a educação do conhecimento específico, que eu posso desembaraçar, para juntar depois”.

A dificuldade maior, pensamos, reside em garantir, na formação do professor universitário, a indissociação entre o ensino e a pesquisa, não no sentido de **somar conteúdos** pelo acréscimo de disciplinas ou pela junção de cursos que enfocam separadamente o ensino e a pesquisa, mas no sentido de **rever a proposta curricular dos cursos** de pós-graduação de modo a valorizar-se o ensino tanto quanto a pesquisa.

É mais provável que o professor formado na pós-graduação, o qual busca vincular o ensino e a pesquisa, o que possibilita vivências articulando teoria e prática, esteja melhor preparado para atuar na graduação e construir metodologias que aliem o ensino e a pesquisa. Por meio dessas metodologias, o professor será

um elo de articulação entre a pós-graduação e a graduação, colaborando na inovação dos currículos dos cursos de graduação e na definição de diretrizes para um projeto institucional que valorize a articulação entre os dois níveis de ensino.

A indissociação entre o ensino e a pesquisa deve constar do projeto da graduação e da pós-graduação e ser sustentada pela discussão e assunção de concepções político-pedagógicas de educação, de homem, de mundo, que são muito mais amplas e sólidas que as metodologias, visto que as determinam. O professor, que constantemente reflete sobre estas concepções, cria e recria novas metodologias e impulsiona significativas revisões curriculares.

Esta diretriz é reforçada pelo professor Dias Sobrinho ao defender determinado tipo de formação.

“No meu ponto de vista seria ideal que o professor tenha um profundo e sólido conhecimento na sua área profissional, no seu campo de trabalho, seja a Matemática, a Química, ou outro, mas que ele tenha uma sensibilidade pedagógica. Eu não estou dizendo que ele tenha que fazer cursos de Didática ou de alguns aspectos mais técnicos da Pedagogia, nada disso, isso às vezes até prejudica. Mas o que eu acho é que ele deve ter uma visão política, para não ficar apenas dentro das ‘técnicalidades’ de sua área, uma certa sensibilidade para os problemas mais amplos: ‘Como a ciência deve se inserir na sociedade’, assim por diante.

Eu acho que é essa visão política, é essa sensibilidade que estou chamando de aspecto mais pedagógico, porque isso vai facilitar a forma dele se relacionar com seu aluno, de ele fazer avaliação, de ele trabalhar os conteúdos e assim por diante”.

Dialogando com o professor Dias sobre o desafio de se conseguir a formação desejada na universidade, que sedimentou alguns modelos, fez o professor ponderações e apresentou sugestões sobre a formação do profissional, a começar pela graduação.

*“Essa formação mais ampla, a que nos referimos, deve ser dada no próprio curso de Medicina, ou de Química, ou de Biologia, quer dizer, o aluno não precisa sair e vir para a Faculdade de Educação. Agora, o que nós precisamos é romper um pouco essa **visão tubular** da formação. O*

*que chamo de visão tubular é de um tubo, mesmo, onde você entra no vestibular, por exemplo, de Química, entra neste túnel e vai sair lá na frente como um químico, ou vai morrer no caminho, não tem outro jeito. Nós teríamos que, na universidade, pensar umas formas de comunicação maior entre as diversas carreiras. Eu acho que isso oxigenaria também os professores. Isso ocorre mais em nível de pesquisa, em que os professores de áreas diferentes se juntam para fazer pesquisa. Agora, na área de ensino, não, é cada um na sua área. E o aluno também está condenado a seguir aquela grade curricular (essa palavra 'grade curricular' já é bem amarrada mesmo). Então, para continuar com a metáfora em vez de um túnel, onde ele entra e sai na ponta necessariamente, a não ser que ele se perca, há a possibilidade de conexões que ele faria, ou seja, o estudante faria no meio de um curso – transferências – como uma **malha de metrô**, vamos assim dizer. ... Tem que mudar. E tem que acabar, por exemplo, com o 'provão', porque ele está congelando os currículos e o que nós precisamos é flexibilizar”.*

A flexibilização curricular visa a oferecer oportunidades de opção aos alunos objetivando melhorar e orientar sua formação. Para nós, essa formação deve contemplar a dimensão educativa, ou seja contribuir para que o aluno, quer na graduação, quer na pós-graduação compreenda e assuma o componente sócio-político de sua profissão. De modo peculiar, na profissão de professor e na formação desse profissional, o componente sócio-político demanda a clareza de determinadas concepções, basicamente sobre o homem, a sociedade, a ciência, a pesquisa, o ensino, a aprendizagem, a educação.

Em sua dissertação de Mestrado esta pesquisadora procura mostrar a construção de uma metodologia de ensino com pesquisa na formação do aluno da graduação. Discutindo a metodologia, explicitaram-se seus fundamentos epistemológicos e sócio-políticos que sustentam as referidas concepções presentes na construção da Pedagogia como ciência prática.

Para nós, pois, a articulação entre a graduação e a pós-graduação, objetivando qualificar a formação do aluno e seu desempenho profissional, bem como a produção e a reconstrução de conhecimentos e de tecnologias, requer a explicitação e a assunção de concepções que guardem entre si coerência teórico/prática. Assim, ao falar em **pesquisa** como processo de construção da ciência, é fundamental saber se a **ciência** é tomada na perspectiva positivista,

como forma de controle, na perspectiva fenomenológica, como explicação dos fenômenos, da realidade existente ou na perspectiva dialética, como possibilidade de transformação da realidade. Entendemos que é necessário valorizar tanto a **pesquisa aplicada** que assume objetivos e prioridades mais imediatos, quanto a **pesquisa básica** que, por princípio, independe de uma utilidade prática. Isso porque a **ciência básica** lida com questões que no momento parecem desvinculadas dos problemas emergentes que afligem a humanidade mas que, entretanto, poderão encontrar aplicações práticas no futuro. Pela perspectiva dialética tais modalidades de pesquisa estão interligadas, são interdependentes.

Por outro lado, consoante a concepção de ciência será a concepção de **conhecimento** que contém ou não a idéia de provisoriedade, de movimento, de apropriação histórica. A concepção de conhecimento leva-nos a conceber o ensino. Se o **ensino** é assumido como processo interativo e reflexivo, que incorpora a capacidade de o homem duvidar e superar a dúvida, ele só existe com a pesquisa. A pesquisa implica, assim, uma concepção de **aprendizagem** pela qual a maior preocupação está nos processos de pensamento e no desenvolvimento de habilidades para produzir e assimilar conhecimentos.

O homem/mulher, como sujeitos em construção e construtores da realidade humano-social, devem compreender a **realidade** como um contínuo “vir-a-ser”, ou seja, o mundo não é uma realidade metafísica, abstrata, pré-existente, mas um todo estruturado que se desenvolve e é criado pelo homem. Tratando-se da realidade social, o mundo é concreticidade objetiva dos fatos que se interdependem, se contrastam, caracterizando as circunstâncias reais sociais, econômicas e culturais da vida dos homens.

As concepções constantemente discutidas e assumidas sustentam um projeto institucional que concebe os currículos como as formas mais adequadas para o processo formativo. Assim, assume-se que todos os alunos da graduação devem aprender a pesquisar, desenvolvendo pesquisas, o currículo se organiza para oferecer as reais condições para tanto, as quais, no mínimo, significam a **definição dos problemas de pesquisa, a organização dos alunos e a ação de**

professores preparados e auxiliados pelos alunos da pós-graduação que, ainda, terão a oportunidade de desenvolver também suas pesquisas.

A universidade, estruturada em cursos de graduação e pós-graduação, promotora da educação superior, como processo crítico, criativo e plural, assim se constrói, na medida em que, ao promover o ensino, a pesquisa e a extensão busque fazê-lo por meio do diálogo interdisciplinar, aclarando e assumindo concepções que sustentem a indissociação entre ensino e pesquisa. Na articulação entre a pós-graduação e a graduação ousamos afirmar que, a **graduação deverá assumir mais a pesquisa e a pós-graduação mais o ensino**, na perspectiva da formação profissional e da produção da ciência, da arte, da cultura.

Assumir a pesquisa na graduação não significa estar formando o pesquisador profissional, mas, sim, formar profissionais capazes de pesquisar e valorizar a pesquisa como processo formativo. Assumir o ensino na pós-graduação não significa formar todos os pesquisadores como professores, mas que todos entendam e assumam a dimensão educativa e sócio-política da docência, do ensinar e do aprender.

Aos pesquisadores professores compete tratar a pesquisa, inclusive as suas próprias pesquisas, como recursos formativos de sujeitos – os seus alunos – capazes de produzir conhecimentos e tecnologias e/ou de criticá-los. Desse desafio surgirão metodologias que vão aliar ensino e pesquisa e serão inovadoras nos trabalhos acadêmicos.

Se assim caminharmos, certamente será viável a formação de profissionais na pós-graduação, comprometidos com a docência em todos os espaços e capazes de promover variadas formas de trabalhos, envolvendo professores e alunos da graduação e da pós-graduação e de construir um projeto institucional centrado na articulação.

A formação de profissionais capacitados para fazer e ensinar a fazer pesquisas deve ocorrer nos cursos de pós-graduação.

Nossa proposta é de que a formação docente e a articulação entre ensino e pesquisa se faça nos cursos de pós-graduação acadêmicos, descartando-se a proposta de desenvolver-se a formação docente nos Mestrados, ou mesmo Doutorados profissionais. Isso porque estes desarticulam pesquisa e ensino e tenderão a se integrar com a graduação numa perspectiva tecnicista.

5. Conclusão

O envolvimento dos entrevistados com a universidade e seus desafios e a atenção com que trataram nossos questionamentos foram decisivos para este trabalho que vem caminhando de questões mais gerais sobre o ensino superior e seus níveis para a problemática da articulação entre a pós-graduação e a graduação no sistema universitário e, mais especificamente, no interior da universidade.

Vimos que a pós-graduação contribuiu de forma significativa para a graduação, formando professores e pesquisadores, mas que, no nível institucional, isso nem sempre resultou na articulação que defendemos entre os dois níveis, ou porque os professores, que se formaram em cursos de pós-graduação em uma instituição foram trabalhar em outra universidade, ou porque houve uma integração por meio de projetos individuais de doutores, geralmente financiados por agências de fomento à pesquisa, envolvendo um número limitado de alunos e professores.

Igualmente, não resultam em articulação entre a pós-graduação e a graduação as tentativas formais, tal como obrigar todos os professores titulados a darem aulas na Graduação, o que, em geral, mais prejudica do que favorece a articulação, posto que o pesquisador, muitas vezes, considera um peso o trabalho docente e não o faz de forma satisfatória.

Em síntese, articular a pós-graduação com a graduação como movimento dialético no interior de uma universidade, objetivando a produção e socialização de

conhecimentos e tecnologias e a formação de profissionais competentes no que se refere aos conhecimentos e à atuação profissional, eticamente comprometidos com a transformação social, impulsiona mudanças institucionais, das quais elencamos as seguintes, como coroamento de nossas reflexões:

1ª) A graduação precisa ser valorizada tanto quanto a pós-graduação e um dos aspectos fundamentais para isso é considerar, na carreira profissional, de igual modo, o trabalho do professor nos dois níveis. O prestígio na comunidade acadêmica passa pelas condições de trabalho e pela valorização salarial.

2ª) A universidade deve construir seu projeto institucional assumindo a articulação entre a pós-graduação e a graduação como um caminho que vai favorecer a concretização do princípio de indissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

3ª) Modificações curriculares são necessárias na graduação e na pós-graduação, sustentadas por determinadas concepções de ensino, pesquisa, educação, ciência, homem e mundo e que guardem, entre si, uma coerência teórico/prática.

4ª) As metodologias que articulam ensino e pesquisa devem ser assumidas em suas dimensões epistemológicas e políticas e não meramente técnicas.

5ª) Alunos e professores da graduação devem conviver e desenvolver trabalhos com os da pós-graduação, especialmente nos cursos da mesma área de conhecimento, como oportunidade de aprendizagens e de orientação para futuras escolhas na continuidade dos estudos. Conseqüentemente, estarão contribuindo, tanto para a produção de conhecimentos, como para a dinâmica da pós-graduação. De igual modo, a pós-graduação, ao se envolver com a graduação no desenvolvimento de trabalhos conjuntos, terá, fundamentalmente, a oportunidade de aprimorar a formação dos pós-graduandos como pesquisadores e como docentes.

No momento atual em que assistimos ao desmonte da universidade pública, chegamos a questionar nossa utopia ao defender a articulação entre a

pós-graduação e a graduação como um dos caminhos para a qualificação da universidade, como instituição que se constitui pelos princípios da autonomia e da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

A universidade pública é instituição ameaçada hoje de tornar-se “organização social”, de acordo com as diretrizes da Reforma do Aparelho de Estado e da Educação Superior. Propõe-se a transformação das universidades federais em “*organização social*” no sentido de recriar a universidade pública não estatal. A figura das “*organizações sociais*” foi criada por medida provisória pelo governo federal em 1997 e elas são organizações públicas não estatais, ou mais especificamente fundações de direito privado que, embora tendo sua dotação e suas contas publicadas e controladas pelo poder público, estão livres de certas obrigações impostas pelas leis do Estado, como estas: pode o governo contratar seus serviços sem licitações e os salários de seus funcionários não estão sujeitos às normas do funcionalismo público⁸⁰.

Referindo-se à universidade como organização social, Marilena Chauí vale-se da denominação “universidade operacional”, expressão de Michel Freitag⁸¹.

“Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar co-opere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna” (Chauí, 1999:7).

⁸⁰ Ver o estudo sobre a Reforma do Estado e da Educação Superior que mostra os pressupostos e as finalidades das organizações sociais. J. dos R. Silva Jr. e V. Sguissardi (1999).

⁸¹ Michel Freitag. *Le naufrage de l'université*. Éditions de la Découverte, 1996

Por essa perspectiva, somente a utopia, entendida como sonho possível, *inédito viável*, segundo Paulo Freire, nos mantém refletindo e buscando formas de construção de um projeto político pedagógico para a instituição universitária⁸².

Assim sendo, propomos-nos a discutir, no próximo capítulo as possibilidades de articulação entre a pós-graduação e a graduação em uma universidade determinada - a PUC-Campinas.

⁸² Utopia, conforme nos diz Paulo Freire: “uma condição fundamental na discussão do papel do intelectual com relação a seu sonho, é que o seu seja um sonho possível de ser realizado e que sua realização a perseguir o seja nas concretas condições em que se acha”. P. Freire, Paulo e A, Faundez (1985:67).

CAPÍTULO IV

A PUC-CAMPINAS E A ARTICULAÇÃO ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO E A GRADUAÇÃO

Nos capítulos anteriores, ao recuperar a gênese e o desenvolvimento do ensino superior brasileiro, verificamos que a universidade nasce pela agregação de cursos e/ou faculdades que objetivavam a formação profissional, por meio do ensino.

A pesquisa inicia-se na universidade por dois caminhos, ou seja, inicialmente pela agregação a ela de institutos de pesquisa e pesquisadores estrangeiros e, posteriormente pelo fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu* na década de 70.

Historicamente, a graduação fica identificada com o ensino e a pós-graduação com a pesquisa.

Coexistindo, numa mesma instituição, a graduação e a pós-graduação, com objetivos próprios, procuram integrar-se por meio do **conhecimento**, quer pelas políticas institucionais, quer por iniciativas particulares de docentes e discentes e por meio de **ações político-educativas** internas ou externas que valorizam em especial a colaboração da pós-graduação na melhoria do ensino de graduação, formando docentes e pesquisadores.

Algumas pesquisas e trabalhos em universidades por nós mencionados anteriormente, referentes à articulação entre os cursos de graduação e os de pós-graduação, têm se apoiado no pressuposto de que tal articulação é reforçadora da qualidade do ensino superior.

A articulação que defendemos é reforçadora de **determinada qualidade** na educação superior, ou seja, a qualidade que compreende duas dimensões que se interdependem: a dimensão científica e a dimensão política.

Quando os processos de ensino e aprendizagem objetivam a reconstrução e a produção de conhecimentos, assumindo a pesquisa como princípio científico e educativo, reforçam a dimensão científica da qualidade. Por outro lado, a transmissão e a assimilação de conhecimentos já elaborados e que têm caracterizado a formação na "*universidade de ensino*" não favorecem a criação, a crítica e o desenvolvimento de tecnologias e de conhecimentos que, qualitativamente, são esperados na educação superior.

Articulada à dimensão científica está a dimensão política, por meio da qual concebemos e realizamos projetos históricos de sociedade. A dimensão política constrói-se no processo educativo emancipatório que valoriza o questionamento, a criticidade, a criatividade envolvendo o sujeito e a realidade parcial e global. A construção de uma sociedade mais humana, de melhor convivência social, não se faz somente com propósitos e boa vontade, mas com condições objetivas, entre as quais destaca-se a competência técnica, ou mais amplamente, a competência científica.

Pensamos como Demo, quando este autor diz:

*"É importante definir com precisão maior possível o conceito de **qualidade**, que para nós engloba os outros de 'eficiência' e de 'pertinência'. Neste sentido, distinguimos entre qualidade formal e política, significando a primeira o **desafio tecnológico** propriamente dito com base na instrumentação científica, e a segunda o **desafio educativo** com base na capacidade de conceber e concretizar futuros alternativos para a sociedade. Uma trata de meios, outra trata de fins. Formam um todo só, e por isso uma não vai sem a outra, mas uma não se reduz à outra ou substitui a outra" (Demo, 1991:36, grifos nossos)⁸³.*

⁸³ O autor discute as condições principais para a universidade tornar-se fator decisivo de desenvolvimento no contexto moderno, definindo a universidade moderna como instituição onde se aprende a aprender e demonstra não haver chance para a "universidade de ensino".

