

**ELIZABETH DUEÑAS PEÑA DE FLORES**

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO : O CASO DA UNICAMP  
NA OPINIÃO DE PROFESSORES , EX-ALUNOS E ALUNOS**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**1995**



1995.11.19

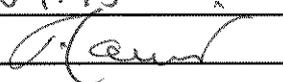
**ELIZABETH DUEÑAS PEÑA DE FLORES**

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO : O CASO DA UNICAMP  
NA OPINIÃO DE PROFESSORES , EX-ALUNOS E ALUNOS**

Este exemplar corresponde à redação  
final da tese defendida por  
ELIZABETH DUEÑAS PEÑA DE FLORES  
e aprovada pela comissão julgadora

em 04.04.95

DATA: 04.04.95

ASSINATURA 

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**1995**

**ELIZABETH DUEÑAS PEÑA DE FLORES**

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO : O CASO DA UNICAMP  
NA OPINIÃO DE PROFESSORES , EX-ALUNOS E ALUNOS**

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração : Metodologia de Ensino à Comissão Julgadora Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**1995**

**Comissão Julgadora:**

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico esta pesquisa:**

**Ao Prof.Dr. José Camilo dos Santos Filho  
À meus filhos Tomás, Miguel e Jorge**

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas pessoas contribuíram para a realização desse trabalho em diferentes momentos e atividades entre elas professores e colegas de Mestrado e Doutorado. Entretanto não quero deixar de indicar as pessoas que acompanharam de perto a realização deste estudo.

Agradeço:

Em primeiro lugar a meu orientador, José Camilo dos Santos Filho, pelo constante apoio, pela orientação segura nas dificuldades encontradas, ajudando-me a superá-las, e pela autonomia que me propiciou no desenvolvimento deste trabalho, sem estas condições dificilmente teria sido concluída.

Em forma especial, aos professores César Newton Balzan e Silvio Sanchez Gamboa pelas lúcidas críticas que fizeram pôr ocasião do exame de qualificação e que, espero que tenham sido assimiladas no sentido de tomar mais claros os objetivos e mais rigorosa a metodologia do presente trabalho.

Ao Dr. José Dias Sobrinho que em qualidade de Pro-Reitor da Pós-graduação da UNICAMP me permitiu ter acesso a documentação sobre a pós-graduação em educação que se encontravam arquivadas nessa dependência.

Aos professores, ex-alunos e alunos que responderam ao questionário e/ou concederam entrevistas.

- A Nadir Aparecida Gomes pelo auxílio para superar os obstáculos encontrados durante a coleta de dados no arquivo da Pós-graduação da F.E.

- À Empresa Júnior do departamento de Estatística IMECC-UNICAMP, especialmente ao professor Belmer Garcia pela competência demonstrada no tratamento estatístico dos dados coletados.

- Ao Miguel, pelo carinho, compreensão e ajuda que facilitaram a harmonia familiar.

- Ao Jefferson Mainardes pelo incentivo e pelas valiosas indicações sobre as publicações de Teses e dissertações dos ex-alunos.

- A Maria Elda Garrido pela ajuda valiosa na leitura do último capítulo deste estudo
  
- À CAPES pela s informações e publicações valiosas fornecidas durante minha estada em Brasília em Agosto 1992 e julho 1994, e em forma especial à professora Catarina Gloria de A. Neves.
  
- Ao Cláudio Luciano de Paula e Edna da Paz Sousa pela competência demonstrada no trabalho de digitação e diagramação.
  
- A Maria Conceição Romualdo, pelo apoio na impressão deste trabalho no momento em que me encontrava sem apoio para concluí-la.
  
- A meus amigos e colegas de estudo que me incentivaram ao longo deste trabalho.

## LISTA DE TABELAS

### TABELA

2.1 - Dimensões e número de itens do roteiro de entrevistas da população/amostra.....	18
2.2 - Distribuição dos entrevistados por departamento.....	19
2.3 - Identificação pessoal dos coordenadores e professores entrevistados.....	20
2.4 - Formação profissional da população dos ex-coordenadores e amostra dos professores.....	22
2.5 - Experiência profissional da população dos ex-coordenadores e da amostra de professores `entrevistados.....	23
2.6 - Situação funcional dos ex-coordenadores e dos professores entrevistados.....	24
2.7 - Identificação pessoal dos ex-alunos e alunos entrevistados.....	24
2.8 - Formação profissional de ex-alunos e alunos entrevistados.....	26
2.9 - Situação profissional amostra de ex-alunos e alunos.....	27
2.10 - Produção intelectual da amostra de ex-alunos e alunos.....	28
2.11 - Financiamento dos cursos de pós-graduação da amostra de ex-alunos e alunos entrevistados.....	29
2.12 - Razões pela opção de cursar pós-graduação na FE/UNICAMP da amostra de ex-alunos e alunos.....	29
2.13 - Questionário para professores, ex-alunos e alunos: caracterização da população e análise dos cursos de pós-graduação em educação.....	33
2.14 - Distribuição dos questionários para a população: professores, alunos e ex-alunos.....	34
2.15 - Identificação pessoal da população de professores.....	35
2.16 - Formação acadêmica e lugar de realização dos cursos de pós-graduação.....	36
2.17 - Situação profissional da população dos professores.....	38
2.18 - Situação funcional da população dos professores.....	39
2.19 - Tarefas executadas na pós-graduação FE/UNICAMP pela população de professores.....	40
2.20 - Produção intelectual da população dos professores (publicações de livros, artigos abstracts/resumo em congressos).....	42
2.21 - Produção intelectual da população dos professores (pesquisa, financiamento de pesquisa áreas temáticas de pesquisa, congressos).....	43
2.22 - Identificação pessoal da população dos ex-alunos e alunos.....	45
2.23 - Formação profissional da população dos ex-alunos.....	45

2.24 - Formação profissional da população dos alunos .....	47
2.25 - Situação profissional da população dos ex-alunos e alunos .....	50
2.26 - Produção intelectual da população dos ex-alunos publicações e trabalho/congressos .....	51
2.27 - Produção intelectual da população de alunos publicações e trabalhos/congressos .....	51
2.28 - Financiamento dos cursos de pós-graduação da população dos ex-alunos e alunos .....	52
2.29 - Razões pessoais para cursar pós-graduação FE/UNICAMP da população de ex-alunos e alunos.....	52
3.1 - Bolsas no país e no exterior CAPES/CNPq.....	75
3.2 - Evolução qualitativa do sistema de pós-graduação segundo os conceitos atribuídos pelas comissões de consultores científicos da CAPES 1979/1982 - 1985/ 1986 - 1987/1989 .....	78
3.3 - Comparação dos cursos de mestrado/doutorado, segundo os resultados da avaliação, por área de conhecimento 85/86 - 88/89 e 90/91 (em porcentagem).....	79
3.4 - Número de cursos, do alunado e dos titulados entre 1969 e 1975.....	81
3.5 - Evolução do número de cursos do alunado e dos titulados, por nível, entre 1976 e 1989 .....	82
3.6 - Corpo docente, por natureza de vínculo, segundo as áreas de conhecimento 1989.....	83
3.9 - Alunos titulados por áreas de conhecimento, segundo o nível do curso 1989 .....	86
3.7 - Alunos vinculados e titulados, por nível e área de conhecimento, segundo a dependência administrativa 1989 (em percentuais) .....	87
3.8 - Distribuição de alunos titulados pelo sistema de pós-graduação 1974/1986.....	90
3.10 - Distribuição do número de instituições que oferecem cursos de pós-graduação por região e status jurídicos 1981 .....	90
3.11 - Alunos vinculados a programas de pós-graduação, por região segundo as áreas de conhecimento e o nível do curso 1989.....	91
3.12 - Distribuição dos programas de pós-graduação por região (1974-1981) .....	92
3.13 - Cursos de pós-graduação nas Universidades situadas em São Paulo, por nível e segundo as áreas de conhecimento 1989 .....	93
4.1 - Dissertações de mestrado aprovadas nos programas de pós-graduação em educação. Brasil 1971 - 1992.....	107
4.2 - Teses de doutorado aprovadas nos programas de pós-graduação em educação . Brasil 1978-1992.....	108
4.3 - Número de bolsas no sistema: ED, CHS e TOTAL de 1985 a 1992 .....	114
4.4 - Crescimento do número de bolsas no sistema: ED, CHS e TOTAL de 1985 a 1992 .....	114
4.5 - Crescimento relativo do número de bolsas no sistema .....	115

4.6 - Avaliação da área de avaliação: mestrado e doutorado 1980-1991 .....	119
5.1 - Áreas de pesquisa distribuídos por áreas temáticas durante o período de 1976-1980 .....	150
5.2 - Distribuição comparativa dos professores quanto à Universidade de Procedência de seu título de doutor - 1976 e 1980.....	152
5.3 - Distribuição comparativa dos Professores quanto a área de formação de seu título de doutor - 1976 e 1980.....	154
5.4 - Alunos matriculados e licenciados - período de 1975/1980 .....	155
5.5 - Alunos desligados por níveis e departamentos - período de 1975-1980 .....	155
5.6 - Resumo da produção intelectual dos professores .....	156
5.7 - Produção intelectual discente - período de 1977-1980.....	157
5.8 - Tempo de titulação - período de 1975-1980 por níveis e departamentos .....	158
5.9 - Acervo de livros e revistas da Biblioteca da FE .....	161
5.10 - Ex-alunos com/sem bolsa de estudos durante o período de criação e expansão (1975-1980).....	162
5.11 - Alunos desligados com/sem bolsa de estudos que iniciaram seus estudos durante o período de 1975-1980.....	163
5.12 - Áreas de pesquisa distribuídas por áreas temáticas durante o período 1981-1988 .....	171
5.13 - Distribuição por nível docente, durante o período de 1981 a 1988 .....	172
5.14 - Distribuição comparativa de professores por níveis/departamentos (1981 e 1988).....	173
5.15 - Distribuição dos docentes por regime do trabalho durante o período de 1981 a 1988 .....	173
5.16 - Distribuição comparativa dos professores regime de trabalho/departamento entre 1981 e 1988.....	174
5.17 - Distribuição comparativa dos professores quanto à Universidade de procedência de seu título de doutor (1981 -1988) .....	176
5.18 - Distribuição comparativa dos professores quanto à área de formação em licenciatura/graduação (1981-1988).....	177
5.19 - Distribuição comparativa dos professores quanto à área de formação de seu título de doutor entre 1981 e 1988.....	178
5.20 - Alunos matriculados e licenciados: período de 1981 a 1988 .....	179
5.21 - Número de dissertações por níveis/áreas e anos (1981 - 1988) .....	183
5.22 - Tempo de titulação por níveis e departamentos período de consolidação (1981 - 1988) .....	186
5.23 - Situação da orientação de alunos quanto a dissertações/teses .....	187

5.24 - Ex-alunos com/sem bolsa de estudos que iniciaram curso de mestrado/doutorado durante o período de (1981-1988).....	195
5.25 - Alunos com/sem bolsa que iniciaram curso de mestrado/doutorado durante o período de consolidação da pós-FE (1981 - 1988).....	196
5.26 - Alunos desligados com/sem bolsas que iniciaram o curso de mestrado/doutorado durante o período de consolidação (1981 - 1988).....	197
5.27 - Alunos com/sem bolsa de estudos que solicitaram certificado de especialização antes de 1989 (Regimento antigo).....	197
5.28 - Distribuição do número de disciplinas ofertadas nas áreas de concentração, período 1981 - 1984.....	204
5.29 - Áreas de pesquisa distribuídas por áreas temáticas, durante o período de reestruturação desde 1989.....	212
5.30 - Distribuição dos docentes por níveis - período 1989/1994.....	213
5.31 - Tabela comparativo dos docentes por níveis e departamentos entre 1989 e 1994.....	213
5.32 - Distribuição dos docentes por regime de trabalho período 1989/1994.....	214
5.33 - Tabela comparativo dos docentes por regime de trabalho e departamentos entre 1989 e 1994.....	214
5.34 - Distribuição comparativa dos professores quanto à Universidade de procedência do seu título de doutorado segundo dados entre 1989 e 1994.....	215
5.35 - Comparação da distribuição dos professores quanto a sua área de formação em licenciatura/graduação, segundo dados de 1989 e 1994.....	216
5.36 - Comparação da distribuição dos professores quanto à sua área de título em doutorado, segundo dados de 1989 e 1994.....	217
5.37 - Alunos matriculados por anos/níveis e licenciamento/anos/níveis - 1989 até 1º semestre de 1994.....	219
5.38 - Alunos ingressantes para I - período de 1994.....	219
5.39 - Produção intelectual docente - período de reestruturação da pós-graduação.....	222
5.40 - Número de teses e dissertações (1989 - 1993) por níveis, anos e áreas de concentração.....	225
5.41 - Tempo de titulação por níveis e departamentos período de reestruturação 1989-1993.....	227
5.42 - Acervo da Biblioteca da FE/UNICAMP, 1989-1993.....	234
5.43 - Ex-alunos com/sem bolsa de estudos que iniciaram o curso de mestrado/doutorado, período de 1989-1993.....	235
5.44 - Alunos com bolsa de estudo que iniciaram seus estudos de mestrado/doutorado, período 1989-1993.....	236

5.45 - Desligados com/sem bolsa de estudos que iniciaram os cursos de mestrado e doutorado, durante o período de reestruturação a partir de 1989 até o 1º semestre de 1994 .....	237
5.46 - Alunos com/sem bolsa de estudos que solicitaram certificado de aperfeiçoamento depois de 1989 (Regimento novo) .....	237
6.1 - Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, na opinião dos professores .....	245
6.2 - Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, na opinião dos ex-alunos .....	246
6.3 - Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, na opinião dos alunos .....	248
6.4 - Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, (dentro e fora de sala de aula), na opinião dos professores .....	250
6.5 - Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, (dentro e fora da sala de aula), na opinião dos ex-alunos .....	251
6.6 - Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, (dentro e fora de sala de aula), na opinião dos alunos .....	252
6.7 - Congruência entre a prática e sua contribuição para o desenvolvimento de atitudes, na opinião dos professores, ex-alunos e alunos .....	255
6.8 - Administração dos cursos de pós-graduação, segundo opinião da população dos professores .....	258
6.9 - Administração dos cursos de pós-graduação, segundo opinião da população de alunos ex-alunos .....	267
6.10 - Planejamento e desenvolvimento curricular; segundo opinião da população dos professores .....	272
6.11 - Planejamento e desenvolvimento curricular; segundo opinião da população dos alunos e ex-alunos .....	279
6.12 - Relação numérica, segundo opinião da população dos professores .....	285
6.13 - Relação numérica, segundo opinião da população de alunos e ex-alunos. ....	286
6.14 - Produção intelectual da pós-graduação, segundo opinião da população dos professores .....	288
6.15 - Produção intelectual da pós-graduação, segundo opinião da população dos alunos e ex-alunos .....	291
6.16 - Recursos materiais (bibliografia da Biblioteca da FE/UNICAMP), segundo opinião da população dos professores .....	294
6.17 - Recursos materiais (disponibilidade e/ou escassez), segundo opinião da população dos professores .....	295
6.18 - Recursos materiais (bibliografia da Biblioteca da FE/UNICAMP), segundo opinião	

da população dos alunos e ex-alunos .....	297
6.19 - Recursos materiais (disponibilidade ou escassez), segundo opinião da população dos alunos e ex-alunos .....	298
6.20 - Qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP (nível de exigência acadêmica), segundo opinião dos professores .....	300
6.21 - Qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP (grau de excelência), segundo opinião da população dos professores .....	301
6.22 - Qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP (nível de exigência acadêmica), segundo opinião da população dos alunos e ex-alunos .....	305
6.23 - Qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP (grau de excelência), segundo opinião da população dos alunos e ex-alunos .....	306
6.24 - Relação da pós-graduação com a graduação, segundo opinião da população dos professores.....	308
6.25 - Relação da pós-graduação com a graduação, segundo opinião da população dos alunos e ex-alunos .....	309

## LISTA DE GRÁFICOS

3.1 - Avaliação de cursos por conceito biênio 1990/91 .....	78
3.2 - Crescimento dos cursos de mestrado e doutorado 1975-1971 .....	82
4.1 - Relação entre núcleos e linhas de pesquisa.....	123
6.1 a,b,c - Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, segundo opinião dos professores.....	249
6.2 a,b,c - Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, segundo opinião dos ex-alunos.....	249
6.3 a,b,c - Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, segundo opinião dos alunos .....	249
6.4 a,b,c - Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, segundo opinião dos professores.....	253
6.5 a,b - Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, segundo opinião dos ex-alunos.....	253
6.6 a,b - Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, segundo opinião dos alunos.....	253
6.7 a,b,c - Congruência entre a prática e sua contribuição para o desenvolvimento de atitudes, segundo opinião dos professores, ex-alunos e alunos.....	256

## LISTA DE QUADROS

### QUADROS

4.1 - Mestrados em educação credenciados .....	100
5.1 - Estrutura curricular .....	142
5.2 - Áreas de concentração (período 1975-1980).....	143
5.3 - Estrutura curricular (curso doutorado).....	144
5.4 - Distribuição de créditos em nível de mestrado.....	166
5.5 - Distribuição dos créditos de acordo com as áreas de concentração em nível de mestrado .....	166
5.6 - Distribuição de créditos em nível de doutorado.....	167
5.7 - Áreas de concentração durante o período de 1981 a 1988.....	168
5.8 - Disciplinas ofertadas por áreas de concentração durante o período de consolidação 1981-1988 mestrado/doutorado.....	169
5.9 - Alunos desligados durante o período de 1981-1988.....	180
5.10 - Número de certificados de especialização solicitados até 1988 (regimento antigo).....	180
5.11 - Resumo da produção intelectual docente no período de 1981-1988.....	181
5.12 - Acervo de livros da Biblioteca da FE .....	194
5.13 - Estrutura curricular .....	202
5.14 - Áreas de concentração (1989-1994) .....	203
5.15 - Distribuição de orientandos por orientador.....	227

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>2.1 - Representação do Processo de julgamento do mérito de um programa educacional .....</b>	<b>32</b>
---	-----------

## LISTA DE SIGLAS

ALB	Associação de Leitura do Brasil
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais
BND	Banco Nacional de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina eo Caribe
CETEBA	Fundação Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CHS	Ciências Humanas e Sociais
FAO	Organização da Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FEF	Faculdade de Educação Física
FGV/RJ	Fundação Getulio Vargas - Rio de Janeiro
FUAM	Fundação Universidade do Amazonas
FUEM	Fundação Universidade Estadual de Maringá
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FINEP	Financiada de Estudos e Projetos
IE	Instituto de Economia
IES	Instituto de Educação Superior
IESAE/FGV	Instituto de Estudos Avançados em Educação. Fundação Getulio Vargas
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IMECC	Instituto de Matemática e Estatística e Ciências da Computação
OPS	Organização Americana da Saúde
PECD	Programa de Estágio de Capacitação Docente
PEC/PG	Programa Estudantes Convênio de Pós-graduação
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PNUD	Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento

<b>PREALC</b>	<b>Programa Regional de Empleo para América Latina e o Caribe</b>
<b>PRP/FAEP</b>	<b>Pró-Reitores de Pesquisa/Fundação de Amparo ao Ensino e Pesquisa</b>
<b>SELA</b>	<b>Sistema Econômico Latino Americano</b>
<b>SBPC</b>	<b>Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência</b>
<b>UNESCO</b>	<b>Organização das Nações Unidas par a Educação, Ciência e Cultura</b>
<b>UERJ</b>	<b>Universidade do Estado do Rio de Janeiro</b>
<b>UFBA</b>	<b>Universidade Federal da Bahia</b>
<b>UFC</b>	<b>Universidade Federal do Ceará</b>
<b>UFES</b>	<b>Universidade Federal do Espírito Santo</b>
<b>UFF</b>	<b>Universidade Federal Fluminense</b>
<b>UFG</b>	<b>Universidade Federal de Goiás</b>
<b>UFMA</b>	<b>Universidade Federal do Maranhão</b>
<b>UFMG</b>	<b>Universidade Federal de Minas Gerais</b>
<b>UFMS</b>	<b>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</b>
<b>UFMT</b>	<b>Universidade Federal de Mato Grosso</b>
<b>UFPB</b>	<b>Universidade Federal da Paraíba</b>
<b>UFPE</b>	<b>Universidade Federal de Pernambuco</b>
<b>UFPR</b>	<b>Universidade Federal do Paraná</b>
<b>UFRGS</b>	<b>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</b>
<b>UFRJ</b>	<b>Universidade Federal do Rio de Janeiro</b>
<b>UFRN</b>	<b>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</b>
<b>UFSCAR</b>	<b>Universidade Federal de São Carlos</b>
<b>UFSM</b>	<b>Universidade Federal de Santa Maria</b>
<b>UFU</b>	<b>Universidade Federal de Uberlândia</b>
<b>UNAERP</b>	<b>Universidade da Associação de Ensino de Ribeirão Preto</b>
<b>UNB</b>	<b>Universidade Nacional de Brasília</b>
<b>UNESP/MAR</b>	<b>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campas Miraria</b>
<b>UNESP/RC</b>	<b>Universidade Estadual Paulista de Rio Claro</b>
<b>UNICAMP</b>	<b>Universidade Estadual de Campinas</b>
<b>UNIMEP</b>	<b>Universidade Metodista de Piracicaba</b>
<b>USP</b>	<b>Universidade de São Paulo</b>
<b>USU</b>	<b>Universidade de Santa Ursula - Rio de Janeiro</b>

## Sumário

Lista de Tabelas .....	viii
Lista de Gráficos .....	xiv
Lista de Quadros .....	xv
Lista de Figuras .....	xvi
Lista de Siglas .....	xvii
<b>CAPÍTULO I - O Problema .....</b>	<b>1</b>
Introdução .....	1
Definição do problema .....	9
Objetivos .....	10
Delimitações e limitações do estudo .....	12
Organização do estudo .....	14
<b>CAPÍTULO II - Metodologia .....</b>	<b>17</b>
Abordagem qualitativa .....	17
Abordagem quantitativa .....	29
Análise de dados .....	53
<b>CAPÍTULO III A Pós-Graduação no Brasil.....</b>	<b>57</b>
Antecedentes históricos da Pós-graduação no Brasil .....	57
Breve revisão da políticas de pós-graduação no Brasil .....	64
Planos nacionais de pós-graduação.....	64
Políticas de estímulo e controle da pós-graduação .....	70
Desenvolvimento da pós-graduação no Brasil .....	80
Reestruturação da pós-graduação no Brasil.....	94
<b>CAPÍTULO IV - Pós-Graduação em Educação no Brasil .....</b>	<b>99</b>
Desenvolvimento da pós-graduação em Educação .....	99
Período de criação e expansão.....	99
Período de consolidação.....	106
Período de reestruturação .....	110
Políticas de estímulo e controle da pós-graduação em educação .....	112
Políticas de estímulo da pós-graduação através das agências de fomento, CAPES, CNPq e FINEP .....	112

CNPq e FINEP .....	112
Políticas de controle da pós-graduação .....	117
Tendências atuais do cursos de pós-graduação em educação .....	120
Pesquisas correlatas realizadas a nível nacional, com o presente estudo .....	127
<b>CAPÍTULO V - A Pós-Graduação em Educação na UNICAMP .....</b>	<b>135</b>
Breve visão histórica .....	135
Período de criação e Expansão (1975-1980) .....	140
Período de consolidação (1981-1988).....	164
Período de reestruturação desde 1989 .....	200
<b>CAPÍTULO VI - Análise dos Cursos de Pós-Graduação e Educação da UNICAMP .....</b>	<b>243</b>
Análise da dinâmica curricular .....	243
Análise da estrutura dos cursos de Pós-graduação .....	254
<b>CAPÍTULO VII - Conclusões.....</b>	<b>317</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>335</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>345</b>

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivos: 1) analisar o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, da pós-graduação em educação e da pós-graduação em educação na UNICAMP, bem como as políticas de estímulo e controle no decorrer dos períodos de sua evolução histórica; 2) verificar em que medida os objetivos propostos e/ou objetivos não propostos dos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP estão sendo alcançados a partir da avaliação da qualidade do processo de desenvolvimento curricular; e 3) analisar os meios utilizados durante o processo de desenvolvimento curricular para atingir os objetivos propostos e/ou objetivos não propostos.

A metodologia utilizada foi a pesquisa avaliativa com abordagens qualitativa e quantitativa. Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos: análise documental, entrevistas, o modelo de avaliação de Robert Stake e questionários. A população esteve integrada por ex-coordenadores, professores, ex-alunos e alunos; e a amostra, por professores, ex-alunos e alunos.

Indagou-se aos respondentes sobre a dinâmica do processo curricular nas dimensões de planejamento e desenvolvimento curricular, interação professor-aluno e desenvolvimento de atitudes e sobre a estrutura do curso nas dimensões de administração, planejamento e desenvolvimento curricular, interação professor-aluno, relação numérica professor/aluno, produção intelectual, recursos materiais, qualidade acadêmica da pós-graduação, grau de excelência da pós-graduação, relação da pós-graduação com a graduação e experiências positivas e negativas.

Para o tratamento de dados, utilizou-se a análise documental, a análise descritiva e a análise de congruência "C". Os resultados mais relevantes indicam que ao longo do tempo os objetivos de pós-graduação no Brasil, na área de Educação e especificamente na pós-graduação da FE/UNICAMP foram sendo alterados talvez em virtude das características da clientela. Mudou-se o perfil, a fisionomia da pós-graduação em educação da UNICAMP que havia no início. Cada departamento tem sua própria filosofia e portanto seu próprio programa de pós-graduação não existindo um programa único. Dentre os objetivos propostos atingidos pela pós-graduação como resultado do processo de desenvolvimento curricular aparece o de formar pesquisadores mas não em alto nível, e dentre os objetivos não propostos são citados entre outros, os de preparação de consultores e assessores em educação, administradores educacionais, empresários da escola, líderes na sua área, especialistas no tema de dissertação e tese, supervisores de pesquisa. A mudança do regimento antigo pelo novo aprovado em 1989 não alterou a qualidade da administração da pós-graduação apenas a facilitou, tampouco alterou a qualidade do currículo, mas acelerou a conclusão de dissertações/teses em período mais curtos e centralizou a decisão administrativa na instância da coordenação. Existe integração parcial entre as disciplinas oferecidas e os objetivos propostos. Não existe relação entre as disciplinas oferecidas e os projetos de pesquisa dos alunos mas com as pesquisas dos professores. Não se oferece disciplinas para desenvolver habilidades docentes mas para desenvolver habilidades de pesquisa (Metodologia de pesquisa e atividades orientadas), embora com limitações. Existe congruência moderada entre as

opiniões dos professores, ex-alunos e alunos sobre a prática e a contribuição para a aquisição das dimensões planejamento, interação professor-aluno e desenvolvimento de atitudes; existe porém, discrepâncias quanto à distância entre as práticas e a contribuição para a aquisição de algumas habilidades consideradas nas dimensões. A relação numérica professor/aluno foi avaliada pelos professores nos níveis "baixo" e "alto" em sala de aula, e "regular" e "alta" na fase de diss/tese. Ex-alunos e alunos avaliam no nível "regular" e "alto" em sala de aula, e "alto" na fase de diss/tese. A pesquisa dos professores é de caráter predominantemente individual com tendência ao aparecimento de pesquisa coletiva com colegas. Predominam pesquisas com temas de interesse individual e financiados com recursos pessoais, sendo que a qualidade é "boa" e sua quantidade "grande". Manifestam os respondentes satisfação pela quantidade e qualidade do acervo de livros e revistas da biblioteca da FE e insatisfação pela ausência de sala de computadores para os pós-graduandos. Quanto ao nível de exigência, os professores opinaram que deve aumentar "o nível de exigência" nos requisitos de admissão de alunos, exigência acadêmica nas disciplinas, qualidade do ensino em geral, e qualidade da pesquisa dos alunos. Entretanto os ex-alunos opinam que deve aumentar o "nível de exigência" nos aspectos do ensino geral e da qualidade de pesquisa e os alunos, somente no aspecto da qualidade de pesquisa. Quanto ao grau de excelência, os professores, alunos e ex-alunos afirmam que a reputação da pós-graduação em educação dentro da UNICAMP é "boa" e fora, "excelente". Apontam também que a pós-graduação é substancialmente diferente da graduação e que sua influência é positiva. Conclui-se com sugestões para futuras pesquisas.

## **ABSTRACT**

This study had as its objectives: 1) to analyze the development of post-graduate programs in Brazil, of post-graduate programs in Education and of post-graduate programs in Education at the State University of Campinas (UNICAMP), as well as policies of the promotion and administration of such during their historical evolution; 2) to verify by means of a qualitative evaluation of the curriculum development process, to what degree the objectives proposed and/or not proposed in the post-graduate courses in Education at UNICAMP are being achieved; 3) to analyze the means used during the curriculum development process to achieve the proposed and/or non-proposed objectives.

The methodology applied was an evaluation study with qualitative and quantitative approaches. The following instruments were used to collect data: analysis of documents, interviews, the evaluation model of Robert Stake and questionnaires. The population studied was composed of ex-coordinators, alumni and students; and the sample was of professors, alumni and students.

The respondents were questioned about the dynamics of the curriculum process in the dimensions of planning and developing curriculum, the interaction of professor and student and the development of attitudes and about the course and the dimensions of administration, planning and curriculum development, the interaction of professor and student, numerical proportion of professors to students, intellectual production, material resources, post-graduate academic quality, post-graduate degree of excellence, relationship of post-graduate to under-graduate and positive and negative experiences.

Data was handled by document analysis, descriptive analysis and congruence "C" analysis. The more relevant results indicate that during the course of time the post-graduate objectives in Brazil in the area of Education and specifically in the post-graduate course of the School of Education (FE) at UNICAMP perhaps suffered alteration in virtue of the characteristics of the clientele. The profile, the physiognomy of the post-graduate course in Education at UNICAMP changed from what it was in the beginning. Each department has its own proper philosophy and as a consequence its own proper post-graduate program without the existence of a unified program. Within the proposed objectives achieved by the post-graduate course as a result of the curriculum development process there appears that of training researchers but not at a high level, and within the non-proposed objectives there are cited, among others, those of preparing consultants and advisers in Education, educational administrators, school businessmen, leaders in the area, specialists in dissertation and thesis themes, research supervisors. The change from the old regime to the new approved in 1989 did not alter the quality of post-graduate administration but only facilitated it; neither did it alter the quality of the curriculum and only sped up the conclusion of dissertations and theses and centralized administrative decisions at the

level of coordination. There is a partial integration between the subjects offered and the objectives proposed. There is no relationship of the subjects offered with the students' research projects but it does exist with the research of the professors. Subjects are not offered to develop the abilities of teachers but rather to develop research skills (Research methodology and supervised activities), however with limitations. There is moderate congruence between the opinions of professors, alumni and students about practice and a contribution towards acquiring the dimensions of planning, interaction between teacher and student and developing attitudes; there are, however, discrepancies about the distance between practice and the contribution to acquiring some abilities considered in the dimensions. The numerical relationship professor/student was evaluated as "low" and "high" by professors in the classroom and "regular" and "high" in the dissertation/thesis phase. The research of the professors has a predominantly individual characteristic with a tendency to appear to be the collective research of colleagues. Studies with themes of individual interest and financing by personal resources predominate. Its quality is "good" and its quantity "great". The respondents show satisfaction with the quantity and quality of the collection of books and journals in the library of the School of Education (FE), but they are dissatisfied with the lack of a computer room for post-graduate students. Regarding the level of requirements, the professors are of the opinion that "the level of requirements" in admitting students, the academic demands of the subjects, the quality of teaching in general and the quality of research of the students ought to be raised. Nevertheless, the alumni believe that the "level of requirements" in the aspects of over-all teaching and of the quality of research and students ought to be raised only in the aspect of the quality of research by the students. Regarding the degree of excellence, professors, students, and alumni affirm that the reputation of the post-graduate course in Education within UNICAMP is "good" and outside "excellent". They also point out that the post-graduate program is substantially different from the under-graduate and that its influence is positive. The conclusion includes suggestions for future research.