Entendemos que a educação superior que assume o duplo desafio só tem possibilidade de ocorrer na universidade concebida como **instituição educativa e de pesquisa**.

Por assumir essas concepções de universidade e de qualidade de ensino vimos defendendo que a **articulação entre a pós-graduação e a graduação na universidade é um movimento que deve ser valorizado e implementado no projeto da instituição como promotora do desenvolvimento humano e social inspirado na pesquisa e direcionado para o benefício da maioria**.

Em decorrência, repetimos Demo para quem a universidade

*"precisa comprovar-se **tecnologicamente competente**, quando menos para corresponder ao futuro próximo e às injunções das novas gerações, e precisa **ser casa de educação**, na qual as pessoas encontrem condições formativas motivadoras. Em poucas palavras: profissionais competentes e cidadãos ativos. Hoje estamos diante de dupla perplexidade: cada vez mais a educação superior se mostra **inadequada em termos formais** – seu produto é medíocre e mediocrizante, cada vez mais se comprova sua **função conservadora em termos políticos**, destituída da motivação para conceber e efetivar projetos alternativos de sociedade - seu produto típico é o 'cidadão acima de qualquer suspeita', acomodado no serviço prestigiado ao grupo dominante, a cuja sombra se reproduz" (Demo, 1991:42, grifos nossos).*

É fundamental que cada universidade, ao construir seu projeto, tenha presente que as dimensões científica e política do ensino e da educação superior revelam a dupla vocação da universidade. Assim:

"A articulação das duas vocações da universidade, quando feita a partir dela mesma e por iniciativa dela, tende a nos oferecer a face luminosa das duas vocações, pois a universidade assume explícita e publicamente tal articulação como algo que a define internamente" (Chauí, 1993:13-14)⁸⁴.

⁸⁴ Em palestra proferida na 56ª Reunião Plenária do CRUB, realizada em Manaus de 29 a 31/03/93, Marilena Chauí analisa a questão da compatibilidade/incompatibilidade entre as duas vocações e os impasses provocados na universidade. A publicação referida é uma edição revisada.

Com a finalidade de aclarar as vocações da PUC-Campinas e o movimento da articulação entre a pós-graduação e a graduação no seu projeto em construção, abordaremos neste capítulo a história de seus cursos salientando especialmente aqueles das Unidades Acadêmicas que têm correspondência nos dois níveis: graduação e pós-graduação. Procuraremos analisar as políticas institucionais sobre pesquisa, graduação e pós-graduação e os projetos dos cursos de pós-graduação, identificando a presença ou ausência de propostas de articulação com a graduação. A seguir, discutiremos as vocações da PUC-Campinas e a construção de sua identidade comunitária, finalizando com alguns indicativos para a articulação entre a pós-graduação e a graduação no seu fazer universitário do ponto de vista da produção acadêmica, administrativa e política.

As fontes de consulta para a produção deste capítulo foram os **Estatutos e Regimentos** da PUC-Campinas, as **atas** dos órgãos colegiados - CONSUN e CONCEP – **documentos** dos setores envolvidos com a pesquisa e a pós-graduação, a saber: Coordenadoria Geral de Pós-Graduação - CGPG, Coordenadoria de Carreira Docente - CCD, Coordenadoria de Ensino e Auxílio à Pesquisa - CEAP, **arquivos** da Secretaria Geral e das secretarias dos Conselhos e **projetos iniciais** dos Cursos de Pós-Graduação.

Duas **entrevistas** foram realizadas: com o Prof. Saulo Monte Serrat, responsável pela primeira proposta sobre cursos de pós-graduação na PUC-Campinas (1972) e hoje, assessor na CGPG e com a Profa. Vera Sílvia Marão Beraquet, atual coordenadora da CEAP, tendo sido vice-reitora para assuntos acadêmicos (1989-1992) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia (1980-1988). As entrevistas objetivaram a complementação de dados colhidos em outras fontes e a coleta de informações sobre as recentes mudanças, sobretudo estatutárias, ocorridas recentemente na instituição.

Durante o período de 1995-1998, como Diretora da Faculdade de Educação, esta pesquisadora foi membro da Comissão de Ensino de Pós-Graduação e Extensão do CONCEP (CEPGEx), vivenciando os debates e os encaminhamentos das questões referentes à pós-graduação na PUC-Campinas, de modo especial a

discussão e aprovação da Política de Atuação em Pós-Graduação. Na Faculdade de Educação incentivamos e coordenamos estudos e ações referentes à organização de suas linhas de pesquisa e à articulação entre a pós-graduação e a graduação.

Recorremos, ainda, a **documentos** da CAPES referentes à criação e à avaliação dos cursos de pós-graduação e a **documentos e trabalhos** sobre as Universidades Comunitárias.

1. A PUC-Campinas e seus Cursos

Nossa intenção é focalizar a origem e o desenvolvimento dos cursos da PUC-Campinas, sobretudo dos que têm correspondência na graduação e pós-graduação e neles identificar a existência ou não do movimento articulador e sua natureza.

1.1. Das origens de seus cursos

No primeiro capítulo, já tratamos da criação da PUC-Campinas e de seus primeiros cursos de graduação (1941) e da pós-graduação (1972) e ressaltamos seu crescimento, ocorrido pela ampliação física – criação dos campi e pela expansão acadêmica – criação dos cursos de graduação e pós-graduação durante a década de 70.

Em atas do CONSUN, do ano de 1968 estão registradas duas iniciativas de criação de cursos de pós-graduação que entretanto não funcionaram.

Em 7 de maio de 1969 foi constituída uma comissão no CONSUN, que ao lado de outras atribuições deveria, "*oferecer subsídios para a criação dos cursos de pós-graduação e doutoramento*" (Ata 51ª do CONSUN, 1969:2).

Após as adequações administrativas e acadêmicas da universidade à lei da reforma universitária, em 1972, são criados e entram em funcionamento os dois primeiros cursos de Mestrado da PUC-Campinas: Psicologia Clínica e Ciências Biológicas. Em 1971 o professor Saulo Monte Serrat, diretor do Instituto de Psicologia, retomou a proposta de criação dos cursos de pós-graduação, apresentando em 1972 os dois primeiros cursos de mestrado, para aprovação.

Atualmente o Prof. Monte Serrat é assessor da Coordenadoria Geral da Pós-Graduação, emitindo pareceres em matéria a ela pertinentes. Em entrevista, comentou as justificativas para o início da pós-graduação na PUC-Campinas.

"Nessa época nós observávamos duas coisas: primeiro, a PUC fazia pouca pesquisa, pois me lembro de quatro ou cinco professores, entre eles, dois já falecidos, o prof. Desidério Aytai e o prof. Trujillo que pesquisavam por conta própria, sem nenhum apoio da universidade e realmente isso era uma coisa que precisava ser corrigida e também a universidade tinha muito pouco professor titulado. Basta dizer que quando começou a pós-graduação em Psicologia, o primeiro coordenador foi um médico porque não tínhamos doutor em Psicologia... Então, nessa ocasião foi feita a proposta com duplo objetivo: um era dar uma oportunidade aos nossos professores de se titularem, pois tínhamos muitos professores que não tinham condições de sair, embora a CAPES condenasse a endogenia, mas era um problema que tínhamos que resolver naquele momento, e o outro era a pesquisa, ou seja, institucionalizar a pesquisa na universidade" (entrevista em 06/09/00).

Na década de 70 foram criados mais três cursos de Mestrado: Filosofia, Biblioteconomia e Lingüística. O mestrado em Educação foi aprovado em 1988, mas somente entrou em funcionamento em 1990. O mestrado em Lingüística passa por reestruturação em 1983 e é desativado em 1985.

Na década de 80, a PUC-Campinas sofreu mudanças nas diretrizes administrativas e desenvolveu um processo interno de discussão e definição de seu Projeto Pedagógico, restringindo o processo de expansão e dedicando-se mais ao processo de qualificação dos cursos existentes.

1.2. A década de 90 e a situação atual dos Cursos

Para o processo seletivo de 2001 estão sendo oferecidas vagas em 38 (trinta e oito) cursos de graduação, sendo 9 (nove) cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde, 7 (sete) cursos da área de Ciências Exatas e Tecnológicas e 22 (vinte e dois) da área de Ciências Humanas⁸⁵.

Os atuais cursos de pós-graduação – Mestrado – de acordo com as datas de criação, dos mais antigos para os mais novos são:

Psicologia - Mestrado na área de Psicologia Clínica, aprovado na 3ª reunião do CONCEP de 25 de março de 1972. A introdução da área de **Psicologia Escolar** foi aprovada na 125ª reunião do CONCEP de 6 de outubro de 1988, mas iniciou seu funcionamento em 1990.

Filosofia - Mestrado em Filosofia nas áreas de Ética e Filosofia. Aprovado na 19ª reunião do CONCEP de 29 de dezembro de 1975.

Biblioteconomia - Mestrado na área de **Planejamento e Administração de Sistemas de Informação**. Aprovado na 26ª reunião de 5 de março de 1977.

Educação - Mestrado na área de **Ensino Superior**, criado na 125ª reunião do CONCEP de 6 de outubro de 1988, mas somente entrou em funcionamento em 1990.

Informática - Mestrado na área de **Gerenciamento de Sistemas de Informação**. Aprovado na 162ª reunião do CONCEP de 23 de abril de 1992.

Direito - Mestrado em **Direito Processual Civil**, aprovado na 199ª reunião do CONCEP de 01 de dezembro de 1994.

Arquitetura - Mestrado na área de **Urbanismo**, aprovado na 214ª reunião do CONCEP de 7 de dezembro de 1995.

⁸⁵ Dados do Manual do Processo Seletivo de 2001.

Medicina - Mestrado em Cirurgia e Clínica Médica, aprovado na 217ª reunião do CONCEP de 7 de março de 1996.

O único curso de Doutorado da PUC-Campinas foi criado na 188ª reunião do CONCEP de 12 de maio de 1994 na área de **Psicologia como Profissão e Ciência**.

Constatamos que a década de 80 não foi profícua para a pós-graduação na PUC-Campinas, e que o Mestrado em Educação e a área de Psicologia Escolar do Programa de Psicologia, únicos criados no referido período, entram em funcionamento em 1990.

O relatório de gestão do reitor Eduardo José Pereira Coelho, correspondente aos períodos de 1985 a 1988 e 1989 a 1992, traduz essa situação.

“No que diz respeito aos cursos de pós-graduação ‘stricto sensu’ a importância do papel desempenhado pelos programas e a contribuição à qualidade do ensino e da pesquisa no interior da Instituição, motivaram a criação de novos cursos. Considerando-se, contudo, que a implantação e o desenvolvimento desses cursos são particularmente dispendiosos, exigindo recursos materiais e humanos nem sempre disponíveis, a expansão se deu de maneira cautelosa” (p.31)⁸⁶.

Os cursos de Especialização e Aperfeiçoamento – pós-graduação *lato sensu* – datam da década de 60. Na 9ª reunião do CONSUN de 10 de fevereiro de 1961 registra-se a primeira referência a esses cursos, quando são regulamentados e introduzidos no artigo 5º do Capítulo II do Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No informativo **Síntese** da PUC-Campinas de novembro de 1999 são anunciados aproximadamente 40 cursos de pós-graduação *lato sensu* para o ano 2000.

⁸⁶ Relatório - **PUCAMP: Compromisso com a qualidade e as mudanças** sintetiza o esforço realizado e registra importantes avanços na instituição. É necessário ressaltar que, tanto esse relatório, quanto o referente à gestão 1993 a 1996 do reitor Gilberto Luiz Moraes Selber, representam uma avaliação dos programas apresentados e debatidos quando do processo democrático de eleições do reitor e vice-reitores.

A criação dos cursos de pós-graduação, em regra, tem sido um processo de iniciativa das Unidades Acadêmicas, fruto do amadurecimento da Graduação.

Foi na década de 90 que no CONCEP foram sistematizadas as discussões e aprovadas as diretrizes sobre as políticas institucionais de **Extensão** (ata da 169ª reunião de 5 de novembro de 1992), de **Pesquisa** (ata da 170ª reunião de 3 de dezembro de 1992) e de **Pós-Graduação** (ata da 211ª reunião de 26 de outubro de 1995).

A aprovação da Política de Atuação em Pós-Graduação propõe alterações nos cursos já existentes e em relação aos cursos novos, uma organização acadêmica que estabelece as linhas de pesquisa dos Programas, bem como a articulação entre a pós-graduação e a graduação. Trataremos dessas questões e das políticas institucionais no próximo item.

Do diálogo recente, ao qual já nos referimos, com o Prof. Monte Serrat, concluímos que a expansão da pós-graduação, na PUC-Campinas, nos dias atuais, continua condicionada à questão financeira, o que exige, a nosso ver, um plano acadêmico-administrativo que se direcione pelas opções políticas coerentes com suas vocações. Ele nos disse que as Unidades Acadêmicas têm feito propostas de outros cursos de pós-graduação, mas existe, por parte da administração, o receio de que o interesse e a procura pelos cursos sejam passageiros e a instituição fique com o ônus da manutenção dos cursos com reduzido número de alunos.

“Existe essa preocupação e nós precisamos equacionar esse problema, nós temos que apresentar uma proposta de pós-graduação que, sabemos, nunca deixará de ser deficitária, mas será um investimento da universidade. O grande trabalho nosso, tanto da vice-reitoria acadêmica, como da vice-reitoria administrativa é chegar a uma fórmula de pós-graduação que represente um déficit compatível com as possibilidades da universidade” (entrevista citada).

No período de setembro de 1996 a março de 1997 desenvolveu-se uma pesquisa, por solicitação da CGPG e coordenada pelo Prof. Newton Cesar Balzan,

objetivando a avaliação dos cursos de pós-graduação oferecidos pela PUC-Campinas⁸⁷.

Os cursos avaliados foram o doutorado em Psicologia, cinco mestrados: Biblioteconomia, Educação, Filosofia, Informática e Psicologia, oito cursos de Especialização e um de Aperfeiçoamento.

Destacamos, do relatório de pesquisa, alguns trechos que oferecem contribuições para um dos propósitos deste estudo que é compreender as concepções de articulação entre a pós-graduação e a graduação na PUC-Campinas e oferecer contribuições para seu projeto institucional.

Na apreciação geral dos resultados,

“as apreciações dos alunos tendem a se apresentar como altamente favoráveis aos Programas que freqüentam, é interessante observar-se que a competência dos docentes, a seriedade dos mesmos na condução das atividades de ensino e pesquisa, as relações que estabelecem com seus alunos, constituem pontos comuns à maioria absoluta dos Cursos. Por outro lado, as condições de infra-estrutura – prédios, salas de aula, laboratórios e distanciamento físico entre os Cursos de Graduação e Pós-Graduação – compõem o principal conjunto de observações negativas” (vol. I, 1997:11).

Os alunos do Mestrado em Filosofia (17%) revelaram, ao responderem sobre as razões que determinaram a busca por esse curso, o fato de terem cursado a graduação na própria PUC-Campinas.

Fazendo uma análise dos objetivos do Mestrado em Psicologia Clínica, 22% dos alunos admitem não terem sido alcançados os objetivos propostos e entre as ressalvas é relevante a indicação de que não está sendo atingido o objetivo de formar docentes.

Assim, o questionamento dos alunos quanto ao distanciamento físico entre os cursos de pós-graduação e graduação, a permanência de um número

⁸⁷ Foi publicado um documento em 2 volumes, pela CGPG, em 1997, relatando os resultados da pesquisa que coletou informações junto a coordenadores, professores e alunos dos Programas envolvendo os cursos *stricto e lato sensu*.

significativo de alunos de graduação para fazer pós-graduação na universidade e a preocupação com a formação de docentes nos cursos de pós-graduação indicam a problematização do movimento integrado entre os dois níveis.

Os objetivos para os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* da PUC-Campinas, expressos no Regulamento Geral publicado no Catálogo Geral dos Cursos de Pós-Graduação para os anos de 1995 e 1996, foram aprovados na 139ª reunião do CONSUN de 19 de dezembro de 1979 e permanecem assim até hoje.

“Os cursos de pós-graduação stricto-sensu têm por objetivo proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada e promover a formação de docentes e pesquisadores de alto nível, nos diferentes ramos do saber” (artigo 1º do capítulo I).

No documento **“Política de Atuação em Pós-Graduação”**, discutido e aprovado na 211ª reunião do CONCEP e anexado à ata daquela reunião, o primeiro princípio diz:

“Elemento constitutivo da Universidade, a atuação em Pós-Graduação na PUCCAMP deve caracterizar-se pela construção e divulgação do conhecimento em suas várias áreas, orientado-se para a capacitação de docentes dos diversos níveis de ensino bem como para a formação de pesquisadores em alto nível e, ainda, para a capacitação de profissionais. Tal atuação deve estar em consonância com os princípios católicos e comunitários da PUCCAMP” (Ata da 211ª reunião do CONCEP, 1995:52).

Nas duas citações, percebe-se o compromisso com a formação de docentes e pesquisadores e que o documento da Política de Atuação em Pós-Graduação explicitou que a formação de docentes deve atender aos diversos níveis de ensino. Acrescentou, ainda, a abertura para a capacitação de profissionais. A construção e divulgação do conhecimento promovido pela pesquisa é assumida de forma mais explícita no documento.

Outro princípio expresso no documento demonstra uma concepção de universidade em que a pós-graduação e a graduação deverão estar articuladas.

Pelas discussões do colegiado, registradas na ata, a articulação deve ocorrer na Unidade Acadêmica.

"A atuação em Pós-Graduação na PUCCAMP deve, ainda, ter como princípio estar plenamente articulada com a atuação nos Cursos de Graduação, para a promoção conjunta de ações de ensino, pesquisa e extensão" (Ata citada. p.53).

As significativas diretrizes do documento referido, amplamente debatidas no CONCEP sugerem adequações, mesmo dos objetivos, conforme o Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação da PUC-Campinas.

Os avanços ocorridos na instituição revelam o dinamismo dos diversos cursos de pós-graduação que, em seus regulamentos próprios, tornam evidentes os objetivos dos programas, assumindo o desenvolvimento da pesquisa e a formação de docentes e de pesquisadores. Os projetos dos cursos mais recentes apresentam as linhas de pesquisa e propõem a articulação entre a pós-graduação e a graduação.

Um processo interno de estudos, sobretudo em torno da temática do currículo desenvolveu-se na PUC-Campinas priorizando as discussões em torno dos Cursos de Graduação. Os seminários a respeito de Currículo iniciaram-se no ano de 1995, e, em 1999, ocorreu o V Seminário cujo tema foi *Avaliação Institucional*.

A comissão permanente da PUC-Campinas responsável pelo processo de Avaliação Institucional, até o momento, tem direcionado seus trabalhos para a graduação, demonstrando, entretanto, suas expectativas de atingir paulatinamente outras áreas, incluindo a pós-graduação.

"O propósito da Comissão é criar uma cultura de avaliação. Isto será possível quando a comunidade acadêmica sentir os reflexos do processo através de ações decorrentes programadas pelas Unidades ou ações conjuntas entre a Unidade e a Administração Superior" (Prof. Jairo Lopes, membro da Comissão)⁸⁸.

⁸⁸ Os membros da Comissão de Avaliação Institucional concederam entrevista ao informativo mensal da PUC-Campinas - **Diálogos**, Ano II. Especial. Junho 1999. Trechos extraídos da página 8.

"Como se trata de uma avaliação institucional, todos os documentos que interferem no perfil da Universidade precisam ser incorporadas para ampliarmos a visão sobre a realidade existente, objetivando fazer crescer e aprimorar o todo institucional. Portanto, gradativamente essas áreas serão incorporadas e emprestarão nova qualidade ao diagnóstico parcial que já iniciamos" (Profª Mara De Sordi, membro da Comissão).

"Nosso lema é 'Conhecer para Aprimorar'. Portanto, o que se deseja é uma tomada de consciência sobre como nosso trabalho está sendo avaliado pelos nossos alunos e por nós mesmos. Em outros termos, desenvolver a consciência da necessidade de que é preciso mudar. Mudar em todos os casos? Provavelmente não. Mas o simples fato de que nos encontramos às voltas com problemas de ordem sociocultural com os quais nunca nos defrontamos põe em questão os processos de ensino e aprendizagem normalmente utilizados. O que se espera é que coordenadores e docentes, ao constatarem a baixa pontuação atribuída a um determinado item e ao conjunto de itens que compõem um indicador, procurem identificar as causas da pontuação registrada, buscando formas para superá-las" (Prof. Newton C. Balzan, coordenador da Comissão).

No segundo semestre de 2000 serão solicitadas respostas de todos os alunos concluintes aos questionários abordando questões sobre a

***"qualidade de aprendizagem** vigente nos cursos de graduação e suas relações com as condições oferecidas pela Instituição e/ou Curso, e com a dedicação dos estudantes, suas motivações e expectativas em relação à carreira profissional e/ou acadêmica" (circular 005/00 da Comissão de Avaliação Institucional, out/2000).*

Nos itens do questionário não há questão específica sobre a articulação entre a graduação e a pós-graduação, certamente porque a grande maioria dos cursos não tem correspondente na pós-graduação. Entretanto, há aberturas para o surgimento de respostas dos alunos concluintes em torno da articulação entre os dois níveis e também da pesquisa na graduação.

Nos documentos referentes à graduação e nas atas dos colegiados que tivemos oportunidade de ler, abordando as propostas curriculares dos cursos de graduação da PUC-Campinas, não se contemplam seja o ensino com pesquisa, seja a articulação entre a graduação e a pós-graduação.

É de se esperar que o processo de avaliação institucional, de alguma forma, destaque indicadores que contribuam para a qualificação da graduação e da pós-graduação, articulando-as no ensino com pesquisa, na produção de conhecimentos, por meio da ação dos professores e dos alunos e na formação de docentes e pesquisadores.

O Plano Nacional de Graduação que foi por nós analisado no capítulo II deste trabalho apresenta diretrizes e propostas para a universidade objetivando qualificar a graduação. A PUC-Campinas não aprovou diretrizes para uma política de graduação, embora a Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, a partir de 1995, tenha promovido seminários sobre currículo, sendo aprovadas na 217ª reunião do CONCEP, de 07 de março de 1996, as **Diretrizes para Reestruturação Curricular** dos cursos de graduação.

O documento das Diretrizes não explicita a articulação da pós-graduação com a graduação mas considera "*um projeto de curso como um conjunto articulado das atividades de ensino, pesquisa e extensão...*" (Série Acadêmica, PUCCAMP, n.4, 1996:25).

2. A articulação ente a pós-graduação e a graduação nas políticas institucionais

O desenvolvimento do Projeto Pedagógico ocorrido na segunda metade da década de 80 mostrou que a PUC se configurava como "*universidade de ensino*" cujas Unidades Acadêmicas, em sua grande maioria, estavam envolvidas com trabalhos de extensão. Extensão do conhecimento por meio de cursos e extensão nos serviços, voltados para o atendimento à população. As análises feitas pela Assessoria da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos sobre os Projetos Pedagógicos das Unidades Acadêmicas revelam claramente esse perfil.

A pesquisa na instituição prevalece vinculada aos programas de pós-graduação representados por quatro Mestrados, nos anos 80. A implantação

da Carreira Docente Experimental, no segundo semestre de 1986, possibilitou às Unidades Acadêmicas e aos docentes um envolvimento mais orgânico com as atividades de pesquisa. Os professores em regime de dedicação desenvolvem pesquisas relacionados aos projetos de capacitação ou vinculadas aos Departamentos, especialmente aos de Pós-Graduação. Outros caminham implementando projetos de extensão.

A partir da implantação da Carreira Docente Experimental cresceram na universidade as discussões e as preocupações com a pesquisa, o que levou à criação da Coordenadoria de Estudos e Apoio à Pesquisa - CEAP - em 1988, com o objetivo de apoiar e estimular a implementação da pesquisa.

No início da década de 90, os colegiados coordenam discussões e aprovam as diretrizes para uma política de extensão e de pesquisa. A política de atuação em pós-graduação é aprovada em 1995.

Como resultado das leituras dos documentos e das atas dos colegiados, e também de nossa vivência nos espaços administrativos da PUC-Campinas, apresentamos, a seguir, algumas reflexões sobre as políticas mencionadas e a problemática da articulação entre a pós-graduação e a graduação.

2.1. Política de Extensão

Os projetos Pedagógicos das Unidades Acadêmicas são responsáveis pela organização dos colegiados e dos grupos de trabalho em torno das discussões e definições das diretrizes para a extensão na instituição. O processo inicia-se no 2º semestre de 1990 e, na 169ª reunião do CONCEP de 05 de novembro de 1992, é aprovado o Documento final sobre **"Diretrizes para a Política de Extensão na PUCCAMP"**.

O movimento de discussão e construção dos projetos pedagógicos possibilitou questionamentos sobre as ações assistencialistas e libertadoras no

âmbito da sociedade capitalista, em razão do momento histórico em que o movimento ocorreu, momento esse de busca de redemocratização do país e de suas instituições e de fortalecimento da Igreja progressista na América Latina.

Recordamos muitos estudos e discussões que possibilitaram expressar, no documento sobre a política de extensão, que as atividades extensionistas tem um valor, na universidade, na medida em que são articuladoras do ensino e da pesquisa com a realidade social, na perspectiva de socialização de seus benefícios.

"As atividades de extensão devem nortear-se por sua própria natureza, pela articulação das práticas de ensino e pesquisa com o meio social mais abrangente. Para que os serviços eventualmente prestados pela Universidade possam ser caracterizados como práticas de extensão, devem necessariamente vincular-se ao ensino e/ou à pesquisa.

A partir desse entendimento, espera-se que a contribuição oriunda das práticas de extensão, possam ser sistematicamente incorporadas ao ensino nos Cursos de Graduação e pós-graduação existente na Universidade, bem como às atividades de investigação, consolidando linhas de pesquisa nas diferentes áreas" (Documento citado, 1992:2).

A atual coordenadora da COGEx (Coordenadoria Geral de Extensão) já em novembro de 1997, reforçou essa compreensão sobre as atividades de extensão e mostrou como a PUC-Campinas está organizada nesse setor.

"As atividades de extensão estão intrinsecamente relacionadas à missão institucional da PUC-Campinas, uma universidade católica comprometida com a formação integral de profissionais e com o processo de construção de uma sociedade mais justa e solidária (...) É importante salientar que essas atividades, tanto por sua própria natureza, como por gerarem novos projetos de ensino e de pesquisa, acabam por se constituir em atividades estratégicas dentro do projeto institucional da Universidade.

Os trabalhos hoje desenvolvidos na PUC-Campinas respondem ao interesse específico e à iniciativa de cada unidade acadêmica, ou, por sua natureza interdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, encontram-se vinculados aos Núcleos de Educação e Saúde, ao Centro de Cultura e Arte (CCA) ou ao Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente (CIAD)"⁸⁹.

⁸⁹ Lavras, Carmen. **Diálogos**. Publicação Mensal da PUC-Campinas. Ano 1, nº 02, novembro, 1997:4.

A nosso ver as atividades de extensão, ao serem assumidas pelos cursos de graduação e de pós-graduação deverão suscitar um repensar do fazer universitário. São essas atividades, em verdade, um espaço de articulação da graduação com a pós-graduação na Unidade Acadêmica que as desenvolve e onde há os dois níveis de ensino. Na Faculdade de Educação, por exemplo, alguns projetos de extensão possibilitaram pesquisas, em nível de Mestrado, bem como a elaboração de monografias como trabalho de conclusão de Curso de Graduação e motivaram ações acadêmicas tais como eventos envolvendo professores e alunos da graduação e da pós-graduação.

Após alguns anos de experiência e de estudos, a Faculdade de Educação propôs setores de serviços à população nos quais se procura articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, a desejada articulação entre a graduação e a pós-graduação nos serviços não ocorre, e um dos fatores apontado como entrave no caso, é a distância física existente para o funcionamento dos cursos de graduação e do Mestrado.

Os trabalhos de extensão vinculados aos Núcleos têm criado oportunidades de ações conjuntas de alunos e de professores de cursos dos dois níveis de ensino e de diversas áreas de conhecimento, configurando, assim, também uma modalidade de articulação entre a graduação e a pós-graduação.

A qualidade e a permanência da articulação que defendemos não está expressa nos textos, nos documentos e atas que estudamos, mas o fato de a articulação ocorrer, em alguns casos, revela mais uma face da extensão, ou seja, a de oportunizar, além da articulação da universidade com a realidade social, também a articulação entre o ensino e a pesquisa e entre a graduação e a pós-graduação na universidade. Entendemos que a articulação entre a pós-graduação e a graduação por meio de atividades promotoras da cidadania, socializadoras dos benefícios da academia é um caminho para qualificar o ensino e a pesquisa na universidade. Essa qualificação é aqui entendida nas dimensões formal e política, conforme já dito anteriormente.

2.2. Política de Pesquisa

No dia 03 de dezembro de 1992, na 170ª reunião do CONCEP, foram aprovadas as **“Diretrizes Gerais para a Política de Pesquisa na PUCCAMP”**. A ata da referida reunião contém dados históricos significativos para a compreensão do processo de definição das diretrizes.

Dada a necessidade de se recuperar a história da pesquisa na PUC-Campinas, trazemos as palavras da professora Raquel Souza Lobo Guzzo, coordenadora do CEAP, no ano de 1992.

“Precisar o tempo em que a PUCCAMP produz pesquisas parece difícil, considerando que seus professores há bem pouco tempo podem contar com mecanismos institucionais que facilitem a produção individual. A história da pesquisa na PUCCAMP pode ser marcada pela criação dos seus Cursos de Pós-Graduação (1972), pelo financiamento de pesquisa de professores, autorizado pelo CONCEP (1982), pela implantação da Carreira Docente (1986/1989) e pela criação da CEAP (1988).

Embora os relatos históricos, nesta área, sejam inconsistentes, da análise de documentos, pode-se depreender, que a PUCCAMP, durante sua existência, desenvolveu a docência como função maior, passando a estimular a extensão, e somente recentemente a pesquisa. Sua trajetória de desenvolvimento difere de outras Instituições Educacionais, mesmo de caráter comunitário, conferindo-lhe uma identidade, a qual deve ser conhecida e respeitada. As poucas iniciativas na área da pesquisa científica, anteriormente à década de 70, restringem-se à produção isolada, não sistemática e consistente de alguns professores” (Ata da 170ª reunião do CONCEP, 1992:38)⁹⁰.

Não resta dúvida de que a definição das diretrizes gerais para a política de pesquisa no ano de 1992 possibilitou maior clareza do papel da pesquisa no projeto institucional, orientando, ainda, a aplicação de recursos financeiros.

⁹⁰ A ata contém, além do documento **“Diretrizes Gerais para a Política de Pesquisa na PUCCAMP”**, outro documento. **“A Pesquisa na PUCCAMP: alguns pontos para a reflexão”**, de autoria de Raquel S.L. Guzzo, do qual extraímos o texto citado. A prof. Raquel era na oportunidade, coordenadora da CEAP e presidenta da Comissão de Pesquisa do CONCEP.

Das trezes diretrizes gerais, salientamos duas por abordarem a pesquisa na pós-graduação e na graduação, indicando a prioridade para aquelas que envolvam alunos e professores dos dois níveis.

“A pesquisa na PUCCAMP deve ser parte integrante da atividade dos professores tanto na pós-graduação como na graduação, em regime de dedicação ou horista; alunos de todos os níveis de cursos oferecidos pela Universidade e funcionários envolvidos em atividades científicas, constituindo-se em uma postura compatível com o conceito de Universidade” (Ata da 170ª reunião do CONCEP, 1992:45. 1ª diretriz).

“Deve-se priorizar o desenvolvimento de pesquisas que resultem no envolvimento de alunos, tanto dos cursos de graduação como de Pós-Graduação da PUCCAMP. Nesse sentido, incentivar o modelo de pesquisador que se dedica também às atividades de ensino e extensão” (8ª diretriz)⁹¹.

As discussões sobre as diretrizes contidas nas atas defendem o princípio de indissociação entre ensino, pesquisa e extensão e valorizam as pesquisas que atendem ao princípio e que promovem a articulação entre a pós-graduação e a graduação.

A CEAP organizou até o ano de 1997, seis **Encontros de Pesquisadores da PUCCAMP** e publicou os resumos de todas as pesquisas apresentadas nesses encontros. Também divulgou três cadernos denominados **Sumário de Pesquisa** contendo os resumos de trabalhos científicos realizados na PUC-Campinas⁹².

Na apresentação do III **Sumário de Pesquisa** (1997), a coordenadora da CEAP, Profª Dulce Maria Pompêo de Camargo chama a atenção do leitor que

“pode facilmente observar que são privilegiadas na PUCCAMP, pesquisas com largo alcance social, o que reitera o nosso compromisso com a comunidade. Estes resultados são também decorrentes, sem dúvida nenhuma, do investimento que a Universidade tem destinado à ampliação e aprimoramento da pesquisa”.

⁹¹ Ibid.p.46.

⁹² O **I Sumário de Pesquisa**, de 1991 contém 101 resumos de trabalhos. No **II Sumário** publicado em 1995 o número de resumos mais que triplicou, passando a 376. No **III Sumário**, publicado em 1977 estão registradas 147 pesquisas e há a advertência de que nele não estão contidas todas as pesquisas em desenvolvimento.

É interessante destacar que a grande maioria das Unidades Acadêmicas, apesar de não terem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desenvolveram pesquisas nos núcleos de pesquisa constituídos por professores pesquisadores ou por docentes titulados, e ainda por docentes em processo de capacitação.

Ao final do ano de 1993, o Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa recebeu da CEAP um documento composto de quatro itens e quatro anexos para ser apreciado na 183ª reunião de 09 de dezembro. O documento é bastante elucidativo aclarando concepções sobre áreas de conhecimento e linhas de pesquisa e definindo diretrizes e critérios para análise de projetos de pesquisa na instituição, uma vez, que estes eram submetidos a análises paralelas da CEAP (Coordenadoria de Ensino e Auxílio à Pesquisa), da CCD (Coordenadoria de Carreira Docente), e da Comissão de Pesquisa do CONCEP, o que estava a exigir uma definição do colegiado. Os anexos são históricos, uma vez que contêm listas de pesquisadores da instituição. Três listas referem-se a professores: aqueles cujas pesquisas são apoiadas pela PUCCAMP, aqueles que se beneficiam de critérios internos dos Mestrados da PUCCAMP e aqueles contemplados com bolsas PICD/CAPEs. Três listas referem-se aos alunos com bolsa interna de iniciação científica, ou que são beneficiados pelo PIBIC-CNPq e outros pelo PET-CAPEs. Há, ainda, a lista de professores da PUCCAMP com bolsa de dedicação acadêmica.

As discussões e definições sobre as questões conceituais propostas são retomadas a partir de junho de 1994 e registradas nas atas das reuniões 191ª e 194ª de 16 de junho e 18 de agosto, respectivamente. Nessas reuniões foram formados grupos de estudos que debateram quatro itens: 1. Áreas de Conhecimento e Linhas de Pesquisa na PUCCAMP; 2. Diretrizes e Critérios para análise de projetos de pesquisa; 3. Divulgação e Consequências dos resultados da pesquisa e 4. Perspectivas para a pesquisa na PUCCAMP.