## Capítulo I

### O PROBLEMA

#### Introdução

Vive-se atualmente, um período de turbulências e mudanças drásticas a nível planetário, levando ao surgimento de um novo período histórico, cujos sinais estão começando a emergir cada vez mais nitidamente. Está surgindo uma nova ordem competitiva mundial, baseada no conhecimento, isto é, uma ordem na qual o ativo principal na competitividade é o "capital humano". Em termos dos especialistas em mudança técnica, o aparelho produtivo mundial encontra-se num processo de transição da produção em massa à produção flexível e adaptável, a qual se caracteriza pela maior intensidade na informação e massa cinzenta. Estas novas mudanças estão produzindo deslocamentos da modernidade na direção dos países do Pacífico, o que vem preocupando os países desenvolvidos que detinham a hegemonia econômica na ordem internacional.

Na América Latina o desafio é duplamente mais complexo. A década de oitenta coincidiu na América Latina, com uma verdadeira crise econômica, porém, também com o caos que produz o definhamento de um período histórico e o início de outro. A América Latina encontra-se imersa entre: a) a crise derivada dos problemas acumulados do passado que ainda não foram solucionados e que se aprofundaram na "década perdida" de oitenta, e b) a crise associada às transformações planetárias que dão conta das mudanças no padrão tecnológico, a globalização cada vez mais inclusiva da economia, novas perspectivas de desconcentração geográfica da produção, desenvolvimento acelerado das novas tecnologias de informação, etc. (Garcia, 1992).

Diante desta situação difícil, surgem perspectivas esperançosas para estes países a partir das oportunidades que oferecem em combinação com as novas formas de organização e novas tecnologias (Peres, 1986). Por outro lado, pelas distintas possibilidades de inter relação dos países na nova ordem mundial, onde possivelmente (segundo anunciam os mais otimistas) no avanço dos países líderes está implícito o desenvolvimento dos países pobres (Freeman, 1987).

Na América Latina a concepção de desenvolvimento deve compreender uma visão integral, um modelo alternativo de "desenvolvimento endógeno", como tem sido chamado por alguns, que inclua uma compreensão da força com a qual atuam processos e relações que são localizáveis em todos os âmbitos da cultura.

Algumas destas preocupações estão presentes nas propostas que foram expostas ultimamente por organismos regionais e internacionais, tais como: "Transformação produtiva com equidade", da CEPAL; "Desenvolvimento com rosto humano", do UNICEF; "Desenvolvimento

sustentável", do PNUD; "Desenvolvimento contra a pobreza", do Banco Mundial; "Desenvolvimento para enfrentar a dívida social" do PREALC; "Dimensão cultural do desenvolvimento", da UNESCO; além de proposições de outros organismos como SELA, FAO, OPS, e autores individuais, como Herrera, Vuskovic, entre outros (Garcia, 1992).

Especificamente no modelo de transformação produtiva com equidade apresentado pela CEPAL, reconhece-se explicitamente o papel crucial que tem a formação de recursos humanos para atingir objetivos de maior desenvolvimento tanto econômico, como de equidade social. As transformações no padrão tecnológico (novas tecnologias e novas formas de organização), estão mudando o panorama das exigências que se fazem aos sistemas de educação a nível mundial.

A formação de recursos humanos de alto nível tem sido, nas últimas décadas, responsabilidade dos programas de pós-graduação, apesar de que o impacto na região não tem sido muito grande em termos de quantidade e qualidade dos conhecimentos produzidos, bem como de proveito para a sociedade, embora nos momentos atuais o número de pessoal qualificado que existe, constitua uma plataforma de primordial relevância para responder aos desafios dos novos contextos (Bruner, 1989). O auge e desenvolvimento das atividades de pós-graduação, constituem uma das mudanças mais significativas que tem sido produzido dentro do sistema de educação superior na América Latina nas últimas décadas.

Na região, os estudos de quarto nível não constituem um fenômeno recente, pois desde o final do século passado conhece-se a pós-graduação como é concebida no marco da tradição européia, no entanto, só a partir de meados deste século estes se desenvolveram, inicialmente com certa timidez nos anos cinquenta e a partir da década de sessenta, de forma acelerada. Em sua forma mais acadêmica, ajustou-se em maior ou menor medida ao modelo anglo-saxão de mestrado e doutorado, na menos acadêmica orientou-se para programa de aperfeiçoamento e reciclagem. O surgimento destes novos estudos de pós-graduação apareceu num contexto social e universitário bem particular.

Na década de cinquenta, no meio de um otimismo generalizado, resultante das taxas de crescimento econômico, de transformações sócio-econômicas e em plena hegemonia da teoria da modernização, produz-se um acelerado desenvolvimento do sistema universitário, entendido como contribuição aos requerimentos do progresso econômico e social dos países da região.

Numa situação de mudança social caracterizada, entre outros aspectos, por um desenvolvimento industrial limitado e dependente, um incremento profundo na urbanização e uma elevação das taxas de escolaridade, colocou-se em prática uma série de medidas que implicavam a modernização do sistema universitário. Dentre estas podemos mencionar a violenta expansão da matrícula, a criação de novas carreiras, o estabelecimento de novas unidades acadêmicas, e a criação de novas universidades, levando-se também a maioria dos países da região a enviarem um

número considerável de estudantes de pós-graduação a centros de formação norte-americanos e europeus, com a finalidade de se especializarem e aprofundarem seus conhecimentos para, ao retornar, se integrarem ao sistema de educação em cargos docentes. Ao mesmo tempo iniciou-se um recrutamento geral e intenso de professores universitários para satisfazer as necessidades criadas pelos sistemas de educação superior em plena expansão. Em particular, precisava-se de professores em tempo integral para ocupar postos de professor-pesquisador. Ademais, em resposta à força crítica formulada em relação à inexistência de uma contribuição científica real das universidades para os conhecimentos disponíveis nestes países, estas começaram a organizar e criar algumas estruturas organizativas que permitissem o desenvolvimento da pesquisa.

Neste contexto, iniciou-se um período de acelerado crescimento de novos programas de pós-graduação para a obtenção de títulos acadêmicos de alto nível, com a tarefa de contribuir, entre outros aspectos:

- a) para o desenvolvimento e institucionalização da pesquisa científica na universidade e fora do setor universitário;
- b) para a formação de docentes qualificados para uma educação superior em significativa expansão;
- c) para a satisfação dos requerimentos do sistema social e em especial, do sistema econômico, com sua necessidade de especialistas e profissionais altamente qualificados em função do processo de desenvolvimento. (Klubitschko, 1986)

Quanto à sua evolução, numa primeira etapa, a formação pós-graduada realizou-se adotando, em certa medida, as formas, conteúdos e orientações substantivas dos países centrais de maior desenvolvimento. Em meados da década de sessenta, nos aspectos econômico, social e cultural e no meio de um generalizado movimento estudantil universitário que lutou por reformas dessa instituição, realizou-se uma profunda crítica às formas adotadas nos estudos universitários, entre eles os de pós-graduação. A partir daí, realizaram-se tentativas para desenvolver sistemas de quarto grau que, vinculados ao grande desenvolvimento científico e técnico internacional, estivessem regidos por pautas próprias, a fim de responderem mais ajustadamente às necessidades nacionais reais. Assim, num permanente conflito entre duas perspectivas que têm atuado como modelos norteadores, a modernização por uma parte e a crítica por outra, assistiu-se ao crescimento explosivo dos programas de pós-graduação na região, empreendendo, portanto, um trabalho sincrônico de reflexão quanto aos aspectos centrais da atividade de pós-graduação com respeito à orientação imposta a tais estudos, ao nível e à qualidade da formação oferecida, às metodologias pedagógicas utilizadas, à pesquisa que aí se desenvolve e finalmente, ao ajuste dessa formação acadêmico-

profissional às necessidades de desenvolvimento científico e tecnológico dos respectivos países, ou mais propriamente, à lei da oferta e demanda.

No caso brasileiro, a pós-graduação, segundo Campos (1972), impôs-se como uma exigência do desenvolvimento sócio-econômico, inserido no contexto de um planejamento governamental que visou a rápida e total atualização do potencial de riqueza do país. A vinculação dos estudos de pós-graduação com o processo de desenvolvimento social e econômico, indica a propriedade de se considerarem algumas características do modelo de desenvolvimento brasileiro, o papel do Estado, como dinamizador deste processo de desenvolvimento, a atuação governamental na proposição da política educacional e o papel da pós-graduação nessa política.

A pressão social e a consciência da necessidade de um sistema universitário de apoio ao desenvolvimento tecnológico, como o indispensável embasamento científico, exigiram medidas inovadoras e urgentes. As primeiras respostas governamentais surgiram em 1951, com a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, em seguida do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e quase no final da década, 1958, seria criada a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), embrião do que 10 anos depois resultaria na Reforma Universitária Brasileira.

Como se sabe, a promulgação da Lei nº 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961, art. 69, letra b) constituiu importante passo para a estruturação da educação em nível de pós-graduação no Brasil. Entretanto, essa lei não determinou a natureza, funções e alcance da pós-graduação, fazendo com que nessa época fosse ainda confusa a idéia sobre tal nível de ensino.

Até onde temos conhecimento, a pós-graduação no Brasil só veio a se desenvolver de forma sistemática durante a década de 60, e mais precisamente a partir de 68, institucionalizando-se com a promulgação da Lei nº 5.540/68, art. 24, que tratou da Reforma do Ensino Superior que encampou a doutrina contida no Parecer nº 977/65, oriunda de duas correntes universitárias: a européia e a norte-americana. A experiência européia foi adotada pela Universidade de São Paulo, que passou a se conduzir pelos padrões das universidades alemã e francesa. Já o modelo norte-americano de pós-graduação, foi introduzido pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), de São José dos Campos, Universidade Federal de Viçosa (as de agronomia, 1961), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Departamento de Educação, 1965), e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, através da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia (COPPE). Este modelo caracterizava-se pela nítida distinção entre o mestrado e doutorado, obtidas mediante cursos acadêmicos que precediam a elaboração de dissertação ou tese.

Esta segunda estrutura passou a constituir o modelo nacional de estudos pós-graduados, mediante aprovação, em 1965, do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Newton Sucupira que consagrou como modelo a ser adotado, o norte-americano e definiu os objetivos e a estrutura da pós-graduação no Brasil, orientando a sua sistematização e estabelecendo uma distinção fundamental entre pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*.

Em fevereiro de 1969, foi aprovado o Parecer nº 77 do CFE que, com a finalidade de preservar o elevado nível requerido pela pós-graduação, determinou normas para o credenciamento dos cursos, considerando que os diplomas de mestre e doutor só terão validade nacional e gozariam das prerrogativas asseguradas, se estes cursos fossem credenciados pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da lei (Brasil, CFE, 1969).

Com o fim de efetivar a política nacional de pós-graduação, foram sancionados mais dois decretos: o de nº 67.348, de 06 de outubro de 1970, que instituiu o Programa Intensivo de Pós-Graduação nas áreas ligadas ao desenvolvimento tecnológico do país e o de nº 73.411, de 04 de janeiro de 1974, que criou o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Como resultado das atividades do Conselho, foi aprovado o I Plano Nacional de Pós-Graduação, que teve vigência no período de 1975-1979, e apresentou-se fortemente marcado pelo caráter da política educacional de então que visava um reforço substantivo do sistema universitário, a fim de propiciar a formação de recursos humanos qualificados tidos como necessários ao acelerado processo de desenvolvimento econômico, dentro do espírito da década brasileira dos anos 70. A implementação deste plano deixou marcas fortes e positivas no Sistema Educativo Brasileiro, podendo ser mencionados em primeiro lugar a implantação do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) que, desde 1976 visou, através de concessão de Bolsas de Estudos, propiciar aos docentes universitários a possibilidade de realizar cursos de mestrado e doutorado em bons centros de pós-graduação no país. A necessidade de identificar estes centros de qualidade, aliada ao imperativo de acompanhar, regular e coordenar a expansão da pós-graduação, levou a criação de um sofisticado sistema de avaliação dos cursos, que constitui experiência original desenvolvida pelo Brasil, e cujo sucesso pode ser atestado pela sua permanência e evolução até os dias de hoje, respaldado pelo reconhecimento da comunidade científica nacional.

De acordo com a política nacional de pós-graduação, elaborou-se também, o II e III Plano Nacional de Pós-Graduação. O II PNPG (1982/1985), abandonou o discurso expansionista do primeiro plano e passou a articular duas diretrizes básicas: a primeira, voltada para a consolidação do sistema já implantado, através do reforço dos mecanismos de acompanhamento e avaliação, visando a melhoria da qualidade dos programas e a racionalização dos investimentos no setor. A segunda diretriz voltou-se para a institucionalização da pós-graduação, com claro reconhecimento do caráter

exógeno com que se deu sua implantação. Neste sentido, o surgimento de um programa de apoio à infra-estrutura dos cursos de pós-graduação, com cunho orçamentário, no âmbito da CAPES, visava a garantia de recursos mínimos institucionais para subsistência e desenvolvimento dos cursos. O III PNPG, com vigência para 1986/1989, apresentou traços de contemporaneidade bastante interessantes, por vezes antecipando questões que hoje, nos anos 90, encontram-se decididamente na ordem do dia das discussões no meio universitário brasileiro e órgãos de governo. Este plano, pela primeira vez, indicou a necessidade de contemplar a relação entre universidade (pós-graduação) e o setor produtivo, assinalou ser imperativo integrar os agentes do Sistema de Pós-Graduação e do Sistema de Ciência e Tecnologia. Outra questão importante foi a sinalização no sentido de repensar o perfil da pós-graduação brasileira. Implantada de acordo com moldes norte-americanos, sua evolução denota um distanciamento progressivo do modelo inicialmente adotado, em particular no que tange ao mestrado que, no Brasil, guarda muito pouca semelhança com o master americano (Martins, 1991).

As oportunidades para estudos de pós-graduação ao menos em relação à demanda, são hoje bastante amplas, embora ainda longe de configurarem uma infra-estrutura de formação de cientistas e pesquisadores, compatível com a dos países do hemisfério norte. Em 1989 havia 1.400 cursos, os quais atenderam a 46 mil estudantes e formaram 6 mil titulados (Durham e Gusso, 1991). Em 1990, o Brasil contava com cerca de 52.000 estudantes de pós-graduação, dos quais mais de 80% no nível mestrado. A relação candidato/vaga, situa-se dentro de limites aceitáveis, variando entre 1, e 2,7, favorecendo uma adequada seleção acadêmica, sem configurar qualquer tipo aparente de gargalo (Martins, 1991).

O Sistema de Bolsas de Estudos de Pós-Graduação é compartilhado entre a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Estas agências e mais a empresa pública financiadora de Projeto (FINEP), operam distintas linhas de financiamento aos programas de pós-graduação e pesquisa. Além disso, a nível estadual, outras agências de apoio à pesquisa complementam estas ações. A CAPES e o CNPq, atenderam em 1990, 26.000 estudantes com bolsas de estudos no Brasil. Ambas as agências, além de fornecer bolsas de estudo no Brasil, também fornecem bolsas de estudo para o exterior, em áreas nas quais não há possibilidade de obter uma formação equivalente no Brasil. A CAPES diversificando esta linha, introduziu recentemente uma ação direta junto às instituições, atribuindo bolsas sandwiche no exterior aos cursos de doutorado com nível A e B (Durham e Gusso, 1991).

Quanto aos estudos de pós-graduação em Educação no Brasil, a criação dos primeiros mestrados em Educação ocorreu na segunda metade dos anos 60. O pioneiro foi o da PUC/RJ, em 1965, já na estrutura do Parecer da CFE nº 977/65. A grande expansão ocorreu nos anos 70, acompanhando o movimento de todas as áreas: 65% dos cursos começaram nesse decênio.

A criação dos doutorados começou mais tarde, datando o primeiro de 1976 na PUC/RJ, sendo lenta sua expansão. A maior pressão passou a ocorrer no final da década de 80. Embora boa porcentagem dos cursos tinham mais de dez anos, os programas são relativamente novos - como de resto toda a pós-graduação brasileira (Favero, 1993).

A criação desses cursos, sobretudo os de mestrados, visou prioritariamente, à formação de professores para atender a expansão do ensino superior. Este objetivo foi muito reforçado até o final dos anos 70, pela exigência dos títulos de Mestre e Doutor, para ingresso e promoção na carreira universitária - exigência esta, mais tarde aliviada pela aceitação dos cursos de especialização para este fim e pelo estabelecimento da progressão horizontal nas universidades.

No final de 1992, a CAPES registrou a existência de 29 cursos de mestrado em Educação credenciados pelo CFE, incluindo os que abordam a Educação Matemática e o Ensino de Ciências. Além destes, sete cursos funcionavam com recomendação do Grupo Tecnológico-Científico da CAPES, aguardando o credenciamento e dez solicitações ainda não estão recomendadas. Havia também onze doutorados em funcionamento, todos em instituições que já mantinham o mestrado. Destes, sete são mais antigos, credenciados pelo CFE e quatro mais novos, ainda sem credenciamento. Outras quatro universidades apresentaram propostas para a criação de doutorado, as quais aguardam a recomendação do GTC/CAPES e posterior credenciamento do CFE (Favero, 1993).

Quanto à distribuição geográfica não estão distribuídos uniformemente a nível nacional. A maioria dos mestrados e a quase totalidade dos doutorados estão situados nas regiões Sudeste e Sul; somente a Universidade Federal da Bahia, iniciou em 1991, o doutorado (Favero, 1993).

Quanto à vinculação administrativa dos 46 programas de pós-graduação em Educação credenciados, autorizados ou em implantação, 32 localizam-se em universidades oficiais (federais, estaduais e municipais), onze em universidades confessionais e apenas três em instituições de direito privado, com estrutura fundacional (Favero, 1993).

A UNICAMP, criada pela Lei Estadual nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, foi implantada efetivamente, após a publicação do Decreto nº 45.200, de 09 de setembro de 1965, criando a Comissão Organizadora da Universidade. Até aquela data funcionava na universidade apenas a Faculdade de Medicina. A UNICAMP é uma entidade autárquica estadual de regime especial, na forma do artigo 4º da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar (Lima, 1981). Quanto à pós-graduação, o primeiro curso foi o de mestrado em ortodontia, que teve início em 1962, na Faculdade de Odontologia de Piracicaba, quando essa unidade ainda era instituto isolado de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Em 1969, a Faculdade de Engenharia de Alimentos, por sua vez, deu início aos cursos de mestrado em Tecnologia de Alimentos e em Ciências dos Alimentos, as quais receberam autorização

para funcionar em dezembro desse mesmo ano. Esses cursos pioneiros foram seguidos pelos de mestrado e de doutorado do Instituto de Física "Gleb Wataghin", nas modalidades de Física de Estado Sólido e Ciências dos Materiais e de Cronologia, Raios Cósmicos e Altas Energias, os quais foram iniciados em março de 1970. Rapidamente começaram outros institutos e faculdades a instalar os cursos de pós-graduação e em 1993, a UNICAMP oferece 45 cursos de mestrado e 36 cursos de doutorado, tendo 2.976 estudantes matriculados em mestrado, e 2.798 em doutorado. Até julho de 1993 foram defendidas 5.048 dissertações de mestrado e 1.549 teses de doutorado (Diretoria Acadêmica, UNICAMP, 26.10.93).

Os cursos de pós-graduação da UNICAMP têm como objetivo precípuo a produção científica-tecnológica, cultural e artística, formação de pesquisadores e profissionais de alto nível. Tais cursos estão organizados segundo dois programas, o de mestrado e o de doutorado, os quais permitem que seus alunos se candidatem ao título de Mestre e Doutor, respectivamente.

A Faculdade de Educação/UNICAMP, inicia seu funcionamento em 1972, através dos cursos de Licenciatura e em 1974, inicia o curso de Pedagogia. Neste mesmo ano é elaborado o Projeto do Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado, por uma comissão integrada por professores com título de Doutor, sendo realizado a petição da criação e funcionamento ao Reitor Dr. Zeferino Vaz pelo Diretor da Faculdade Prof. Marconi Freire Montezuma, em abril de 1974.

O curso de Mestrado em educação começou em 15 de agosto de 1975, com as áreas de concentração em Filosofia e História da Educação, Ciências da Educação, Direção e Supervisão de Unidades e Sistemas Escolares, e Orientação Pedagógica e Educacional. Em 1976, previu-se o início de uma nova área de concentração - Metodologia de Ensino. Desde 1978, a área de Direção e Supervisão de Unidades e Sistemas Escolares foi substituído pela área de Supervisão e Administração Escolar, assim como foi abolida a área de concentração em Ciências da Educação, e aberta, a área de concentração em Psicologia Educacional. Em 1984, foi introduzida a área de concentração de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, e em 1994 a área de concentração em Educação Matemática.

O curso de mestrado foi credenciado pelo Conselho Federal de Educação, mediante o Parecer nº 397/82, de 04.08.82, nas áreas de concentração: Filosofia e História da Educação, Metodologia de Ensino, Administração e Supervisão Escolar e Psicologia Educacional, são reconhecidos pelo CFE mediante o Parecer nº 307/91, de 06.06.91, que também credenciou a área de concentração em Ciências Sociais Aplicadas à Educação. A nova área de concentração - Educação Matemática - ainda não está credenciada.

O curso de doutorado iniciou seu funcionamento em 1980, com a área de concentração em Filosofia e História da Educação. Posteriormente foi aberto o curso de doutorado em Metodologia de Ensino em 1983, Psicologia Educacional em 1985, Administração e Supervisão Escolar em 1989,

Ciências Sociais Aplicadas à Educação em 1994 e Educação Matemática em 1994. O curso de doutorado foi credenciado pelo Parecer nº 307/91 do Conselho Federal de Educação em 06.06.91, nas áreas de concentração de Filosofia e História da Educação, Metodologia de Ensino, Administração e Supervisão Educacional e Psicologia Educacional, faltando ainda, credenciamento das áreas que iniciaram seu funcionamento em 1994.

A guisa de conclusão, cabe retomar alguns dos pressupostos que fundamentaram esta breve introdução. A pós-graduação tem-se revelado uma exigência do processo de desenvolvimento social e econômico realizado no Brasil, tornando-se, portanto, objeto de planejamento estatal, desempenhando funções que lhe são atribuídas, atendendo a demandas do Sistema de Ensino e do Sistema Produtivo a nível mais global, sendo preciso que se realize um constante acompanhamento e controle, não só do processo, mas também, uma comparação contínua entre objetivos e resultados obtidos e entre fins proclamados e impacto do sistema na comunidade. Avaliações constantes que não apenas promovam diagnose mas indiquem medidas corretivas a serem adotadas poderão certamente contribuir para o processo contínuo de aperfeiçoamento da pós-graduação. Iniciativas de tal ordem não devem ser desenvolvidas somente a nível nacional por órgãos encarregados de coordenar o ensino de pós-graduação no país. Faz-se necessário que cada instituição que ministra cursos desse nível, promova avaliações freqüentes de seus programas, a fim de poder, de forma mais segura, tomar decisões administrativas e educacionais que contribuam para esse constante aperfeiçoamento.

### **Definição do Problema**

Estando na linha de preocupação de comparar objetivos e resultados obtidos, consideramos que em qualquer atividade educacional faz-se necessária uma pergunta: o que está sendo realizado é resultado dos objetivos que foram propostos. No caso específico dos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP, que têm como objetivos formar pesquisadores e professores de alto nível, é pertinente indagar-se através do processo de desenvolvimento curricular, estão sendo alcançados os objetivos propostos ou explícitos, e objetivos não propostos ou implícitos.

Neste estudo serão considerados os professores da pós-graduação da Faculdade de Educação, os alunos que estiverem cursando os últimos semestres de estudos de mestrado e doutorado, ou que estiverem em processo de qualificação e desenvolvimento de dissertações e teses, e ex-alunos da pós-graduação, com curso de mestrado ou doutorado.

Este trabalho visa responder basicamente as seguintes indagações:

1. Como se desenvolveu a pós-graduação no Brasil e suas políticas de estímulo e controle?

2. Como se desenvolveu a pós-graduação em Educação no Brasil e suas políticas de estímulo e controle?
3. Como se desenvolveu a pós-graduação da FE/UNICAMP, e as implicações das políticas de estímulo e controle do Governo Federal, e de outras agências de fomento sobre sua evolução?
4. Que objetivos propostos ou explícitos, e objetivos não propostos ou implícitos nos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP, estão sendo alcançados como resultado do processo de desenvolvimento curricular?
5. Quais as concordâncias e discrepâncias entre as opiniões dos professores, ex-alunos e alunos, da pós-graduação em Educação da UNICAMP, com relação ao processo de desenvolvimento curricular?
6. Quais as concordâncias e discrepâncias entre as opiniões dos professores, ex-alunos, e alunos com relação aos meios utilizados durante o processo de desenvolvimento curricular para atingir os objetivos propostos nos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP?

### **Objetivos do Estudo**

Os objetivos gerais deste estudo são:

1. Analisar o desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil, da Pós-Graduação em Educação no Brasil e da Pós-Graduação em educação da UNICAMP, bem como as políticas de estímulo e controle no decorrer dos períodos de sua evolução histórica.
2. Verificar em que medida os objetivos propostos ou explícitos e/ou objetivos não propostos ou implícitos dos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP, estão sendo alcançados a partir da avaliação da qualidade do processo de desenvolvimento curricular.
3. Analisar os meios utilizados durante o processo de desenvolvimento curricular para atingir os objetivos propostos ou explícitos, e/ou objetivos não propostos ou implícitos.

Os objetivos específicos deste estudo são:

1. Analisar o desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil e de suas políticas de estímulo e controle.
2. Analisar o desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação no Brasil e de suas políticas de estímulo e controle.

3. Analisar o desenvolvimento histórico da Pós-Graduação da FE/UNICAMP, e as implicações das políticas de estímulo e controle do Governo Federal, e de outras agências de fomento sobre sua evolução.
4. Detectar até que ponto os objetivos propostos ou explícitos, e objetivos não propostos ou implícitos dos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP, estão sendo alcançados como resultado do processo de desenvolvimento curricular.
5. Detectar até que ponto os meios utilizados no processo de desenvolvimento curricular estão contribuindo para atingir os objetivos propostos ou explícitos e objetivos não propostos ou implícitos, dos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP.
6. Verificar congruências e/ou discrepâncias, entre as opiniões de professores, ex-alunos e alunos, quanto ao alcance dos objetivos propostos e objetivos não propostos como resultado do processo de desenvolvimento curricular nos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP.

### **Importância do Estudo**

Na revisão da literatura, constata-se que os cursos de pós-graduação em Educação, em sua totalidade, visam formar pesquisadores e professores de alto nível. Este consenso decorre do poder dos documentos legais, assim como da força das agências de coordenação da pós-graduação e fomento de pesquisa. No entanto, na prática subsistem consideráveis diferenças quanto ao seu entendimento, e em conseqüência, quanto à sua realização. Estas diferenças concretas ficam, por um lado, por conta das concepções diversas dos professores que atuam nos programas e da forma como são normalmente estruturados os cursos a partir de um elenco de disciplinas e, por outro lado, em razão das exigências feitas aos programas pelo grande número de candidatos selecionados que são também muito heterogêneos, quanto à formação básica diversificada e muitas vezes deficiente, à vinculação e experiência profissional dispar e as vezes mesmo inexistente, às aspirações nem sempre definidas e/ou incompatíveis com os objetivos da pós-graduação. Por isso, espera-se com este estudo revelar os objetivos que estão sendo alcançados como resultado do processo de desenvolvimento curricular nos cursos de pós-graduação em Educação na UNICAMP.

A revisão de estudos empíricos (Costin e Menges, 1971) indicam que as avaliações feitas por alunos podem fornecer informações válidas e fidedignas sobre a qualidade dos cursos e do ensino. Igualmente, Goldschmid (1976) enfatiza que as reações dos alunos devem ser consideradas essenciais em qualquer avaliação do Ensino, porque são eles, na realidade, quem mais têm a ganhar ou a perder com o desempenho do professor e com o nível dos cursos. Ainda segundo Costin et alii (1971), "se o desempenho do professor deve ser avaliado com o propósito de promoção ou para

aperfeiçoamento individual, dificilmente poderá ser ignorada uma medida sistemática das atitudes, opiniões e observações dos alunos (p. 531)".

Como podemos verificar, a literatura especializada dá relevo à avaliação de cursos feita por alunos. Quanto ao presente estudo, poderá fornecer à coordenação dos cursos de pós-graduação da UNICAMP um "feedback" dos professores, alunos e ex-alunos sobre a qualidade do curso durante seus 19 anos de funcionamento, no que se refere ao processo de desenvolvimento curricular, aos meios utilizados para atingir os objetivos propostos ou não propostos, ao corpo docente e discente, à produção acadêmica e intelectual da pós-graduação, aos recursos (biblioteca, bolsas) e infraestrutura e sugerir fontes de aperfeiçoamento e melhoria desses cursos.

Esta pesquisa poderá servir também, para os professores, alunos e ex-alunos como veículo de expressão de suas satisfações e insatisfações com relação aos cursos de pós-graduação, tornando-se, ao mesmo tempo, um canal de comunicação entre estes e a coordenação.

É um assunto de atual preocupação a nível nacional, bem como a nível regional, abrindo uma nova fase de crítica e revisão das estruturas da pós-graduação e da avaliação de seus resultados. Como mostra desta preocupação, temos as universidades paulistas que instituíram o Fórum Paulista de Pós-Graduação em Educação. E a nível nacional, a ANPED criou o Fórum Nacional de Pós-Graduação em Educação e concluiu o Projeto de Avaliação e Perspectivas na área de Educação (1993).

### **Delimitações e Limitações do Estudo**

Este estudo está delimitado a uma análise dos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP, que compreende o mestrado e o doutorado nas áreas de concentração em História e Filosofia da Educação, Psicologia Educacional, Administração e Supervisão Escolar, Metodologia de Ensino e Ciências Sociais aplicadas à Educação. Esta delimitação geográfica deve-se ao fato dos altos custos e maior tempo, necessários de uma pesquisa que compreendesse uma população e amostra mais abrangente, e à conveniência de se experimentar uma metodologia de *jus juri* num ambiente mais restrito afim de, posteriormente, poder ser aprimorada em outros estudos similares e estendida a um universo mais amplo.