O primeiro item aborda aspectos relacionados com este estudo, uma vez que, da compreensão que se tem da organização acadêmica em áreas de

conhecimento e linhas de pesquisa, decorre a natureza da articulação entre a pós-graduação e a graduação.

Os debates não foram conclusivos no colegiado, mas indicaram a necessidade de maior tempo para as Unidades Acadêmicas estudarem e definirem suas linhas de pesquisa. Ponderou-se ainda que, sendo a pesquisa incipiente na instituição, somente seu desenvolvimento possibilitaria determinadas definições. Há, então, o reconhecimento de que a PUCCAMP vem priorizando e investindo em indivíduos, tendo em vista a sua capacitação e a esperança é de que, em nova fase, a instituição forme um quadro de docentes que assumam a pesquisa juntamente com o ensino e a extensão.

Na ata da 191ª reunião do colegiado, de 28 de agosto de 1994, registra-se o posicionamento de um dos grupos de trabalho propondo a linha de pesquisa como articuladora entre a pós-graduação e a graduação. Assim as linhas de pesquisa

*“Não devem dizer respeito apenas à elaboração de projetos de pesquisa/capacitação individualmente propostos. **Não devem se esgotar nas linhas de pesquisas definidas pelos Mestrados/Especialização, mas envolver também as graduações** (...) As linhas de pesquisa definidas pelas e para as Unidades Acadêmicas **devem referenciar projetos de pesquisas/capacitação e também as demais ações acadêmicas/pedagógicas, tais como reestruturação curricular, proposições de novos Cursos, etc**” (Ata da 191ª reunião do CONCEP. p.8, grifos nossos).*

A retomada dos estudos ocorre em final de 1996, quando a Comissão de Pesquisa do CONCEP apresenta ao colegiado o documento **“Análise dos dados apresentados pelas Unidades Acadêmicas sobre linhas de pesquisa e áreas priorizadas: proposta de continuidade das discussões”**, organizado em três partes. A primeira destaca alguns aspectos referentes ao processo de discussão ocorrido nas Unidades Acadêmicas, a segunda compõe-se de considerações sobre o estágio de desenvolvimento das linhas nas várias Unidades e a terceira constitui-se

de propostas da Comissão para continuidade do processo de estudos sobre as linhas de pesquisa e as prioridades da PUCCAMP.

Ao tratar, na primeira parte, do processo de discussão ocorrido na universidade, o documento revela que *“grande parte das Unidades Acadêmicas incluíram projetos e áreas da Graduação, outras não, fazendo distinção entre Graduação e Pós-Graduação”* (Ata da 225ª reunião, 1996:26).

Na segunda parte⁹³ foi considerado

“premature estabelecer linhas determinantes para toda a Universidade. O tratamento dado à questão pelas Unidades Acadêmicas deve ser tomado como ponto de partida para um aprofundamento. Para isso, será necessário o retorno das discussões...”.

Ressalta-se ainda que:

“o processo de desenvolvimento de Linhas de Pesquisa não ocorre de maneira uniforme e no mesmo grau de profundidade. Há Unidades com linhas bem definidas, em geral vinculadas à Pós-Graduação. Outras Unidades estão trabalhando a questão recentemente”.

São duas as propostas da comissão: retomar as discussões sobre as linhas de pesquisa, tanto para fundamentar a sua concepção, como para envolver e aglutinar docentes e discentes e, aprovar no CONCEP as balizas que nortearão a criação ou o desenvolvimento de projetos ou linhas de pesquisa, respeitando os critérios para apreciação dos projetos de pesquisa já aprovados na 233ª reunião CONCEP de 05 de setembro de 1996. Tais critérios referem-se ao estímulo às atividades de pesquisa vinculadas ao ensino e à extensão de modo que estejam em consonância com a natureza comunitária da universidade quanto ao incentivo à criação de linhas de pesquisa e de projetos que tratem de questões ligadas à região de Campinas.

⁹³ Ibid.p.27.

Na Faculdade de Educação foi muito rico o processo de discussão sobre as linhas de pesquisa, uma vez que, quando esta pesquisadora assumiu a direção da Faculdade de Educação, em 1995, iniciou-se um processo interno de discussão do Projeto Pedagógico priorizando a articulação dos dois níveis: graduação e pós-graduação. O documento-síntese divulgado em novembro daquele ano expressa o compromisso da Graduação com a discussão das linhas de pesquisa, uma vez que a pós-graduação já tinha três linhas definidas no seu projeto de Mestrado. Durante os anos de 1996 e 1997, vários estudos foram feitos, ainda com a colaboração de pesquisadores externos e, finalmente, ficaram explicitadas seis linhas de pesquisa assumidas pela Faculdade de Educação. As linhas possibilitaram uma melhor organização de grupos de pesquisa que se cadastraram no CNPq. Alguns desses grupos estão ainda ativos.

A história da CEAP registra cinco Encontros de Iniciação Científica em que alunos da graduação apresentam sua participação nas pesquisas de docentes da Universidade. Dias 17 e 18 de outubro próximo passado ocorreu o V Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas cujo **Caderno de Resumos** reúne as pesquisas concluídas ou em andamento apresentadas pelos estudantes de graduação.

“Nesses trabalhos ficam explicitadas as várias linhas e temas prioritários de pesquisa de nossos docentes, Cursos e Unidades, material esse que pode trazer importantes subsídios para a formulação de política de pesquisa para a iniciação científica da Universidade” (Beraquet, 2000:8)⁹⁴.

Finalizando nossas reflexões sobre a política de pesquisa e seus reflexos na articulação entre a pós-graduação e a graduação na PUC-Campinas, lembramos que, apesar de não ser esta uma universidade pública, tem conseguido, pelo mérito de propostas de seus cursos ou de seus docentes individualmente, alguns recursos nas agências de fomento à pesquisa. Destacam-se as bolsas de iniciação científica do CNPq, bolsas do PET e do PROIN, pelo menos até 1998, quando

⁹⁴ **Resumos.** V Encontros de Iniciação Científica da PUC-Campinas, out. 2000.

esses programas da CAPES foram modificados, conforme vimos no capítulo II. Há ainda projetos financiados pela FAPESP. O **Informativo Mensal** PUC-Campinas, nº 16, de outubro de 1999, divulgou que novo programa da FAPESP, em Políticas Públicas, contemplou quatro projetos da PUC-Campinas desenvolvidos por pesquisadores dos Cursos de Biblioteconomia, Nutrição e Arquitetura e Urbanismo.

Dado o estágio de desenvolvimento da política de pesquisa na PUC-Campinas, é fácil compreender que os convênios firmados sejam ainda fruto de iniciativas dos Programas de Pós-Graduação e de docentes pesquisadores isolados. Talvez a reestruturação administrativa por que vem passando a instituição possa congrega os esforços e mobilizar políticas institucionais que favoreçam projetos integrados e voltados para os objetivos que contemplem o desenvolvimento regional.

Nesta direção a Profa. Vera S. M. Beraquet adverte:

“A inserção da Universidade no atual contexto exige, dentre outras coisas, a expansão de sua base científica de modo que a sua comunidade possa buscar novas formas de educar e de aprender, estabelecendo programas e prioridades em sintonia com o projeto institucional.

Dos docentes-pesquisadores, essas mudanças pedem criticidade, mas também criatividade e coragem de propor idéias novas para superar problemas e dificuldades antigas. Não há mais como fazer pesquisa de forma isolada. A partir deste contexto, a formação de grupos de pesquisa e o trabalho integrado tornam-se cada vez mais condições necessárias para desenvolver ambientes produtivos e favoráveis à orientação de alunos e até para a continuidade das pesquisas (Beraquet, 2000:8).

2.3. Política de Pós-Graduação

A primeira referência que encontramos sobre a pós-graduação *stricto sensu* nas atas dos Colegiados da PUC-Campinas está na ata da 36ª reunião do CONSUN de 20 de abril de 1967, quando se recomendam alterações no Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras referentes à pós-graduação acatando-se, na

oportunidade, as orientações do Conselho Federal de Educação para a criação de cursos de Mestrado e Doutorado.

Após a criação dos primeiros cursos, em 1972, é aprovado, na 85ª reunião do CONSUN, o Regulamento Geral da Pós-Graduação. Novo Regulamento é aprovado na 139ª reunião de 19 de dezembro de 1979 o qual permanece até hoje.

Os Cursos e Programas de Pós-Graduação elaboraram seus Regulamentos e, coerentes com o Regulamento Geral, passam a assumir como objetivo geral *“proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada e promover a formação de docentes e pesquisadores de alto nível nos diferentes ramos do saber (artigo 1º do capítulo I)”*.

A primeira referência sobre a política de pós-graduação está registrada na ata da 123ª reunião do CONCEP ocorrida em 11 de agosto de 1988, quando o presidente da Comissão de Ensino de Pós-Graduação e Extensão comunica ao Colegiado os estudos da comissão sobre a política de pós-graduação na Universidade, diante da necessidade de a comissão emitir pareceres sobre os projetos de criação de novos cursos de Mestrado.

Nesse ano, foi elaborado um documento, a pedido da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, por um grupo de trabalho composto pelo coordenador geral dos Cursos de Pós-Graduação, pelos coordenadores dos Departamentos de Pós-Graduação, pelo presidente da CCD, pela coordenadora da CEAP e por um assessor especial da Reitoria, documento esse intitulado **“Considerações Preliminares a propósito da definição de uma política para a Pós-Graduação na PUCCAMP”**. Um dos critérios para análise de novos programas de pós-graduação observaria:

*“A proposta há de contemplar níveis satisfatórios de articulação com os demais misteres da Unidade Acadêmica, **tanto pelo simultâneo comprometimento dos docentes de pós-graduação com o ensino de graduação e com os serviços existentes, quanto pela utilização de alunos de pós-graduação nessas atividades**”* (grifos nossos, p.5).

Em 04 de dezembro de 1992 ocorreu a 1ª etapa do I Encontro de Avaliação e Planejamento da Pós-Graduação na PUCCAMP e, entre os seus três objetivos, constava: “*levantar subsídios para a Política de Pós-Graduação na PUCCAMP*”. Um dos objetivos da 2ª etapa, ocorrida em 15 de dezembro de 1992, visando definir um plano de desenvolvimento da pós-graduação para o biênio 93/94, foi “**sugerir estratégias de integração entre a Pós-Graduação, Graduação, Pesquisa e Extensão na PUCCAMP**”⁹⁵.

Verifica-se claramente a intenção de se definir uma política para a pós-graduação, bem como o reforço às indicações apresentadas na Política de Pesquisa sobre a articulação entre a pós-graduação e a graduação.

Diante das solicitações de orientação pelas Unidades Acadêmicas e das propostas de criação de novos Cursos de Mestrado e considerando também a manifestação do CONCEP, em sua reunião de 26 de junho de 1995, pela necessidade de uma política de pós-graduação na universidade, a Comissão de Ensino de Pós-Graduação e Extensão do colegiado coordenou e realizou estudos nessa direção.

O CONCEP, os setores institucionais ligados à pós-graduação e os Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* envolveram-se nas discussões e na apresentação de propostas que resultaram na aprovação do documento “**Política de Atuação em Pós-Graduação**” na reunião 211ª do CONCEP realizada em 26 de outubro de 1995.

A ata da reunião, que tratou com exclusividade a matéria, revela o envolvimento do colegiado nas discussões que possibilitaram aprimorar o documento apresentado pela comissão. O documento aprovado compõe-se de três partes, e em cada uma delas encontramos indicadores para a articulação entre a pós-graduação e a graduação. Assim, ao final da Introdução lê-se:

⁹⁵ Sobre o I Encontro de Avaliação e Planejamento em Pós-Graduação na PUCCAMP existe um relatório que contém o Plano de Metas para o biênio 93/94. Entre as 17 metas, a terceira diz: “*O investimento na Pós-Graduação deve ser estudado como uma prioridade da Universidade. A Pós-Graduação consagra um modelo de Universidade que ensina, pesquisa, oferece serviços e capacita docentes com excelência*”.

“Desse modo, a PUCCAMP, para constituir-se verdadeiramente como Instituição de Ensino Superior, não pode ignorar a Pós-Graduação – elemento constitutivo da Universidade, ou seja, faz-se necessário que atenção em igual medida seja dada à Pós-Graduação e à Graduação, de modo a garantir que ambas possam atuar articuladamente” (Ata da 211ª reunião do CONCEP, 1995:52).

Um dos seis princípios que orientam a política de pós-graduação evidencia a articulação entre a pós-graduação e a graduação, consoante o texto seguinte:

“A atuação em Pós-Graduação na PUCCAMP deve, ainda, ter como princípio estar plenamente articulada com a atuação nos Cursos de Graduação, para a promoção conjunta de ações de ensino, pesquisa e extensão”⁹⁶.

Dentre as diretrizes para planejamento e implantação de cursos nos Programas de Pós-Graduação, duas diretrizes merecem atenção:

“A proposta de implementação de Curso se fundamenta na qualidade da atuação em Graduação, em especial na existência de grupos de pesquisa com produção científica significativa, na(s) Unidade(s) Acadêmica(s) de que se origina”.

“A proposta deve mostrar coerência entre os projetos de Cursos de Pós-Graduação e de Graduação, sendo imprescindível a adoção de temáticas de pesquisa comuns, previamente apontadas no projeto pedagógico da Unidade Acadêmica de origem”⁹⁷.

Após a aprovação da Política de Atuação em Pós-Graduação, não houve, por parte dos Cursos antigos, a adequação esperada, de sorte que até o início deste ano (2000), conviveram na instituição dois modelos administrativos: os Departamentos de Pós-Graduação e os Cursos de Pós-Graduação que apresentam estruturas e mesmo concepções diferentes sobre uma desejada articulação entre a pós-graduação e a graduação.

⁹⁶ Ibid.p.53.

⁹⁷ Ibid.p.55.

3. A articulação entre a pós-graduação e a graduação nos Projetos dos Programas de Pós-Graduação

A Pós-Graduação *stricto sensu* na PUC-Campinas inicia-se com os Mestrados estruturados academicamente e administrativamente em Departamento de Pós-Graduação. De forma análoga ao ocorrido nas universidades públicas, os Departamentos de Pós-Graduação foram se constituindo como espaços privilegiados para o trabalho docente e centrados na pesquisa. Avaliados pela CAPES, os Programas de Pós-Graduação, compreendendo Mestrado e Doutorado, organizaram-se separadamente da Graduação, conforme já vimos em capítulos anteriores.

O fato de as disciplinas e atividades da pós-graduação serem coordenadas por um Departamento específico favoreceu o distanciamento dos docentes e de seus trabalhos dos Cursos de Graduação e vimos acontecerem situações em que se forçava o professor da pós-graduação a dar aulas na graduação, para garantir uma integração, visando à qualidade do ensino.

Na PUC-Campinas, a implantação da carreira docente provocou o envolvimento de professores da pós-graduação com a graduação, pela exigência de composição do regime de dedicação, que obriga 50% do período dedicado à aula e 50% à pesquisa. A nosso ver, esta situação formal não se configura como articulação entre a pós-graduação e a graduação.

Outra estrutura de organização dos Mestrados começa a existir na PUC-Campinas com os cursos que entram em funcionamento na década de 90. Nessa estrutura, as disciplinas e atividades da pós-graduação ficam alocadas nos diversos Departamentos da Unidade Acadêmica e o Mestrado se constitui em Curso. A convivência dos docentes dos dois níveis nos Departamentos visa possibilitar a união para as discussões, as reflexões e as propostas envolvendo a graduação e a pós-graduação tendo em vista o ensino, a pesquisa e a extensão.

Na Faculdade de Educação, que vivenciou até há pouco tempo esta estrutura, foi possível pensar em linhas de pesquisa que integram docentes e discentes das duas instâncias.

Os novos mestrados de Informática, Arquitetura e Medicina organizaram-se da mesma forma e com outra vantagem em relação ao Mestrado em Educação, ou seja, tendo a pós-graduação e a graduação funcionando no mesmo espaço físico.

Não ocorreu uma avaliação sistematizada dos dois modelos, mas o CONCEP, que é composto por representantes docentes e diretores de todas as Unidades Acadêmicas, escolheu a modalidade de curso de pós-graduação cujas disciplinas são oferecidas por vários Departamentos, como estrutura acadêmico-administrativa para os novos cursos, conforme consta nas diretrizes da Política de Atuação em Pós-Graduação.

A atual reforma estatutária aprovada em março deste ano na reunião 327ª do CONSUN alterou a estrutura administrativa e de poder na PUC-Campinas, acabando com os Departamentos e valorizando a organização acadêmica na modalidade de Cursos. As Unidades Acadêmicas passam a ter o Conselho de Unidade e o Conselho de Curso para cada curso que possuem. Objetivando a coordenação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, as Unidades Universitárias poderão solicitar a criação de um Núcleo.

“Com vistas a reunir os docentes de acordo com os campos de estudos específicos, tendo em vista o aperfeiçoamento do ensino, em especial, a integração, a elaboração de projetos e ou acompanhamento das atividades de pesquisa e extensão, poderá ser criado nas Unidades Universitárias um Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão, mediante a apresentação de projeto específico à reitoria e por ela aprovado”⁹⁸.

O colegiado da universidade que definiu as políticas de extensão, pesquisa e pós-graduação, o CONCEP, também foi extinto com a Reforma Estatutária e

⁹⁸ O novo Estatuto ainda não foi divulgado. O trecho citado é um dos artigos aprovados na reunião do CONSUN e constante da ata de 30 de março de 2000. p.62.

algumas de suas atribuições são assumidas pelo CONSUN. Entre elas, destacamos *“fixar as diretrizes para o ensino, pesquisa e extensão, indicando as áreas prioritárias”*.