Quanto à população e amostra deste estudo, compreende os docentes da pós-graduação, ex-alunos e alunos que estão cursando os últimos semestres de estudos de mestrado e doutorado, ou na etapa do processo de qualificação e desenvolvimento da dissertações/tese.

O presente estudo está dentro da área de currículo que, através do tempo e no enfoque das várias tendências educacionais, tem sido usado para designar, tanto o programa das diferentes matérias de uma determinada série de curso, como o programa de todas as séries de um curso

inteiro. Lewy (1979), observa que o termo currículo é utilizado também num sentido mais abrangente, incluindo as várias atividades educacionais por meio das quais o conteúdo é transmitido, assim como os materiais e métodos usados. Assumindo essa conceituação ampla para avaliar o currículo, entendemos que deveriam ser levantadas informações sobre a "relevância do programa para as necessidades da sociedade e do aluno, a significância e validade científica dos materiais do estudo, a capacidade do programa para escolher certos comportamentos dos professores e alunos, e os resultados obtidos pela utilização de determinado conjunto de materiais instrucionais" (Lewy, 1979). Isto implica numa avaliação realizada em duas etapas: do programa de ensino/aprendizagem, para verificar em que medida os objetivos propostos foram alcançados, e do desempenho do curso para verificar se os profissionais formados pelos cursos de pós-graduação em Educação corresponderam às necessidades educacionais da região e do país.

Esta pesquisa, como um estudo avaliativo a nível micro, não pretende avaliar os cursos de pós-graduação como um todo, pois não se fará o acompanhamento do egresso em sua atuação no mercado de trabalho. Busca-se avaliar variáveis do processo ensino/aprendizagem que produzem mudanças comportamentais no aluno. Tais variáveis, segundo Goldberg e Souza,(1982) são: (a) variáveis antecedentes (do professor, do aluno e contextuais), constituídas pelas condições que já existem e podem afetar o comportamento do aluno (estarão consideradas no presente estudo); (b) variáveis processuais, que são as interações entre professor-aluno-material didático-instituição (estarão presentes neste trabalho) e (c) variáveis-produtos, que são as mudanças comportamentais produzidas no aluno: conhecimentos, habilidades, interesses, atitudes (estarão consideradas no trabalho). Estas variáveis estão sempre em interação, influenciando no processo de ensino/aprendizagem.

Sempre que se avalia faz-se um julgamento de valor de algum fenômeno. De acordo com Popham (1978), nosso interesse avaliativo pode dirigir-se a três campos gerais: aos próprios objetivos educacionais estabelecidos, à verificação do grau de atingimento dos objetivos e aos efeitos das iniciativas educacionais, tenham eles sido previstos ou não. No caso dos cursos de Pós/FE da UNICAMP, os objetivos dos cursos de pós-graduação já estavam definidos e enunciados de maneira explícita. Assim, o nosso interesse se voltou para o segundo campo geral citado por Popham, já que pretendemos apenas verificar até que ponto os objetivos propostos nos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP foram alcançados como resultados do processo de desenvolvimento curricular, e analisar os meios utilizados no processo de desenvolvimento curricular para atingi-los.

Entre as limitações do estudo, apontamos:

1. Quanto aos respondentes (professores, alunos e ex-alunos), conhecido é que o ser humano tem a tendência a responder às questões de acordo com o idealmente desejado, podendo prejudicar a objetividade dos resultados do estudo.
2. Quanto aos instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas), que carecem da precisão dos instrumentos de pesquisa das Ciências Naturais e Exatas, podem prejudicar também a objetividade dos resultados do estudo.
3. A não possibilidade de generalização é outra limitação do estudo, pois na medida em que a avaliação é focalizada para um fenômeno educacional particular como neste caso, o estudo está limitado só aos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP, portanto, os resultados se referem apenas à situação investigada. Essa, no entanto, é uma limitação inerente à própria natureza dos estudos avaliativos.

Mesmo com as limitações indicadas, o presente estudo justifica-se, tendo em vista: (a) de seu caráter pioneiro; (b) da oportunidade de levantar informações e prover "feedback" à coordenação do curso e (c) da possibilidade de estimular outras avaliações de cursos de pós-graduação nesta e em outras áreas.

## Organização do Estudo

O estudo consta de 7 capítulos:

O primeiro capítulo apresenta o problema, os objetivos gerais e específicos, bem como as delimitações e limitações do estudo.

O segundo capítulo trata da metodologia utilizada e descreve os procedimentos de seleção dos sujeitos integrantes da população e amostra e sua caracterização, os tipos de instrumentos empregados, os processos de coleta de dados e o tratamento estatístico dos dados colhidos na abordagem quantitativa.

O terceiro capítulo analisa a evolução da pós-graduação no Brasil, abordando aspectos relevantes do seu desenvolvimento.

O quarto capítulo descreve de uma forma resumida a Pós-graduação em Educação no Brasil através dos períodos considerados em sua evolução histórica.

O quinto capítulo descreve de forma sucinta o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação em Educação da UNICAMP, através dos períodos considerados em sua evolução histórica.

O sexto capítulo apresenta os resultados empíricos da pesquisa, sua análise e interpretação.

O último capítulo apresenta as conclusões e recomendações do estudo.

## Capítulo II

### METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever a metodologia e os procedimentos que foram utilizados nesta pesquisa. A Metodologia indicada foi a de uma pesquisa avaliativa com abordagens qualitativa e quantitativa.

#### Abordagem Qualitativa

A abordagem qualitativa envolveu a obtenção de dados, obtidos no contato direto com fontes primárias documentais sobre a Pós-Graduação no Brasil, a Pós-Graduação em Educação no Brasil e a Pós-Graduação em educação da UNICAMP.

Os instrumentos de coleta de dados, foram: (1) análise documental, e (2) entrevistas.

#### Análise Documental

A análise documental permitiu coletar dados sobre a Pós-graduação no Brasil através da análise de documentos elaborados pela CAPES, relatórios das comissões avaliadoras da CAPES, documentos elaborados pelas agências de Fomento (CAPES, CNPQ e FINEP), Planos nacionais de Pós-Graduação, trabalhos de pesquisa, etc; sobre a Pós-graduação em Educação no Brasil, através da análise de documentos elaborados pela CAPES, relatórios das comissões avaliadoras da CAPES na área de Educação, documentos elaborados pelas Agências de fomento (CAPES, CNPQ, e FINEP), pesquisas realizadas pela Fundação Getúlio Vargas, pesquisas encontradas na biblioteca nacional (RJ), Boletins da ANPED, resumos de congressos organizados pela ANPED, etc. No caso da Pós-Graduação em educação da UNICAMP, a análise documental permitiu apontar novos aspectos da realidade estudada, complementando os dados obtidos nas entrevistas e questionários, através da análise do Regimento Geral da Pós-Graduação da UNICAMP, Regimento dos cursos de Pós-graduação da FE-UNICAMP, relatórios elaborados pela Pós-Graduação da FE para a CAPES, relatórios das comissões avaliadoras da CAPES, (Biênio 81/82, 83/84, 85/86, 90/91) credenciamento do Mestrado (Parecer nº 307/82 de 04.08.82), reconhecimento do Mestrado e credenciamento do Doutorado (Parecer nº 307/91 de 06.06.91), relatório das atividades da FE-1988, seminários sobre o Mestrado, em outubro de 1983 e abril de 1991, informes semestrais da

Secretaria da Pós-Graduação/FE, fichas dos alunos e ex-alunos, catálogos dos cursos de Pós-Graduação/UNICAMP de 1976 a 1994, etc.

## Entrevista

As entrevistas permitiram maior aprofundamento das informações obtidas nos questionários e o contato direto com indivíduos da população/amostra, de tipo estruturado, de caráter intencional, e estratificado. As entrevistas constam de duas partes. A *Parte I*; "Caracterização da População/Amostra", visou obter dados sobre as características da população (ex-coordenadores), e da amostra (professores, alunos e ex-alunos). A *Parte II*: "Análise dos cursos de Pós-graduação em Educação", objetivou coletar dados relacionados à estrutura e funcionamento dos estudos de Pós-graduação, (Ver Tabela 2.1).

Tabela 2.1  
Dimensões e Número de Itens do Roteiro de Entrevistas da População/Amostra

Dimensões	População		Amostra	
	ex-coordenadores n. de itens	professores nº de itens	alunos nº de itens	ex-alunos nº de itens
<b>Parte I: Caracterização da População/Amostra</b>				
Identificação pessoal	4	4	4	4
Formação profissional	3	3	7	6
Experiência profissional	3	3	-	-
Situação funcional	2	2	-	-
Situação profissional	-	-	5	5
Produção intelectual	-	-	2	2
Financiamento dos estudos de Pós-graduação	-	-	2	2
Razões para realizar o curso de pós-graduação na FE/UNICAMP	-	-	1	1
<b>Subtotal</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>20</b>
<b>Parte II: Análise dos Cursos de Pós-graduação em Educação</b>				
Administração dos cursos de Pós-graduação	12	12	11	11
Planejamento e desenvolvimento curricular				
A nível dos cursos de Pós-graduação	7	7	9	9
A nível de disciplinas	3	3	5	5
Interação professor-aluno	4	4	4	4
Relação numérica	2	2	2	2
Produção intelectual da Pós-graduação	7	7	9	9
Outros	2	2	4	5
<b>Subtotal</b>	<b>47</b>	<b>47</b>	<b>44</b>	<b>45</b>
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>59</b>	<b>65</b>	<b>65</b>

A construção das entrevistas baseou-se na literatura existente e em estudos empíricos sobre avaliação dos cursos de Pós-graduação realizados por professores e alunos. Depois desta etapa de elaboração, foram entregues a seis juizes (Professores e alunos da Pós-graduação da FE-UNICAMP) para que se pronunciassem sobre a validade do conteúdo e clareza, e sugerissem acréscimo ou eliminação de itens. Após esta etapa de validação, foram aplicadas à população e amostra selecionada para esta pesquisa numa segunda etapa de coleta de dados, durante o mês de novembro 1993, utilizou-se gravadora com exceção de uma professora que preferiu que suas respostas fossem anotadas no exemplar da entrevista. A duração, em média, foi de uma hora para cada entrevistado.

A população esteve integrada por todos os ex-coordenadores e a amostra pelos professores mais antigos de cada departamento, alunos e ex-alunos do nível Mestrado e Doutorado da Pós-graduação, assim distribuídos (ver tabela 2.2).

Tabela 2.2  
Distribuição dos entrevistados por Departamento

Deptos	Ex-coordenadores (N)	Professores (n)	Alunos (n)		Ex-alunos (n)	
			M	D	M	D
DEFHE	3	2	1	1	1	1
DEME	1	2	1	1	1	1
DASE	2	2	1	1	1	1
DEPE	-	2	1	1	1	1
DECISAE	-	1	1	-	1	-
TOTAL	6	9	5	4	5	4

### Caracterização da População/Amostra dos entrevistados

As características pessoais dos integrantes da população (ex-coordenadores), e dos integrantes da amostra (professores, ex-alunos, e alunos) foram descritas através das dimensões indicadas na tabela 2.1. No caso da população dos ex-coordenadores e amostra dos professores nas dimensões: identificação pessoal (sexo, estado civil, idade, cidade de residência), formação acadêmica, experiência pessoal e situação funcional. No caso da amostra dos alunos e ex-alunos, nas dimensões: identificação pessoal (sexo, estado civil, idade, cidade de residência), formação acadêmica, situação profissional (experiência profissional e membro de associações científicas e profissionais), produção intelectual, financiamento dos estudos de Pós-graduação e razões pessoais para cursar a Pós-graduação na FE/UNICAMP.

Quanto a ex-coordenadores e professores, a tabela 2.3; apresenta a identificação pessoal da população dos ex-coordenadores e a amostra dos professores. A análise da distribuição dos ex-coordenadores segundo o sexo indica que o 83,3% são de sexo masculino, e 16,7% do sexo feminino. Segundo o estado civil, indicam que 100% são casados. As faixas de idade de maior concentração estão assim distribuídas: 50% entre 42/47 anos e 50% entre 48/53 anos, e todos moram em Campinas.

Analisando a distribuição da amostra dos professores, segundo o sexo, indica que o 66,7% são de sexo masculino, e 33,3% do sexo feminino; segundo o estado civil, 77,8% são casados, 11,1% viúvos, e também 11,1%, divorciados. As faixas de idade de maior percentual, 33,3%, situam-se entre 42/47 anos e 60 anos a mais, residem em Campinas o 77,8% e 22,2% em São Paulo.

Tabela 2.3  
Identificação pessoal dos ex-coordenadores e professores entrevistados (N=6, n=9)

Identificação pessoal	ex-coordenadores (população)		professores (amostra)	
	N	%	n	%
<b>Sexo:</b>				
Masculino	5	83,3	6	66,7
Feminino	1	16,7	3	33,3
<b>Estado civil:</b>				
Solteiro	-	-	-	-
Casado	6	100	7	77,8
Viúvo	-	-	1	11,1
Divorciado	-	-	1	11,1
Outros	-	-	1	-
<b>Idade:</b>				
42-47	3	50,0	3	33,3
48-53	3	50,0	2	22,2
54-59	-	-	1	11,1
60-a mais	-	-	3	33,3
<b>Cidade de Residência:</b>				
Campinas	6	100,0	7	77,8
São Paulo			2	22,2

A tabela 2.4, informa sobre a formação profissional da população dos ex-coordenadores e da amostra dos professores com base nas questões referentes a seu título acadêmico mais alto, ano de titulação, lugar de conclusão do curso de Graduação, Mestrado, Doutorado, Livre-Docencia e Pós-Doutorado. Segundo esta tabela, o maior percentual dos ex-coordenadores 66,7% têm o

doutorado como título acadêmico mais alto, 16% título de Pós-Doutorado e Livre-Docência. Quanto ao ano de titulação concentra-se em maior percentual (50,0%), entre 1972-1977. Realizaram estudos de graduação 33,3% em universidades do Sudeste, 33,3% em universidades dos Estados Unidos, 16,7% em universidades do Sul e universidades européias. O curso de Mestrado, 33,3% foi realizado em universidades dos Estados Unidos, 16,7% em universidades européias e universidades do Sudeste e 33,3% não fez. O curso de Doutorado 50,0% realizaram em Universidades do Sudeste, 33,3% em Universidades do Estados Unidos e 16,7% em Universidades Européias. Livre-Docência realizou um ex-coordenador na UNICAMP, e Pós-Doutorado um ex-coordenador na Europa.

No caso dos professores, analisando-se a tabela 2.4 verificamos também que o maior percentual (44%) têm o doutorado como o título mais alto, 33,3% livre docência e 22,2% pós-doutorado. Gradua-se em seu título mais alto, 33,33% entre 1972-1977 e 1978-1983. Realizaram seus estudos de graduação em maior percentual (66,7%) em universidades da Região Sudeste, bem como o curso de Mestrado, seguidos dos percentuais de 22,1% em universidades européias e 11,1% em universidades dos Estados Unidos. O curso de Doutorado (77,8%) foi feito em universidades da Região Sudeste do Brasil, e 22,2% em universidades européias. O título de Livre Docência foi obtido por 4 professores na UNICAMP. Os professores que têm Pós-Doutorado obtiveram-o nos Estados Unidos, um (33, 43%), e dois (66,7%) em universidades européias.

A tabela 2.5, refere-se à experiência profissional da população dos ex-coordenadores e da amostra dos professores com base, no tempo de anos como professor em graduação, Pós-graduação (em outras instituições), Pós-graduação na FE-UNICAMP e desempenho de funções administrativas.

Perguntados os ex-coordenadores sobre os anos de trabalho em graduação, 50% indicaram entre 20-24 anos, seguindo-se em porcentagem significativa 33,3% entre 25-29 anos. No nível de Pós-graduação também 50% indicaram entre 13-17 anos, seguindo-se em porcentagem significativa 33,3% entre 23-27 anos; na Pós-graduação da FE/UNICAMP a porcentagem foi de 33,3% para 13-17 e 23-27 anos. Todos eles desempenharam função administrativa, de: coordenadores de Pedagogia, da Licenciatura, Chefe de Departamento, Diretor Associado, Diretor da Faculdade, Pró-Reitor de Administração, Pró-Reitor de Pós-graduação.

Perguntados os professores, quanto ao tempo em anos como professores universitários, indicaram porcentagens de 33,3%, entre 14 a 19 e entre 20 a 24 anos; na Pós-graduação, 44,4% entre 18-22 anos e 33,3% entre 13 e 17. Na pós-graduação da Unicamp, 44,4% entre 13-17 e 18-22 anos. Desempenharam função administrativa 66,7% como Coordenador da Pedagogia, chefe do Departamento, Diretor Associado, Diretor da FE e Diretor de Relações Internacionais.

Tabela 2.4  
Formação profissional da população dos ex-coordenadores e amostra dos Professores (N<sub>1</sub>=6, n<sub>2</sub>=9)

Formação Profissional	Ex-coordenadores (população)		Professores (amostra)	
	N	%	n	%
<b>Título acadêmico mais alto:</b>				
Pós-Doutorado	1	16,7	2	22,2
Livre-docente	1	16,7	3	33,3
Doutorado	4	66,7	4	44,4
<b>Ano de Graduação de seu título mais alto</b>				
1972-1977	3	50,0	3	33,3
1978-1983	1	16,7	3	33,3
1984-1989	1	16,7	2	22,2
1990-1993	1	16,7	1	11,1
<b>Conclusão dos Cursos:</b>				
<b>Graduação</b>				
Univ. do Sudeste	2	33,3	6	66,7
Univ. do Sul	1	16,7	1	11,1
Univ. Centro-Oeste	-	-	1	11,1
Univ. Estados Unidos	2	33,3	1	11,1
Univ. Européia	1	16,7	-	-
<b>Mestrado</b>				
Univ. Sudeste	1	16,7	6	66,7
Univ. Estados Unidos	2	33,3	-	-
Univ. Européia	1	16,7	1	11,1
não fez	2	33,3	2	22,1
<b>Doutorado</b>				
Univ. do Sudeste	3	50,0	7	77,8
Univ. Estados Unidos	2	33,3	-	-
Univ. Européia	1	16,7	2	22,2
<b>Livre-Docência</b>				
Unicamp	1	100	4	100
<b>Pós-Doutorado</b>				
Univ. Estados Unidos	-	-	1	33,3
Univ. Européias	1	100	2	66,7

A tabela 2.6, informa sobre a situação funcional da população dos ex-coordenadores e da amostra dos professores, segundo o nível docente e o regime de trabalho.

Analisando a distribuição dos ex-coordenadores segundo o nível docente constata-se que 50,0% são do nível MS-6, 33,3% MS-5 e 16,7% MS-4, sendo todos de RDIDP (dedicação exclusiva).

Analisando a distribuição dos professores segundo nível docente constata-se que 44% são do nível MS-4, 22,2%, MS-3 e MS-5; e 11% são MS-6, sendo 88,9% de RDIDP (dedicação exclusiva) e 11,1% de RTC (tempo completo).

Tabela 2.5

Experiência profissional da população dos ex-coordenadores e da amostra de professores entrevistados  
(N=6, n=9)

Experiência profissional	ex-coordenadores (população)		professores (amostra)	
	N	%	n	%
<b>Número em anos como professor universitário em graduação</b>				
14-19	1	16,7	3	33,3
20-24	3	50,0	3	33,3
25-29	2	33,3	2	22,2
30 a mais	-	-	1	11,1
<b>Em Pós-graduação</b>				
8-12	-	-	1	11,1
13-17	3	50,0	3	33,3
18-22	1	16,7	4	44,4
23-27	2	33,3	-	-
28 a mais	-	-	1	11,1
<b>Na pós-graduação FE-UNICAMP</b>				
3-7	1	16,7	-	-
8-12	-	-	1	11,1
13-17	2	33,3	4	44,4
18-22	1	16,7	4	44,4
23-27	2	33,3	-	-
<b>Desempenha/ ou desempenhou função administrativa na FE?</b>				
sim	6	-	6	66,7
não	-	-	3	33,3
<b>Tipo de Função Administrativa</b>				
Diretor da FE	2	-	1	-
Diretor associado da FE	3	-	2	-
Coordenador de pós-graduação	6	-	-	-
Chefe de departamento	3	-	4	-
Coordenador de Pedagogia	1	-	2	-
Pró-reitor de administração	1	-	-	-
Pró-reitor da Pós-graduação	1	-	-	-
Diretor de relações internacionais	-	-	1	-
Coordenador de Licenciatura	-	-	1	-
Membro de comissões	-	-	2	-

Quanto à amostra de ex-alunos e alunos, a tabela 2.7 mostra a identificação pessoal dos ex-alunos e alunos segundo o sexo, estado civil, idade e cidade de residência.

Analisando a distribuição dos ex-alunos segundo sexo constata-se que 77,8% são do sexo feminino e 22,2% do sexo masculino; segundo o estado civil verifica-se que 66,7% são casados e 33,3% solteiros. A faixa de idade com maior concentração (44,4%) é 35/45 anos; 55,6% moram em Campinas, e 44,4% em São Paulo.

Tabela 2.6  
Situação funcional dos ex-coordenadores e dos professores entrevistados (N=6, n=9)

Situação Funcional	Ex-Coordenadores (População)		Professores (Amostra)	
	N	%	n	%
<b>Nível docente</b>				
MS-6	3	50,0	1	11,1
MS-5	2	33,3	2	22,2
MS-4	1	16,7	4	44,4
MS-3			2	22,2
<b>Regime de trabalho</b>				
RDIDP	6	100	8	88,9
RTC	-	-	1	11,1
RTP	-	-	-	-

A tabela 2.7, também mostra que a distribuição dos alunos, segundo o sexo indica que 100% são de sexo feminino; segundo o estado civil, 55,6% são solteiros, 22,2% casados e outros 22,2%; (divorciados). A faixa de idade com maior concentração (44,4%) situa-se entre 24/34 anos, seguido por um percentual significativo de 33,3% entre 35/45 anos. Moram em Campinas 77,8% e em São Paulo, 22,2%.

Tabela 2.7  
Identificação pessoal dos ex-alunos e alunos entrevistados ( $n_1=9$ ,  $n_2=9$ )

Identificação	Ex-alunos		Alunos	
	$n_1$	%	$n_2$	%
<b>Sexo</b>				
Feminino	7	77,8	9	100
Masculino	2	22,2		
<b>Estado Civil</b>				
Solteiro	3	33,3	5	55,6
Casado	6	66,7	2	22,2
Divorciado	-	-	-	-
Outros	-	-	2	22,2
<b>Idade</b>				
24-34 anos	1	11,1	4	44,4
35-45 anos	4	44,4	3	33,3
46-56 anos	3	33,3	2	22,2
57-67 anos	1	11,1	-	-
<b>Cidade de residência</b>				
Campinas	5	55,6	7	77,8
São Paulo	4	44,4	2	22,2

A tabela 2.8, informa sobre a formação profissional dos ex-alunos e alunos segundo os estudos de graduação, o lugar de realização, o ano de conclusão, o curso que esta fazendo ou fez na Pós-graduação, a área de concentração, e o ano de conclusão.

Entre os ex-alunos 55,6% indicaram que cursaram Licenciatura em outras áreas, e 44,4% em Pedagogia com habitação. A totalidade (100%) realizou seus estudos em universidades do Sudeste e concluíram em maior porcentagem (33,3%) entre 1966-1971 e os menores porcentagem 11,1% distribuídos entre 1960-1965 e 1978-1983. Analizando a distribuição segundo o curso que fizeram na Pós-graduação, verifica-se que 55,6% concluíram doutorado e 44,4% o Mestrado. No caso do Mestrado 80% fizeram na FE/UNICAMP e 20%, na universidade de São Paulo (USP); desse 80% encontrou-se distribuídos pelas áreas de concentração de DEFHE, DASE, DEPE, DECISAE, concluindo o Mestrado em igual porcentagem (40%) entre os anos de 1985-1989 e 1990-1993. No caso do Doutorado todos os integrantes da amostra (100%) realizaram seus estudos na FE/UNICAMP, sendo o maior percentual (40%) na área de Metodologia de Ensino, e tendo a maioria concluído o curso entre os anos (1992-1993).

Os alunos por sua vez apontaram haver cursado 66,7% Licenciatura em outras áreas e apenas 33,3% pedagogia com habilitação; destes 55,6% em universidades da Região Sudeste, graduando-se em maior porcentagem (33,3%) entre os anos 1994-1990. Com relação ao curso de pós-graduação, 55,6% dos alunos está concentrado no mestrado e 44,4% no doutorado. O percentual de mestrandos está distribuídos pelas cinco áreas de concentração, cursando entre o terceiro e o último semestre; enquanto os alunos de doutorado encontram-se nas quatro áreas de concentração (DEFHE, DASE, DEPE), e cursando entre quarto e último semestres.

A tabela 2.9 refere-se à situação profissional dos ex-alunos e alunos, segundo a experiência profissional e como membros de associações científicas e profissionais.

Em relação aos anos de trabalho como professor 33,3% dos ex-alunos indicaram de 11 a 15 anos, 22,2% entre 16 e 20, e 26 a mais anos de experiência. Do total dos ex-alunos 77,8%; desempenham exclusivamente a função de professor, concentrando-se em igual porcentagem (33,3%) em nível de Graduação e Pós-graduação; 44,4% trabalham em dependências administrativas estaduais, 33,3% em municipais e 22,2% em privadas.

Observe-se também nesta tabela, que 66,7% dos ex-alunos são membros de associações científicas e profissionais nacionais, e 33,3% não são membros.

Quanto aos alunos a questão sobre anos de trabalho como professor, observa-se o percentual de 44,4% entre 11 a 15 anos, 33,3% entre 1 a 5 anos de experiência. Desempenham função Docente 88,9%, concentrando-se 55,6% na graduação, 33,3% em dependências administrativas estaduais, 22,2% em federais bem como em privadas.

Constata-se também nesta tabela, que o 55,6% são membros de associação científicas e profissionais, e 44,4% não são membros.

Tabela 2.8  
Formação profissional de ex-alunos e alunos entrevistados (n<sub>1</sub>=9, n<sub>2</sub>=9)

Formação Profissional	ex-alunos		alunos	
	n <sub>1</sub>	%	n <sub>2</sub>	%
<b>Curso na Graduação</b>				
Pedagogia com Habitação	4	44,4	3	33,3
Licenciatura em outra área	5	55,6	6	66,7
<b>Concluiu/Graduação</b>				
Univ. do Sudeste	9	100	5	55,6
Univ. do Sul	-	-	1	11,1
Univ. do Nordeste	-	-	1	11,1
Faculdade Isolada	-	-	1	11,1
Univ. Estrangeira	-	-	1	11,1
<b>Ano de Graduação</b>				
1960-1965	1	11,1	1	11,1
1966-1971	3	33,3	1	11,1
1972-1977	2	22,2	2	22,2
1978-1983	1	11,1	-	-
1984-1990	2	22,2	3	33,3
1991-	-	-	2	22,2
<b>Curso de Pós-graduação concluído ou em andamento</b>				
Mestrado	4	44,4	5	55,6
Doutorado	5	55,6	4	44,4
<b>Local onde fez ou está fazendo Mestrado</b>				
a) onde fez ou fazendo curso de Mestrado				
FE/UNICAMP	4	80,0	5	100,0
outra Universidade	1	20,0	-	-
b) área de concentração				
DEFHE	-	-	-	-
DEME	1	20,0	1	20,0
DASE	-	-	1	20,0
DEPE	1	20,0	1	20,0
DECISAE	1	20,0	1	20,0
História e Sociologia	1	20,0	1	20,0
	1	20,0	-	-
c) Ano conclusão do mestrado, o semestre que está cursando				
1979-1984	1	20,0	3º s 2	22,2
1985-1989	2	40,0	4º s 5	55,6
1990-1993	2	40,0	últ. s 2	22,2
<b>Local onde fez ou está fazendo Doutorado</b>				
a) FE-UNICAMP				
	5	100	4	100
b) Área de concentração				
DEFHE	1	20	1	25,0
DEME	2	40	1	25,0
DASE	1	20	1	25,0
DEPE	1	20	1	25,0
c) Ano de conclusão do semestre que está fazendo				
1984-1987	1	20	4º s 1	25,0
1988-1991	1	20	5º s 2	50,0
1992- a mais	3	60	últ. s 1	25,0

Tabela 2.9  
 Situação profissional: amostra de ex-alunos e alunos (n<sub>1</sub>=9, n<sub>2</sub>=9)

Situação profissional	Ex-alunos		Alunos	
	n <sub>1</sub>	%	n <sub>2</sub>	%
<b>A. Experiência profissional</b>				
<b>Anos que trabalha/ou como professor</b>				
nunca trabalhou	-	-	1	11,1
1-5 anos	1	11,1	3	33,3
6-10	-	-	-	-
11-15	3	33,3	4	44,4
16-20	2	22,2	1	11,1
21-25	1	11,1	-	-
26-27	2	22,2	-	-
<b>Função que desempenhou/ou</b>				
Docente	7	77,8	8	88,9
Funcionário(chefe depto e outros)	1	11,1	-	-
assessor -pesquisador	1	11,1	1	11,1
não desempenha nenhuma função	-	-	-	-
<b>Graus de nível educativo onde trabalha/ou</b>				
Instituto de pesquisa	1	11,1	-	-
Pré-Escola	1	11,1	1	11,1
Primeiro Grau	-	-	1	11,1
Segundo Grau	1	11,1	1	11,1
Graduação	3	33,3	5	55,6
Pós-graduação	3	33,3	-	-
Não leciona, nenhum grau	-	-	1	1
<b>Dependência administrativa onde trabalha/ou</b>				
Estadual	4	44,4	3	33,3
Federal	-	-	2	22,2
Municipal	3	33,3	1	11,1
Privada	2	22,2	2	22,2
Não trabalha/nenhuma dependência	-	-	1	11,1
<b>B. Membro de associações científicas e profissão</b>				
Nacionais	6	66,7	5	55,6
Internacionais	-	-	-	-
Nacionais/Internacionais	-	-	-	-
Não é Membro	3	33,3	4	44,4

Analisando a tabela 2.10, referente à produção intelectual dos ex-alunos e alunos, verificamos, que os ex-alunos publicaram 6 livros, 19 artigos em revistas especializadas, 26 textos mimeografados e apresentaram 27 trabalhos em congressos. Participaram, em 1993, de congressos (5 ex-alunos a nível nacional e 4 a nível internacional), de simpósios (dois ex-alunos a nível nacional, um a nível internacional e seis não participaram), e de seminários (um ex-aluno participou a nível nacional e oito não participaram).

Quanto os alunos, publicaram dois livros, 21 artigos em revistas especializadas, 41 textos mimeografados e 35 trabalhos apresentaram em Congressos. Participaram em 1993: de Congressos (4 alunos a nível nacional, 2 a nível internacional e 3 não participaram), de Simpósios um aluno a nível nacional e oito não participaram) de Seminários (cinco alunos a nível nacional, um aluno a nível internacional e três não participaram).

Através da análise da tabela 2.11, tem-se comprovado o financiamento dos estudos de pós-graduação dos ex-alunos e alunos. No caso dos ex-alunos uma maior porcentagem (55,6%) estudou sem licenciamento de suas instituições de origem, 22,2%, com licenciamento total e vencimento, 11,1% com licenciamento total sem vencimento e 11,1% solicitou demissão. Quanto

às bolsas de estudo, 66,7% recebeu bolsa de estudos da CAPES-DS, 22,2% da CAPES-PICD e 11,1% estudou sem bolsa.