É nossa expectativa que as mudanças ainda em curso explicitem o perfil institucional que assuma a pesquisa articulada ao ensino e à extensão e valorize a pós-graduação articulada à graduação.

A atual coordenadora da CEAP, professora Vera Sílvia Marão Beraquet, em recente entrevista com esta pesquisadora, assim se manifestou:

“Nós temos que ter clareza da vocação da PUC-Campinas para a pesquisa, que não vai ser a pesquisa de ponta, a pesquisa tecnológica a não ser por parte de um ou outro grupo que excepcionalmente esteja trabalhando com outras universidades. É o caso de um pessoal da área de Biológicas que trabalha com a USP num projeto da FAPESP envolvendo alunos na iniciação científica, pois não tem o Mestrado, ou da Informática onde temos um corpo docente com forte vinculação com a Unicamp.. A PUC-Campinas tem um perfil mais voltado para o ensino e as questões sociais... É preciso resgatar as políticas de extensão e de pesquisa para rediscuti-las com os novos diretores que as desconhecem... Precisamos envolver as pessoas novas da administração nas discussões e procurar o nosso modelo, inclusive para o Mestrado e o Doutorado” (entrevista em 20/08/00).

Da busca que fizemos nos Projetos iniciais dos Mestrados da PUC-Campinas e em suas posteriores reestruturações para atender a orientações institucionais e/ou recomendações da CAPES por meio das avaliações do sistema de credenciamento, podemos concluir o que se segue:

1. Os projetos dos cursos criados na década de 70 fazem referência à graduação em seus objetivos, ao proporem a formação de professores universitários para os cursos e ao assumirem a socialização de conhecimentos produzidos pela divulgação das pesquisas e das dissertações. Nesse período, alguns docentes iniciam o processo de envolvimento de alunos da graduação em programas de iniciação científica.

Fundamentalmente, os Projetos dos Cursos acompanham as políticas dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, sobretudo do primeiro, que prioriza a formação de pesquisadores e professores universitários.

O projeto original do Mestrado em Biblioteconomia, do ano de 1977, tem como um dos objetivos

*“oferecer a todos os países da América Latina a oportunidade de **preparar e formar professores de Biblioteconomia**, dando-lhes as técnicas didático-pedagógicas para o bom desempenho de suas atividades docentes, em nível de pós-graduação”* (grifos nossos)⁹⁹.

A proposta de reformulação do Curso de Pós-Graduação em Lingüística, quando introduz a área de Teoria da Literatura e Semiologia, destaca nas justificativas que

*“a introdução da nova área, na época (1979), obedeceu ao desejo de oferecer aos alunos egressos da graduação também a opção pelo estudo da literatura e ainda a **possibilidade de qualificação do nosso próprio corpo docente**”* (grifos nossos)¹⁰⁰.

2. Os cursos que entram em funcionamento na década de 90 mantêm a proposta de formar quadros para a graduação, uma vez que a PUC-Campinas ainda necessita capacitar seus docentes, mas ampliam o compromisso com a graduação. Professores são incentivados a dar aulas nos dois níveis. *“Por princípio o corpo docente da Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo pertencerá simultaneamente à Graduação”* (Proposta do Mestrado, 1997:31);

As formas de articulação entre a pós-graduação e a graduação propostas pelos docentes da Faculdade de Educação, no final do ano de 1995, assim são expressas:

⁹⁹ Proposta inicial do Curso de Mestrado em Biblioteconomia, cuja área de concentração era Metodologia do Ensino em Biblioteconomia. Justificativa, 1977. p.03.

¹⁰⁰ Projeto de Reestruturação do Curso de Pós-Graduação em Letras. **Histórico do Curso e Justificativa do Projeto**, 1983. p.01.

- *Promoção sistemática de seminários e/ou oficinas dos pós-graduandos e professores da graduação envolvendo questões da pesquisa, da escrita, da pesquisa, da investigação, da leitura e da escrita.*
- *Verificação dos temas/problemas mais significativos na graduação que poderiam ser temas de pesquisa ou de seminários na pós-graduação, como: A Universidade e suas articulações com o ensino de 1º e 2º Graus; A degradação do ensino público e os processos de exclusão educacional; a Universidade e os dilemas da formação de profissionais e docentes diante da crise mundial e dos novos paradigmas, etc.*
- *Superar o isolamento, o qual começa por um problema de ordem física.*
- *Engajar efetivamente os graduandos, na qualidade de estagiários, em projetos de pesquisa e seminários da pós-graduação.*
- *Organizar grupos de pesquisa com a participação de professores da graduação, da pós-graduação, dos alunos do Mestrado e da graduação.*
- *Cada grupo de pesquisa deverá considerar diferentes níveis de desenvolvimento, que permitirá a participação de pesquisadores, desde alunos de primeiro semestre de graduação, até nossos pesquisadores seniores.*
- *Contar com a participação efetiva dos professores da Pós-Graduação: stricto sensu e lato sensu, nos Departamentos, valendo-se dos coordenadores tendo em vista favorecer essa participação.*
- *Integração por meio de atividades didático-pedagógicas¹⁰¹.*

No relatório enviado à CAPES pelo Mestrado em Filosofia no ano de 1999 consta que *“todos os docentes deste Mestrado ministram aulas em cursos de graduação da PUC-Campinas, sobretudo no Bacharelado e na Licenciatura em Filosofia”* (item **Integração com a Graduação**).

Atualmente os Cursos de Pós-Graduação têm procurado envolver alunos da graduação em suas atividades e têm esse compromisso expresso em suas

¹⁰¹ Síntese elaborada pela diretora, professora Maria Rosa C. Marafon. **Caracterizando a Graduação e a Pós-Graduação - Sua articulação**, nov. 1995. p.02. mimeo.

propostas de curso, de modo especial aqueles reformulados ou criados após a aprovação da Política de Atuação em Pós-Graduação.

“A articulação do Curso de Pós-Graduação em Cirurgia com os Cursos de Graduação far-se-á:

- através da ação concomitante dos professores tanto no nível de pós-graduação como de graduação, levando a sua visão crítica e de produção de conhecimento.*
- pelo estímulo e promoção de projetos de iniciação científica e realização de eventos que congreguem alunos de graduação e de pós-graduação e professores.*
- pela atuação simultânea de professores, alunos de graduação e alunos de pós-graduação nos vários serviços oferecidos à comunidade dentro da perspectiva integrada de ensino, pesquisa e extensão.*
- de modo facilitado pela localização dos cursos de graduação e de pós-graduação e dos serviços no mesmo espaço físico, isto é, o Campus II”*
(Proposta do Curso reestruturado, 1996:06)¹⁰².

3. Todos os Cursos de Mestrado e o Doutorado em Psicologia têm hoje definidas as suas linhas de pesquisa que refletem as áreas de concentração ou a vocação dos cursos e favorecem a organização de grupos de pesquisa.

A Faculdade de Educação organizou as linhas de pesquisas ampliando aquelas já existentes na proposta do Mestrado a fim de contemplar os projetos de pesquisa e os problemas de investigação que interessam à pós-graduação e à graduação.

4. Os cursos de Pós-Graduação da PUC-Campinas, em sua curta existência, têm procedido a freqüentes reestruturações, particularmente para atender aos critérios de credenciamento e de avaliação continuada da CAPES. A articulação entre a pós-graduação e a graduação não consta dos critérios explícitos no roteiro de avaliação da CAPES, entretanto as fichas de avaliação bienal (96/97) dos Programas de Pós-Graduação no item **Complementos** incluem as **atividades em Cursos de Graduação**¹⁰³.

¹⁰² Proposta: Pós-Graduação em Clínica Médica e Cirúrgica de 1996.

¹⁰³ Ficha de avaliação continuada CAPES. Diretoria de Avaliação, 1998, p.4.

Constatamos, nos Documentos de área publicados em 1998, referentes ao processo de avaliação do biênio 96/97, que a relação da pós-graduação com a graduação nem sempre é focalizada nas análises das comissões. Quando isso ocorre, a relação é entendida como os benefícios que a pós-graduação pode e deve conferir à graduação. Comenta-se, ainda, que os dados apresentados pelos Programas no Datacapes são insuficientes para a aferição. *“Área de Educação, na avaliação do biênio 96/97, como ocorreu na anterior, não conferiu peso específico a essa relação para efeito de conceituação dos programas”* (Documento da Área - Educação, 1999:89)¹⁰⁴.

A ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no documento básico sobre a avaliação da CAPES afirma:

*“Para a área, a pós-graduação está inserida no sistema de ensino. **Não é mais um nível e deve-se articular intimamente com a graduação.** A rigor, neste momento, esta articulação é um elemento de especial relevância e admite múltiplas configurações e estratégias. Além do simples registro da carga horária dos professores dedicada a aulas na graduação e na pós; além da orientação de monografias de alunos da graduação e de dissertações e teses na pós-graduação; há outras ações que não estão sendo captadas pelo Coleta CAPES”* (ANPEd, 1999:57-8, grifos nossos)¹⁰⁵.

Os relatórios dos programas de pós-graduação da PUC-Campinas¹⁰⁶, que predominantemente se referem aos Mestrados, enviados à CAPES, (anos 98 e 99) contemplam o item **Integração com a Graduação**, descrevendo alguns aspectos: professores atuando nos dois níveis, orientação de monografias de final de curso por docente da pós-graduação, grupos de pesquisa com professores e alunos da pós-graduação e da graduação, projetos de iniciação científica. Assim, o relatório do Mestrado de Biblioteconomia e Ciência da Informação afirma o seguinte:

¹⁰⁴ **Infocapes.** Boletim Informativo da CAPES. Brasília, v.7, n. 3. 1999. Contém documentos das comissões de Ciências Humanas. Páginas 15 a 89.

¹⁰⁵ Uma publicação da ANPEd de set/1999 - **Avaliação da Pós-Graduação em Debate** contém três textos resultantes de debates ocorridos em sua 21ª Reunião Anual de set/1998. Duas propostas são relevantes para este estudo: 1) Reforçar que as ações da relação pós-graduação e graduação nos Programas tenha efetiva ponderação em suas avaliações e 2) Considerar que a pós-graduação não é mais um nível do sistema de ensino no texto de B. Gatti, M. André, O. Fávero e B.M.F. Candau.

¹⁰⁶ A partir de 1998 as avaliações da CAPES estão privilegiando a concepção de Programas e não de Cursos.

“O Programa de Mestrado tem se envolvido com a graduação de modo significativo através do ensino (quatro docentes ministram aulas em 1999), da pesquisa (seis alunos receberam bolsa IC do CNPq e da PUC para participarem de projetos de pesquisa de quatro docentes do mestrado) e de outras atividades acadêmicas tais como reforma curricular, auto-avaliação, coordenação da base de Dados Dialog, etc” (item Integração com a Graduação).

Seria oportuna uma avaliação institucional dos programas da PUC-Campinas, orientada pelas políticas de pesquisa e pós-graduação a fim de se dinamizar um processo orientador de transformações não só administrativas, mas prioritariamente acadêmicas. Transformações que poderão contemplar a articulação entre programas e entre a pós-graduação e a graduação constituindo-se em diretrizes para o Projeto Institucional.

4. O Projeto Institucional da PUC-Campinas e os indicadores da articulação entre a pós-graduação e a graduação

As Faculdades que deram origem à PUC-Campinas estiveram agregadas à Universidade Católica de São Paulo até 1955, quando vieram a constituir, por autorização do Conselho Federal de Educação, a Universidade de Campinas, que, em 1958 passou a denominar-se Universidade Católica de Campinas e em 1972, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Impulsionadas pelo pensamento católico da época, as universidades, criadas pela Igreja objetivaram formar intelectuais exercendo *“uma função supletiva à do Estado, incapaz de promover, diretamente, a adequada formação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes”* (Cunha, 1998:316). Entretanto, deixam explícita a filosofia da educação cristã que deve sustentar seu projeto, ou seja, assumem seu caráter confessional.

Embora ligadas à mesma Igreja, as universidades católicas construíram projetos diversos, quer pela vinculação com a realidade próxima, quer pelos perfis

de seus dirigentes – bispos ou religiosos de Congregações – representantes das mantenedoras, que sempre tiveram amplos poderes e, em diferentes momentos históricos, foram mais ou menos reconhecidos e aceitos pela comunidade acadêmica.

Influenciadas pelos movimentos da Igreja Católica em torno de suas concepções teológicas, as universidades católicas vivem conflitos e explicitam contradições, além de outros tantos problemas que compartilham com as universidades públicas e com outras particulares.

A PUC-Campinas, tal como as primeiras universidades públicas, nasce voltada para a formação de profissionais, por meio do ensino. Seu ensino caminhou basicamente sem a pesquisa, que começa a ser assumida institucionalmente a partir do final da década de 80. Suas políticas de extensão, pesquisa e pós-graduação são definidas no início da década de 90, quando também vão se firmando as condições objetivas para sua implementação.

Olhando internamente a PUC-Campinas, onde nos situamos, vê-se que o esforço coletivo para qualificá-la pelo princípio da indissociação do ensino, pesquisa e extensão precisa ser redobrado na perspectiva de construir caminhos próprios para constituir-se em universidade de pesquisa.

O projeto neo-liberal em desenvolvimento no Brasil, no que se refere à educação superior, tem implantado um sistema competitivo que está levando as universidades a se diferenciarem, sobretudo por meio de mecanismos de avaliação. Tais mecanismos impulsionam as universidades de pesquisa para a busca de apoio financeiro junto a empresas e setores ativos do mercado, comprometendo sua autonomia, e reforçam a ampliação e “qualificação” questionável de universidades privadas voltadas para o ensino. As avaliações representam também mecanismos de controle do sistema e são justificativas para ampliar as matrículas e oferecer um ensino com maior economia para o Estado, incentivando, conseqüentemente, o crescimento da rede privada de ensino.

“Na prática, a avaliação vem ganhando, no Brasil, grande destaque como forma de controle e de definição de políticas que estimulem a expansão competitiva no ensino superior. É nesse sentido que se coloca a introdução do credenciamento periódico das IES, a criação do “Provão”, a análise das condições de oferta de cursos de graduação e os censos de ensino superior, que também estão se constituindo em instrumentos fundamentais no processo de ampliação das informações gerenciais e no controle das instituições” (Catani e Oliveira, 2000:12).

O controle das instituições e a ameaça do não credenciamento, vistos pela comunidade externa à universidade, como ações moralizadoras da administração e benéficas para a qualidade do ensino, podem, perversamente, levar as instituições que estão se construindo como universidade de pesquisa a se enquadrarem no modelo de universidade de ensino. Nesta, o ensino é ação transmissora de conhecimentos cientificamente elaborados, prontos e tecnologicamente disponíveis nas redes de informação da sociedade globalizante, mas paradoxalmente, desvinculados dos problemas, dos desafios e das necessidades da região em que se encontra. A formação do aluno/cidadão é vista como treinamento de habilidades para o domínio de informações e seu uso imediato.

O ensino com pesquisa e a pesquisa comprometida com a solução dos problemas regionais caracterizam a universidade de pesquisa que assume determinada vocação política.

4.1. As vocações da PUC-Campinas

Nascida como universidade de ensino, voltada à formação de profissionais de determinada classe, posto que a educação superior fosse então, exclusivamente para a elite, a PUC-Campinas representou, na região, um centro de desenvolvimento cultural e de formação profissional. Orientada pelos princípios da Igreja Católica, procurou atender à classe menos favorecida por meio do sistema de bolsas de estudo e das atividades de extensão, promovendo cursos e prestando serviços. Era a extensão de caráter mais assistencialista, conforme vamos

constatar nas discussões ocorridas na década de 80 sobre os Projetos Pedagógicos¹⁰⁷.

Dos debates com Paulo Freire, já no processo de revisão do Projeto Pedagógico, a comunidade acadêmica pôde identificar a natureza de seus projetos e em várias situações anunciar a importância da pesquisa e rever determinadas questões e ações extensionistas.

Em novembro de 1987, no Encontro de Administradores Acadêmicos e Docentes da PUCCAMP, Paulo Freire participou de uma mesa redonda, oportunidade em que se despede do trabalho de assessoria que prestou à Reitoria e volta a falar sobre o significado da extensão¹⁰⁸.

*“Há algo no ‘quefazer’ da PUC de Campinas ligado à sua ação no campo da saúde, sobre que gostaria de fazer uma observação. Para mim o problema não se esgota no tornar possível ou oferecer às classes populares uma assistência médica, dentária, educacional de boa qualidade. O problema vai mais longe. Partindo da procura rigorosa de boa qualidade da assistência ao Povo, a questão que se coloca é a de **desafiá-lo** para que assuma aquela posição de que falei antes: **a de quem exige, a de quem grita, a de quem se sabe sujeito de direitos** (...)”*

*Isto que estou dizendo não tem nada contra a chamada **excelência**. Pelo contrário, tem tudo o que ver com ela, desde que a sua concepção de **excelência** não seja elitista. Na verdade gostaria de acrescentar, excelência não é uma categoria abstrata, ahistórica, descontextualizada. Por isso, o que é **excelência** hoje para Genève não é necessariamente para o Recife. Longe de mim, contudo, pensar, quanto mais propor, que os jovens médicos do Recife devessem ser preparados sem rigor científico e seriedade acadêmica. É a própria rigorosidade científica, porém, que exige de mim o reconhecimento da relação dialética entre conteúdos, métodos, objetivos, contexto histórico social e cultural no processo de formação, não importa de que profissional (...) Como educador (...) o que me interessa é lutar para despertar em nosso povo oprimido, em vez de **agradecimentos indevidos** pela assistência recebida, a **raiva necessária** para brigar em favor da transformação da*

¹⁰⁷ Ver as avaliações feitas pela assessoria da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos sobre os primeiros documentos dos Projetos Pedagógicos das Unidades Acadêmicas. **Relatório de atividades da Equipe de Assessoria Pedagógica**. Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, 1981.

¹⁰⁸ O encontro foi organizado pela Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, com recursos do PROGRAD - Programas de Apoio às Pró-Reitorias de Graduação da SESu/MEC nos dias 3, 4, 5 e 6 de novembro de 1987. A divulgação parcial dos resultados do Encontro está em três cadernos intitulados **Avaliação Institucional, Experiências e Perspectivas**, nºs 3, 4 e 5 publicados pela PUC-Campinas em 1988.

sociedade injusta, onde viver vem sendo para ele uma espécie de pena que paga por estar no mundo” (Avaliação Institucional. Experiências e Perspectivas - 5, 1988:41-44).

Alguns anos depois, em 1991, é promovido um seminário para discutir o Projeto Institucional da PUCC durante o qual foram constituídos dez grupos de trabalho, e, mediante a categorização das questões por eles abordadas, são indicados seis grandes temas a serem analisados. Pelo menos em dois temas: **Papel Social da Universidade e Qualidade e Competência** são tratadas questões relevantes sobre ensino, pesquisa e extensão¹⁰⁹.

Destacamos algumas sínteses que sinalizam avanços e suscitam ações efetivas para a constituição da universidade por meio do princípio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

“A Universidade não pode ser assistencialista e utilitarista”

“Necessidade de maior ênfase à pesquisa é a extensão”.

“Necessidade de deslocamento de ênfase: da profissionalização à pesquisa, via politização”.

“Ausência de incentivos à pesquisa para os alunos, auxílios insuficientes das agências de fomento”.

“Falta de iniciação à pesquisa e de pesquisa na graduação”.

“Reforçar a pesquisa nos cursos de graduação e no Projeto Pedagógico da PUCCAMP”.

“Consolidar a carreira docente como um dos eixos estruturais de mudança”.

“O discurso comunitário pode ser equívoco histórico. Deve ser superado pela noção de cidadania”.

¹⁰⁹ O Seminário denominado **A PUCCAMP e seu Projeto Institucional**, foi promovido pela Reitoria juntamente com as associações de funcionários e professores - AFAPUCC e APROPUCC - e com o DEC - Diretório Central dos Estudantes nos dias 11, 12 e 13 de agosto. Ver texto **Categorização das questões abordadas pelos grupos no seminário**, 1991. mimeo.

É em continuidade a este Seminário que as políticas sobre extensão e pesquisa são discutidas definindo-se suas diretrizes. Assim, vão se firmando as vocações política e científica da PUC-Campinas que devem estar articuladas na construção de um Projeto Institucional.

A **vocação política** é representada pela **natureza confessional e comunitária** de instituição e a **vocação científica** é **vinculada ao saber**, nela trabalhado e valorizado e ao **conhecimento produzido** por meio da pesquisa.

“Por sua identidade Católica, a PUCCAMP deve estar atenta à procura da verdade, e justiça e da solidariedade entre os homens, compromissada com a transformação para uma sociedade mais humana, justa e fraterna.

A partir de sua natureza comunitária, a PUCCAMP define seu compromisso através de formas democráticas e participativas, de gestão e avaliação de planos e metas, bem como de sua inserção na macrorregião” (Introdução do Relatório. PUCCAMP: Compromisso com a Qualidade e as Mudanças, 1993:7).

4.2. A PUC-Campinas no conjunto das Universidades Comunitárias

No ano de 1995 é fundada a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias cujo primeiro presidente foi o reitor da PUC-Campinas, à época, Gilberto Luiz Moraes Selber que liderou, na instituição, as discussões em torno da identidade da universidade comunitária. Entretanto, o matiz comunitário da instituição já estava presente desde há muito tempo.

No início da década de 80, a partir da mudança administrativa na Mantenedora e na reitoria, as diretrizes para os projetos pedagógicos são fundadas em dois princípios: “comunhão” e “participação”¹¹⁰. Nessa época, o sentido de

¹¹⁰ A 3ª parte do Documento de Puebla, intitulado **Evangelização na Igreja da América Latina: comunhão e participação** foi referência para estudos nas Unidades Acadêmicas. O Documento é composto pelas conclusões da III Conferência do Episcopado da América Latina (CELAM) realizada em Puebla, México de 27 de janeiro a 13 de fevereiro de 1979.

comunitário firmava-se na dimensão da confessionalidade e no desenvolvimento de atividades de extensão.

O processo de desenvolvimento institucional a que já nos referimos, envolvendo a valorização da pesquisa e da pós-graduação, possibilitou ampliar o conceito de comunitário nos espaços institucionais.

A discussão desse conceito na PUC-Campinas foge aos propósitos deste estudo, mas é necessário compreender que a configuração do **comunitário** é complexa e que, em cada universidade denominada comunitária, a busca da identidade é específica.

“Portanto, na configuração do comunitário existe uma tensão/contradição de elementos ou aspectos que se interpenetram, constituindo-se assim, num conceito com relativo grau de ambigüidade. Significa dizer que o comunitário não está totalmente construído e nele é possível encontrar elementos que caracterizam a confessionalidade, o comunitarismo, a regionalidade, as atividades extencionistas. São características não excludentes e podem ser encontradas com maior ou menor ênfase em cada uma das instituições que compõem o segmento universitário” (Bittar, 1999:228)¹¹¹.

No tocante à pesquisa, as universidades comunitárias, sobretudo aquelas ligadas ao COMUNG - Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - têm priorizado os problemas regionais pelo compromisso com a comunidade local. As pesquisas de problemas específicos de interesse social produzem conhecimentos valiosos que a nosso ver devem constituir-se objetos de ensino. Tais conhecimentos socializados provocam ações significativas para a comunidade e suscitam novos problemas a serem investigados. Temos, conseqüentemente, os avanços e os ganhos para a região e a realidade local. Interligados o ensino e a pesquisa de interesse social, ambos realimentam-se e qualificam a instituição universitária.

Disso nos alerta Dias:

¹¹¹ A autora apresenta exaustiva pesquisa sobre as universidades comunitárias, em número de 32 (trinta e duas), sendo 24 (vinte e quatro) confessionais e 8 (oito) não confessionais, mostrando de modo fundamentado, a ambigüidade do conceito “universidade comunitária”.

“Uma universidade de vinculação regional, carente dos recursos para o desenvolvimento da alta pesquisa de vãos internacionais, para ser equânime e pertinentes, deve procurar identificar quais são as demandas por conhecimentos da comunidade mais próxima que correspondem à sua missão e às suas possibilidades de realização. Também as pesquisas de menor impacto na comunidade científica internacional, que não atingem o estatuto da ciência central, conforme os critérios ideologicamente elaborados pelos cientistas de grande visibilidade no mundo intelectual e na sociedade consumidora de alta tecnologia, certamente com o apoio de difusão da mídia, mesmo essas pequenas pesquisas podem ser importantíssimas para as comunidades locais e certamente é necessária para um ensino de qualidade” (Dias, 1998:24)¹¹².

Um fato recente que influenciou a aproximação entre as universidades comunitárias e a construção de sua identidade foi o fim das isenção fiscal para as entidades filantrópicas. A Lei da Filantropia (Lei nº 9732 de 11 de dezembro de 1998) foi regulamentada em maio de 1999 retirando das entidades o benefício da renúncia fiscal, ou seja, o não repasse ao Instituto Nacional de Seguro Social – INSS, da parte patronal das contribuições previdenciárias.

Articulando a questão do pagamento ao INSS com o oferecimento de bolsas aos alunos foi criado o FIES – Programa de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. A ABRUC tem batalhado para aperfeiçoar o programa que vem atendendo alunos desprovidos de recursos para cursarem uma universidade.

À época, o reitor da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, vice-presidente de ABRUC e presidente do COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, participou ativamente das discussões para o aperfeiçoamento do FIES. Segundo ele, das 65 mil vagas preenchidas com o Programa, 20.153 foram ocupadas por alunos das Comunitárias mostrando que elas têm cumprido sua parte junto ao Governo Federal (Jornal das Universidades Comunitárias, ano III, nº 13, Abril/Maio de 2000:8)¹¹³.

¹¹² No artigo Dias estabelece uma distinção entre investigação sobre um objeto científico (produção da ciência) e investigação educativa (produção de uma pedagogia do conhecimento e de um conhecimento da pedagogia), especialmente no nível da graduação.

¹¹³ No mês de agosto de 2000, foi eleito presidente do COMUNG o reitor da UPF - Universidade de Passo Fundo, Ilmo Santos. Atualmente o COMUNG reúne nove IES atingindo 48 municípios gaúchos, totalizando 92.701 estudantes. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Ano V, n. 15, set/dez de 2000, p.02.

Procurando firmar sua identidade, diferenciando-se de outros segmentos de ensino superior, as universidades comunitárias situam-se no espaço entre o público e o privado ou mais especificamente no “**público não estatal**”¹¹⁴. Esse conceito é também ambíguo, uma vez que a natureza jurídica das comunitárias permanece privada e os seus serviços, de natureza social e regional, que caracterizam o seu caráter público, estão ameaçados, sobretudo pela falta de recursos agravada pelas novas medidas governamentais.

A PUC-Campinas, tanto quanto outras universidades comunitárias, vinha, ainda que modestamente, carreando recursos para a pesquisa e a pós-graduação, mantendo também suas atividades extensionistas.

A partir do final de 1998, época das eleições de diretores e vice-diretores das Faculdades e Institutos na PUC-Campinas, houve a intervenção do presidente da mantenedora, arcebispo da Arquidiocese de Campinas, Dom Gilberto Pereira Lopes, alterando o processo sucessório e anunciando mudanças administrativas na instituição. Ao lado de mudanças nas formas de gestão, fundamentadas na centralização do poder, da reestruturação administrativa de vários setores, justificada pela modernização e competitividade, ocorreram alterações curriculares nos cursos de Graduação, que representam um enxugamento nas despesas, fato considerado imprescindível pelos dirigentes, para a sustentação financeira dos cursos e da instituição diante das relações com o Estado em crise e com a sociedade que passa por mudanças estruturais, no atual estágio do capitalismo mundial.

Foge aos propósitos deste estudo a análise dos recentes acontecimentos na PUC-Campinas, mas é necessário apontá-los, uma vez que anunciam a necessidade de revisão nas políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, que, por sua vez, irão caracterizar a articulação entre a pós-graduação e a graduação.

¹¹⁴ Até a década de 80 os debates em torno da natureza das IES ficaram centrados na polarização entre o público e o privado. Na década de 90, com o esforço oficial da reforma do Aparelho do Estado, surge o conceito de “público não-estatal”, empregado para as “organizações sociais”, incluídas entre elas as universidades públicas. As universidades comunitárias advogam o estatuto de “públicas não estatais”, tendo em vista seu caráter não lucrativo, a prestação de serviços na área social e a concessão de bolsas a alunos carentes. Os autores Sguissardi e Silva Jr referindo-se ao “público não estatal”, usam os conceitos “semiprivado” e “semipúblico” considerando-os também como espaços com significativo grau de ambigüidade. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil.**

Na recente reforma estatutária, aprovada em reunião do CONSUN de 28 de setembro de 2000, a PUC-Campinas mantém sua opção de ser **universidade**, conforme classificação do Decreto nº 2306/96 que regulamentou o sistema federal de ensino superior a partir da nova LDB. Assim sendo, fica assumido o compromisso com a pesquisa, firmando-se a **vocação científica**, vinculada à **vocação política** da instituição que, no contexto das atuais reestruturações, demandará definições acadêmicas e administrativas.

Nossas reflexões em torno da qualificação do ensino na PUC-Campinas pela articulação entre a pós-graduação e a graduação, sobretudo por meio da pesquisa, nos conduziram a explicitar alguns indicadores para a articulação entre os dois níveis em seu Projeto Institucional.

4.3. Indicadores da articulação entre a pós-graduação e a graduação para o Projeto Institucional da PUC-Campinas

São oito as Unidades Universitárias que tem Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, a saber: Psicologia, Filosofia, Biblioteconomia, Educação, Informática, Direito, Arquitetura e Medicina. Concebendo a articulação entre a pós-graduação e a graduação como movimento de mão dupla, em que ambos os níveis interagem questionado-se, assumindo políticas conjuntas, inclusive a formação de professores, e propondo metodologias para o processo de produção e socialização de conhecimentos, podemos afirmar o que se segue:

- a articulação deve ocorrer especialmente nas Faculdades e Institutos onde existem os cursos nos dois níveis;
- há possibilidade de ocorrer a articulação entre cursos de Unidades Universitárias diferentes, desde que desenvolvam projetos interdisciplinares;
- os cursos de pós-graduação e de graduação devem ser concebidos e desenvolvidos sempre de forma conjunta, com objetivos comuns, que não podem ser limitadores da especificidade de cada curso;

- a articulação por meio das linhas de pesquisa da Unidade Acadêmica e não somente da pós-graduação possibilita a presença de alunos e professores da graduação e da pós-graduação, com diversidade de engajamentos pessoais e de níveis de aprofundamento científico;
- a produção e socialização de conhecimento e de tecnologia e a formação de pesquisadores e de profissionais críticos são objetivos da universidade, de sorte que, com enfoques e metodologias diferentes, devem ser perseguidos conjuntamente pela Pós-Graduação e pela Graduação;
- os objetivos mencionados e a serem explicitados no Projeto Institucional se fundamentam em concepções de sociedade, de homem, de ciência, de educação, de ensino, de mundo, que devem ser continuamente debatidas, refletidas e assumidas de forma coletiva.
- as Unidades Universitárias, de acordo como a atual estrutura da universidade, têm a possibilidade de criar seus Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, conforme já expusemos anteriormente e precisamos lutar por programas orçamentários que viabilizem as ações articuladoras de pesquisa e ensino e que façam interagir alunos e professores da pós-graduação e de graduação.
- O funcionamento da pós-graduação e da graduação no mesmo espaço físico, aproximando as pessoas e garantindo uma estrutura acadêmica e administrativa unificada, poderá ser elemento decisivo para atender aos objetivos de um projeto político-pedagógico da universidade compreendida como instituição educativa e de pesquisa.

5. Conclusão

Nosso envolvimento pessoal e profissional bastante intenso com a PUC-Campinas foi fator determinante da escolha do objeto deste estudo, e, consciente da necessidade de observar certa distância do objeto em questão, com a finalidade de garantir a necessária objetividade no desenvolvimento da

pesquisa, optamos por determinada abordagem metodológica. Nosso esforço foi o de compreender a articulação entre a pós-graduação e a graduação na constituição e desenvolvimento da universidade brasileira através de uma perspectiva histórica, buscando dados referentes às políticas sobre educação superior apresentados por estudiosos do assunto, analisando documentos, legislações, programas institucionais, depoimentos e posicionamentos de profissionais da área educacional para, após, este estudo, analisar criticamente a questão na PUC-Campinas, com o objetivo de oferecer alguns indicadores para seu projeto em construção.

No presente capítulo recuperou-se a história da criação de seus cursos de pós-graduação e graduação, bem como de sua avaliação, focalizando a articulação entre eles. Procedeu-se à análise das políticas institucionais sobre ensino, pesquisa e extensão e discutiu-se as vocações da universidade e de modo especial da PUC-Campinas, tomada no conjunto das universidades comunitárias. Finalmente foram elencados alguns indicadores da articulação entre a pós-graduação e a graduação, compreendidas como espaços articuladores no seu projeto institucional¹¹⁵.

Sabemos que cabe às Unidades Universitárias¹¹⁶ definir e promover a articulação entre a pós-graduação e a graduação, mas se a articulação for uma diretriz institucional, certamente favorecerá às Unidades a criação dos “Núcleos”. Neles os professores e alunos dos dois espaços encontrarão as possibilidades para a construção do processo articulador. A indissociação entre ensino, pesquisa e extensão não pode resumir-se a um discurso, mas deve concretizar-se em ação, em efetivo compromisso, necessitando de condições objetivas para acontecer.

Está evidente, no que dissemos até então, que a universidade que assume a pesquisa e, portanto, a pós-graduação *stricto-sensu* enfrenta grandes desafios internos e externos. Assumir a pesquisa, no nosso entendimento, supõe duplo compromisso, ou seja, o **ensino aliado à pesquisa**, valorizando algo inerente ao

¹¹⁵ O conceito de **espaço** é mais adequado para se compreender a articulação em todas as direções e não somente na verticalidade, conforme reforça o conceito de **nível**.

¹¹⁶ Denominação dada às Faculdades e Institutos nos atuais Estatutos.

contexto didático-pedagógico e a **atividade desenvolvida em um projeto político amplo** com os objetivos de formação qualificada do profissional e de produção de conhecimentos que venham contribuir com a sociedade em seu desenvolvimento científico, tecnológico e cultural.

Em outubro de 1998, o reitor da USP, Jacques Marcovitch, em entrevista ao **Jornal da Unicamp**, afirma que a universidade pública brasileira tem pela frente pelo menos dois desafios: *a crise de financiamento do Estado e o processo acelerado de mudanças tecnológicas e culturais*¹¹⁷.

Para a PUC-Campinas esses desafios tornam-se mais graves tendo em vista sua identidade em construção, que é comunitária confessional. As diretrizes pastorais para a Arquidiocese de Campinas consubstanciadas no livro: **Uma Igreja respondendo aos novos desafios** explicitam a relação Igreja-Sociedade e contemplam aspectos relevantes sobre a PUC-Campinas¹¹⁸.