No caso dos alunos, 33,3% estudam com licenciamento total sem vencimento, 33,3% sem licenciamento, e 11,1% solicitou demissão. Quanto às bolsas de estudos o maior percentual (55,6%) recebe bolsa de CNPq, e 22,2% não tem nenhum tipo de bolsa.

Tabela 2.10  
Produção intelectual da amostra de ex-alunos e alunos ( $n_1=9$ ,  $n_2=9$ )

Produção Intelectual	Ex-alunos $n_1$	Alunos $n_2$
<b>Publicações Realizadas</b>		
Livros	6	2
Artigos em rev. especializadas	19	21
Textos mimeografados	26	41
Trabalhos apresentados em congressos	27	35
<b>Participou/ara, em 1993, de:</b>		
<b>Congressos</b>		
Nacionais	5	4
Internacionais	4	2
Não participou	-	3
<b>Simpósios</b>		
Nacionais	2	1
Internacionais	1	-
Não participou	6	8
<b>Seminários</b>		
Nacionais	1	5
Internacionais	-	1
Não participou	8	3

A tabela 2.12 informa as razões pelas quais os ex-alunos e alunos realizaram estudos de Pós-graduação na FE/UNICAMP. Ambos os grupos responderam com mais de uma razão, sendo as mais frequentes em ordem de prioridade para os ex-alunos: Crescimento pessoal como professor/pesquisador, situação familiar (residia em Campinas), prestígio da Universidade e do curso da FE/UNICAMP e áreas de pesquisa de interesse para a minha pesquisa. Para os alunos, as razões mais frequentes em ordem de prioridade foram: Crescimento pessoal como professora/pesquisadora, prestígio da Universidade e do curso da FE/UNICAMP.

Tabela 2.11

Financiamento dos cursos de Pós-graduação da Amostra de ex-alunos e alunos entrevistados (  $n_1=9$ ,  $n_2=9$ )

Financiamento itens	Ex-alunos		Alunos	
	$n_1$	%	$n_2$	%
<b>Durante o curso teve ou tem:</b>				
total com vencimento	2	22,2	1	11,1
total sem vencimento	1	11,1	3	33,3
Parcial com vencimento	-	-	1	11,1
Parcial sem vencimento	-	-	-	-
Sem licenciamento	5	55,6	3	33,3
Solicitou demissão	1	11,1	1	11,1
<b>Bolsa de estudos</b>				
CAPES-DS	6	66,7	1	11,1
CAPES-PICD	2	22,2	-	-
CNPq	-	-	5	55,6
FAPESP	-	-	1	11,1
Sem bolsa	1	11,1	2	22,2

Tabela 2.12

Razões pela opção de cursar Pós-graduação na FE/UNICAMP da amostra de ex-alunos e alunos

Razões pela opção	Ex-alunos	Alunos
	n	n
Prestígio da Universidade e do curso da FE/UNICAMP	3	2
Crescimento pessoal como professor e pesquisador	5	5
Ascensão profissional	-	1
Trabalho nesta instituição	2	1
Áreas de pesquisas de interesse para minha pesquisa	3	1
Bom nível de professores	-	1
Situação familiar (resido em Campinas ou perto)	5	1

### Abordagem Quantitativa

A abordagem quantitativa, visou obter informações dos cursos de Pós-graduação da FE/UNICAMP, com a finalidade de caracterizar à população motivo da pesquisa, analisar e interpretar às opiniões quanto aos objetivos alcançados como resultado do processo de desenvolvimento curricular.

Utilizou-se: (1) o Modelo de avaliação de Robert Stake, e (2) Questionário

## O Modelo de avaliação de Robert Stake

Com base na revisão de literatura sobre modelos de avaliação, concluiu-se que se torna difícil utilizar um dos modelos na sua totalidade por dois motivos. Em primeiro lugar, avalia-se um projeto que já passou pelas fases de planejamento, implementação e desenvolvimento. Em segundo lugar, não se tem outro projeto de análise dos estudos de Pós-graduação em Educação que seja similar a este, para poder comparar e julgar qual seria mais válido.

Considerando-se os objetivos desta pesquisa e buscando-se coletar dados descritivos para fundamentar o julgamento dos mesmos, concluiu-se que o modelo de avaliação mais adequado para este estudo foi o de Robert Stake que enfatiza a importância da descrição de programas educacionais e do julgamento de seu mérito.

Três são os construtos - chaves do modelo de avaliação de Stake (1973):(1) matrizes de dados de descrição e de julgamento; (2) processamento de dados descritivos; (3) bases para o julgamento. Nas matrizes de dados de descrição e de julgamento, Stake distingue três conjuntos de informações relacionadas a variáveis antecedentes, variáveis "transacionais" ou processuais e variáveis produto.

Um antecedente é qualquer condição pré-existente à situação ensino-aprendizagem que pode relacionar-se com os resultados. Na aplicação deste modelo foram consideradas variáveis antecedentes as características institucionais relativas à Pós-graduação em Educação e as características individuais dos professores e alunos. As variáveis institucionais referem-se às características administrativas e acadêmicas da Pós-graduação bem como aos seus recursos humanos (docentes, funcionários), acadêmicos (biblioteca, publicações e pesquisa) e físicos (laboratórios, salas de aula, salas de estudo etc.).

As variáveis antecedentes relativas ao corpo docente e discente englobam características pessoais, de formação, experiência profissional e produção intelectual.

As variáveis "transacionais" ou processuais significam a sucessão de engajamentos compreendidos pelo processo educativo, atividades realizadas para o alcance dos objetivos, incluindo relação e interações entre alunos e professores. Em nosso caso, serão considerados todas as atividades de ensino, atividades de pesquisa, etc., realizadas durante o processo de desenvolvimento curricular dos cursos de Pós-graduação da FE.

Os resultados são produtos da aprendizagem, e podem ser identificados como habilidades, realizações, atitudes, expectativas cumpridas, transferência de aprendizagem. No caso deste estudo, as variáveis de produto referem-se ao alcance ou não dos objetivos propostos nos cursos de Pós-graduação em Educação da UNICAMP.

Segundo Stake, a matriz dos dados de descrição compreende os "intentos" ou planos (a dimensão esperada ou pretendida para os antecedentes, processos e produtos), e as observações (a dimensão observada ou realizada nos antecedentes, processos ou produtos). A matriz de julgamento, por sua vez compõe-se de padrões gerais de qualidade e julgamentos específicos de um dado programa. Este construto não pode ser plenamente utilizado nesta pesquisa, já que somente se utilizará documentos que estarão a nosso alcance, do arquivo da Pós-graduação da FE/UNICAMP, Pró-reitoria da Pós-graduação da UNICAMP, da Biblioteca; os quais serão reforçados com a coleta de dados através de questionários e entrevistas.

O segundo construto - chave do modelo de Stake diz respeito ao processamento dos dados descritivos. Segundo ele, existem duas maneiras de processar os dados descritivos de avaliação de um programa educacional: encontrar as congruências entre antecedentes, transações e produtos, e verificar as congruências entre "intentos" e "observações". Na avaliação dos intentos, o critério de contingência é lógico. "Para testar a lógica de uma contingência educacional, afirma Stake (1973), os avaliadores se baseiam na experiência prévia e na experiência de pesquisa, com semelhantes elementos observáveis". Na avaliação das observações, o critério de contingência é empírico. Dados empíricos resultantes da avaliação ou de pesquisas anteriores ou da própria experiência do avaliador com situações semelhantes serão o fundamento da contingência empírica.

Tanto as contingências e congruências identificadas pelos avaliadores como os dados descritivos unitários são objeto do julgamento dos "experts" e participantes da avaliação. Nesta pesquisa será possível identificar os "intentos" (objetivos propostos da Pós-graduação da FE), e por isso se poderá avaliar as contingências lógicas, bem como as congruências entre "observações" (dados de pesquisa) e "intentos" (objetivos propostos da Pós-graduação da FE). As contingências apontadas nesta avaliação se fundamentam na literatura teórica e empírica existente. Assim, em relação às variáveis antecedentes, supõe-se que os recursos humanos, acadêmicos e materiais das instituições são fatores importantes para que os alunos atinjam os resultados (objetivos propostos). Acredita-se igualmente que a qualidade dos cursos e da pesquisa depende, principalmente, da qualificação docente. Em relação às variáveis processuais, pressupõe-se que a qualidade do processo de desenvolvimento curricular opera como variável importante na determinação da qualidade dos objetivos atingidos, acompanhados da dedicação dos docentes e do empenho dos discentes. O terceiro construto-chave do modelo de avaliação de Stake consiste nas bases do julgamento das características de um programa. Neste caso, existem duas possibilidades: ou o programa é julgado em confronto com padrões absolutos resultantes de julgamentos pessoais, ou é julgado em confronto com padrões relativos resultantes de características de programas alternativos. Na figura 2.1 estão simbolizados os julgamentos e comparações do avaliador.

No caso desta pesquisa, o julgamento somente será feito das características de um programa (Pós-graduação da FE-UNICAMP), pois não se realizaram comparações com outros programas de Pós-graduação em Educação, portanto o julgamento somente será feito com base nos resultados da pesquisa, algum modo de julgamento dos professores, alunos e ex-alunos, ou de algum quadro teórico do que é, e o que deve ser a Pós-graduação.

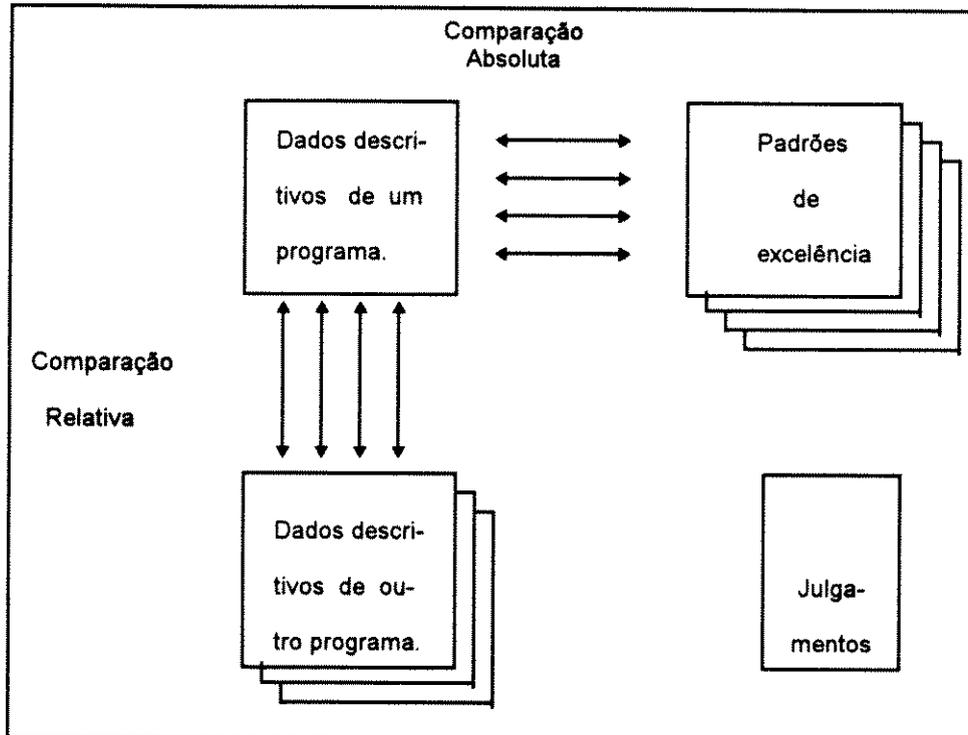


Figura 2.1  
 Representação do Processo de Julgamento do Mérito de um Programa Educacional  
 (Fonte: stake, 1973, p. 121)

## Questionários

Os questionários permitiram obter informações sobre a população (professores, alunos e ex-alunos), bem como sobre os cursos de Pós-graduação da FE-UNICAMP. (ver tabela 2.13)

Os questionários constam de duas partes: a *Parte I*: "caracterização da população" visa obter dados sobre as características dos professores, alunos e ex-alunos. A *Parte II*: "análise dos cursos de Pós-graduação" visa analisar os cursos de Pós-graduação como um todo e se subdivide

em (A) análise da dinâmica do processo de desenvolvimento curricular, que objetiva coletar dados para verificar os objetivos alcançados nos cursos de Pós-graduação através de dimensões; (B) análise da estrutura dos cursos de pós-graduação da FE-UNICAMP, e visa obter dados referentes à estrutura e funcionamento da Pós-graduação através de dimensões consideradas na tabela 2.13.

A construção dos questionários baseou-se na literatura existente e em estudos empíricos sobre avaliação dos cursos de Pós-graduação realizados por professores e alunos. Depois desta etapa de elaboração, foram entregues a seis juizes (professores e alunos da Pós-graduação da FE-UNICAMP) para que se pronunciassem sobre a validade do conteúdo e clareza, e sugerissem acréscimo ou eliminação de itens. Após esta etapa de validação, foram aplicados à população selecionada para esta pesquisa.

Tabela 2.13  
Questionário para Professores, ex-alunos e alunos: Caracterização da população e análise dos cursos de Pós-graduação em Educação

Dimensões	Professores nº de itens	Alunos nº de itens	Ex-alunos nº de itens
<b>Parte I Caracterização da População</b>			
Identificação pessoal	4	4	4
Formação acadêmica	3	10	6
Situação profissional			
Experiência profissional	3	4	4
Membro de associações científicas e profissionais	2	1	1
Situação funcional	4	-	-
Tarefas executadas	4	-	-
Produção intelectual	10	2	2
Financiamento dos cursos de pós-graduação	-	2	2
Razões pessoais para cursar a Pós-graduação na UNICAMP	-	1	1
<b>Subtotal</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>20</b>
<b>Parte II: Análise dos Cursos de Pós-graduação em Educação</b>			
<b>Análise da dinâmica do processo curricular</b>			
<b>Estratégia de ensino-aprendizagem</b>			
Planejamento e desenvolvimento curricular	11	11	11
Metodologia	3	3	3
Avaliação	3	3	3
<b>Interação professor-aluno</b>			
Dentro da sala de aula	5	5	5
Fora de sala de aula	5	5	5
<b>Desenvolvimento de atitudes</b>			
Atitudes	7	7	7
<b>Subtotal</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>
<b>Análise da estrutura dos cursos de Pós-graduação</b>			
Administração dos cursos de Pós-graduação	8	9	9
Planejamento e desenvolvimento curricular	7	6	6
Relação numérica	1	1	1
Produção intelectual da Pós-graduação	6	8	8
Recursos materiais	2	2	2
Qualidade acadêmica dos cursos de Pós-graduação em Educação	2	2	2
Relação da Pós-graduação com a graduação da FE	2	2	2
Outros	2	2	2
<b>Subtotal</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>	<b>90</b>	<b>86</b>

A aplicação dos questionários foi a primeira etapa de coleta de dados. Foram entregues pessoalmente aos professores com duas cartas convite, uma do orientador de tese e a outra da aluna-doutoranda. Do mesmo modo, aos alunos e ex-alunos foram entregues pessoalmente ou

enviados pelo correio. A aplicação foi nos meses de julho e agosto 1993 e esperou-se a devolução até o mês de março de 1994. Insistiu-se na colaboração com uma segunda carta-convite.

A população esteve integrada por todos os professores que lecionam na Pós-graduação, alunos de mestrado e doutorado das diferentes áreas de concentração dos últimos semestres de estudos, ou em fase de exame de qualificação/elaboração de dissertação ou tese; ex-alunos de mestrado e doutorado do antigo e o novo regimento dos cursos de pós-graduação da FE-UNICAMP.

Os questionários foram assim distribuídos (ver tabela 2.14).

Tabela 2.14  
Distribuição dos questionários para a população: professores, alunos e ex-alunos

População	Questionários					
	Enviados		Recebidos		utilizados	
	nº	%	nº	%	nº	%
Professores*	73	100	30	41,1	28*	38,4
Alunos	127	100	64	50,4	64	50,4
Ex-alunos*	325	100	58	18,2	54*	10,6
<b>TOTAL</b>	<b>425</b>		<b>153</b>		<b>146</b>	

Fonte: pesquisa de campo

\* No caso dos professores dois questionários não foram utilizados em virtude de que apresentavam respostas incompletas. No caso dos ex-alunos não foram utilizados cinco questionários em virtude de que quatro apresentavam respostas incompletas e um foi recebido após de haver iniciado o tratamento estatístico.

No caso dos professores, para incrementar o percentual de sua participação, foram entrevistados aqueles que não responderam os questionários: seis (6) ex-coordenadores, dois (2) dos professores mais antigos de cada Departamento, fazendo um total de 15. Somando-os aos 30 professores que responderam os questionários, totalizaram 45, alcançando um percentual de participação de 61,6%. No caso dos ex-alunos entrevistamos nove que agregados aos 59 que responderam os questionários fazem um total de 68 e um percentual de participação de 20,9%. No caso dos alunos entrevistamos também nove que, agregados aos 64 que responderam os questionários que fazem um total de 73 e um percentual de participação de 57,5%.

### Caracterização da população

As características pessoais dos integrantes da população (professores, ex-alunos e alunos) foram descritas através das dimensões consideradas na tabela 2.13. No caso dos professores, foram: identificação pessoal, formação acadêmica, situação profissional (experiência profissional e membro de associações científicas e profissionais), tarefas executadas na Pós-graduação da FE/UNICAMP e outras instituições, produção intelectual. No caso dos alunos e ex-

alunos, foram: identificação pessoal, formação profissional, situação profissional (experiência profissional e membro de associações científicas e profissionais), produção intelectual, financiamento dos cursos de Pós-graduação e razões pessoais para cursar a Pós-graduação na FE/UNICAMP.

Quanto à população dos professores, a tabela 2.15 sobre identificação pessoal nos informa as características pessoais: sexo, idade, estado civil e cidade de residência dos professores da FE/UNICAMP. A análise da distribuição segundo sexo, indica que 60,7% são do sexo masculino, e 39,3% do sexo feminino. Segundo o estado civil, indica que 78,6% dos professores são casados, 10,7% solteiros, e 10,7% outros (divorciados, desquitados). A faixa de idade de maior concentração dos professores é de 42/47 anos com 50% dos casos, e a faixa de menor concentração é de 59 a mais anos, com 7,1%. Perguntados pela cidade onde residem o maior percentual (78,6%), de professores indicou que mora na cidade de Campinas e um menor percentual 21,4% mora em São Paulo.

Tabela 2.15  
Identificação pessoal da população de professores (N=28)

Identificação pessoal	Professores	
	N	%
<b>Sexo:</b>		
Masculino	17	60,7
Feminino	11	39,3
Total	28	100
<b>Estado Civil:</b>		
Solteiro	3	10,7
Casado	22	78,6
Outros	3	10,7
Total	28	100
<b>Idade:</b>		
42-47	14	50,0
48-53	9	32,1
54-59	3	10,7
59 a mais	2	7,1
Total	28	100
<b>Cidade de residência:</b>		
Campinas	22	78,6
São Paulo	6	21,4
Total	28	100

A tabela 2.16 informa sobre o título acadêmico mais alto, ano de titulação, lugar de realização dos cursos de Pós-graduação dos professores respondentes.

Segundo esta tabela, observa-se que o maior percentual (64,3%) dos respondentes possui o doutorado como o título mais alto, seguindo em percentual (17,9%) os que possuem como título mais alto o Pós-Doutorado. O ano de titulação concentra-se em maior porcentagem (42,9%) entre 1969-1974 e em menor porcentagem (7,1%) entre 1975-1982. Realizaram seus estudos de mestrado em maior percentual (53,6%) nas universidades da Região Sudeste, seguindo em percentual (21,4%) em universidades estrangeiras (Estados Unidos e Europa). O curso de doutorado também foi cursado em maior percentual (71,4%) nas universidades da Região Sudeste do Brasil (com prioridade na UNICAMP); seguindo em percentual (14,3%) em universidades estrangeiras (Estados Unidos e Europa). Do total de 28 professores, obtiveram o título de Livre-Docência três (75%) em universidades da Região Sudeste (UNICAMP); e, Pós-Doutorado de um total de 28 professores, três (60,0%) obtiveram em universidades estrangeiras (Estados Unidos e Europa).

Tabela 2.16  
Formação acadêmica e lugar de realização dos cursos de Pós-graduação (N=28)

Formação Acadêmica	Professores		Mestrado		Doutorado		Liv. Docencia		Pós-Doutor		Não Respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Título acadêmico mais alto</b>												
Pós-Doutor	5	17,9										
Livre-Docente	4	14,3										
Doutor	18	64,3										
<b>Ano de graduação no seu título mais alto</b>												
1957-1962	3	10,7										
1963-1968	7	25,0										
1969-1974	12	42,9										
1975-1980	2	7,1										
1981-1986	2	7,1										
1987-1992	2	7,1										
<b>Lugar de estudos de Pós-graduação</b>												
Univ. do Sudeste			15	53,6	20	71,4	3	75,0	-	-	-	-
Univ. Centro-oeste			2	7,1	-	-	-	-	-	-	-	-
Univ. Estrangeiras (E. U. e Europa)			6	21,4	4	14,3	-	-	3	60,0	-	-
											2	40,0

A tabela 2.17, apresenta a situação profissional, através da experiência profissional e suas relações com associações científicas e profissionais. Quanto à experiência profissional, observou-

se os níveis de ensino nos quais lecionou, tempo em anos como professor de Pós-graduação e tempo em anos como professor de Pós-graduação da FE/UNICAMP.

Considerando-se os níveis de ensino nos quais lecionaram os professores respondentes, 78,6% lecionaram no nível ginásial, 71,4% no nível colegial, e 100% nos níveis de Graduação e Pós-graduação. Com referência ao tempo em anos como professor de Pós-graduação, do total de 28 respondentes, 11 professores (39,3%) trabalhou de 4 a 8 anos neste nível, 9(32,1%) de 9 a 13 anos, 7(25%) de 14 a 19 anos e 1 professor (3,6%) 19 anos. O maior tempo como professor na Pós-graduação na FE/UNICAMP é de 3 a 7 anos (46,4%), e menor percentual de (3,6%) para mais de 18 anos. Quanto a ser membros de associações científicas e educacionais, responderam 12 professores (42,9%) que são membros de associações científicas educacionais nacionais, 7 professores (25,0%) são de associações internacionais, e 9 responderam não ser membros.

Quanto a ser membro de outras associações científicas responderam 11(39,3%) ser membros a nível nacional, 2(7,1%) a nível internacional e 14(50,00%) não pertenciam a nenhuma associação e 1(3,6%) não respondeu.

Entre as associações científicas e profissionais foram apontados: Sociedade Brasileira de psicologia, de Química, Associação de Sociólogos, Associação internacional de Pedagogia Universitária, ANPED, ANPEP, Sociedade Brasileira de Geriatria, Internacional Society for Study of Behavioral Development.

A tabela 2.18 referente à situação funcional, descreve o nível docente, a situação funcional, o exercício de algum cargo administrativo, e regime de trabalho dos professores respondentes. Com relação ao nível docente dos respondentes concentra-se (60,7%) no nível MS-3. Quanto a situação funcional constata-se que 89,3% tem situação de permanentes, 7,1% de contratados por tempo determinado e 3,6% de visitantes. O maior percentual de professores respondentes (64,3%) desempenhou cargo administrativo como: Chefe de Departamento, Vice-Chefia de Departamento, Coordenadores de Licenciatura, de Pedagogia, de Pós-graduação, Editor da Revista Proposições e um menor percentual (35,7%) não desempenhou cargo administrativo. Respondendo sobre regimem de trabalho (89,3%) indicaram ser de RDIDP (dedicação exclusiva), 10,7% de RTC (tempo completo) e nenhum de RTP (tempo parcial).

Tabela 2.17  
 Situação profissional da população dos professores (N=28)

Situação profissional	Professores	
	N	%
<b>Experiência Profissional</b>		
Níveis de ensino nos quais lecionou		
nível primário	10	35,7
nível ginásial	22	78,6
nível colegial	20	71,4
nível de graduação	28	100,0
nível de Pós-graduação	28	100,0
Tempo/anos prof. de Pós-graduação		
04-08 anos	11	39,3
09-13	9	32,1
14-19	7	25,0
19 a mais	1	3,6
Tempo/anos prof. de Pós-graduação FE/UNICAMP		
3-7 anos	13	46,4
8-12	8	28,6
13-17	6	21,4
18 a mais	1	3,6
<b>Membro de associações científicas/profissionais</b>		
Membro de associações científicas/educacionais		
Nacionais	12	42,9
Internacionais	7	25,0
não é membro	9	32,1
Membro de outras associações científicas		
Nacionais	11	39,3
Internacionais	2	7,1
Não é membro	14	50,0
Não respondeu	1	3,6

Tabela 2.18  
Situação funcional da população dos professores (N=28)

Situação funcional	Professores	
	N	%
<b>Nível Docente:</b>		
MS-6	-	-
MS-5	4	14,3
MS-4	7	25,0
MS-3	17	60,7
Total	28	100
<b>Situação funcional:</b>		
Permanente	25	89,3
Contratado por tempo determinado	2	7,1
Visitante	1	3,6
Total	28	100
<b>Exerce ou exerceu algum cargo administrativo:</b>		
Sim	18	64,3
Não	10	35,7
Total	28	100
<b>Regime de trabalho:</b>		
RDIDP: dedicação tempo integral	25	89,3
RTC: Tempo completo	3	10,7
RTP: Tempo parcial	-	-
Total	28	100

A tabela 2.19, refere-se às tarefas executadas pelos professores respondentes na Pós-graduação da FE/UNICAMP.

Nas tarefas executadas na Pós-graduação da FE/UNICAMP consideramos horas médias dedicadas semanalmente a: dar aulas, avaliar, pesquisar, atividade/extensão, atividades/administrativas, orientação de programas, e número de orientandos (mestrandos e doutorando).

O maior número de professores 21,4%, dedicam 3 horas semanais para dar aulas, 25,0% oito horas para avaliar, 25% oito horas para pesquisar e outros 25 % dez horas, 10,7% dois horas para atividades de extensão e 10,7% quatro horas para orientação de programas.

Quanto à orientação de Dissertações e Teses pediu-se o número de mestrandos e doutorandos e responderam assim: o maior número de professores oito (26,6%) tinha quatro mestrandos, e só um professor vêem orientando doze Mestrandos; seis professores (21,4%) estão orientando quatro doutorandos e dois (7,1%) dez doutorandos. Dois professores (7,1%) não orientam mestrandos e sete (25,0%) não orientam doutorandos.

Tabela 2.19

Tarefas executadas na Pós -graduação FE/UNICAMP pela população de professores (N=28)

Média em Horas Semanais	Tarefas Executadas na UNICAMP											
	Aulas		Aulas/aval.		Pesquisas		Ativ/exten.		Ativ./admi		Orient. progr.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01 hora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,6
02h	-	-	2	7,1	1	3,6	3	10,7	4	14,3	1	3,6
03h	6	21,4	-	-	-	-	1	3,6	2	7,1	1	3,6
04h	2	7,1	1	3,6	1	3,6	1	3,6	-	-	3	10,7
05h	-	-	1	3,6	-	-	1	3,6	1	3,6	-	-
06h	3	10,7	5	17,9	2	7,1	1	3,6	-	-	-	-
07h	1	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
08h	4	14,3	7	25,0	7	25,0	2	7,1	2	7,1	-	-
09h	1	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10h	1	3,6	3	10,7	7	25,0	-	-	-	-	-	-
11h	2	7,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12h	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13h	1	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14h	-	-	1	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-
15h	-	-	-	-	7,1	7,1	-	-	-	-	-	-
16h	-	-	-	-	3,6	3,6	-	-	-	-	-	-
20h	-	-	1	3,6	3,6	3,6	1	3,6	-	-	-	-
25h	-	-	-	-	3,6	3,6	-	-	-	-	-	-
32h	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,6	-	-
50h	-	-	-	-	3,6	3,6	-	-	-	-	-	-
Não se dedica	-	-	4	14,3	7,1	7,1	15	53,6	13	46,4	19	67,9
Não respondeu	3	10,7	3	10,7	7,1	7,1	3	10,7	5	17,9	4	14,3

Quanto às tarefas executadas em outras instituições, perguntou-se sobre se lecionam em outras instituições com vínculo empregatício, horas dedicadas em média mensalmente (ministrar aulas, aulas/avaliação, pesquisa, atividades de extensão, atividades administrativas, orientação de programas, número de orientandos (mestrandos e doutorandos) e atividades remuneradas além da docente.

Quanto ao vínculo empregatício com outra instituição somente 10,7% dos professores indicaram que tinham vínculo empregatício. Quanto às horas em média dedicadas semanalmente,

pode-se identificar que as atividades dos professores concentra-se em três tarefas: ministrar aulas, avaliar e orientar dissertações e teses. Perguntados pelas atividades remuneradas além da docente, somente 14,7% dos professores responderam afirmativamente, como assessoramento à implantação do projeto pedagógico do Instituto de Filosofia da Puccamp, Diretor de Cultura de Campinas, outras assessorias e consultorias.

As tabelas 2.20 e 2.21, apresentam a produção intelectual referente ao desenvolvimento atual de trabalhos de pesquisa, à participação em grupo de estudos/pesquisa da FE, a publicações (livros, artigos, abstracts), participação em congressos, financiamento de pesquisas, áreas temáticas de pesquisa e participantes em seus trabalhos de pesquisa.

Quanto ao número de publicações, artigos, abstracts/resumos, segundo a tabela 2.20, dos 28 professores 10 (35,7%) apontou que não publicaram livros e 18 (64,3%) publicaram entre 1 a 25 livros, dos quais 23 professores (82,1%) em língua portuguesa e 4 (14,3%) em língua estrangeira. Os artigos publicados foram de 1 a 43, por 27 professores em língua portuguesa e língua estrangeira. Quanto aos resumos/abstracts, dentre os 28 professores-respondentes indicaram que apresentaram entre 1 a 30 em congressos nacionais e internacionais.

Segundo a tabela 2,21 verifica-se que 89,3% dos professores desenvolvem pesquisas atualmente, 60,7% participam em grupos de estudos/pesquisas da FE/UNICAMP a saber alguns: "Estudos avançados em aprendizagem e desenvolvimento do adulto", "CEPEM", "GEPES", "Pedagogia Superior", "Pesquisa, pensamento e linguagem de estudos de educação em Ciências", "Ensino de Ciências", "TTE", "Videoteca, recursos para ensino e pesquisas", "Psicologia e Educação Matemática".

No item sobre financiamento de seus pesquisa, 50,0% responderam que tem financiamento, 46,4%, não tem e 3,6% não responderam. Sobre o número de projetos de pesquisas, indicaram 24 concluídas, 23 em fase adiantada, e 10 em fase inicial.

Agrupados os projetos de pesquisa por áreas temáticas estão assim distribuídas: filosofia da educação (14,8%), sociologia da educação (25,9%), psicologia da educação (14,8%), metodologia de ensino (22,2%), ensino superior (7,4%), administração educacional (7,4%).

Perguntados quanto à participação em suas pesquisas, responderam que eram colegas-professores, alunos de graduação, alunos de Pós-graduação, indicando que também desenvolviam pesquisas coletivas, além das individuais, predominando pesquisas integradas com colegas (57,1%) e alunos da Pós-graduação (53,6%).

Quanto a participação em congressos nacionais, 75% indicaram afirmativamente, 17,0% negativamente e 7,1% não responderam. Em congressos internacionais 35,7% indicaram sua participação, 53,6% não participou e 10,7% não respondeu.

Tabela 2.20

Produção intelectual da população dos professores (Publicações de livros, artigos abstracts/Resumos em congressos) (N=28)

No. de publicações	Livros		Artigos		Lingua Estrangeira		Lingua Portuguesa		Congressos nacionais		Congressos internacionais		Abstracts/Resumos	
	N	%	N	%	Livros	%	Artigos	%	Livros	%	N	%	N	%
1	6	21,4	1	3,6	4	14,3	8	28,6	1	3,6	2	7,1	4	14,3
2	2	7,1	2	7,6	-	-	1	3,6	3	10,7	3	10,7	6	21,4
3	3	10,7	5	17,9	-	-	2	7,1	6	21,4	1	3,6	-	-
4	2	7,1	-	-	-	-	1	3,6	3	10,7	2	7,1	2	7,1
5	1	3,6	2	7,1	-	-	1	3,6	-	-	3	10,7	3	10,7
6	2	7,1	1	3,6	-	-	2	7,1	-	-	1	3,6	1	3,6
7	-	-	2	7,1	-	-	-	-	1	3,6	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	7,1	-	-
9	-	-	2	7,1	-	-	-	-	2	7,1	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	17,9	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	2	7,1	-	-	-	-	1	3,6	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	-	-	1	3,6	-	-	-	-	1	3,6	-	-	-	-
16	1	3,6	-	-	-	-	1	3,6	-	-	1	3,6	1	3,6
17	-	-	2	7,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	1	3,6	-	-	-	-	2	7,1	2	7,1	-	-
21	-	-	1	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	-	-	2	7,1	-	-	-	-	2	7,1	-	-	-	-
24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,6	-	-
25	1	3,6	-	-	-	-	1	3,6	-	-	1	3,6	1	3,6
30	-	-	1	3,6	-	-	-	-	1	3,6	1	3,6	-	-
32	-	-	1	3,6	-	-	-	-	1	3,6	-	-	-	-
40	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,6	-	-	-	-
43	-	-	1	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não respondeu	-	-	1	3,6	-	-	1	3,6	1	3,6	1	3,6	2	7,1
Não publicaram	10	35,7	-	-	23	82,1	16	57,1	10	35,7	2	7,1	8	28,6

TABELA 2.21

Produção intelectual da população dos professores (Pesquisa, financiamento de pesquisa, áreas temáticas de pesquisa, congressos) (N=28)

Produção Intelectual	Professores	
	N	%
<b>Desenvolve pesquisa atualmente</b>		
sim	25	89,3
não	1	3,6
não respondeu	2	7,1
<b>Participação em grupo de estudo/pesquisa</b>		
sim	17	60,7
não	10	35,7
não respondeu	1	3,6
<b>Financiamento de Pesquisas/Andamento</b>		
sim	14	50,0
não	13	46,4
não respondeu	1	3,6
<b>Números de Projetos de Pesquisa</b>		
concluídos	24	-
fase adiantado	23	-
fase inicial	10	-
<b>Áreas Temáticas</b>		
filosofia da educação	4	14,8
sociologia da educação	7	25,9
psicologia da educação	4	14,8
metodologia de ensino	6	22,2
ensino superior	2	7,4
administração educacional	2	7,4
não respondeu	2	7,4
<b>Participam em suas Pesquisas</b>		
colega professores	16	57,1
alunos de graduação	13	46,1
alunos de Pós-graduação	15	53,6
professores e alunos	3	10,7
<b>Congressos Nacionais</b>		
participou	21	75,0
não participou	5	17,0
não respondeu	2	7,1
<b>Congressos Internacionais</b>		
participou	10	35,7
não participou	15	53,6
não respondeu	3	10,7

Quanto à população dos ex-alunos e alunos da FE/UNICAMP, a tabela 2.22, mostra a identificação pessoal dos ex-alunos e alunos respondentes segundo o sexo, estado civil, idade e residência.

A análise da distribuição dos ex-alunos respondentes segundo o sexo indica que 59,3% são do sexo feminino, e 40,7% do sexo masculino. A distribuição segundo o estado civil indica que o maior percentual (66,7%) é de casados, e o menor percentual (11,1%) situa-se na categoria de "outros". A faixa de idade de maior percentual (42,6%) correspondeu a 35/45 anos. Perguntados pela cidade de residência a maioria indicou morar em Campinas (38,9%), observando-se percentuais significativos dos respondentes que moram em outras cidades de São Paulo (27,8%) e em cidades de outros estados do país (24,1%).

Analisando-se a distribuição dos alunos respondentes segundo o sexo, constatou-se que (62,5%) são do sexo feminino e (37,5%) do sexo masculino, A distribuição dos alunos segundo o estado civil revela que o maior percentual (56,2%) é de casados, seguindo com um percentual significativo de solteiros (34,4%). A faixa de idade de maior percentual (43,8%) situa-se entre 24/34 anos, seguindo com um percentual significativo (39,1%) os alunos que correspondem entre a faixa de idade 35/45 anos. Perguntados pela cidade onde moram, o maior percentual (51,56%) indicou que reside em Campinas, seguindo o percentual de (31,3%) de alunos que moram em outras cidades de São Paulo , e (10,9%) em cidades de outros estados.

As tabelas 2.23 e 2.24, informam sobre a formação profissional dos ex-alunos e alunos com base em questões referentes ao curso que fizeram na graduação, à universidade, ao ano de conclusão, ao curso que fizeram ou fazem na Pós-graduação, qual área de concentração, e ano de conclusão (caso de ex-alunos).

Segundo a tabela 2.23, dos 54 ex-alunos em maior porcentagem (57,4%) indicaram que cursaram licenciatura em outras áreas, e (22,2%) cursaram pedagogia em diversas habilitações. A grande maioria (63,0%) realizou seus estudos de graduação em universidades da Região Sudeste, e apenas (1,9%) em universidades do Nordeste. Concluíram o curso de graduação em maior percentual (33,3%) entre os anos 1971-1976. Analisando a distribuição segundo o curso que realizaram na pós-graduação da FE/UNICAMP, 31 (57,4%) fizeram mestrado e 23 (42,6%) doutorado. No caso do mestrado a maior porcentagem dos respondentes foi da área de administração e supervisão escolar (38,7%). Concluíram seus estudos em maior porcentagem (67,7%) entre os anos de 1990-1993. No caso do doutorado, a maior porcentagem de respondentes foi da área de metodologia de ensino (39,1%). Concluíram seus estudos em maior percentual (43,5%) entre os anos de 1991-1993, e em menor percentual (17,4%) entre os anos de 1988-1990.

Tabela 2.22

Identificação pessoal da população dos ex-alunos e alunos (N<sub>1</sub>=54, N<sub>2</sub>=64)

Identificação	ex-alunos		alunos	
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%
<b>Sexo</b>				
Masculino	22	40,7	24	37,5
Feminino	32	59,3	40	62,5
<b>Estado Civil</b>				
Solteiro	10	18,5	22	34,4
Casado	36	66,7	36	56,2
Viúvo	2	3,7	1	1,6
Outros	6	11,1	4	6,2
Não respondeu	-	-	1	1,6
<b>Idade</b>				
24-34	16	29,6	28	43,8
35-45	23	42,6	25	39,1
46-56	13	24,1	11	17,2
57-67	-	-	-	-
68 a mais	1	1,9	-	-
Não respondeu	1	1,9	-	-
<b>Cidade de residência</b>				
Campinas	21	38,9	33	51,56
São Paulo	5	9,3	4	6,5
outras cidades de São Paulo	15	27,8	20	31,3
Cidades de outros estados	13	24,1	7	10,9

Tabela 2.23

Formação profissional da população dos ex-alunos (N=54)

Formação Profissional	ex-alunos	
	N	%
<b>Curso na Graduação</b>		
Pedagogia de habitação	12	22,2
Licenciatura com Educação	3	5,6
Licenciatura em outras áreas	31	57,4
Bacharel em Educação	-	-
Bacharel em outras áreas	8	14,8
<b>Cursou/Graduação</b>		
Univ. Nordeste	1	1,9
Univ. Centro-Oeste	6	11,1
Univ. Sul	4	7,4
Univ. Sudeste	34	63,0
Fac. Isolada	6	11,1
Fac. Estrangeira	3	5,6
<b>Ano de conclusão/graduação</b>		
1965-1970	6	11,1
1971-1976	18	33,3
1977-1982	15	27,8
1983-1985	6	11,1
1986-1990	7	13,0
Não respondeu	2	3,8
<b>Curso na Pós-graduação</b>		
Mestrado	31	57,4
Doutorado	23	42,6

(continuação) Tabela 2.23  
Formação profissional da população dos ex-alunos (N=54)

Formação Profissional	ex-alunos	
	N	%
<b>Curso de Mestrado</b>		
a) cursou Mestrado		
FE/UNICAMP	31	100
outra Fac./UNICAMP	-	-
b) área de concentração/Mestrado		
DEFHE	2	6,5
DEME	7	22,6
DASE	12	38,7
DEPE	4	12,9
DECISAE	6	19,4
c) Ano de conclusão/Mestrado		
1980-1984	3	9,7
1985-1989	3	9,7
1990 a mais	21	67,7
não respondeu	4	12,9
<b>No caso de Doutorado</b>		
a) cursou de Doutorado		
FE/UNICAMP	23	100
outra Fac./UNICAMP	-	-
b) Área de concentração		
DEFHE	8	34,8
DEME	9	39,1
DEPE	6	26,1
c) Ano de conclusão		
1988-1990	4	17,4
1991-1993	10	43,5
não respondeu	9	39,1

Segundo a tabela 2.24, dos 64 alunos (48,44%) cursaram a licenciatura em outras áreas, e 23,44% cursaram pedagogia em diversas habilitações. Destes 67,2% realizaram a licenciatura em universidades do Sudeste, sendo que 32,8% concluíram entre os anos 1985 e 1989. Sobre o curso de pós-graduação da FE/UNICAMP (59,4%) indicaram que fazem mestrado (39,1%) doutorado e (1,6%) não indicou. Os alunos mestrandos concentra-se em maior percentual (28,94%) nas áreas de metodologia do ensino e ciências sociais aplicadas à educação, cursando (76,3%) entre o terceiro e quinto semestres. Os doutorandos concentra-se em maior percentual (32,0%) na área de metodologia de ensino (igual aos alunos-mestrandos), seguindo-se os alunos da área de administração e supervisão educacional e filosofia e história da educação com 20%; e cursando (56,0%) entre o terceiro e sexto semestres. A maioria (76,6%) indica que realizou o curso de mestrado em universidade do Sudeste preferentemente a UNICAMP, sendo a metodologia de ensino a área de maior concentração (24%), seguindo em percentual a área de filosofia e história da educação com 20% e de menor concentração educação especial (4%). 32,0% concluíram o curso de mestrado entre os anos 1985-1989.

Sobre o item se estão cursando o último semestre de obtenção de créditos no curso de doutorado a maioria 31 alunos respondeu “não” e 21 alunos indicaram que já fizeram o exame de qualificação de dissertações/teses.

Tabela 2.24  
Formação profissional da população dos alunos (N=64)

Formação Profissional	Alunos	
	N	%
<b>Curso da Graduação</b>		
Pedagogia com habitação	15	23,44
Licenciatura em educação	5	7,81
Licenciatura em outra área	31	48,44
Bacharel em educação	-	-
Bacharel em outras áreas	13	20,31
<b>Cursou/Graduação</b>		
Univ. do Norte	1	1,6
Univ. Nordeste	1	1,6
Univ. Centro-Oeste	1	1,6
Univ. Sul	7	10,9
Univ. Sudeste	43	67,2
Fac. Isolada	2	3,1
Univ. estrangeira	9	14,1
<b>Ano de conclusão da Graduação</b>		
1960-1964	2	3,1
1965-1969	3	4,7
1970-1974	12	18,8
1975-1979	13	20,3
1980-1984	9	14,1
1985-1989	21	32,8
1990 a mais	3	4,7
não respondeu	1	1,6
<b>Curso que está fazendo</b>		
Mestrado	38	59,4
Doutorado	25	39,1
Não respondeu	1	1,6
<b>Áreas de concentração do Mestrado</b>		
área de concentração		
Filosofia e História da Educação (DEFHE)	7	18,42
Metodologia de Ensino (DEME)	11	28,94
Supervisão e administração escolar (DASE)	4	10,53
Psicologia Educacional (DEPE)	5	13,16
Ciências Aplicadas à Educação (DECISAE)	11	28,94
<b>Semestre que está cursando no mestrado</b>		
terceiro-quinto	29	76,3
sexto-nono	8	21,1
décimo-décimo segundo	1	2,6

(continuação) Tabela 2.24  
Formação profissional da população dos alunos (N=64)

Formação Profissional	Alunos	
	N	%
<b>Áreas de concentração do doutorado</b>		
Área de concentração		
Filosofia e História da Educação (DEFHE)	5	20,00
Metodologia de Ensino (DEME)	8	32,00
Administração e Supervisão Educacional (DASE)	6	24,00
Psicologia Educacional (DEPE)	5	20,00
Ciências Sociais Aplicadas à Educação (DECISAE)	-	-
Não respondeu	1	4,0
semestre que está cursando no doutorado		
terceiro-sexto	14	56,0
sétimo-décimo	6	24,0
décimo primeiro-décimo quinto	1	4,0
não respondeu	4	16,0
<b>Local onde cursou o mestrado (se doutorando)</b>		
Univ. do Norte	-	-
Univ. do Nordeste	-	-
Univ. Centro-Oeste	1	4,0
Univ. do Sudeste	19	76,0
Univ. do Sul	-	-
Univ. Estrangeira	5	20,0
<b>Área de Concentração do doutorado</b>		
DEFHE	5	20,0
DEME	6	24,0
DASE	4	16,0
DEPE	4	16,0
Educação Especial	1	4,0
áreas não educacionais	3	12,0
não responderam	2	8,0
<b>Ano de conclusão/Mestrado</b>		
1970-1974	2	8,0
1975-1979	2	8,0
1980-1984	6	24,0
1985-1989	9	32,0
1990 a mais	5	20,0
não respondeu	1	4,0
<b>Está cursando último semestre de obtenção de créditos de disciplinas</b>		
sim	22	34,4
não	31	48,4
não respondeu	11	17,2
<b>Fez o exame de qualificação de Mestrado/Doutorado</b>		
sim	21	32,8
não	37	57,8
não respondeu	6	9,4

A tabela 2.25 mostra a situação profissional dos ex-alunos e alunos através da experiência profissional e como membros de associações científicas e profissionais.

Perguntados os ex-alunos sobre anos de trabalho como professor, a maioria (46,3%) indicou entre 11 a 20 anos, e desempenham exclusivamente a função docente (87,0%), em diferentes graus de nível educativo em períodos diferentes ou nos mesmos períodos encontrando-se maior concentração no nível de graduação (66,7%) e trabalhando a grande maioria em dependências administrativas estaduais (44,4%).

Constata-se também nesta tabela, que 55,6% dos ex-alunos são membros de associações científicas e profissionais nacionais, 33% não são membros e 7,4% são membros de associações internacionais (Colômbia, Chile, América Latina/Alemanha, Peru, Argentina).

Perguntados sobre os anos de trabalho como professor a maioria (47,3%) dos alunos-respondentes indicou entre 11-20 anos, assim mesmo desempenham a maioria (76,6%) a função docente, em diferentes graus de nível educativo nos mesmos períodos ou em diferentes, verificando-se maior concentração nos níveis de graduação 51,6% e segundo grau 31,3%, a grande maioria (58,7%) trabalha em dependências estaduais e 29,7% em privadas.

Observe-se também nesta tabela que 31,3% são membros de associações científicas e profissionais, uma grande maioria (62,5%) não é membro destas associações e 3,1% são membros de associações internacionais na Colômbia, Peru, Argentina e Chile.

As tabelas 2.26 e 2.27, referem-se à produção intelectual dos ex-alunos e alunos caracterizado a partir de publicações de livros, artigos, textos mimeografados e trabalhos apresentados em congressos.

Foram perguntados os ex-alunos sobre publicações e 14,8% responderam que publicaram livros, 66,6% artigos e textos mimeografados e 61,1% apresentaram trabalhos em congressos (tabela 2.26). Do mesmo modo, foram solicitados a responder sobre a participação de eventos em 1993. 48,2% responderam que participaram de congressos nacionais, 7,4% de internacionais e 44,4% não participaram de congressos nacionais nem internacionais. De simpósios nacionais participaram 22,2%, e de seminários nacionais participou 46,3%. Por sua vez sobre publicações os alunos responderam que publicaram 12 livros, 27 artigos e 31 textos mimeografados e apresentaram 38 trabalhos em congressos (ver tabela 2.27).

Do mesmo modo foram solicitados a informar sobre a participação de eventos em 1993. Constatou-se que a maioria (57,8%) dos alunos não participaram nem de congressos, (38,1%) nem de simposios e (64,1%) nem de seminários.

Tabela 2.25  
Situação profissional da população dos ex-alunos e alunos (N<sub>1</sub>=54, N<sub>2</sub>=64)

Situação Profissional	ex-alunos		alunos	
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%
<b>Anos de trabalho como professor</b>				
1-10	16	29,6	19	37,3
11-20	25	46,3	24	47,3
21-30	9	16,7	8	15,7
não respondeu	4	7,4	-	-
<b>Função que desempenha</b>				
Docente	47	87,0	49	76,6
Funcionário	1	1,9	4	6,2
Assessor ou especialista	6	11,1	3	4,7
outras	3	5,6	9	14,1
<b>Graus de nível educativo onde trabalha</b>				
Primeiro Grau	3	5,6	11	17,2
Segundo Grau	14	25,9	20	31,3
Graduação	36	66,7	33	51,6
Pós-graduação	6	11,1	9	14,1
<b>Dependência administrativa onde trabalha</b>				
Estadual	24	44,4	26	58,7
Federal	13	24,1	17	26,6
Municipal	3	5,6	3	4,7
Privada	13	24,1	19	29,7
<b>Membro de associações científicas/profissionais</b>				
Nacionais	30	55,6	20	31,3
Internacionais	4	7,4	2	3,1
Nacionais/Internacionais	2	3,7	2	3,1
não é membro	18	33,3	40	62,5

A tabela 2.28, refere-se ao financiamento dos cursos de Pós-graduação dos ex-alunos e alunos respondentes através de licenciamento e bolsas de estudos.

Perguntados pela situação de licenciamento durante o curso de Pós-graduação a maioria dos ex-alunos (40,7%) apontou que estudou sem licenciamento de suas instituições de origem, e somente (24,1%) estudou com licenciamento total com vencimento. Quanto a bolsas de estudo (25,9%), indicaram ter recebido bolsa da CAPES/DS, (24,1%), da CAPES/PICD, (20,4%), do CNPq, e 9,3% outros (OEA, FORD etc.), e 13,0% estudaram sem bolsa.

Quanto aos alunos, perguntados pela situação de licenciamento durante o curso de Pós-graduação 32,8% indicou que estudam com licenciamento total com vencimento de suas instituições de origem, e 26,6% sem licenciamento. Quanto a bolsas de estudo 34,1% indicou estar recebendo bolsa do CNPq, 28,1% da CAPES/DS, 14,1% da CAPES/PICD e 17,2% estão sem bolsa.

Tabela 2.26  
Produção intelectual da população dos ex-alunos publicações e trabalhos/congressos (N=54)

Publicações	Livros		Artigos		textos mimeografados		trabalhos/congressos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
nº publicações realizadas								
1	5	62,5	6	16,7	1	2,6	6	17,6
2	1	12,5	7	19,4	3	7,9	3	8,8
3	1	12,5	7	19,4	3	7,9	7	20,6
4	-	-	4	11,1	7	18,4	2	5,9
5	-	-	3	8,3	6	15,8	2	5,9
6	-	-	3	8,3	-	-	4	11,8
7	1	12,5	-	-	2	5,3	1	2,9
8	-	-	2	5,6	3	7,9	3	8,8
9	-	-	1	2,8	1	2,6	-	-
10	-	-	-	-	4	10,5	3	8,8
12	-	-	1	2,8	-	-	-	-
13	-	-	-	-	1	2,6	-	-
14	-	-	-	-	-	-	2	5,9
15	-	-	-	-	-	-	-	-
16	-	-	1	2,8	3	7,9	-	-
17	-	-	-	-	1	2,6	-	-
19	-	-	-	-	1	2,6	-	-
21	-	-	1	2,8	-	-	-	-

Tabela 2.27  
Produção intelectual da população de alunos publicações e trabalhos/congressos (N=64)

Publicações	Livros		Artigos		textos mimeografados		trabalhos/congressos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
nº publicações								
1	9	75,0	7	25,9	3	9,7	7	18,4
2	-	-	5	18,5	2	6,5	14	36,8
3	2	16,7	5	18,5	1	3,2	3	7,9
4	-	-	1	3,7	4	12,9	3	7,9
5	-	-	1	3,7	3	9,7	-	-
6	1	8,3	1	3,7	6	19,4	1	2,6
7	-	-	-	-	-	-	1	2,6
8	-	-	1	3,7	-	-	1	2,6
10	-	-	2	7,4	2	6,5	-	-
12	-	-	-	-	1	3,2	1	2,6
13	-	-	-	-	-	-	1	2,6
15	-	-	2	7,4	1	3,2	2	5,3
16	-	-	-	-	1	3,2	-	-
20	-	-	1	3,7	1	3,2	1	2,6
28	-	-	-	-	1	3,2	-	-
30	-	-	-	-	1	3,2	2	5,3
não respondeu	-	-	1	3,7	4	12,9	1	2,6

Tabela 2.28  
 Financiamento dos cursos de Pós-graduação da população dos ex-alunos e alunos (N<sub>1</sub>=54, N<sub>2</sub>=64)

Financiamento	ex-alunos		alunos	
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%
<b>Licenciamento</b>				
Lic. total com vencimento	13	24,1	21	32,8
Lic. total sem vencimento	9	16,7	7	10,9
Lic. parcial com vencimento	5	9,3	7	10,9
Lic. parcial sem vencimento	4	7,4	1	1,6
sem licenciamento	22	40,7	17	26,6
não respondeu	1	1,9	11	17,2
<b>Bolsa de estudos</b>				
CAPES/DS	14	25,9	18	28,1
CNPq	11	20,4	22	34,1
FAPESP	2	3,7	4	6,2
CAPES/PICD	13	24,1	9	14,1
outros	5	9,3	-	-
sem bolsa	7	13,0	11	17,2
não respondeu	2	3,8	-	-

A tabela 2.29, informa as razões pelas quais os ex-alunos e alunos respondentes realizaram a Pós-graduação na FE/UNICAMP. Ambos os grupos responderam com mais de uma razão, concentrando-se a freqüência em três na seguinte prioridade: (1) Pela universidade e curso de prestígio a nível nacional e internacional, (2) Crescimento pessoal como professor/pesquisador, (3) Existência na Pós-graduação da FE/UNICAMP, áreas de pesquisa de interesse para ex-alunos e alunos.

Tabela 2.29  
 Razões pessoais para cursar Pós-graduação FE/UNICAMP da população de ex-alunos e alunos

Razões pessoais	ex-alunos	alunos
	N	N
Universidade e curso de prestígio nacional/internacional	11	23
Crescimento pessoal como professor/pesquisador	9	15
Trabalho na FE/UNICAMP	-	3
Residência em Campinas ou perto	7	4
Áreas de pesquisas em concordância com meu interesse de pesquisa	9	20
Valor da bolsa maior que meu salário	-	1
Professores de bom nível acadêmico	3	15
Necessidade de realizar Pós-graduação fora do país de origem	1	2
Relacionamento professor/aluno	1	1
Fez Mestrado na FE/UNICAMP	-	2
Alcançar melhor remuneração	-	1

## Análise de Dados

Os dados obtidos foram analisados qualitativa e quantitativamente.

### Análise qualitativo

Num primeiro momento analisou-se todo o material documental coletado, para organizar, dividindo-o em partes, relacionando essas partes (Pós-graduação no Brasil, Pós-graduação em Educação no Brasil, e Pós-graduação da FE-UNICAMP), passando de uma fase inicial mais aberta, mais ampla, a uma fase posterior mais definida (Pós-graduação da FE-UNICAMP), como tema central da pesquisa, tornando-se a coleta de dados mais orientada e uma análise mais definida.

Num segundo momento, analisou-se os cursos de Pós-graduação da FE-UNICAMP, através das dimensões estabelecidas nas entrevistas; relacionando com os dados obtidos na análise documental.

### Análise quantitativo

Para analisar os dados obtidos foram feitas (a) análise descritiva, e (b) análise de congruência.

A análise descritiva consistiu basicamente em obter informações das características da população e amostra com base na porcentagem das respostas fornecidas por estes. Esta informação serviu também para gerar o perfil do professores, do aluno, e do ex-aluno de Pós-graduação da FE-UNICAMP. Além das características da população forneceu informações sobre a análise da estrutura dos cursos de Pós-graduação.

A análise de congruência proporcionou respostas sobre as congruências e discrepâncias entre as opiniões dos professores, alunos e ex-alunos quanto aos objetivos alcançados como resultado do processo de desenvolvimento curricular. Esta análise foi desenvolvida através da utilização do coeficiente de congruência "C" elaborado pelo professor Dr. Oscar Serafini, especialista em avaliação educacional da OEA.

A equação básica do coeficiente é:

$$C = 1 - \frac{DON}{DMAX}$$

onde, DON é a distância do objeto avaliado em relação à norma ou parâmetro.

DMX é a distância máxima da escala de avaliação.

Serafini (1981) sugere para os valores, os cortes interpretativos seguintes, conferindo-lhes uma conotação avaliativa, com referência à tomada de decisões:

- De 0,90 a 1,00 - congruência praticamente perfeita. Decisões positivas incondicionais.
- De 0,70 a 0,89 - alta congruência. Decisões positivas condicionadas a modificações de detalhe.
- De 0,40 a 0,69 - congruência moderada. Decisões positivas condicionada a modificações substanciais;
- De 0,20 a 0,39 - baixa congruência. Decisões geralmente negativas.
- De 0,00 a 0,19 - congruência praticamente nula. Decisões negativas incondicionais.

Segundo, Serafini (1981) o coeficiente de congruência "C" pode utilizar-se para a avaliação de projetos educativos em termos de multicritério. Também tem sido utilizado com resultados promissores para a comparação entre perfis individuais ou coletivos, com a condição de que um dos perfis será considerado normativo.

## Capítulo III

### A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, nos referimos à pós-graduação no Brasil, através de seus antecedentes históricos, da breve visão das políticas de pós-graduação no Brasil, o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e aos intentos de reestruturação da pós-graduação no Brasil.

#### **Antecedentes Históricos da Pós-graduação no Brasil**

A pós-graduação sob a forma de mestrado e doutorado é fenômeno recente no ensino superior brasileiro. Seu aparecimento no cenário do ensino superior brasileiro não é o fruto de uma decisão intempestiva do Conselho Federal de Educação, é o resultado de um processo intimamente vinculado ao movimento de modernização da universidade brasileira, que teve seu início na década de 50 (Sucupira, 1980).

O primeiro documento legal a utilizar o termo pós-graduação para designar uma modalidade de curso superior, foi o Decreto nº 21.231, de 18 de julho de 1946, que baixou o Estatuto da Universidade do Brasil. O art. 71 deste Estatuto distinguia os seguintes cursos universitários: (a) cursos de formação; (b) cursos de aperfeiçoamento; (c) cursos de especialização; (d) cursos de extensão; (e) cursos de pós-graduação e (f) cursos de doutorado. Segundo a definição do art. 74 do Estatuto,

*os cursos de Especialização serão os destinados a ministrar conhecimentos aprofundados nos diferentes ramos de estudos filosóficos, científicos, artísticos ou técnicos, pela forma estabelecida no regime e de acordo com programas previamente aprovados pela congregação. Nos termos do art. 76: os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial, a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que foi estabelecido pelo regimento (Sucupira, 1980).*

Por estas definições, comenta Sucupira, verifica-se que a distinção entre os cursos de Pós-Graduação e os cursos de Especialização está em que, os primeiros se restringem ao campo profissional e os segundos abrangem toda gama de saberes, incluindo o saber técnico. Ora, se considerarmos que é da natureza da formação técnica ter uma aplicação profissional, segue-se que, pela extensão do conceito, os cursos de especialização compreendiam também os de

pós-graduação. Neste caso, a classificação do Estatuto infringia uma das regras elementares de toda divisão lógica, isto é, os membros da divisão devem excluir-se mutuamente. Por outro lado, como o Estatuto afirmava expressamente que os cursos de pós-graduação se destinavam a diplomados e omitia esta cláusula ao caracterizar os cursos de Especialização, teríamos que estes cursos não reclamavam, pelo menos necessariamente, a graduação prévia. Sendo assim, os cursos de pós-graduação definidos pelo Estatuto constituíam realmente pós-graduação em sentido lato, na medida em que pressupunham a graduação, embora fossem arbitrariamente restritos ao domínio profissional. Trata-se pois, de uma definição esdrúxula e estreita que revelava uma concepção totalmente inadequada da pós-graduação. Não obstante esses equívocos de conceituação, o fato é que a legislação de ensino superior consagrava a pós-graduação *lato-sensu* em termos de cursos de especialização e de aperfeiçoamento. Esta concepção era praticada nas melhores instituições universitárias, principalmente, nas faculdades de Medicina e nestas, em tempos mais recentes, sob a forma de residência.

Após a II Guerra Mundial, os esforços no sentido de promover a pesquisa científica na Universidade, até então restrita à formação de profissionais liberais, determinaram a criação de institutos de pesquisa, seja vinculado a uma cátedra, seja reunindo cátedras idênticas ou afins que se distribuíram por unidades diferentes dentro de uma mesma universidade. Houve as inevitáveis deturpações de uma idéia, resultando daí a proliferação indiscriminada de institutos, mas, apesar das deficiências e contrafações, vários destes institutos lograram atingir certo nível de produção científica e desempenharam papel importante no processo de implantação da pesquisa na Universidade Brasileira. Como parte de suas atividades normais, promoveram regularmente cursos de especialização em suas áreas de pesquisa, patrocinados pelo então Conselho Nacional de Pesquisas e pela Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Daí surgiram os Centros de Excelência, designação dada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) aos núcleos de ensino e pesquisa, dotados de pessoal altamente qualificado, regime de tempo integral e desenvolvimento de programas de pesquisas. Tais centros contribuíram significativamente para a formação de pesquisadores e verdadeiros precursores de atuais programas de mestrado e doutorado e, em certos casos, alcançaram nível igual ou superior ao de muitos cursos de pós-graduação em funcionamento (Sucupira, 1980).