Em uma publicação interna de julho/92, o reitor e os representantes da pastoral universitária comentam o documento da **Revisão Ampla e o Projeto PUCCAMP** (1992) objetivando responder à questão latente: Como “encarnar” sua identidade católica em suas estruturas e agir no cotidiano?

*“Que seja realmente **universidade**. Quanto mais universidade mais católica. Quanto mais inserindo-se na sociedade, mais universidade. Quanto mais inserida na perspectiva dos mais sofridos tanto mais católica.*

O documento, sob esse aspecto, em nenhum momento faz transparecer qualquer vestígio de uma ortodoxia de pensamento e ação que implique em triagem ideológica ou política. Deve dizer claramente sua identidade e pede que esta seja respeitada.

Mas sua identidade de católica não lhe vem por via institucional através da criação de um serviço de pastoral que assegura o serviço religioso permanente, uma vez que isso é um mínimo que pode existir numa instituição religiosa. Deve ser sim e aqui está o grande desafio – um “espírito” – um “modo de agir” que perpassasse todas as suas atividades, sua estrutura, sua forma de organização.

¹¹⁷ **Jornal da Unicamp**. Campinas, outubro de 1998. Ano XII, nº 136. Discute as idéias sobre universidade as quais estão em seu livro **A Universidade (Im)possível**. São Paulo: Ed. Futura/ABDR, 1998.

¹¹⁸ O livro retrata todo o processo denominado Revisão Ampla que se inicia em março de 1989 e culmina com a divulgação das **Novas Diretrizes para a Arquidiocese** em janeiro de 1992. As diretrizes são orientadoras das pastorais até os dias de hoje.

Como operacionalizar essa identidade, esse espírito?

O documento aponta pistas:

Transparência administrativa;

Mecanismos de participação à vida da universidade em todos os níveis;

Qualidade de ensino;

Perspectiva crítica na abordagem das matérias;

Priorização da pesquisa, a partir dos recursos e da sua relevância social na perspectiva dos marginalizados e sofridos.

Enfim, que os valores evangélicos da solidariedade, justiça, paz, norteiem o ensino, a pesquisa e a extensão. Que formem profissionais conscientes, críticos, engajados na construção de um mundo solidário e justo¹¹⁹.

As três últimas pistas apontadas para a construção da identidade da PUC-Campinas, a nosso ver, poderão ser explicitadas e concretizadas dentre outros processos, pela articulação entre a pós-graduação e a graduação.

Articulação que é aqui concebida como movimento de mão dupla, construído no interior da universidade, sustentado em determinada concepção de homem, de mundo, de educação, de ciência, e criador de possibilidades de rompimento de barreiras entre a pós-graduação e a graduação no processo de formação profissional e de produção e socialização de conhecimentos.

¹¹⁹ Texto que motivou as discussões da Assembléia da Pastoral Universitária do dia 13/06/92.

CONCLUSÃO GERAL

O caminho que trilhamos neste estudo não foi linear e livre de desafios, mas intrincado e rico em meandros onde buscamos dados, informações, interpretações, sentimentos, critérios e propostas sobre a questão principal que inicialmente nos cobramos: **a articulação entre a pós-graduação e a graduação é possível? Para quê? Como? Que significa esse movimento na universidade entendida como instituição educativa? Uma complementação do ensino? Uma suplementação? Ou uma coordenação de dois movimentos que se integram dimensionando criticamente o saber e o fazer?**

A principal motivação para esta pesquisa foi o nosso trabalho docente e administrativo na PUC-Campinas, razão por que nossas reflexões buscaram contemplá-la. Esforçamo-nos por apresentar alguns indicadores tendo em vista a construção de seu Projeto Institucional, indicadores esses referentes à articulação entre a pós-graduação e a graduação. Recorremos à história do ensino superior brasileiro e da constituição da universidade, procurando identificar, na educação superior, as concepções e propostas em torno de nossa questão central.

O diálogo com profissionais renomados, envolvidos com a educação superior e a nossa experiência de vida profissional, especificamente na construção do Projeto Político Pedagógico da PUC-Campinas, foram fundamentais para nossas reflexões, propostas e conclusões.

As conclusões apresentadas a seguir, sendo provisórias, significam provocações para novos estudos e outras propostas, contribuindo para o avanço da ciência pedagógica e da educação superior tomada como parte constitutiva de seu objeto de estudo.

1. A graduação e a pós-graduação tomadas como projetos de educação e como níveis de ensino no sistema educacional brasileiro surgem separadas e com objetivos próprios que as situam em patamares diferentes, dentro e fora da universidade. As primeiras universidades e a maioria das universidades atuais do país se configuram como **universidade de ensino** nas quais a pesquisa inexistente e a pós-graduação, quando presente, é caracterizada por cursos de especialização – pós-graduação *lato sensu* – voltados para o aprimoramento profissional e descompromissados com a pesquisa.

2. A pós-graduação *stricto sensu* surge sobreposta à graduação e merecedora de atenção especial por parte do Estado - Ministério de Educação e Ministério de Ciência e Tecnologia, porquanto atendeu à formação de quadros profissionais e aos interesses do desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Hoje a pós-graduação na universidade, com objetivos acadêmicos, vem sofrendo críticas e cortes de verbas, sobretudo no que se refere às pesquisas que não trazem resultados imediatos e resultados dirigidos ao mercado, ou não se comprometem com interesses que ignoram as realidades locais e mesmo nacionais. São apresentadas e concretizadas propostas de redução do tempo de formação de profissionais e de pesquisadores e de oferta de cursos de pós-graduação profissionais, mesmo fora da universidade.

3. A integração da pós-graduação com a graduação que vem sendo construída **no nível do sistema educacional** é entendida como forma de contribuição da primeira à qualificação da segunda. A pretendida integração ocorre por meio da formação de pesquisadores e professores universitários para os quadros de instituições de ensino superior; também pela produção de conhecimentos socializados pelo mercado editorial; pela promoção de uma cultura universitária criativa e crítica, ou, ainda, por meio da intensificação do intercâmbio

com centros internacionais de estudos e de pesquisas. **A integração no interior da universidade** tem sido problemática, porquanto as relações de poder e as estruturas organizacionais das instituições têm, ao contrário, determinado, antes, o distanciamento entre a pós-graduação e a graduação. A concepção de universidade por uma **perspectiva funcional** separa a graduação e a pós-graduação considerando-as níveis de ensino, mas a concepção pela **perspectiva dialética** as articula abrindo possibilidades para outra organização da universidade.

4. A articulação entre a pós-graduação e a graduação, como movimento dialético *global e de dupla direção* na universidade, tem merecido o empenho de educadores e grupos institucionais tendo em vista a construção de novas relações, trabalhando concepções de conhecimento, de ciência, de educação, de mundo, de homem/cidadão, reafirmando o compromisso da universidade com a educação e com a transformação social por meio da socialização de seus benefícios e do posicionamento crítico em face da realidade, a qual pode, então, ser visualizada em toda sua dimensão.

5. As **universidades públicas**, em sua maioria, reúnem condições favoráveis para desenvolver programas de pós-graduação e para promover a pesquisa, priorizando ciência básica e ciência aplicada, configurando-se como universidades de pesquisa. Nelas, é possível concretizar o princípio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão e propor-se a articulação entre a pós-graduação e a graduação pela intermediação da pesquisa.

6. As universidades privadas sem fins lucrativos, de modo especial as **comunitárias** vêm procurando desenvolver a pós-graduação e a pesquisa aplicada voltada às necessidades básicas da população, em coerência com sua vocação política. Limitadas pelo modelo financeiro, essas universidades não reúnem as condições para dedicar-se à pesquisa avançada, sobretudo em determinadas áreas, mas podem constituir-se como universidades que assumem o **ensino com pesquisa** e que **selecionam algumas áreas para a promoção de investigações e avanços do conhecimento**, fortalecendo programas de pós-graduação que lhes são correspondentes.

7. Nas universidades comunitárias e públicas, a articulação entre a pós-graduação e a graduação é um caminho, uma metodologia de ação acadêmica, para a qualificação de seu projeto institucional, tendo em vista que as duas instâncias têm contribuições a oferecer e ganhos a receber no movimento que se estabelece. Por outro lado, discutir e repensar a universidade, ou, mais especificamente, seu Projeto Institucional para o novo século, levará a descobrir a articulação entre a pós-graduação e a graduação como um caminho criativo para a consecução de seus objetivos de instituição educativa e produtora de ciência e de cultura.

8. A crise geral por que passam as instituições neste final de século atinge, de modo peculiar, a universidade, afetando suas relações com os setores externos e, de forma profunda, suas relações internas.

As críticas à universidade pública, oriundas de várias direções e os planos políticos a ela referidos, ao lado das aberturas legais para a privatização da educação superior, põem em risco a identidade da universidade nos seus princípios constitutivos de autonomia e de indissociação entre ensino, pesquisa e extensão. As diretrizes de avaliação institucional e os procedimentos dos setores públicos responsáveis pelos encaminhamentos da educação superior apontam possibilidades de maior distanciamento entre ensino, pesquisa e extensão, entre a graduação e a pós-graduação, entre professores e pesquisadores, posto que favorecem a criação de diversos tipos de IES, propõem a transformação da universidade em “organização social”, direcionam recursos por meio de critérios de competitividade que discriminam as instituições e favorecem os centros de excelência, atendendo a objetivos nem sempre educacionais como devem ser, a nosso ver, os de uma universidade.

A universidade, apesar de “desafiada”, “sitiada”, “criticada”, jamais desaparecerá. Coerente com seu compromisso histórico com a crítica e a criação, sem perder-se no tempo, mas também sem atropelar-se, ela deve buscar o equilíbrio entre a reflexão e a ação, alimentando-se de esperança. Esperança em

suas potencialidades para contribuir significativamente para as mudanças que objetivam a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A universidade haverá de ser aquela instituição competente, a **forja de valores e compromissos**, vale dizer, uma universidade **não para o sistema, mas para a vida**, como preceitua Casaldàliga¹²⁰.

Ao final deste estudo, alimentada por utopias, cabe-nos retomar, ainda, a palavra de Dom Pedro Casaldàliga ao nos falar da **paixão da esperança**, paixão que reforça nossa utopia, nossa própria visão de universidade no seu sentido original de *universalidade* e implica necessariamente a progressão do conhecimento pelo ato de ensinar, que só se dá, a um tempo, na partilha e na conjugação dos saberes, mediante o gesto maior de humanidade ao consentir-se o ser humano em contínua sociedade com o outro ser, humano como ele.

¹²⁰ Pronunciamento no dia 24/10/2000, quando recebeu o título de **Doutor Honoris Causa** pela Unicamp. Dom Pedro é catalão, chegou ao Brasil em 1968 e é bispo em São Félix do Araguaia. É conhecido pelas suas lutas sociais, principalmente as que dizem respeito à reforma agrária.

BIBLIOGRAFIA

FONTES PRIMÁRIAS

1. ORAIS

Entrevistas realizadas pela autora com:

- Bernardete A. Gatti, S. Paulo, 05/03/99
- Miriam Jorge Warde, S. Paulo, 15/03/99
- José Dias Sobrinho, Campinas, 26/03/99
- Edson Machado de Souza, Brasília, 19/04/99
- Eunice Ribeiro Durham, S. Paulo, 24/05/99
- Waldemar Sguissardi, Piracicaba, 12/08/99
- Vera Sílvia Marão Beraquet, Campinas, 20/08/00
- Saulo Montê Serrat, Campinas, 06/09/00

2. ESCRITAS

a) Não publicadas

Arquivos da CAPES (relatórios de avaliação e documentos)

Arquivos da Faculdade de Educação da PUC Campinas (documentos e atas)

Arquivo do NUPES (publicações e estatutos da instituição)

Arquivos da Secretaria dos Conselhos da PUC Campinas (atas, documentos e projetos de cursos)

Arquivos da Secretaria Geral da PUC Campinas (atas, documentos e projetos do curso).

Arquivos das Secretarias dos Programas de Pós-Graduação (Projetos e/ou Propostas dos Cursos e/ou Programas)

b) Atas das reuniões dos órgãos colegiados da PUC Campinas

Do Conselho Universitário

Das 317 (trezentas e dezessete) atas do período de março de 1956 a dezembro de 1998, foram consultadas 31 (trinta e uma) atas cujos números se seguem e mais as atas da 318ª reunião de 09/09/99 e da 327ª reunião de 30/03/00 que tratam da atual reforma estatutária.

Nºs 9, 36, 41, 48, 51, 78, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 95, 99, 103, 108, 113, 126, 129, 137, 139, 155, 164, 166, 171, 172, 184, 242, 267, 269, 308, 318, e 327.

Do Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa

Das 249 (duzentos e quarenta e nove) atas do período de abril de 1972 a dezembro de 1998 foram consultadas 95 (noventa e cinco) atas cujos números são:

Nºs 3, 4, 7, 9, 10, 11, 16, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 45, 59, 69, 71, 79, 82, 83, 90, 93, 94, 98, 100, 101, 103, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 132, 136, 143, 147, 151, 153, 156, 157, 159, 162, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 174, 177, 181, 182, 183, 186, 188, 190, 191, 194, 195, 199, 211, 214, 217, 220, 221, 224, 225, 226, 231, 232, 239, 245, 246.

c) Documentos da PUC-Campinas

- Comissão de Avaliação Institucional. **Circular CAINST - 005**, out.2000.
- Comissão de Pós-Graduação e Extensão do CONCEP. **Projeto do Doutorado em Psicologia**. 1993. 8p.
- Coordenação Geral de Pós-Graduação. **Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação oferecidos pela PUCCAMP em 1996 segundo a ótica da CGPG, CEAP e CCD**. Relatório, 2 v., mar.1997. (v.1. 130 p. e v.2. Anexos. 199p.)
- Coordenação Geral de Pós-Graduação. **Considerações preliminares a propósito das definições de uma política para a pós-graduação da PUCCAMP**. Campinas: PUCCAMP, ago.1988. 5p.
- Coordenadoria de Estudos e Apoio à Pesquisa. **I Sumário de Pesquisa**, Campinas: PUCCAMP, 1991. 98p.
- Coordenadoria de Estudos e Apoio à Pesquisa. **II Sumário de Pesquisa**. Campinas: PUCCAMP, 1995. 207p.
- Coordenadoria de Estudos e Apoio à Pesquisa. **III Sumário de Pesquisa**. Campinas: PUCCAMP, 1997. 105p.
- Coordenadoria de Estudos e Apoio à Pesquisa. **Resumos V Encontro de Iniciação Científica**. Campinas: PUC-Campinas, out. 2000. 93p.
- Encontros de Administradores Acadêmicos e Docentes da PUCCAMP. **Avaliação Institucional**. 3 v. out. 1988. (v.1, Experiências e Perspectivas - 3, 63p; v. 2. Experiências e Perspectivas - 4, 43p. e v. 3, Experiências - 5, 57p.).
- Informativo Mensal. **Diálogos**. Campinas: PUCCAMP. Ano I, n. 2, nov. 1997.
- Informativo Mensal. **Diálogos**. Campinas: PUC-Campinas. Ano II. Especial. jun. 1999.
- Instituto de Psicologia. **Pós-Graduação em Psicologia**. Manual do aluno. 1998. 49p.
- Reitoria e Pastoral Universitária. **A Pesquisa Ampla e o Projeto PUCCAMP**. Convite à reflexão e à participação. Campinas: PUCCAMP, jul. 1992. 12 p.
- Reitoria. **Relatório do I Encontro de Avaliação e Planejamento da Pós-Graduação na PUCCAMP**. Campinas: PUCCAMP, dez. 1992. 17p. mimeo.

- Reitoria. **Relatório de gestão do Reitor Eduardo José Pereira Coelho - Períodos 1985 a 1988 e 1989 a 1992.** PUCCAMP: Compromisso com a Qualidade e as Mudanças. Campinas, [1992?]. 89 p.
- Reitoria. **Relatório Institucional da PUCCAMP.** Gestão 1993/1996. Campinas: PUCCAMP, [1996?]. 155 p.
- Secretaria do Programa de Pós-Graduação. **Projeto de Consolidação do Mestrado em Educação.** 1993. 22p.
- Secretaria do Programa de Pós-Graduação. **Processo de Credenciamento do Curso de Mestrado em Biblioteconomia:** Planejamento e Administração de Sistemas de Informação, v.1, 1989. 217p.
- Secretaria do Programa de Pós-Graduação. **Projeto Inicial do Mestrado em Biblioteconomia.** Campinas: PUCCAMP. 1997. 14p.
- Secretaria do Programa de Pós-Graduação. **Proposta para Recredenciamento do Curso de Mestrado em Filosofia,** set.1991. 12p.
- Secretaria dos Conselhos. **Projeto de Reestruturação do Curso de Pós-Graduação em Letras.** Campinas: PUCCAMP. 1983. 9p.
- Secretaria dos Programas de Pós-Graduação. **Relatórios de Avaliação CAPES** dos Programas de Pós-Graduação em: Educação, Filosofia, Biblioteconomia. Campinas, PUCCAMP. 1999.
- Secretaria Geral. **Projeto de Implantação do Mestrado em Informática:** Gerenciamento de Sistemas de Informação. Inst. Informática, vol.2, 1994.
- Secretaria Geral. **Projeto do Curso de Mestrado em Urbanismo.** FAU. vol1/2. p.31 et seq. 1995.
- Secretaria Geral. **Projeto do Mestrado em Direito Processual Civil.** FADI vol. 2/2. fl. 417 et seq. 1997.
- Secretaria Geral. **Proposta de Reestruturação do Curso de Mestrado em Cirurgia e Clínica Médica.** FCM. vol.3/3. 1996.