A idéia de pós-graduação como tarefa normal e permanente da universidade, constituindo o sistema de cursos regulares que visam o aprofundamento da formação recebida na graduação e conduzem a graus acadêmicos foi objetivada, pela primeira vez no Brasil, no Projeto da Universidade de Brasília. Este tipo de pós-graduação correspondia à própria concepção da nova Universidade, "projetada nas mesmas bases dos centros de ensino e pesquisa que estavam revolucionando o mundo moderno" segundo o seu próprio plano.

O Projeto da Universidade de Brasília pretendia resolver o problema fundamental de fazer da pesquisa e ensino básicos, as ciências e as humanidades, o núcleo central em torno do qual gravitassem as múltiplas atividades universitárias. Era o problema de criar uma universidade funcionalmente integrada e estruturalmente orgânica, destinada à investigação científica, à elaboração e difusão da cultura, à preparação técnico-profissional e à extensão em termos de serviço social. Neste sentido, o plano da universidade adotava uma estrutura unificada, tendo como elemento básico o sistema de Institutos Centrais e uma série de Faculdades com objetivos de formação profissional. Aos Institutos Centrais caberia o papel de realizar a integração acadêmica oferecendo cursos básicos nas ciências e nas letras, para todos os alunos da Universidade e encaminhando as melhores vocações para o trabalho científico. A pós-graduação devia constituir a super estrutura de cursos onde se porporciona a formação do mais alto nível científico, objetivo maior da Universidade.

Em 1962, o Estatuto da Universidade, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, mantém, em suas linhas fundamentais, a primitiva classificação dos cursos oferecidos pelos Institutos Centrais com as modificações decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases já em vigor:

- I. Cursos de introdução para todos os alunos da Universidade, com o objetivo de dar-lhes a preparação intelectual e científica básica para seguir os cursos profissionais ou de especialização.
- II. Cursos complementares para os estudantes que desejam seguir a carreira de magistério ou de biblioteconomia.
- III. Cursos de graduação em ciências, letras e artes para os alunos que revelam maior aptidão para a investigação e estudos originais.
- IV. Programas de estudos para Mestrado e Doutorado.

Como se vê, o Estatuto passa a adotar a pós-graduação em dois níveis: Mestrado ou Maestria e Doutorado.

Segundo Sucupira, a primeira lei geral de ensino que considerou os cursos de Pós-Graduação como categoria especial, foi a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Trata-se de uma lei cuja discussão se prolongou por mais de uma década. O projeto do Executivo, encaminhado ao Congresso em 1948, provocou um grande debate nacional, sendo objeto de muitas emendas e não poucos substitutos.

Segundo com Sucupira, passaremos em revista todos os substitutivos que interessam diretamente à pós-graduação:

- Em 1956, é apresentado o substitutivo Antunes de Oliveira, no qual a pós-graduação se distinguia da especialização e do aperfeiçoamento e visava ao "doutorado nas profissões liberais, técnico-científicos e de professores primários e de segundo grau". O título de doutor, seria

"autorizado depois de estudos de pós-graduação e defesa de tese, na forma que vier a ser estabelecida nos regulamentos e regimentos". Como se vê, era uma pós-graduação *strictu sensu*, apenas limitada ao doutorado e circunscrita ao campo profissional sem contemplar a pós-graduação acadêmica dedicada à pesquisa científica básica e à alta cultura.

- O substitutivo adotado pela Comissão de Educação e Cultura, Projeto nº 2.222-A, de 1957, volta a reduzir a pós-graduação à especialização. Segundo ele, tratava-se das várias espécies de cursos superiores, após a graduação: "cursos de pós-graduação com sentido de especialização, cursos de aperfeiçoamento e de extensão organizados pelo estabelecimento de ensino".
- Por sua vez, o substitutivo da Comissão Relatora do Projeto nº 2.222/57 acrescenta à especialização a idéia de formação complementar nos seguintes termos: "cursos de pós-graduação para a formação complementar e de especialização, dos profissionais que concluírem cursos de graduação ou licenciatura". É como se a licenciatura não fosse também uma graduação. O sentido de complementação profissional era indicado em dois cursos mencionados pelo projeto: curso de pós-graduação em Urbanismo, com a duração de dois anos e o curso de pós-graduação em Saúde Pública, ministrado em um ano.

Este breve exame do projeto inicial e de alguns dos substitutivos nos proporciona uma boa mostra das idéias inadequadas e imprecisas sobre a pós-graduação no longo processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. Uma constante que se afirma é a fixação no caráter profissional do ensino superior, mesmo quando em termos de doutoramento.

Finalmente, em 1961, foi apresentado o substitutivo Nogueira da Gama ao Projeto de Lei nº 13, de 1960, do Senado, e nº 2.222-C, de 1957, da Câmara dos Deputados. Este novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao classificar os cursos superiores no art. 46, discriminava, com toda nitidez, três ordens de cursos, cada uma correspondendo a um item separado: cursos de graduação, cursos de pós-graduação e cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Ao distinguir a pós-graduação propriamente dita, da especialização e do aperfeiçoamento, o documento refletia uma concepção amadurecida da pós-graduação, que já começava a impor-se naquela época. Nota-se que este substitutivo é posterior à apresentação do plano da Universidade de Brasília e do projeto de lei que a instituía.

Apesar de terem sido aprovadas inúmeras emendas ao substitutivo, o artigo que dispunha sobre as modalidades de cursos superiores foi mantido integralmente, salvo o terceiro item que sofreu algumas emendas de redação. Com pequenas alterações, o art. 46 do substitutivo será o art. 69 do texto definitivo da lei aprovada pelo Congresso e terá o seguinte teor:

*Art. 69 - Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:*

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

A lei teve o mérito de considerá-la como categoria própria, distinta da especialização e do aperfeiçoamento, ensejando assim uma interpretação que tornou possível o conceito oficial de pós-graduação atualmente em vigor.

A instalação dos primeiros cursos de Mestrado e de Doutorado somente ocorrerá nos primeiros anos da década de 60, inicialmente na então Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (na época Universidade do Brasil), e no Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA). Já em 1959, o Conselho Universitário da Universidade do Brasil aprovava a criação do Instituto de Química "destinado a promover a pesquisa e o ensino de pós-graduação em química em todas as suas modalidades". Em 1962, o instituto entrou em funcionamento e seu regimento, já em vigor a Lei de Diretrizes e Bases, distinguia claramente entre a pós-graduação e simples cursos de especialização e aperfeiçoamento. Uma de suas principais atribuições era a de "promover, coordenar e ministrar o ensino de química, nos níveis de graduação e pós-graduação no âmbito da Universidade do Brasil". Cumprindo suas finalidades, o Instituto de Química inaugurou, em março de 1963, o primeiro curso de pós-graduação em engenharia química nos níveis de mestrado e doutorado (Catálogo de 1967/68 do mesmo instituto - Programa de Pós-Graduação e Pesquisa). Este curso constitui o ponto de partida do grande programa de pós-graduação em engenharia e áreas conexas (mestrado e doutorado) que vem sendo realizado pela Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Outras iniciativas logo se difundiram e por volta de 1965 contavam-se algumas dezenas de cursos de pós-graduação no país, vinte e poucos mestrados e cerca de 10 doutorados. O ano de 1965 constitui, sem dúvida, marco decisivo para a pós-graduação brasileira. Em 03 de dezembro desse ano, o Conselho Federal de Educação aprovava o Parecer que definia a pós-graduação e estabelecia as normas gerais de sua organização e funcionamento. Três dias após, era promulgado

o Estatuto do Magistério Superior Federal (Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965) que, no seu art. 25, conferia ao Conselho Federal de Educação competência para definir os cursos de pós-graduação e fixar-lhe as respectivas características. Logo depois, o Conselho confirmava o Parecer nº 977/65 (Sucupira, 1965).

O Parecer, com base em argumentos doutrinários e na exegese do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, formulou uma distinção fundamental entre pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*. A primeira designa todo e qualquer curso que pressupõe a graduação, e compreende 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.

O Parecer procurou demonstrar a necessidade da pós-graduação a partir da condição atual da Universidade no Brasil e em toda parte, enquanto se objetiva numa época caracterizada, de um lado, pela massificação do ensino, e doutra parte, pelo extraordinário progresso do saber em todos os setores, o que torna praticamente impossível proporcionar uma formação científica e cultural avançada em nível de graduação. Daí resulta como conseqüência irrefutável o escalonamento da Universidade moderna em dois planos: a graduação e a pós-graduação.

Tomando como modelo a pós-graduação norte-americana e evitando estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial da pós-graduação, o Parecer firmou princípios gerais que orientavam a organização e funcionamento dos cursos, entre as quais se destacam os seguintes:

- estruturação da pós-graduação *strictu-sensu* em dois níveis: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no curso de doutorado; e se admite que a instituição possa desenvolver programas de doutorado sem o mestrado como etapa preliminar;
- fixação da duração mínima em termos de ano corrido, de modo a garantir maior flexibilidade na organização dos estudos, sem determinação de cargas horárias. O mínimo de um ano para mestrado e de dois para o doutorado;
- organização curricular compreendendo uma área de concentração e domínios conexos, sem indicação de conteúdo e deixando inteiramente a critério das instituições a escolha das matérias obrigatórias e eletivas;
- exigência de dissertação ou trabalho equivalente, a critério do departamento, para a obtenção do grau de mestre, e para o doutorado uma tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema;

– regime de estudo com grande ênfase na participação ativa do aluno, ao qual deverá ser atribuída ampla liberdade de iniciativa sob a assistência e orientação de um docente (Sucupira, 1965).

A pós-graduação teria como objetivos básicos:

1. *Formar corpo docente altamente qualificado que possa atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo a elevação dos atuais níveis de qualidade;*
2. *estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio de preparação adequada de pesquisadores;*
3. *assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional (Sucupira, 1965).*

Uma vez definida e regulamentada pelo Parecer nº 977/65, segue-se à implantação da pós-graduação no Sistema Universitário Brasileiro, tendo sido contemplada de forma prioritária na Reforma Universitária de 1968 que encampou a doutrina, e permitiu que a pós-graduação conquistasse formalmente seu espaço seguindo os princípios básicos que norteiam a nova proposta para o ensino universitário: qualificação docente, plena dedicação acadêmica e indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

O Grupo de Trabalho (GT) da Reforma Universitária entendeu que, para atingir os objetivos estabelecidos para a pós-graduação, o Estado teria que promover uma política nacional de pós-graduação que integrasse esforços e recursos. Assim em seu Relatório apresenta justificativas para uma ação globalizada na área:

*Nas condições atuais, não podemos esperar que as universidades, por sua própria iniciativa, resolvam o problema a curto prazo. Deficiência de pessoal e escassez de recursos impedem que as universidades assumam o ônus de implantar cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do saber. Muitas delas não estariam, sequer, em estado de promover um só curso de pós-graduação que coordene esforços e mobilize recursos materiais e humanos. E esta política há de ser uma iniciativa do próprio Governo Federal (Souza, et aliii, 1988).*

Para respaldar a implementação da pós-graduação algumas medidas são propostas: criação de Centros Regionais de Pós-Graduação; exigência de credenciamento dos cursos de mestrado e doutorado pelo CFE para validar os diplomas emitidos; obrigatoriedade da titulação de mestre e doutor para progressão na carreira docente; incentivo para o tempo integral e dedicação exclusiva no

Magistério Superior; contratação de professores qualificados para consolidação dos melhores cursos de pós-graduação (Souza, et alii, 1988).

Na ocasião da Reforma Universitária de 1968/69, já existia aproximadamente uma centena de cursos de mestrado e doutorado em pleno funcionamento. Desde essa data a pós-graduação tem recebido especial apoio das autoridades federais e chegou a ser programa prioritário dos planos de desenvolvimento global.

Estimulados em grande parte pelas necessidades de qualificação do corpo docente, os cursos de pós-graduação acusam uma extraordinária expansão ao longo de pouco mais de uma década. De 23 cursos de mestrado e 10 de doutorado em 1965, passou a 609 e 213, respectivamente, em 1977, com o índice de crescimento que se aproxima de 20 vezes. Compreende-se que semelhante expansão verdadeiramente explosiva suscite sérias apreensões quanto à qualidade dos cursos e justifique os temores já manifestados pelo Parecer nº 977/65: "A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de mestre e doutor (Sucupira, 1980)."

Nesta linha de preocupação, alguns anos mais tarde, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou de modo mais objetivo o papel do Conselho Federal de Educação (CFE), em relação à pós-graduação especialmente em seus arts. 24 e 36. Com base nesta lei e na definição já expressa no Parecer nº 977/65, o CFE em 1969, aprovou o Parecer relatado por Sucupira, estabelecendo normas para credenciamento de cursos de pós-graduação Parecer nº 77/69, de 10 de fevereiro de 1969. (Martins, 1984). Os dois Pareceres contemplam os requisitos básicos para organização e funcionamento dos cursos de pós-graduação *strictu sensu*. A ênfase dos documentos volta-se para a qualificação do corpo docente, sua produção científica, tradição de ensino e pesquisa de grupo, disponibilidade de recursos materiais adequados (instalações, equipamentos e biblioteca), coerência da organização e regime didático científico, características de sua clientela, bem como sua respectiva produção (Martins, 1984).

## **Breve Visão das Políticas de Pós-Graduação no Brasil**

### **Planos Nacionais de Pós-Graduação**

Por recomendação expressa no II PND (Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento) e II PBDCT (Segundo Plano Básico de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia), a pós-graduação é contemplada com um plano específico: o I PNPG (Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, 1975-

79), visando harmonizar a política de formação de recursos humanos de alto nível empreendida pelo Ministério de Educação e Cultura com as políticas isoladas que fomentavam o crescimento do setor, pois desde a implantação da Reforma Universitária em 1968, a pós-graduação expandiu-se rapidamente com significativo apoio das Agências Federais (CNPq, BNDE, FINEP) e indiferentemente de uma orientação mais global.

Embora a implantação formal da pós-graduação no Brasil tenha se dado em 1968, com a aprovação da Lei nº 5.540 que tratou da Reforma do Ensino Superior, somente em 1973 uma política específica para a área de pós-graduação teve sua importância reconhecida, a partir dos estudos realizados por um grupo de trabalho constituído junto à Secretaria Geral do MEC. Este grupo propôs a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, órgão colegiado interministerial, com a incumbência de definir uma política nacional de pós-graduação, a qual tomou forma através do I PNPG (Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação).

O Plano deixa claro como *"hipóteses de trabalho essenciais para a formulação e a compreensão da política de pós-graduação"*:

1. indissociabilidade do ensino e da pesquisa em todos os níveis;
2. ensino superior como o setor de formação de Recursos Humanos para os demais níveis e para a sociedade, sendo a pós-graduação senso estrito direcionada à formação de Recursos Humanos para o ensino superior;
3. qualificação dos docentes de instituições brasileiras deve ser realizada no país e só excepcionalmente, no exterior, quando não houver possibilidade de atendimento local.

No momento da implantação do I PNPG é identificada a existência de 50 instituições de ensino superior onde são realizados cursos de pós-graduação, sendo 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. Nessas instituições encontram-se 195 cursos de mestrado e 68 doutorados sendo que, até 1973, o sistema havia titulado cerca de 3.500 mestres e 500 doutores.

O objetivo fundamental do I PNPG foi o de transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. Para isso conceitua a pós-graduação como:

*um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (Pós-Graduação Strictu Sensu) e as de aperfeiçoamento e especialização (Pós-Graduação Lato Sensu), de acordo com as normas do Conselho Federal de Educação e a legislação em vigor (ibid, 18p.).*

O sistema de pós-graduação compõe-se:

1. do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), como órgão colegiado interministerial, com as funções de formular a política geral de pós-graduação e coordenar a sua execução;
2. do Conselho Federal de Educação, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, com as funções de normalizar os procedimentos jurídicos gerais e credenciar os cursos;
3. do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), como órgão do Ministério da Educação e Cultura, com a função de executar as políticas e programas;
4. do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Presidência da República com as funções de assessorar a formulação da política de desenvolvimento científico e tecnologia, coordenar e apoiar as atividades de produção científica;
5. de outros órgãos e agências, governamentais ou não, com as funções de apoio e estímulo às atividades de pesquisa e formação de recursos humanos;
6. das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa, públicos e privados, onde houver cursos de pós-graduação, com atribuições diretamente relacionadas ao funcionamento dos cursos.

Em síntese, o I PNPG (Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação), apresentou-se fortemente marcado pelo caráter da política educacional da época, que visava um reforço substantivo do sistema universitário, a fim de propiciar a formação de recursos humanos qualificados, tidos como necessários ao acelerado processo de desenvolvimento econômico dentro do espírito da década brasileira dos anos 70. Sua urgência coincidiu com um período em que os recursos governamentais para o sistema universitário foram bastante abundantes. Por isso na segunda metade dos anos 70, corresponde a uma significativa expansão do número de cursos de mestrado e doutorado, acoplada a uma expressiva implantação de laboratórios e centros de pesquisa. A implantação deste Plano:

*deixou marcas extremamente fortes e positivas no sistema educativo brasileiro, podendo ser mencionadas duas ou três de suas importantes decorrências. Em primeiro lugar, cabe destacar a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) que, desde 1976, visa, através da concessão de bolsas de estudos, propiciar aos docentes universitários a possibilidade de realizar cursos de mestrado e doutorado em bons centros de pós-graduação no país. A necessidade de identificar esses centros de qualidade aliada ao imperativo de acompanhar, regular e coordenar a expansão de pós-graduação, levou à criação de um sofisticado sistema de avaliação dos cursos, que constitui experiência original*

*desenvolvida pelo Brasil e cujo sucesso pode ser atestado pela sua permanência e evolução até os dias de hoje, respaldado pelo reconhecimento da comunidade científica nacional (Martins, 1991).*

Ao avaliar a situação da pós-graduação, o II PNPG (Segundo Plano de Pós-Graduação) 1982/85, reconhece que, apesar dos esforços desenvolvidos, ainda persistem problemas estruturais que dificultam o processo de institucionalização e consolidação; citando alguns deles: excessiva dependência de recursos extra-orçamentários; sujeição a repentinos cortes de verba; instabilidade empregatícia e profissional de docentes, técnicos e pessoal de apoio. Apesar de todas essas dificuldades,

*é dos centros de pós-graduação que procede hoje a maior parte do conhecimento produzido no país e uma contribuição significativa em algumas áreas de tecnologia avançada equiparáveis ao que é produzido nas melhores universidades e centros de pesquisa estrangeiros (p. 3).*

Como problemas específicos da pós-graduação o plano cita:

*a inexistência de um número satisfatório de professores (lideranças) em condições de atenderem a todos os programas existentes; a abertura de cursos em áreas saturadas, por especialidade ou região; a tendência à proliferação de cursos em especialidades que exigem pequeno volume de investimentos e a expansão que excede à disponibilidade de recursos humanos e financeiros prejudicando a consolidação de centros de qualidade. Todos esses problemas sem comprometer o desempenho do sistema de pós-graduação, uma vez que qualidade se produz onde são criadas as condições para que ela se realize e onde é exigida (p. 5).*

Na tentativa de ir ao encontro dos problemas que afetam o desempenho do sistema de pós-graduação, o plano estabelece três objetivos básicos:

1. Aumentar qualitativamente o desempenho global do sistema, pela criação de estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação;
2. compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que a precedem na universidade;

3. buscar uma melhor coordenação entre diversas instâncias governamentais que atuam na área da pós-graduação.

É importante salientar que, diferentemente do plano anterior, o II PNPG deixa claro e enfatiza a necessidade de participação da comunidade acadêmico-científica para o êxito dos objetivos traçados.

*A ênfase na qualidade dependerá (...) do estabelecimento de critérios e de mecanismos pela comunidade. Esta compatibilização não pode deixar de considerar os interesses da comunidade acadêmico-científica...;...é indispensável o envolvimento da comunidade acadêmico-científica e dos representantes das organizações de pós-graduação na fixação de prioridades e diretrizes e na operação do próprio sistema (p. 10).*

A propósito de prioridades e diretrizes, Martins (1991) comenta que a vigência do II Plano Nacional de Pós-Graduação, coincidiu com um período (a década dos anos 80) que mostra sinais de retração econômica e contenção orçamentária. Este plano abandona o discurso expansionista do primeiro plano e passa a articular duas diretrizes básicas. A primeira volta-se para a consolidação do sistema já implantado, através do reforço nos mecanismos de acompanhamento e avaliação, visando a melhoria da qualidade dos programas e a racionalização dos investimentos no setor. A segunda volta-se para a institucionalização da pós-graduação com claro reconhecimento do caráter bastante exógeno com que se deu sua implantação. Neste sentido, o surgimento de um programa de apoio à infra-estrutura dos cursos de pós-graduação, com cunho orçamentário, no âmbito da CAPES, visava a garantia de recursos mínimos institucionais para subsistência e desenvolvimento dos cursos. A concepção original desse programa, iniciado em 1981/82, previa uma etapa inicial em que os recursos seriam diretamente distribuídos pela CAPES, de acordo com os dados da avaliação por ela promovida. Ao longo do tempo e à medida que o volume de recursos fosse se tomando mais significativo - estimava-se um crescimento real de 10 a 15% ao ano - o programa de apoio seria paulatinamente incorporado ao orçamento das universidades, viabilizando desta forma a institucionalização da manutenção de programas de pós-graduação, de acordo com critérios de qualidade.

Avaliando os resultados da política de pós-graduação praticada no período de vigência dos dois primeiros planos (1975/1985), o III PNPG considera que, apesar do grande progresso alcançado na institucionalização da pós-graduação nas universidades, esse processo não estaria concluído, razão pela qual permaneceria como um dos objetivos do III PNPG, a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos de alto nível, por se constituírem em objetivos permanentes da pós-graduação,

deveriam ter intensificados os esforços visando melhorar seus resultados. Finalmente, o plano reconhece uma melhora substancial na qualidade e na estrutura dos cursos de pós-graduação, mas indica que a estrutura instalada ainda requer um considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação (p. 02).

O III PNPG estabelece os seus objetivos gerais, que expressam as recomendações da comunidade científica através de consulta feita pela CAPES, e a política do MEC para a pós-graduação (p. 03):

1. Consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
3. integração da pós-graduação no sistema de ciência e tecnologia, inclusive com o setor produtivo.

Duas conquistas marcam o período de vigência do III PNPG:

1. a criação do Conselho Técnico Científico da CAPES (CAPES-CTC, 1986) através do Decreto nº 92.642, de 12.05.86;
2. a aprovação do Plano de Metas para a formação de Recursos Humanos e Desenvolvimento Científico. Tendo sido elaborado a quatro mãos pela CAPES e pelo CNPq, este plano foi transformado na Exposição de Motivos 007/87, dos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, e aprovado pelo Presidente da República em fevereiro de 1987.

Martins (1991) ao comentar que este plano indica a necessidade de contemplar a relação entre universidade (pós-graduação) e o setor produtivo, assinalou ser imperativo integrar os agentes do sistema de pós-graduação e do sistema de ciência e tecnologia. Com zonas de interseção bem evidentes, a articulação entre ambos, particularmente entre órgãos definidores de políticas e de investimentos, era bastante tênue, gerando por diversas vezes ações concorrentes, quando não contraditórias. Com efeito, os Planos Básicos de Desenvolvimento Científicos e Tecnológicos e os Planos Nacionais de Pós-Graduação jamais foram elaborados de modo conjunto ou sequer coordenado. As convergências observadas se deram menos por relações institucionais do que por articulações eventuais. Apresenta traços de contemporaneidade bastante interessantes, por vezes antecipando questões que hoje, nos anos 90, encontram-se decididamente na ordem do dia das discussões no meio universitário brasileiro e nos órgãos de governo. A preocupação com a articulação com o setor produtivo, seja como fonte de recursos adicionais (questão especialmente relevantes em tempos em que os recursos públicos se tornam mais e mais escassos), seja como aplicação de pesquisas e mobilização de estudos aplicados, caracteriza exemplo marcante (Martins, 1991).

Pode-se afirmar dentro da história da educação brasileira que:

*Os planos nacionais de pós-graduação constituíram de fato instrumento de política, isto é, as ações do governo guardaram suficiente coerência com os objetivos e metas declaradas nos planos. É um dos poucos exemplos em que o planejamento, além de significar uma síntese concreta de um projeto de governo, apresentou conseqüências palpáveis na realidade do sistema de ensino brasileiro. As tradicionais contradições apontadas entre o discurso do planejamento educacional e a realidade do sistema de ensino não se observam com respeito à pós-graduação (Martins, 1991).*

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 Presidência da República, a CAPES é reabilitada e segundo informações recebidas, as diretrizes do III Plano Nacional de Pós-Graduação, seguem vigentes na Pós-Graduação no Brasil.

## **Políticas de Estímulo e Controle da Pós-Graduação**

### *Políticas de Estímulo ou Incentivos*

A institucionalização da pesquisa, a formação de recursos humanos, a expansão rápida e acelerada da pós-graduação no Brasil não resultou predominantemente de uma dinâmica do centro do sistema superior, mas foi em boa medida, induzida e financiada de fora por agências estatais criadas para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, sendo as mais importantes, por sua cobertura alcançada o CNPq e a CAPES.

### **CNPQ**

A criação do CNPq em 1951, pode ser interpretada como uma convergência de idéias de atendimento de interesses manifestos ao nível da sociedade política (técnicos de governo, políticos e militares) e de determinado segmento da sociedade civil (comunidade científica). Concebido a semelhança da National Science Foundation/EUA e de outros organismos congêneres de países avançados, o CNPq teve como objetivos básicos:

1. Responder pelas atividades na área de energia nuclear e,

2. Promover a capacitação científica e tecnológica nacional. Sua atuação se voltava para a formação de cientistas, tecnólogos e pesquisadores qualificados, através da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa, e para fomento da pesquisa, através da concessão de auxílios para manutenção de laboratórios e outras instituições similares (Souza et alii, 1988; Valla et Silva, 1981).

Além do tradicional apoio à formação de recursos humanos e ao fomento, o CNPq foi levado a se preocupar com a melhoria das condições do trabalho científico no país, apoiar os pesquisadores líderes, promover contratos de tempo integral e ainda organizar junto com a comunidade científica a carreira de pesquisador, até então inexistente.

A responsabilidade do CNPq em promover e assegurar o desenvolvimento da pesquisa, somada à influência de setores nacionalistas e de segurança nacional, preocupada com movimentos de internacionalização da Amazônia, conduziu à criação do Instituto Nacional de Pesquisa Amazônica (INPA), em 1952, subordinado ao CNPq. Outros institutos de pesquisa foram sendo criados ou incorporados pelo CNPq: o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), em 1952; o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, atual Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT), em 1954; o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1976; o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE); o Observatório Nacional e o Museu Emílio Goldi. Atualmente o IMPA e o INPE estão vinculados à Secretaria de Ciência e Tecnologia/PR.

A distribuição dos recursos do CNPq na primeira década de sua existência é marcada pela forte predominância das ciências exatas e naturais (de 1951 a 1956: cerca de 40% dos auxílios e 50% das bolsas) em função de prioridades dadas à energia atômica, seguida das ciências biológicas, por se tratar de uma das áreas mais tradicionais no país com maior condição para obter e aplicar os recursos oferecidos pela Agência.

Em 1970, este órgão é designado Organismo Central do Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) em 1974, tendo sido transformado em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e dotado de flexibilidade administrativa, financeira e sólida estrutura institucional, agora sob o regime de Fundação (Lei nº 6.129, de 06.11.74). Em suas novas funções passa a ter sob sua responsabilidade a elaboração dos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), destinados a funcionar como instrumentos de previsão, orientação e coordenação para assegurar uma atuação integrada das instituições que compõem o SNDCT. Contudo, essa reestruturação administrativa embute uma perda de autonomia do CNPq, na medida em que este deixa de ser diretamente subordinado à Presidência da República e passa a se vincular ao Ministério de Planejamento, numa clara mudança hierárquica na estrutura do poder.

Em 1985, surge o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), como resultado da composição de forças políticas que dão sustentação ao novo bloco no poder, a Nova República. A emergência de novos atores institucionais na área de ciência e tecnologia necessariamente, trouxe reflexos para a atuação do CNPq. Ao que parece não teve um perfeito entendimento entre MCT e CNPq para delimitação dos seus papéis, tendo o primeiro preterido suas atribuições com o novo coordenador da política de C & T, em favor de um conjunto de medidas para áreas consideradas estratégicas (Biotecnologia, informática, química pura, mecânica de precisão e novos materiais). Esse esvaziamento de funções, associado à ausência de novas diretrizes para a ação do CNPq, teve como resultado mais visível uma certa perda de sua identidade institucional, o que lhe privou da vigorosa atuação de anos anteriores (Aguiar, 1989).

### **CAPES**

A geração de conhecimento e a formação de recursos humanos faziam parte da estratégia de crescimento rápido e acelerado desejado para o país na década de 50, tendo como elemento propulsor a expansão do setor produtivo. Portanto, foram as mesmas motivações que levaram à criação do CNPq, criando-se a CAPES pelo decreto nº 29.741, de 11.07.51, com nome de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Seus objetivos foram:

*a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, que visem o desenvolvimento econômico e social do país; b) oferecer aos indivíduos mais capazes sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento (CAPES - objetivos e atividades).*

Diferentemente do CNPq, cujos esforços se direcionaram quase que exclusivamente para a formação de recursos humanos nas áreas científicas, a CAPES orientou suas ações para a formação de pessoal de alto nível em todas as áreas do conhecimento, sem o caráter indutor imprimido nos primeiros anos de atuação do CNPq. Embora a CAPES tenha nascido como uma campanha voltada exclusivamente para o aperfeiçoamento do corpo docente universitário, logo ficou claro que sua atuação deveria ser ampliada de modo a atender a qualificação de pessoal para os diversos segmentos da sociedade. De outro lado, o CNPq continuou direcionando sua atuação para a formação prioritária de pesquisadores, sendo que só a partir de meados da década de 70 sua política de formação de recursos humanos se estendeu para além das fronteiras do sistema de ciência e

tecnologia. Mas ainda hoje o CNPq mantém uma certa "vocação" para a formação de recursos humanos para a ciência e para a pesquisa (Souza, 1988).

De meados da década de 70 em diante a CAPES consolida seu papel de condutora da política de formação de recursos humanos de alto nível no âmbito do MEC e fora dele, o que lhe confere uma identidade institucional voltada para a conquista da base científica nacional na vertente recursos humanos. Comprova a sólida ocupação desse espaço institucional a reação que foi capaz de desencadear no episódio de sua extinção em 1990, atingida pela 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   Presidência da República, a CAPES   reabilitada e busca recuperar suas posições anteriores, enquanto condutora da política de formação de recursos humanos qualificados. Com a participação da comunidade científica (ULA, CTC, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Associação Nacional de Pós-Graduandos), a CAPES elabora um plano de a o visando "imprimir" transparência   atuação do órgão e atacar "problemas" que devem ser objeto de políticas específicas da agência no sentido de aumentar a eficácia, a eficiência, a amplitude e a área de influência dos programas existentes (Brasil, 1990). O plano apresenta problemas e propõe soluções na política até então desenvolvida pela CAPES.

Em 9 de janeiro de 1992 é publicada a Lei n  8.405, que autoriza ao poder executivo instituir como "Fundação Pública, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)", descrevendo-a sucintamente em seus 14 artigos (Diário Oficial, Brasília-DF, 10.01.92). Decreto n  524, de 19 de maio de 1992, institui como "Fundação Pública, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)" e dá outras providências, sendo aprovado o Estatuto e o quadro demonstrativo de cargos em Comissão e Funções de Confiança, ficando extinto o órgão aut nomo: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cujos créditos orçamentários são remanejados para a fundação CAPES (Diário Oficial, Brasília-DF, 20.05.92).

Uma das estratégias adotadas pela CAPES, foi o fortalecimento da capacitação dos docentes de ensino superior em larga escala, com vistas a ampliar a competência das instituições na formação de novos docentes pesquisadores e outros profissionais. Grande parcela dos recursos da CAPES foi aplicada nessa direção, dotando algumas instituições de um corpo docente competitivo com instituições cong neres no exterior (Doc. CAPES, 1993).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação, traz recomendações explícitas nesse sentido: "o ensino superior   um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade; os cursos de p s-graduação, no sentido estrito, mestrado e doutorado, devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior" (Doc. CAPES, 1993).

O PICD da CAPES foi implementado com esse objetivo e sua consolidação deu-se com tanta rapidez e seu impacto foi tão importante nas IES, que na reunião de avaliação do programa, realizada em setembro de 1978, "o PICD foi considerado, pela comunidade de Reitores e Diretores universitários, cerca de 100 instituições de ensino superior, como o de maior êxito entre as metas preconizadas pelo Plano Nacional de Pós-Graduação" (Doc. CAPES, 1993).

Entretanto, a partir da década de 80, começa-se a observar um predomínio progressivo da segunda estratégia - a expansão da Pós-Graduação sobre a primeira. A mobilização da CAPES para implantar a pós-graduação, se por um lado foi positiva, por outro trouxe prejuízos ao esforço inicial e a um dos principais propósitos do PICD que era o de estimular o planejamento da política institucional de formação de recursos humanos. De fato a relação da CAPES com as IES até 1980, fundava-se na qualidade dos planos institucionais que tinham por objetivo elevar o nível dos docentes e ampliar a capacidade de formação de recursos humanos de nível superior. Mantida essa relação, a CAPES teria assegurado a efetivação das duas estratégias e integrado equitativamente sua atuação no âmbito institucional e no setorial. Na realidade, a pressão pela expansão do sistema de pós-graduação *strictu sensu* de certa forma orientou a atenção da CAPES, principalmente para as seguintes ações:

1. a elaboração de diretrizes que assegurassem padrões de qualidade na organização de cursos;
2. a avaliação da implantação dos cursos;
3. a avaliação de seu desempenho;
4. as formas mais adequadas de fomento ao desenvolvimento setorial;
5. as perspectivas de formação no exterior para as áreas de conhecimento ainda inexpressivas no país.

Nessa linha de preocupações, a CAPES organizou o Grupo Técnico Consultivo (GTC), o Conselho Técnico-Científico (CTC) e as Comissões de Consultores, cuja atuação foi exercida basicamente na perspectiva de consolidação das áreas do conhecimento no país, consideradas as suas especificidades. O estímulo da CAPES à criação das pró-reitorias de pós-graduação encaminhou-se no sentido de aprimorar o desempenho dos cursos. A questão institucional que, por sua heterogeneidade, nem sempre era abrangida pelas questões setoriais da pós-graduação, foi sendo deslocada para um plano secundário (Doc. CAPES, 1993).

A política de estímulos desenvolvidos especialmente pela CAPES e pelo CNPq constitui inegavelmente uma das razões do sucesso da pós-graduação, ambas responsáveis pela atribuição de bolsa de estudo no Brasil e no exterior. A CAPES atendia, em 1993, a demanda de 162 instituições (59 federais, 29 estaduais, 3 municipais e 71 particulares) nos programas que mobilizam

o maior volume de recursos: Demanda Social, PICD e Fomento. Dessas, cerca de 78 possuem cursos de pós-graduação acompanhados e avaliados pela CAPES. Estes cursos distribuem-se de maneira variada entre as diferentes instituições atendidas, com forte concentração em algumas delas como: USP, UFRJ, UNICAMP, UNESP, UFMG, UFRGS, e, no geral, principalmente em duas regiões: Sudeste e Sul (Doc. CAPES, 1993).

A tabela 3.1, mostra o volume de bolsas de estudo no Brasil e no exterior, concedidas pela CAPES e pelo CNPq, na década de 80.

TABELA 3.1  
BOLSAS NO PAÍS E NO EXTERIOR  
CAPES/CNPQ

ANO	NO PAÍS			NO EXTERIOR		
	CNPQ	CAPES	TOTAL	CNPQ	CAPES	TOTAL
1980	6.652	7.157	13.809	555	1.132	1.601
1981	7.084	7.066	14.100	646	1.113	1.759
1982	8.446	6.612	15.058	911	992	1.903
1983	9.892	6.617	16.709	986	1.035	2.021
1984	9.695	6.738	16.433	905	980	1.889
1985	12.312	7.759	20.071	936	1.173	2.109
1986	12.689	8.970	21.659	939	1.279	2.218
1987	17.687	11.528	29.215	1.142	1.496	2.633
1988	22.217	14.860	37.077	1.661	2.512	4.173
1989	23.478	14.860	38.338	1.979	2.614	4.593

Fonte: As novas funções da pós-graduação. O caso Brasileiro: Durham, MEC/CAPES.

Estas bolsas alcançaram a 29.619 em 1993, entre as concessões da CAPES (16.929) e do CNPq (12.690). As bolsas da CAPES distribuem-se por 1.321 cursos, atendendo 78 IES e institutos de pesquisa, dos quais 60 são federais, 12 estaduais e 16 particulares (ibid).

Além da CAPES e do CNPq na linha da política de estímulos da pós-graduação, temos como antecessores do FINEP:

- O FUNTEC (Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico) criado em 1964, com base no diagnóstico do BNDE, que constata a carência de recursos humanos ao nível gerencial e estratégico requerido pelas empresas. A partir dessa verificação, o banco passa a investir em recursos humanos altamente qualificados para o setor produtivo, através do apoio aos melhores grupos de engenharia e de ciências exatas existente no país. De acordo com Souza de Paula et aliii (1988),

*... a atuação do FUNTEC marcou profundamente o curso da pós-graduação no Brasil na década de 60. Dentre os seus instrumentos e formas de apoio, destaca-se o financiamento a programas, diferenciando-o da atuação do CNPq e da CAPES que utilizavam, primordialmente, o apoio individual através de bolsas. Seus esforços foram decisivos para a estruturação do sistema de pós-graduação no país, essencialmente no que se refere ao apoio às pesquisas aplicadas e à estruturação e melhoria da infra-estrutura material dos centros universitários.*

Os mesmos autores registram que :

*transferido à FINEP, o fundo passou a integrar os programas desta instituição, transferindo-se à mesma os objetivos daquele fundo, de modo especial ao esforço de pesquisa e desenvolvimento no âmbito da empresa nacional (Politzer, 1986). Dessa forma muitas das ações da FINEP representaram uma seqüência às atividades do FUNTEC, com a reorientação prevista para o período pós-74, no sentido de concentrar recursos em pesquisa e desenvolvimento de tecnologia (Souza de Paula et aliii, 1988);*

O FNDCT (Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico) criado pelo Decreto Lei nº 719 de 1969, que objetiva apoiar financeiramente programas e projetos prioritários de desenvolvimento científico e tecnológico, a serem definidos pelo Conselho Científico e Tecnológico (CCT), órgão máximo da política para o setor de ciência e tecnologia. Inicialmente, a gerência deste fundo esteve com o BNDE. Dois anos mais tarde seria criado a FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) que coordenaria as aplicações do FNDCT, hoje o maior fundo para financiamento de pesquisa no Brasil. Merece também especial menção dentro da política de incentivos da pós-graduação a FAPESP, que financia projetos de pesquisa, no Estado de São Paulo.

### ***Política de Controle ou Avaliação da Pós-Graduação***

A implantação do sistema de avaliação representou uma inovação fundamental na condução de políticas educacionais no Brasil. Ele substituiu os antigos sistemas de controle baseados em cumprimento de regulamentações formais e tentativas esporádicas de fiscalização - geralmente insatisfatórios - por aferições recorrentes do desempenho e da qualidade dos resultados alcançados. A eficácia deste novo sistema reside no fato de que os critérios adotados pela avaliação, as recomendações e os conceitos por ela emitidos sobre os cursos, sinalizam de modo claro e

consistente, as direções em que eles devem seguir, e ao balizar os mecanismos de incentivos, efetivam uma pressão continuada para que caminhem no sentido desejado.

Do ponto de vista da avaliação, os desafios que se colocam agora consistem em buscar critérios que evidenciem padrões mais universais de qualidade, calcados no desempenho e também no conteúdo dos cursos. Nesse sentido, a CAPES está promovendo atualmente um estudo, por áreas e grandes áreas de conhecimento, dos critérios vigentes de avaliação dos cursos para, juntamente com a comunidade científica, tentar definir aqueles padrões. É necessário também corrigir certas distorções causadas pelo próprio processo da avaliação e pela expansão do sistema de pós-graduação e formação de recursos humanos como um todo. De fato, com o crescimento dos cursos de doutorado, torna-se necessário encurtar e redimensionar os cursos de mestrado que, em muitos casos haviam se transformado em verdadeiros "pequenos doutorados" (atuação da CAPES no desenvolvimento da capacitação institucional de formação de recursos humanos e na consolidação da pós-graduação, 1993). Por outro lado, as novas demandas originadas pela expansão do sistema produtivo e pela estrutura de empregos no país, exigem a incorporação ao sistema pós-graduado dos cursos mais profissionalizantes. É preciso retomar a orientação num certo sentido já apontado no II PNPG (1982): por um lado "buscar as modalidades de mestrado e doutorado com características diferentes", por outro lado, valorizar formas de qualificação como o aperfeiçoamento e a especialização, cujo valor formal vem sendo minimizado.

A exigência de um Sistema de Avaliação para a Pós-Graduação se impôs desde o início. Ideada e implementada pela CAPES em meados da década de 70, a avaliação da pós-graduação é uma das iniciativas do Ministério da Educação que não sofreu solução de continuidade. A cada dois anos, todos os cursos de mestrado e de doutorado do país, oferecidos por instituições públicas e privadas, em todas as áreas de conhecimento, são avaliados e a síntese dos resultados desta avaliação é tornada pública (Doc. CAPES, 1993).

Os resultados da avaliação têm usos variados. O mais imediato é a distribuição de recursos da CAPES aos programas de pós-graduação: concessão de auxílios para apoio à infra-estrutura do curso e a concessão de bolsas de estudo. Os resultados são utilizados pelo Conselho Federal de Educação para credenciamento e recredenciamento dos cursos. Ainda são usados por outras agências federais de fomento na decisão de alocação de recursos; à pesquisa à pós-graduação e a projetos e grupos de pesquisa. As próprias instituições de ensino superior servem-se também destes resultados para definir estratégias de revitalização de certos programas, desativação de outros e alocação interna de recursos. Finalmente, os resultados da avaliação da CAPES são utilizados pela clientela externa, sobretudo por candidatos à pós-graduação, como indicador do nível de qualidade global oferecida pelos cursos (Doc. CAPES, 1993).

A avaliação da CAPES é, sem dúvida, um fator que muito contribuiu para a melhoria da qualidade alcançada. Em 1979, 52% dos mestrados existentes, receberam conceito "A" ou "B"; pouco mais de 10 anos depois, na última avaliação realizada (90/91), 69% dos mestrados situavam-se nestes dois níveis (Resultados da avaliação da pós-graduação, 1993).

Observamos (na tabela 3.2), a evolução qualitativa do sistema de pós-graduação segundo os conceitos atribuídos pelas comissões de consultores científicos da CAPES (1979/1982 - 1985/1986 - 1987/1989).

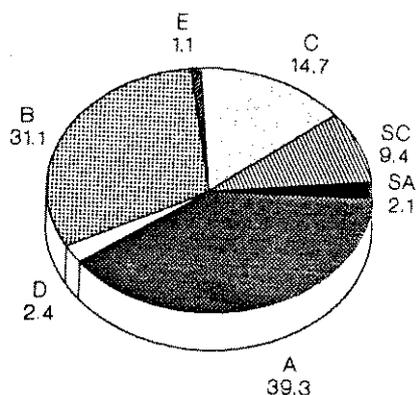
**TABELA 3.2**  
EVOLUÇÃO QUALITATIVA DO SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SEGUNDO OS CONCEITOS ATRIBUÍDOS PELAS COMISSÕES DE CONSULTORES CIENTÍFICOS DA CAPES  
1979/1982 - 1985/1986 - 1987/1989

CONCEITO	1979		1980		1981		1982		1985/86		1987/89	
	M %	D %	M %	D %	M %	D %	M %	D %	M %	D %	M %	D %
A	27,0	31,0	28,0	30,0	30,0	33,0	32,0	35,0	38,9	40,8	36,2	41,8
B	24,0	21,0	25,0	24,0	25,0	26,0	26,0	25,0	29,5	31,8	29,9	27,7
C	21,0	11,0	24,0	18,0	23,0	20,0	21,0	14,0	15,0	8,1	14,6	7,1
D	9,0	9,0	12,0	6,0	12,0	7,0	9,0	7,0	4,1	1,7	3,7	1,5
E	6,0	5,0	6,0	7,0	6,0	3,0	3,0	4,0	1,6	1,7	1,2	1,5
SC	13,0	23,0	5,0	15,0	4,0	11,0	9,0	15,0	8,2	14,0	10,6	17,8
SA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,1</b>	<b>99,9</b>	<b>100,1</b>								

Fonte: MEC/CAPES

No gráfico 3.1, está retratada a avaliação de cursos por conceitos, no Biênio 1990/91.

**GRÁFICO 3.1**  
AVALIAÇÃO DE CURSOS POR CONCEITO  
BIÊNIO 1990/91



A tabela comparativa (tabela 3.3) apresenta a avaliação dos cursos de mestrado/doutorado, segundo os resultados da avaliação, por área de conhecimento: nos períodos 85/86, 88/89 e 90/91 (em porcentagem).

Em resumo, a política de estímulo e controle desenvolvida pelo Governo, assenta-se hoje nos seguintes instrumentos:

1. *Um processo de credenciamento que convalida o funcionamento dos cursos e os títulos por eles conferidos, com base na avaliação da estrutura, competência docente e produção científica dos programas.*
2. *Um sistema de avaliação periódica da estrutura e desempenho de cada curso em sua respectiva área e das diferentes áreas.*
3. *Um sistema de bolsas de estudo no país, e de financiamento de programas que alimenta os cursos existentes.*
4. *Um sistema de bolsas de estudo no exterior.*
5. *Um sistema de fomento, garantindo recursos para manutenção dos cursos e para a realização de pesquisas (Durham e Gusso, 1991).*

TABELA 3.3  
COMPARAÇÃO DOS CURSOS DE MESTRADO/DOUTORADO, SEGUNDO OS RESULTADOS DA  
AVALIAÇÃO, POR ÁREA DE CONHECIMENTO  
85/86 - 88/89 E 90/91 (EM PORCENTAGEM)

ÁREA DE CONHECIMENTO		85/86 (A+B)%	88/89 (A+B)%	90/91 (A+B)%
Artes	M	40	60	50
	D	100	100	100
Ciên. Exatas	M	72	67	74
	D	73	77	69
Ciên. Biológicas/ Fisiológicas	M	59	67	69
	D	70	67	64
Ciên. Humanas	M	71	64	69
	D	75	75	75
Engenharias	M	60	63	68
	D	60	60	67
Ciên. Agrárias	M	75	72	59
	D	32	64	75
Ciên. Sociais Aplicadas	M	33	63	66
	D	78	83	71
Ciên. da Saúde	M	74	67	75
	D	77	67	80
TOTAL	M	68	66	69
	D	72	70	73

Fonte: Resultados da avaliação da Pós-Graduação 1993. MEC/CAPES - Brasília 1993

## Desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil

Segundo Gracelli e Castro (1985), dentre os fatores institucionais que concorrem significativamente para a implantação do sistema de pós-graduação brasileiro, devem destacar-se:

1. Em 1951, dá-se a criação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas). Estes órgãos de fomento foram incumbidos de missões paralelas que na prática, convergiram muito em termos de uma política de formação de recursos humanos. A CAPES, mais voltada para as questões de ensino, e o CNPq, com preocupações mais voltadas para a pesquisa. Além disso, nesse momento era forte a ação de agências estrangeiras como USAID e as fundações filantrópicas (Ford e Rockefeller).
2. Em 1965, é aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o Parecer nº 977/65, que traça o perfil da pós-graduação brasileira, estruturando-a nos moldes do Sistema Americano e distinguindo explicitamente a pós-graduação *latu sensu* da *strictu sensu*.
3. A institucionalização da pós-graduação é produto da Lei nº 5.540/68, que define seus objetivos nos seguintes termos: a) formar professores para o ensino superior; b) preparar pessoal de alta qualificação para as empresas públicas e particulares; c) estimular estudos e pesquisas que sirvam ao desenvolvimento do país.
4. A criação do FNDCT (Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pelo Decreto Lei nº 719, de 1969, visa o apoio ao desenvolvimento da pesquisa científica. Inicialmente, a gerência desse fundo esteve com o Banco Nacional de desenvolvimento. Dois anos mais tarde seria criada a FINEP (Financiadora de estudos e projetos), hoje o maior fundo para o financiamento da pesquisa no país.
5. A expansão da pós-graduação ocorre a partir da promulgação da Lei nº 5.540/68. Esta expansão ocorre sobretudo no setor particular, que até então, não havia direcionado maciçamente os seus investimentos para este nível de ensino. Por trás desta expansão estava a grande demanda de uma população que, desde a década de 50, vinha crescendo nas cidades, como resultado da ênfase urbano-industrial do desenvolvimento do país. Mas é pertinente observar que a pós-graduação vai acompanhar e mesmo suplantar esse crescimento.

O grande momento da expansão da pós-graduação se dá entre 1969 e 1973, quando o Brasil também atravessou a melhor fase econômica de toda sua história, apresentando uma média de 10% de crescimento do PIB, considerada altíssima dentro da própria história econômica deste século. A partir de 1968, a pós-graduação inicia um período de acelerado crescimento como mostra a tabela 3.4.

TABELA 3.4  
NÚMERO DE CURSOS, DO ALUNADO E DOS TITULADOS ENTRE 1969 E 1975

ANO	CURSOS		ALUNOS MATRICULADOS		ALUNOS TITULADOS	
	N°	%	N°	%	N°	%
1969	125	-	1,352	-	261	-
1970	228	82	3,068	127	4,90	87
1971	362	59	5,690	85	611	24
1972	462	28	8,960	57	837	36
1973	552	19	10,887	22	1,133	35
1974	610	11	15,212	40	1,365	20
1975	673	10	22,245	46	2,309	69

Fonte: CAPES/MEC. 1974. "O desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil". Gracelli e Castro, 1985.

Depois da arrancada inicial, segundo a tabela 3.4, o número de cursos cresceu de 125 em 1969, para 673 cursos em 1975. E quanto a alunos vinculados, houve também crescimento de 1.352 em 1969, para 22.245 em 1975. E quanto aos alunos titulados, também observa-se um incremento considerável de 261 alunos titulados em 1969, para 2.309 em 1975.

Segundo Durham e Gusso (1991), os dados disponíveis coletados de modo mais sistemático desde 1976, mostram que houve um crescimento razoavelmente consistente. Na década de 70, o sub-sistema de pós-graduação cresceu aceleradamente, estacionou ao longo dos oitenta e parece voltar a se expandir na década de noventa.

No tabela 3.5, observa-se que havia em 1976, 561 cursos de mestrado e 200 cursos de doutorado, passando a 951 e 428, respectivamente, em 1989. E quanto aos alunos vinculados em 1976, 24.190 estavam no mestrado e 2.041, no doutorado passando em 1989 a 36.382 alunos vinculados em mestrado e 10.122 em doutorado. O mesmo crescimento ocorreu quanto a alunos titulados. Assim, em 1976, titularam-se 2.199 em mestrado e 188 em doutorado e em 1989, 5.040 mestres e 997 doutores.

O gráfico 3.2, referente ao crescimento dos cursos de mestrado e doutorado, 1975/1991, nos ilustra que o número de cursos de mestrado em 1975 eram 490 e passou a 1012 em 1991; a nível de doutorado, 183 cursos em 1975 passou a 497 cursos em 1991.

TABELA 3.5  
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS DO ALUNADO E DOS TITULADOS,  
POR NÍVEL, ENTRE 1976 E 1989

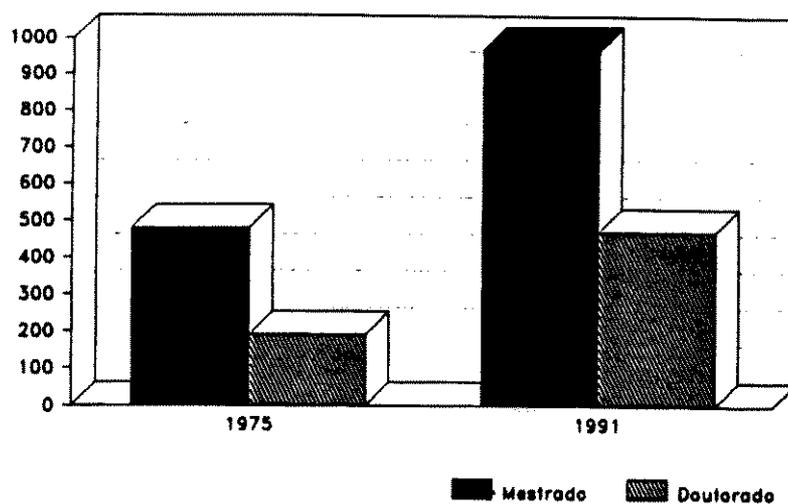
ANOS	CURSOS			ALUNOS VINCULADOS			TITULADOS		
	MEST.	DOU.	TOTAL	MEST.	DOU.	TOTAL	MEST.	DOU.	TOTAL
1976	561	200	761	24.190	2.041	26.231	2.199	188	2.387
1977	618	219	837	28.546	2.977	31.523	2.907	316	3.223
1978	664	235	899	30.109	3.522	33.631	3.885	376	4.261
1979	703	252	955	32.330	3.971	36.300	4.003	465	4.468
1980	726	277	1.003	34.550	4.419	38.969	4.121	554	4.675
1981	736	285	1.021	35.409	5.709	41.118	3.952	551	4.502
1982	760	301	1.061	36.268	6.999	43.267	3.782	547	4.329
1983	777	314	1.091	37.351	6.564	43.915	3.968	587	4.555
1984	792	333	1.125	37.985	7.151	45.136	3.657	628	4.285
1985	820	346	1.166	37.943	7.871	45.814	3.802	720	4.522
1986	829	353	1.182	37.825	8.627	46.452	3.630	743	4.373
1989	951	428	1.379	36.382	10.122	46.504	5.040	997	6.037

Fonte: CAPES/CGA/DEM

Nota: Dados Ajustados para 1979-82

Fonte: Pós-Graduação no Brasil. Problemas e Perspectivas. Durham e Gusso, 1991.

GRAFICO 3.2  
CRESCIMENTO DOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO  
1975-1991



Fonte: MEC/CAPES  
Resultados estatísticos de pós-graduação. Brasília, 1993.

Quanto ao número de professores na pós-graduação, aumenta substancialmente entre 1973/1981. Assim em 1981, havia 16.531 professores trabalhando na pós-graduação contra 7.830, em 1973. O aumento no número de professores foi, no entanto, menor que o aumento no número de alunos. Assim, a razão aluno/professor cresceu de 1,7% em 1973 para 2,4% em 1981 (Gracelli e Castro, 1985). Em 1989 os cursos existentes e o corpo docente por natureza de vínculo, segundo área de conhecimento, está retratado na tabela 3.6, o maior percentual de professores nas áreas de Exatas e Saúde tinha vínculo de professores visitantes, 27,7% e 17,2% respectivamente. Nas áreas de Biologia, Saúde, Ciências Sociais e Agro-industriais o maior percentual de professores tinha vínculo de professores participantes 15,8%, 28,5%, 11,8% e 16,4% respectivamente. Nas áreas das Engenharias e de Letras tinha o menor percentual de professores permanentes, 9,6% e 4,7% respectivamente.

TABELA 3.6  
CORPO DOCENTE, POR NATUREZA DE VÍNCULO,  
SEGUNDO AS ÁREAS DE CONHECIMENTO 1989.

ÁREAS DE CONHECIMENTO	TOTAL DE PROGRAMAS	NÚMERO DE UNIDADES			CORPO DOCENTE			
		TOTAL	CURSOS		TOTAL	VÍNCULO		
			MEST..	DOUT.		PERM.	VIS.	PART.
Exatas	13,6	14,1	13,8	14,7	14,6	15,5	27,7	9,8
Biológicas	11,6	12,5	11,6	14,5	12,4	11,3	9,7	15,8
Engenharias	9,9	10,2	10,0	10,7	8,7	9,6	7,6	6,7
Saúde	23,3	25,3	23,0	30,4	23,3	21,7	17,2	28,5
Agro-industriais	11,7	10,4	11,7	7,5	14,3	13,8	11,2	16,4
Prof. Sociais	9,4	8,2	9,5	5,4	10,8	10,7	6,5	11,8
Humanas	14,9	13,4	14,9	10,0	11,8	12,6	12,5	9,3
Letras	5,5	5,9	5,6	6,8	4,1	4,7	7,6	1,7
TOTAL GERAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: CAPES/CGA/DEM. (GER89X) (%). Pós-Graduação no Brasil: problemas e perspectivas. Durham e Gusso (1991).

Observando a expansão do número de programas por área de conhecimento (como classificada pela CAPES), entre 1965 e 1981, encontram-se variações percentuais anuais que não apresentaram o mesmo ritmo entre as diferentes áreas, especialmente a Física e as Ciências Biológicas que já estavam estabelecidas e ofereciam programas de mestrado e doutorado em 1965. Além destas, as Ciências Sociais já contavam com um programa de mestrado e doutorado naquele ano. As áreas de Engenharia, Profissões Agro-Industriais e Educação, apenas ofereciam cursos de mestrado (Gracelli e Castro, 1985).

As demais áreas de conhecimento só foram oferecer cursos de mestrado e doutorado a partir de 1968. A área da Saúde teve, no entanto, um desenvolvimento rápido, chegando em 1981 a oferecer o maior número de mestrados (160) e de doutorado (72). As Ciências Físicas, que foram uma das primeiras a oferecer cursos de pós-graduação, apresentaram-se em segundo lugar, em 1981, com 101 cursos de mestrado e 54 de doutorado (Gracelli e Castro, 1985).

A distribuição dos programas segundo áreas de conhecimento demonstra uma significativa constância no desenvolvimento do sistema. Comparando-se os anos de 1980 e 1990, a distribuição percentual dos cursos de mestrado pelas grandes áreas do saber praticamente permanece inalterada, observando-se maior concentração relativa na área de Ciências Humanas e Sociais (cerca de 30%), Ciências Exatas e da Terra (entre 13 e 14%), configurando-se então um terceiro grupo (cada um entre 10 e 12%) formado pelas áreas de Ciências Biológicas, Engenharias e Ciências Agrárias. Em nível de doutorado, o perfil se modifica passando a uma maior importância relativa as Profissões da Saúde (26%), seguida pelas Ciências Humanas e Sociais (22%), Ciências Exatas e da Terra (16%), Ciências Biológicas (14%), Engenharias (12%) e Ciências Agrárias (8,2%) (Martins, 1991). Esta constância na distribuição percentual retrata o fato de que, de modo geral, a política nacional de pós-graduação no período de 1980/1990, não privilegiou nenhuma área do conhecimento em particular na utilização de seus instrumentos de fomento.

Importa notar que nem sempre a expansão no número de cursos vem acompanhada de um proporcional aumento do alunado. Ao contrário, no nível de mestrado, o número médio de alunos por curso decresceu de 53,2 em 1982, para 45,6, em 1989/90. No doutorado, a relação não sofreu variação, situando-se em torno de 24 estudantes por programa. Se o doutorado, portanto, se expande de forma linear, o mestrado parece perder fôlego na captação de estudantes, o que se apresenta consistente com o longo período de perda no poder aquisitivo das bolsas (especialmente de 1981 a 1986). A falta de incentivo na carreira docente das universidades federais para obtenção deste título e a excessiva complexidade dos cursos, que os torna muito prolongados, constituíram desestímulo aos candidatos, sobretudo àqueles não vinculados à docência. O alunado de mestrado sistematicamente decresceu no período de 1982 a 1986, de 40.690 para 37.825 matrículas, voltando a crescer a partir de então, situando-se em 1990 em torno de 42.000 (Martins, 1991).

E quanto à vinculação institucional, torna-se evidente, que no período de 1980/1981: dos 710 cursos de mestrado, 60% eram oferecidos em instituições federais, 29% em estaduais e 11% em instituições particulares (predominando as católicas). No nível de doutorado, as instituições estaduais ofereciam 50% dos programas, as federais 40% e as particulares 10%. Esta maior presença das instituições estaduais nos cursos de doutorado pode ser explicado pelo fato de que a Universidade de São Paulo já operava com seus doutorados desde a década de 30, ainda que no estilo europeu, menos estruturado. Mais ainda, a expansão dos cursos de mestrado nas federais

teve como efeito, aumentar a demanda sobre os cursos de doutorado da USP, que receberam um grande número de egressos dos mestrados (Gracelli e Castro, 1985).

Em 1990, quase 80% dos programas de pós-graduação são mantidos por universidades públicas, federais e estaduais, destacando-se dentre estas últimas, as paulistas. Cerca de 10% dos cursos são oferecidos por escolas isoladas federais, 8% por universidades privadas e 3% por estabelecimentos isolados particulares. Quase toda a pós-graduação brasileira é assim mantida pelo poder público. Trata-se de um quadro que resulta da associação da histórica tendência do Estado brasileiro em assumir os ônus dos segmentos educacionais de elevado custo e voltados para a formação sofisticada de recursos humanos e um sistema gratuito moldado na tradição da história da educação brasileira (Martins, 1991).

Até o início dos anos 80, significativa parcela, mais de 50% dos docentes da pós-graduação, tinham obtido seus títulos em universidades do exterior, em especial nos Estados Unidos, França e Inglaterra. Grande parcela dos restantes correspondem aos docentes da Universidade de São Paulo, que já havia desenvolvido programas próprios de titulação de seus docentes. A partir dos anos 80, como resultado do esforço nacional de pós-graduação, invertem-se as proporções, observando-se cerca de 50% dos docentes com titulação obtida no próprio país, majoritariamente na mesma instituição em que atuam. Embora esta espécie de endogamia, cuja compensação hoje se busca realizar através de programas de pós-doutoramento no exterior, já esteja disseminada por uma larga parte do sistema nacional, ela com certeza se faz sentir com mais relevo nas instituições que congregam maior número de doutorados, isto é, as de São Paulo. De todo modo, significa que um grande contingente dos mais de 20.000 docentes que atuam na pós-graduação (cerca de 44%) possuem títulos obtidos em outros países, o que significa uma saudável diversificação acadêmica e científica (Martins, 1991).