- Seminário: A PUCCAMP e seu Projeto Institucional. **Categorização das questões**, ago. 1991. 7p.
- **Série Acadêmica**. Campinas: PUCCAMP, n. 3, 1996.
- **Série Acadêmica**. Campinas: PUCCAMP, n. 4, 1996.
- Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. **Relatório de Atividades da Equipe de Assessoria Pedagógica**. Campinas: PUCCAMP, 1981. 51p.

d) Publicações Oficiais

- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras CRUB. Reforma Universitária. Propostas e Controvérsias. GERES - Anteprojeto de Lei e Relatório. **Estudos e Debates**. Brasília, v.13, jan. 1987. 217p.
- EDUFORUM. Forum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação - ANPEd. **Relatório da Reunião Anual**. Brasília, 30 e 31 mar. 2000. 7p.
- FOR GRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação**. Bahia: Ilhéus, maio 1999. 33p.
- FÓRUM da Educação na Constituinte. Proposta Educacional para a Constituição. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 68, n. 160, p. 665-668, set./dez. 1987.
- Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases para a educação nacional e foi substituída pela nova LDB/96.
- Lei nº 452 de julho de 1937 que organizou a Universidade do Brasil
- Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968 que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras.
- Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1976, que estabeleceu as atuais diretrizes e bases para a educação nacional.

- Lei nº 9732 de 11 de dezembro de 1998 que regulamentou a filantropia para as instituições privadas.
- MEC - CAPES. **Diretrizes Gerais para Discussão do IV Plano Nacional de Pós-Graduação**. Versão Preliminar. Brasília, 2000. 8 p.
- MEC - CAPES. **II Plano Nacional de Pós-Graduação** (1982-1985). Brasília, 1982. 12 p.
- MEC - CAPES. **III Plano Nacional de Pós-Graduação** (1986-1989). Brasília, 1986. 25 p.
- MEC - CAPES. Programa de Apoio à Integração Graduação e Pós-Graduação - PROIN - **Edital 01/98**, jun. 1998. 5p.
- MEC - Conselho Nacional de Pós-Graduação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação** (1975-1979) Brasília. 1975. 52 p.
- MEC. CFE. Decreto 2306/96. **Documenta**. Brasília, n. 431, ago. 1997. p. 90 et seq.
- MEC. CFE. Parecer 977/65. **Documenta**. Rio de Janeiro, n. 44, dez. 1965.
- MEC. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior. **Programa Especial de Apoio a Projetos Destinados à Modernização e Qualificação Institucional do Ensino Superior Público - PMQES**. Doc. 1. 1998. 5p.
- Relatório do grupo de Trabalho da Reforma Universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, p. 122-150, jul/set. 1969.
- UNICAMP. Pró-Reitoria de Graduação. **Em direção a um ensino de graduação de melhor qualidade**. Campinas, 1994. 85p.

FONTES SECUNDÁRIAS

1. Livros, artigos e teses.

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo e Além do neoliberalismo. In: Sader, E. e Gentili, P. (Orgs). **Pós Neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.9-23 e p.197-202.
- ARQUIDIOCESE de Campinas. **Uma Igreja respondendo aos novos desafios**. São Paulo: Edições Paulinas, 1992. 203 p.
- ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd. **Avaliação da Pós-Graduação em debate**. São Paulo, set. 1999. 64 p.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. O Programa Especial de Treinamento - PET/CAPES - e a graduação no ensino superior brasileiro. **Infocapes**, Brasília, Capes, v.6, n.2, p.07-20, abr/jun. 1998.
- BALZAN, Newton C. Formação na pós-graduação de professores para o ensino superior. **V Congresso estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de São Pedro, SP, nov. 1998. 18p. mimeo.
- BALZAN, Newton C. e DIAS SOBRINHO, J. (Org.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. 180p.
- BARROS, Eleonora M.C. **Política de Pós-Graduação**. Um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998. 269p.
- BARROS, Roque S. M. de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo, 1955. 411p. Tese de Livre Docência. FFCL da USP.
- BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: Brzezinski, I. (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se cruzam. São Paulo: Cortez, 1997.p.123-140.
- BERBEL, Neusi A.N. **Metodologia do Ensino Superior**. Realidade e Significado. Campinas, SP: Papirus, 1994. 207p.
- BIRD/BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial. 1994. 115p.
- BITTAR, Mariluce. **Universidade Comunitária**: Uma Identidade em Construção. São Carlos, SP, 1999. 250 p. Tese de Doutorado Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar.

- BRAGA, Ronald. O ensino superior brasileiro na década de noventa. **Educação Brasileira**. Brasília, v.11, n.23, p.23-40, jul/dez. 1989.
- BRAGA, Ronald. Qualidade e eficiência do modelo de ensino superior brasileiro: uma reflexão crítica. **Documento 10/89 do NUPES**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. São Paulo: USP, 1989. 15p.
- BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. 270 p.
- CAMARGO, Alzira L. C. **O processo de reestruturação da PUCCAMP**: a contribuição do "Projeto Pedagógico" - 1981-1984. Campinas, SP, 1989. 157p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp.
- CATANI, A.M. e Dourado, Luiz F. (Orgs.). **Universidade Pública**. Políticas e Identidade Institucional. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. 87p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.70).
- CATANI, A.M. e Oliveria, J.F. O sistema da Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil. **Avaliação**. Campinas, RAIES, v.5, n.3(17), p.7-13, set.2000.
- CATANI, Afranio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 291p.
- CHAUI, Marilena de Souza. A Universidade Operacional. **Avaliação**. Campinas, RAIES, v.4, n.3(13), Separata da Revista CIPEDES, p.3-8, set. 1999.
- _____. Vocação Política e Vocação Científica na Universidade. **Educação Brasileira**, v.15, n.31, p.11-26, jul/dez. 1993.
- _____. Ventos do Progresso: A Universidade Administrada. In: Prado Jr. Bento. **Descaminhos da Educação Pós 68**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p.31-56.
- COELHO, Ildeu M. O ensino de Graduação e a Pesquisa: Construção e Reconstrução do conhecimento. **Avaliação**, Campinas, RAIES, v.3, n.3(9), p.9-19, set.1998.
- CUNHA, Luiz Antonio. O público e o privado no Ensino Superior Brasileiro: fronteira ou movimento? **Avaliação**. Campinas, RAIES, v.2. n.4, p.13-24, dez. 1997.
- _____. **A Universidade Crítica. O ensino superior na República Populista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1989. 267p.
- _____. **A Universidade Reformanda**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988. 332p.
- _____. A Universidade Brasileira nos anos 80: sintomas de regressão institucional. **Em Aberto**, Brasília, n.43, p.3-9, jul/set. 1989.

- CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã**. Da Colônia à Era Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986. 339p.
- CUNHA, M. Isabel da e LEITE, Denise B.C. **Decisões pedagógicas e estruturas do poder na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1996. 95p.
- CUNHA, Maria Isabel. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998. 118 p.
- CURY, C. J. A questão da autonomia universitária. **Universidade e Sociedade**. Brasília, ANDES - SN. ano 1, n.2. p.25-29, 1991.
- _____. A Pós-Graduação e a Nova Lei de Diretrizes e Bases. Brasília. **Em Aberto**, ano 7, n.38, p.57-63, abr/jun.1988.
- DAGNINO, R. A GED e o Movimento Docente: Balanço e Perspectivas. **Avaliação**. Campinas, RAIES, v.4, n.3(13), p.53-72., set.1994.
- DEMO, Pedro. Qualidade e Modernidade da educação superior. **Educação Brasileira**. Brasília, v.13,n.27, p.35-80, jul/dez. 1991.
- DIAS SOBRINHO, J. O Ensino de Graduação e a Pesquisa: Construção e Reconstrução do conhecimento e sociedade. **Avaliação**. Campinas, RAIES, v.3, n.3(9), p.21-30, set. 1998.
- _____. Editorial **Avaliação**. Campinas, RAIES, ano 1, n.1, p.5-6, jul. 1996.
- _____. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. **Universidade e Sociedade**. Ano IV, n 7, p.92-97, jun. 1994.
- DOWBOR, Ladislau. Da globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços. In: Freitas, Mario Cezar (org) **A reinvenção do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista, SP, USF - IFAN 1999 p. 55-75
- DRÈZE, Jacques e Debelle, Jean. **Concepções da Universidade**. Trad. Francisco de Assis Garcia. Fortaleza: UFC, 1989. 131p.
- DURHAM, Eunice R. Pós-graduação no Brasil - Problemas e Perspectivas. In: **Documento 8/96 do NUPES**. São Paulo: USP, 1996. 22p.
- EVANGELIZAÇÃO no Presente e no futuro da América Latina**. Conclusões da Conferência de Puebla. São Paulo: Edições Paulinas, 1979. 359p.
- FAGUNDES, José. A formação social da universidade medida pela extensão. **Educação Brasileira**. Brasília v.8, n.17, p.103-111, jul/dez. 1986.
- FÁVERO, M. de Lourdes de A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INPE, 2000 (v.1. Das Origens à Construção. 184p. e v.2. Guia dos Dispositivos Legais. 225p.).

- FÁVERO, M. de Lourdes de A. (Org). **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 102p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- _____. **Universidade & Poder**. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiané, 1980. 205 p.
- _____. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. 75p.
- _____. Autonomia Universitária e Educação Superior no Brasil. In: Morosini, Marília (orgs). **Mercosul/Mercosur**. Políticas e Ações Universitárias. Campinas, SP: Autores Associados; Porto Alegre, RS: Editora da Universidade, 1998. p.196-204 (Coleção Educação Contemporânea).
- FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979. 272p.
- FORESTI, Miriam C.P.P. e Pereira, Maria Lúcia T. A formação pedagógica construída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós-graduação. In: Masetto, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994. p.69-76.
- FREIRE, Paulo e Faundez, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158p.
- FREITAS, Marcos Cezar. **A reinvenção do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 1999. 207p.
- GERALDI, Corinta M.G. **A produção do ensino e pesquisa na educação**. Estudos sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia - FE/Unicamp. Campinas, SP: 1993. 478p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp.
- GOERGEN, Pedro. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Avaliação**, Campinas, RAIES, v.2, n.3(5), p.53-65, set. 1997.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 121p.
- HOBSBAWN, Eric. **Sobre a História**. Trad. Cid Kpinel Moreira. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. cap 1, p.13-21.
- JANNE, Henri. **A Universidade e as Necessidades da Sociedade Contemporânea**. Trad. Ivanova dos Santos D. Soares. Fortaleza: Editora da UFC, 1981. 163p. (Cadernos da Assoc. Inter. das Universidades, 2).
- LODI, Lúcia H. e Lima Neto, Newton. Autonomia Universitária e Mudanças na Educação Superior Pública. In: Catani, A. (Org.) (org.). **Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p.49-54.

- MARAFON, M. Rosa C. **Por uma Pedagogia Crítica**: uma abordagem metodológica. Campinas, SP. 1995. 202p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. PUC-Campinas. (No prelo o livro a ser publicado pela Editora Vozes em 2001).
- MARQUES, Juraci. Pós-graduação, reforma ou ruptura - em busca da contextualização, da concretude e do realismo utópico. **Educação Brasileira**, Brasília, v.11, n.22, p.35-69, jan/jun. 1989.
- MARTINS, Ricardo C. de R. e Martins, Carlos B. Programas de Melhoria e Inovação no ensino de Graduação: uma avaliação preliminar. Brasília. **Estudos e Debates**. n. 20, p. 189-221, mar.1999.
- MARTINS, Ricardo C. de Rezende. A pós-graduação no Brasil. Uma Análise do Período 1970-1990. **Educação Brasileira**. Brasília, v.13, n. 27, p. 93-119, jul/dez. 1991.
- MAZZILLI, Sueli. **Ensino, Pesquisa e Extensão**. Uma associação contraditória. São Carlos, SP: 1996. 231p. Tese de Doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar.
- MENDES, Antonio. **Movimento Estudantil no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 92p.
- NEAVE, Guy Y e VAN Vught, Frans. **Prometeo Encadenado**. Estado y Educación Superior en Europa. Trad. Alcira Bixio. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa, 1944. 413p.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul. A experiência das Universidades Comunitárias. In: **Documento 6/95 do NUPES**. São Paulo: USP, 1995. 43p.
- ORTIGARA, Cleo J. e RÖSLER, Mara R. **A Pós-Graduação na Universidade Comunitária Emergente**. Bahia: ABRUC - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias, 1996. 09p. mimeo.
- PAOLI, Niuvenius J. **Para repensar a Universidade e a Pós-Graduação**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp. 1985. 38p.
- PIMENTEL, M. da Glória. **O Professor em Construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993, 95p.
- RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 307p.
- RIBEIRO, M. Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez Ed., 1992. 180p.
- RODRIGUES, Neidson. A Propósito da Reforma Universitária. **Caderno Andes**. São Paulo, n. 1, p.57-62, nov. 1981.

- SÁ, Jeanete L. M. de. **O Projeto Gerador e a Ação Inicial da Pontifícia Universidade Católica de Campinas**. Campinas, 1984. 116 p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia. PUC-Campinas.
- SAAVEDRA, Silva M. G. Pesquisa, Educação e Desenvolvimento. Uma reflexão necessária. **Educação Brasileira**. Brasília, v.11, n.23, p.69-79, jul/dez. 1989.
- SANFELICE, J.L. **Movimento Estudantil e a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez Ed., 1986. 239p.
- SANTOS FILHO, J. C. dos e MORAES, Sílvia E. (Orgs.). **Escola e Universidade na Pós-Modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000. 247p.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. A interdisciplinaridade nas Universidades: relevância e implicações. **Educação Brasileira**. Brasília, v.14, n.29 p.59-80, jul/dez. 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 242p.
- SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Investimentos em Educação e Pesquisa. Trad. de Marco A. de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1973. 250p.
- SEVERINO, A. J. **O Mestrado Profissionalizante, a pesquisa e a pós-graduação**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996. 05p. mimeo.
- SGUISSARDI, V. Autonomia Universitária e Mudanças no Ensino Superior: Da Polisssemia do Conceito às Controvérsias de sua Aplicação. In: Catani, A. (org.). **Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p.21-48.
- SGUISSARDI, V. e SILVA JR, João dos Reis. **Novas faces do ensino superior no Brasil - Reforma do Estado e Mudanças na Produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999. 279p.
- SUCUPIRA, Newton L.B. Antecedentes e Primórdios da Pós-Graduação. **Forum Educacional**. Rio de Janeiro, v.4, p.3-18, out/dez. 1980.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa - Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1986, 108p.
- TORRES, Carlos A. Estado, Privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: Gentili, P. (org). **Pedagogia da Exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia M.C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiência. In: Masetto, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994. p.77-93.

ZUCCO, César. **A Pós-Graduação no contexto histórico-educacional**. Florianópolis: UFSC, 1996. 17p. mimeo.

2. Jornais

CADERNO MAIS. Universidade em Choque (8 artigos). **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 jun.2000.

CHAUÍ, Marilena. de S. Fantasias da Terceira Via. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 dez.1999. Caderno Mais. p.4-10.

COSTA, Maria T. Casaldáliga ensina a paixão da esperança. **Correio Popular**. Campinas, 25 out.2000. Caderno Cidades. p.05.

DIMENSTEIN, Gilberto. Ensino superior cresce sem controle. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 abr.1999. Caderno Campinas. p.02.

FIES - ABRUC. Sempre presente nas discussões para o aperfeiçoamento do Programa. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília, ano III, n. 13, abr/mai. 2000. p.8.

G.C. Pronex aprova projetos da Unicamp. **Jornal da Unicamp**. Campinas, fev.1997. p.03.

GLEISER, Marcelo. Em defesa da ciência básica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 nov.2000. Caderno Mais. p.27.

GOMES, Eustáquio. Entrevista: Jacques Marcovitch - A Universidade no horizonte do possível. **Jornal da Unicamp**. Campinas, ano XII, n. 136, out. 1998. p.6-7.

OLIVEIRA, Valéria. Governo cria Universidade Pública Virtual. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 ago.2000. Caderno Campinas. p.5.

SILVA, Eliane. Fuga de professores dobra em três anos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 abr.2000. Caderno Campinas. p.5.

TAVARES, Sérgio M.N. Crédito ao Estudante. Programa Social ou Financiamento do Mercado? **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília, ano V, n.15, set/out. 2000. p.3.

WEBER, Demétrio. Área de Humanas tem a melhor pós-graduação. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 19 ago. 1998.

3. Endereços Eletrônicos

<http://www.fapesp.br>

<http://www.capes.gov.br>

<http://www.prpg.unicamp.br>

<http://www.usp.br/nupes>

<http://www.cnpq.br>

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Errata				
onde se lê	leia-se	página	parágrafo	linha
Programa Institucional de Iniciação Científica	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica	XV Siglas	-	-
1935	1985	2	2	11
de homem de mundo	de homem, de mundo	4	2	13
estava - baseava	está - baseia	9	1	5
número	mínimo	12	3	17
referem-se a especificamente	referem-se especificamente	19	1	3
apresente	presente	79	1	5
PET - destina-se	PET (de 1979) destina-se	85	3	14
()	(Chauí, 1999:7)	101	citação	17
sanção	ascensão	128	3	29
existente	existentes	156	citação	15
B.M.F. Candau	V.M.F. Candau	174	nota 105	-
influenciandas	influenciadas	176	2	5
de	da	180	2	6
pertinentes	pertinente	182	citação	3
(Dias, 1998:24)	(Dias Sobrinho, 1999:24)	182	citação	12

Incluir na Bibliografia

ROMANELLI, Otaiza O. *História da Educação no Brasil*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

SOUZA, Maria Inêz S. de. *Os empresários e a educação*. O IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

695617006