Em 1980, 81% dos professores dos programas estaduais de pós-graduação tinham doutorado, enquanto nos particulares o número era de 69% e nos federais apenas 63%. Vale acrescentar que a relativa juventude de várias instituições federais pode ser responsável pela baixa qualificação a que é apresentada. Com relação ao número de alunos, em 1980, 47% de alunos de pós-graduação no Brasil, estavam matriculados em instituições federais, 31% em estaduais e 22% em particulares (Gracelli e Castro, 1985).

A tabela 3.7, nos informa que alunos vinculados e titulados por nível e área de conhecimento, segundo a dependência administrativa em 1989 mostra a percentagem de alunos matriculados em todas as áreas nas universidades federais é 58,5% em nível de mestrado e 44% em nível de doutorado. Nas universidades estaduais 27,5% em nível mestrado e 48,7% em nível doutorado, e nas universidades particulares, 14% em nível mestrado e 7,4% em nível doutorado. E quanto a alunos titulados em nível de mestrado em todas as áreas, 61,9% se graduaram nas universidades

federais e 38,5% em nível doutorado, 27,5% nas universidades estaduais em nível mestrado e 56,5% em nível doutorado, 10,6% nas universidades particulares em nível mestrado e 5% em nível doutorado (Durham e Gusso, 1991).

A tabela 3.8 descreve a distribuição de alunos titulados pelo sistema de pós-graduação, no período de 1974 a 1986, por área de conhecimento. Em todas as áreas em 1974, se graduaram 1.245 em nível Mestrado, e 120 em nível Doutorado. Em 1986 em todas as áreas se graduaram 3.640 em nível Mestrado e 743 em nível do Doutorado.

A tabela 3.9 apresenta os alunos titulados por áreas de conhecimento em 1989 segundo o nível dos cursos. Do total de 6.037 titulados, 5.040 em nível mestrado em um tempo médio de 57 meses, e 997 em nível doutorado em um tempo médio de 66 meses.

TABELA 3.9  
ALUNOS TITULADOS POR ÁREAS DE CONHECIMENTO,  
SEGUNDO O NÍVEL DO CURSO - 1989

ÁREAS DE CONHECIMENTO	ALUNOS TITULADOS			TEMPO MÉDIO DE TITULAÇÃO (meses)	
	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL	MEST.	DOCT.
EXATAS	769	178	947	54	70
BIOLÓGICAS	546	181	727	52	63
ENGENHARIAS	718	100	818	47	69
SAÚDE	608	163	771	55	58
AGRO-INDUSTRIUAIS	683	99	782	52	59
PROF. SOCIAIS	519	95	614	68	81
HUMANAS	953	99	1.052	69	70
LETRAS	244	82	326	69	76
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>5.040</b>	<b>997</b>	<b>6.037</b>	<b>57</b>	<b>66</b>

Fonte: CAPES. (Durham e Gusso, 1991).

TABELA 3.7  
ALUNOS VINCULADOS E TITULADOS, POR NÍVEL E ÁREA  
DE CONHECIMENTO, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA 1989  
(EM PERCENTUAIS)

ÁREAS DE CONHECIMENTO	ALUNOS						TITULADOS							
	FEDERAIS		ESTADUAIS		PARTICULARES		FEDERAIS		ESTADUAIS		PARTICULARES			
	MEST. DOUT.	MEST. DOUT.	MEST. DOUT.	MEST. DOUT.	MEST. DOUT.	MEST. DOUT.	MEST. DOUT.	MEST. DOUT.						
EXATAS	81,1	70,6	17,7	27,4	1,2	2,0	80,9	68,8	17,2	30,2	1,9	1,0	100,0	100,0
BIOLÓGICAS	56,4	41,4	41,0	58,4	2,6	0,1	162,8	34,9	36,4	65,1	0,8	0,0	100,0	100,0
ENGENHARIAS	61,6	41,6	29,5	53,6	8,9	4,7	55,6	20,0	32,2	78,8	12,2	2,0	100,0	100,0
SAÚDE	59,1	40,3	34,0	57,5	6,8	2,2	63,8	41,7	33,9	57,6	2,3	0,7	100,0	100,0
AGRO-INDUSTR.	69,0	37,8	30,7	62,2	0,3	0,0	68,2	21,1	31,8	78,8	0,0	0,0	100,0	100,0
SOCIAIS	45,4	24,2	22,7	54,6	32,0	21,2	42,3	10,9	26,8	77,2	31,0	12,0	100,0	100,0
HUMANAS	40,7	14,8	26,0	57,8	33,3	27,4	44,7	12,5	23,8	63,9	31,5	23,6	100,0	100,0
LETRAS	47,1	25,5	37,7	61,6	15,3	12,9	45,6	26,8	34,4	50,0	19,9	23,2	100,0	100,0
TOTAL	58,5	44,0	27,5	48,7	14,0	7,4	61,9	38,5	27,5	56,5	10,6	5,0	100	100

Fonte: CAPES/CGA/DEM. (GER89X) (%). Durham e Gusso (1991).

TABELA 3.8  
DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS TITULADOS PELO SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - 1974/1986

ÁREA DO CONHECIMENTO	NÍVEL	ALUNOS TITULADOS (*)											
		1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	Nº	%	Nº	%	
ARTES	M	-	0,00	1	0,05	2	0,07	85	2,19	195	5,48	10	
	D	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	
	T	-	0,00	1	0,04	2	0,06	85	2,19	195	5,48	10	
CIÊN. BIOLÓGICAS	M	141	11,33	234	10,64	328	11,28	344	8,65	215	8,70	365	9,34
	D	40	33,33	45	32,61	93	29,43	79	36,24	79	36,24	175	31,59
	T	181	13,28	284	12,30	421	13,08	465	10,91	294	10,83	560	11,98
PROF. SAÚDE	M	76	6,27	247	11,38	192	8,73	364	12,52	390	10,04	296	11,98
	D	11	9,17	15	10,87	13	6,61	49	16,76	55	25,23	69	12,45
	T	88	6,52	262	11,35	205	8,59	413	12,81	453	10,63	351	13,05
CIÊN. EXATAS	M	263	21,12	405	18,65	422	19,19	526	18,20	524	13,49	280	11,74
	D	51	42,50	47	34,06	69	36,70	73	23,10	88	23,40	34	15,80
	T	314	23,00	452	19,58	491	20,57	602	18,68	612	14,36	324	12,05
PROF. TÉCNICA	M	302	24,28	299	13,77	347	15,78	324	11,15	395	10,17	285	9,51
	D	6	5,00	10	7,25	5	2,66	28	8,86	18	4,79	8	3,87
	T	308	21,56	309	13,38	352	14,75	352	10,82	413	9,69	243	9,04
CIÊN. HUM. SOCIAL	M	260	20,86	648	29,85	494	22,48	760	26,14	1.081	27,82	635	25,70
	D	6	5,00	12	8,70	16	8,51	47	14,87	42	11,17	20	9,17
	T	266	19,49	660	28,56	510	21,37	807	25,04	1.123	28,36	665	24,36
PROF. SOCIAIS	M	29	2,33	87	4,01	130	5,91	164	5,84	592	15,24	454	18,37
	D	-0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	2	0,53	2	0,82	15	2,71
	T	29	2,12	87	3,77	135	5,66	164	5,09	594	13,94	466	16,96
PROF. AGRO-IND.	M	172	13,82	244	11,24	379	17,24	436	15,00	474	12,20	211	8,54
	D	6	5,00	9	6,52	13	6,91	28	8,23	42	11,17	20	9,17
	T	178	13,04	253	10,96	392	16,42	462	14,33	516	12,11	231	8,59
TOTAL	M	1.245		2.171		2.199		2.901		3.885		2.471	
	D	120		138		188		376		378		216	
	T	1.365		2.309		2.387		3.223		4.261		2.689	

Fonte: MEC/CAPEIS  
Nota: Dados não disponíveis para 1987/1988/1990.  
Política de Pós-Graduação no Brasil (1975-1990).  
Um estudo da participação da comunidade científica. Barmos, 1992.

TABELA 3.8 (CONT.)  
DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS TITULADOS PELO SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - 1974/1986

ÁREA DO CONHECIMENTO	NÍVEL	ALUNOS TITULADOS (*)											
		1981		1982		1983		1984		1985		1986	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
ARTES	M	13	0,36	18	0,53	14	0,35	16	0,44	20	0,53	13	0,36
	D	-	0,00	-	0,00	1	0,17	7	1,11	3	0,42	5	0,67
	T	13	0,32	18	0,41	15	0,33	23	0,54	23	0,51	18	0,41
CIÊN. BIOLÓGICAS	M	368	9,89	365	10,84	350	8,82	292	7,98	354	9,31	371	10,19
	D	86	20,82	96	17,20	117	18,63	125	19,80	127	17,64	144	19,38
	T	452	10,96	461	10,56	467	10,25	417	9,73	481	10,64	515	11,75
PROF. SAÚDE	M	497	13,43	444	13,19	507	12,78	448	12,20	480	12,82	485	13,32
	D	55	13,38	88	15,77	113	19,25	118	18,79	126	17,50	138	18,30
	T	552	13,42	532	12,20	620	13,81	564	13,16	606	13,40	621	14,17
CIÊN. EXATAS	M	580	15,13	97	2,88	477	12,02	519	14,19	539	14,18	581	15,41
	D	93	22,63	97	17,38	99	16,87	134	21,34	134	18,81	148	19,92
	T	653	15,88	629	14,43	578	12,85	653	15,24	673	14,86	709	18,16
PROF. TÉCNICA	M	539	14,56	592	17,59	658	16,58	596	16,02	615	16,18	609	16,73
	D	29	7,06	45	8,06	44	7,50	47	7,48	54	7,50	53	7,13
	T	568	13,81	637	14,81	702	15,41	633	14,77	669	14,79	662	15,10
CIÊN. HUM. SOCIAL	M	911	24,61	1.007	29,82	1.070	28,97	904	24,72	951	25,01	815	22,39
	D	98	23,84	132	23,86	120	20,44	124	19,75	155	21,53	148	19,92
	T	1.009	24,54	1.139	26,13	1.190	28,13	1.028	23,99	1.108	24,46	963	21,97
PROF. SOCIAIS	M	337	9,11	372	11,05	359	9,05	347	9,49	306	8,05	287	7,34
	D	10	2,43	45	8,06	31	5,28	29	4,62	33	4,58	48	6,46
	T	347	8,44	417	9,57	390	8,56	376	8,77	339	7,50	315	7,19
PROF. AGRO-IND.	M	478	12,92	471	13,89	533	13,43	547	14,96	537	14,12	519	14,26
	D	40	9,73	55	9,86	62	10,56	44	7,01	88	12,22	61	8,21
	T	518	12,80	526	12,07	595	13,06	591	13,79	625	13,82	580	13,23
TOTAL	M	3.701		3.366		3.989		3.657		3.802		3.640	
	D	411		558		587		628		720		743	
	T	4.112		4.359		4.555		4.285		4.522		4.383	

Fonte: MEC/CAPEs  
Nota: Dados não disponíveis para 1987/1988/1990. Política de Pós-Graduação no Brasil (1975-1990). Um estudo da participação da comunidade científica. Barros, 1992.

A expansão da pós-graduação se caracterizou pela heterogeneidade, encontrando-se fortemente concentrada regionalmente e por instituições. A maior parte do alunado e das titulações está localizada em pouco mais de meia dúzia de instituições, situadas na Região Sudeste, refletindo uma heterogeneidade do ensino superior que, em geral, permanece oculta nos embates ideológicos entre instituições públicas e privadas ou é escamoteada pelos interesses corporativos das universidades federais (Durham e Gusso, 1991).

A tabela 3.10, informa que em 1981, 62 instituições de ensino superior ofereciam cursos no Sudeste, sendo dezoito delas eram instituições federais. Das nove instituições estaduais que ofereciam pós-graduação em 1981, oito estavam localizadas no Estado de São Paulo, e a outra localizada na região Sul (Londrina), um quadro semelhante, observa-se nas instituições particulares. Das instituições particulares que ofereciam cursos de pós-graduação, em 1981 quatro estavam localizadas fora da região Sudeste.

Na tabela 3.11 observa-se alunos vinculados a programas de pós-graduação, por região. Em 1989 cursos de Mestrado e Doutorado nas diferentes áreas de conhecimento, estão em sua grande maioria nas universidades localizadas na região Sudeste (Durham e Gusso, 1991).

TABELA 3.10  
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM  
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO POR REGIÃO E POR STATUS JURÍDICO -  
1981

	FEDERAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL	%
Região					
Norte	2	-	-	2	3,2
Nordeste	6	-	1	7	11,3
Sudeste	18	8	14	40	64,5
Sul	6	1	3	10	16,1
Centro-Oeste	3	-	-	3	4,8
TOTAL	35	9	18	62	

Fonte: O desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil. (Gracelli e Castro, 1985).

TABELA 3.11

ALUNOS VINCULADOS A PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, POR  
REGIÃO, SEGUNDO AS ÁREAS DE CONHECIMENTO E O NÍVEL DO CURSO - 1989

REGIÕES	EXATAS		BIOLÓGICAS		ENGENHARIAS		DA SAÚDE		AGRO-IN-DUSTRIAIS		SOCIAIS		CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS		LETRAS LINGÜÍST. ARTES		TOTALS	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
NORTE	88	8	83	24	26	0	0	0	60	29	68	0	19	0	28	0	372	61
NORDESTE	374	23	191	0	521	25	266	31	363	0	874	13	487	0	160	33	3.236	125
SUDESTE	2.568	1.424	1.880	1.247	4.118	1.149	3.338	1.167	1.952	587	4.018	1.062	4.264	1.022	1.656	721	23.794	8.379
SUL	382	96	421	81	635	101	385	39	735	75	558	21	781	40	298	35	4.195	488
CENTRO																		
OESTE	80	12	101	10	81	0	35	0	38	0	206	31	261	6	93	0	895	59
BRASIL	3.492	1.563	2.676	1.362	5.381	1.275	4.024	1.237	3.148	691	5.724	1.127	5.812	1.068	2.235	789	32.492	9.112

Fonte: CAPES/C/GA/DEM (RNAALU89). Durham e Gusso, 1991.

A distribuição geográfica da pós-graduação corresponde muito de perto à distribuição da riqueza no país. Em 1981, das 22 instituições do ensino superior que ofereciam programas de pós-graduação fora da região Sudeste, apenas cinco não eram federais. Assim as instituições estaduais e particulares que ofereciam cursos de pós-graduação, em 1981, concentrava-se principalmente na região Sudeste, a mais rica do país. A dispersão da pós-graduação, que implica uma maior participação das outras regiões, não chegou a alterar significativamente o nível de concentração em 1974. Naquele ano, 80% dos programas de pós-graduação estavam em instituições superiores da região Sudeste; em 1981 este número caiu um pouco, passando a 75%, devido ao esforço do governo federal em levar a pós-graduação às demais regiões, sobretudo às Universidades do Nordeste. Ver tabela 3.12 (Gracelli e Castro, 1985).

TABELA 3.12  
DISTRIBUIÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO POR REGIÃO (1974-1981)

Região	1974			1981		
	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Total
Norte	2	1	3	6	4	10
Nordeste	38	2	40	107	4	111
Sudeste	329	144	473	497	266	763
Sul	59	4	63	96	9	105
Centro-Oeste	12	-	12	30	2	32
Total	440	151	591	736	285	1.021

Fonte: CAPES/MEC. 1974, 1981. Situação da pós-graduação. Gracelli e Castro, 1985.

Uma parcela importante da oferta de pós-graduação, notadamente a de doutorado está, de fato, concentrada nas Universidades Estaduais Paulistas. As diferenças de desempenho entre estas e o conjunto das universidades federais coloca um sério problema que as políticas uniformizadoras do governo federal não conseguiram solucionar (Durham e Gusso, 1991). Ver tabela 3.13.

TABELA 3.13  
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES SITUADAS  
EM SÃO PAULO, POR NÍVEL E SEGUNDO AS ÁREAS DE CONHECIMENTO  
1989

UNIVERSIDADES	BIOLÓGICAS		AGRÁRIAS		ENGENHARIAS		EXATAS		SAÚDE		HUMANAS		SOCIAIS		LETRAS		TOTAL	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
USP	19	18	20	9	18	16	29	21	58	53	14	13	8	6	13	11	179	147
UNESP	11	8	3	7	1	1	7	4	7	6	8	2	0	0	4	3	41	31
UNICAMP	10	6	5	4	6	3	7	3	8	4	6	4	3	2	4	2	49	28
UFSCAR	1	1	0	0	2	1	4	1	0	0	4	0	0	0	0	0	11	3
EPM	6	5	0	0	0	0	0	0	31	29	1	1	0	0	0	0	38	35
PUC-SP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	5	6	3	2	2	18	10
OUTRAS	1	1	0	0	5	4	7	6	10	6	6	1	7	2	0	0	36	20
TOTAL SÃO PAULO	48	39	28	20	32	25	54	35	114	98	49	26	24	13	23	18	372	274
-Federais	7	6	0	0	2	1	4	1	31	29	5	1	0	0	0	0	49	38
-Estaduais	40	32	28	20	25	20	43	28	73	63	28	19	11	8	21	16	269	206
-Privadas	1	1	0	0	5	4	7	6	10	6	16	6	13	5	2	2	54	30
TOTAL BRASIL	110	62	111	32	95	46	131	63	219	130	142	43	90	23	53	29	951	428
-Fed/Brasil (%)	6,4	9,7	0,0	0,0	2,1	2,2	3,1	1,6	14,2	22,3	3,5	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	5,2	8,9
-Est/Brasil (%)	36,4	51,6	25,2	62,5	26,3	43,5	32,8	44,4	33,3	48,5	19,7	44,2	12,2	34,8	39,6	55,2	28,3	48,1
-Priv/Brasil (%)	0,9	1,6	0,0	0,0	5,3	8,7	5,3	9,5	4,6	4,6	11,3	14,0	14,4	21,7	3,3	6,9	5,7	7,0
SP/BR (%)	43,6	62,9	25,2	62,5	33,6	54,3	41,2	55,5	52,0	75,3	34,5	60,4	26,6	56,5	43,3	62,0	39,1	64,0

Fonte: CAPES/CGA/DEM. Durham e Gusso, 1991.

## Reestruturação da Pós-Graduação

No V Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, realizado na Universidade de Brasília, de 05 a 08 de junho de 1989, observou-se que a análise do desenvolvimento histórico da pós-graduação no país aponta para uma dupla questão: por um lado, houve claramente uma expansão e consolidação do sistema e, por outro, permaneceram alguns dos problemas presentes desde sua implantação, tendo também surgido outros como consequência da própria expansão.

Considerando-se que em 1989 termina o III PNPG e que a partir de 1990 se inicia o IV Plano, é imprescindível que se faça uma reflexão sobre o modelo de pós-graduação vigente no país, buscando-se definir se tal modelo, como catalizador de pesquisa, é veículo para a formação de recursos humanos de alto nível, se está esgotado ou se existem formas de revitalizá-lo através de novas alternativas. Deve-se pensar a pós-graduação integrada no sistema nacional, contextualizando-a no processo vivido hoje no país.

Sem dúvida, o objetivo da pós-graduação *strictu sensu* é a formação de profissionais de ensino e pesquisa. Daí a importância de se exigir junto aos órgãos competentes um apoio cada vez maior a programas de qualificação e formação continuada. Por outro lado, para que o produto da pós-graduação seja real, é preciso que haja efetivos mecanismos para absorção dos profissionais qualificados pelas universidades, bem como total apoio à criação e consolidação da infra-estrutura de pesquisa. Assim será evitada a perda de talentos e revitalizado o sistema como um todo.

O modelo de pós-graduação existente no Brasil foi criado a partir de uma vertente externa à Universidade que "herdou" esta forma de inserção em um projeto desenvolvimentista de cujo direcionamento não participou, o que gerou uma contradição no sistema. Daí a tentativa atual, de que as universidades ocupem o espaço de decisão e respondam autonomamente por um planejamento institucional que corrija as distorções existentes e leve ao redirecionamento de suas atividades de ensino pós-graduado e de pesquisa. É neste sentido que se deve analisar tanto os avanços quanto os problemas da pós-graduação brasileira nos últimos quinze anos (ibid, 1989, p. 10).

Os principais avanços do sistema de pós-graduação foram: uma real expansão do sistema de pós-graduação, com uma progressiva descentralização, aumentou o contingente de pessoal qualificado para o ensino e a pesquisa e cresceu a produção cultural e científica, houve melhoras na infra-estrutura através de programas de apoio específico, e avançou o processo de integração dos IES ao sistema de ciência e tecnologia do País. Houve, sobre a graduação um impacto revitalizador da pós-graduação e da institucionalização da pesquisa, consolidação razoável do sistema, cresceram as associações científicas e culturais e de representação, o gradual fortalecimento das pró-reitorias e

instâncias equivalentes e também a criação no sentido de garantir a infra-estrutura da pesquisa. (ibid, 1989, p. 10)

Como principais problemas da pós-graduação no país, pode-se destacar: a queda da qualidade devido à expansão ou a expansão com níveis diferenciados de qualidade; a heterogeneidade na evolução e grau de maturidade nas áreas do conhecimento; o número muito pequeno de mestres e doutores; a absoluta carência de pesquisadores em certas áreas bem como a de pesquisadores com formação interdisciplinar; a indefinição quanto à identidade e objetivos de cada nível de pós-graduação notando-se isso particularmente no mestrado e na concessão de certificados de Especialização pela integralização de créditos de mestrado e doutorado; a saturação de alguns programas, com uma relação inadequada de orientação; o elevado tempo de titulação, o alto índice de evasão; os problemas na seleção de alunos, a legislação inadequada e ineficaz; o desconhecimento e/ou interpretação incorreta da regulamentação interna e externa às Instituições; a expansão sem projetos institucionais de pós-graduação claramente definidos, resultando na criação e funcionamento de cursos de baixa qualidade; a rigidez nos modelos e regulamentos dos cursos; os problemas de infra-estrutura pela irregularidade e crônica escassez de recursos para sua manutenção e para o fomento à pesquisa; a política inconsciente de bolsa; a política salarial e funcional instável, inclusive no que se refere a incentivos por titulação e produção científica; a dificuldade na reposição de quadros e o envelhecimento precoce do sistema; a inexistência de uma rede de comunicação efetiva, a nível nacional, inclusive no que se refere a intercâmbio e transferência de docentes (ibid, 1989, p. 11). Portanto, é imprescindível que sejam feitas propostas de mudanças para inclusão no IV PNPG, com uma definição clara dos princípios que deverão nortear sua elaboração, recomendando-se como eixos básicos para toda e qualquer proposta de redirecionamento e reestruturação da pós-graduação brasileira, os princípios da autonomia institucional e da flexibilidade. Após o término dos três PNPG, trata-se agora, sem dúvida, de um novo momento, o da internalização da pós-graduação, em que cada universidade deverá chamar a si a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação e propor modelos abertos próprios à sua vocação específica e objetivos. Neste sentido, a flexibilização das normas e modelos abrirá perspectivas novas. Deve-se buscar, que a regulamentação externa às universidades seja mínima e estritamente referencial, de modo a garantir tanto a unidade do sistema de pós-graduação no país, quanto a diversidade de proposta institucionais (ibid, 1989, p. 11).

Sugere-se maior agilidade do sistema de credenciamento, uma legislação que permita a otimização do sistema em termos de mudança de nível do aluno (computando-se o período de matrícula no nível de mestrado para a integralização do tempo mínimo prescrito para o nível de doutorado) e a criação de modelos alternativos e/ou complementares de pós-graduação como consórcios, cursos fora de Sede, programa de cooperação inter-institucional e de caráter interdisciplinar. Por outro lado, constata-se que os regulamentos sobre a pós-graduação nas IES são, em

disciplinar. Por outro lado, constata-se que os regulamentos sobre a pós-graduação nas IES são, em geral, extremamente restritivos, principalmente no que tange aos seguintes aspectos: número mínimo de créditos, exigência de línguas estrangeiras para mestrado e doutorado e exame de qualificação para mestrado, requisitos que não são estabelecidas na legislação federal em vigor. Trata-se de mudar a postura nas próprias IES, transformando-se o conceito de cursos por disciplinas, no de curso por atividades, diminuindo-se o número de créditos obrigatórios, criando-se programas mais personalizados, incorporando-se a figura do orientador, e buscando-se romper com o conservadorismo e o corporativismo que tem impedido maiores avanços do sistema. Mecanismos como a individualização dos programas de estudo do aluno, a passagem direta da graduação, residência médica ou mestrado para o doutorado, o aproveitamento de créditos, a criação de alternativas à dissertação de mestrado e a articulação da residência médica com a Especialização, podem contribuir para a flexibilização e racionalização do sistema. Ressalte-se também, a importância dos programas de iniciação científica, capazes de promover a integração das atividades de ensino e pesquisa, preparando o aluno de graduação para um desempenho muito mais eficiente na pós-graduação (ibid, 1989, p. 12).

Além disso, a reafirmação das linhas de pesquisa como eixos de sustentação dos programas de mestrado e doutorado e a preocupação com a perspectiva interdisciplinar constituem pontos básicos para a garantia da qualidade e avanço do sistema. Todas essas possibilidades apontam, em suma, para a definição da pós-graduação como um modelo pela arte, em que o aluno aprende fazendo, sendo a tese não um fim em si, mas um meio de formação (ibid, 1989, p. 12).

Dentro desta perspectiva de flexibilização e personalização da pós-graduação, a questão da avaliação externa e da autoavaliação passa a ter dimensão essencial. Embora o eixo da discussão não deva ser localizado em agências e sim no próprio processo de avaliação, é importante que se reconheça o papel da CAPES na constituição de um modelo avaliativo pioneiro e positivo. No entanto, deve-se buscar aperfeiçoá-lo, para que responda com agilidade e competência às mudanças na estrutura dos cursos e à criação de modelos alternativos de pós-graduação. Por isso, é importante que as pró-reitorias ou órgãos equivalentes e sua representação nacional coloquem como pontos básicos para sua atuação a discussão permanente da questão da avaliação, a intensificação da elaboração e utilização de indicadores de avaliação institucional que retroalimentam, por comparação, a avaliação externa, a busca de uma articulação das perspectivas endógenas e exógenas de avaliação, de forma a garantir a autonomia institucional mas evitando-se uma atitude doméstica sem referencial externo, e o contato permanente com as agências externas e seus comitês, de maneira a levar-lhes tais propostas complementares (ibid, 1989, p. 12).

No capítulo VII, serão feitas uma síntese e inferências relativas a este capítulo para dar uma dimensão integrada.

## Capítulo IV

### A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, descrevemos a pós-graduação no Brasil na área de Educação, abordando seu desenvolvimento através de períodos, apontando as políticas de estímulo e controles, suas tendências atuais e as pesquisas realizadas no Brasil, relacionadas com este estudo.

#### **Desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação**

Com base ao reconhecimento de Favero (1993) de 3 movimentos no desenvolvimento da pós-graduação em Educação, consideramos os períodos: de criação e expansão, de consolidação e reestruturação.

#### **Período de Criação e Expansão**

A criação dos primeiros cursos de mestrado em educação ocorreu na segunda metade dos anos 60. O pioneiro foi o da PUC/RJ, em 1965, já na estrutura do Parecer CFE nº 977/65. A grande expansão ocorreu nos anos 70, acompanhando o movimento de todas as áreas - 65% dos cursos começaram nesse decênio. A criação dos doutorados começou mais tarde, datando o primeiro de 1976, na PUC/RJ. Sua expansão foi lenta, ocorrendo a maior pressão no final da década de 80. Embora boa porcentagem dos cursos tenha mais de 10 anos, os programas são relativamente novos - como de resto toda a pós-graduação brasileira (Favero, 1993).

Ao final de 1992, a CAPES registrava a existência de 29 cursos de mestrado em educação credenciados pelo CFE, incluindo os que abordam a Educação Matemática e o Ensino de Ciências (Quadro 4.1). Além destes, sete cursos funcionavam com recomendação do Grupo Técnico Científico da CAPES, aguardando credenciamento e dez solicitações ainda não estavam recomendadas. Havia também onze doutorados em funcionamento, todos em instituições que já mantinham o mestrado. Destes, sete são mais antigos, credenciados pelo CFE e quatro novos, ainda sem credenciamento. Outras quatro universidades apresentaram propostas para a criação de doutorado, e estão aguardando a recomendação do GTC/CAPES e posterior credenciamento do CFE (Conselho Federal de Educação).

QUADRO 4.1  
MESTRADOS EM EDUCAÇÃO CREDENCIADOS  
1965 - 1992

INÍCIO	INSTITUIÇÃO	ÁREAS INICIAIS	OBSERVAÇÕES
1965	PUC/RJ	Planejamento Educacional Aconselhamento Psicopedagógico Métodos e Técnicas de Ensino	Reforma para Educação Brasileira em 1982, com 4 linhas de pesquisa: . Democratização da Educação . Prática Pedagógica e Formação do Educador . Cultura, Pensamento, Linguagem e Educação . Pensamento Educacional Brasileiro
1969	PUC/SP	Psicologia da Educação	
1970	UFSM	Currículo Metodologia de Ensino Educação Brasileira	Duas primeiras áreas desativadas em 1.984: quanto a 3ª, implantada nova proposta a partir de 1985.
1971	UFF	Métodos e Técnicas de Ensino Administração de Sist. Educacionais Psicopedagogia (1973)	Supressão das áreas de concentração, estruturando o curso em campos de confluência/linhas de pesquisa a partir de 1988.
	USP	Administrador Escolar Didática História e Filosofia da Educação	
	PUC/SP	Filosofia da Educação Educação Escolar Brasileira	Transformada em História e Filosofia da Educação, a partir de 1988.
	UFMG	Metodologia do Ensino Ciências Sociais Aplicadas à Educação (1975) Política e Adm. do Ensino Superior (1975)	A partir de 1979, passou a desenvolver nova proposta Pedagógica, com base em grupos de trabalho e linhas de pesquisa.

QUADRO 4.1 (CONT.)  
MESTRADOS EM EDUCAÇÃO CREDENCIADOS  
1965 - 1992

INÍCIO	INSTITUIÇÃO	ÁREAS INICIAIS	OBSERVAÇÕES
1972	UFBA	Ensino Ciências Sociais Aplicadas a Educação	Educação Brasileira, a partir de 1984.
	UFRJ	Administração Escolar Orientação Educacional Supervisão Escolar	Reformulado em 1990, concentrando-se em Formação do Educador e Administração e Política Educacional
	IESAE/FGV	Filosofia da Educação Psicologia da Educação Administração de Sist. Educacionais	Declarado extinto pela FGV em 06/1990. Funcionando até o final das dissertações dos mestrados da última turma (fev/1994).
	UNIMEP	Filosofia da Educação Administração Escolar	
	UFRGS	Política e Planejamento da Educação Psicologia Educacional Ensino e Currículo	Supressão das áreas de concentração, estruturando o curso em linhas de pesquisa, a partir de 1988.
1972	PUC/RS	Administração de Sist. Educacionais Métodos e Técnicas de Ensino Aconselhamento Psicopedagógico	Mais duas áreas novas, a partir de 1974: Educação Brasileira e Currículo.
1973	USP	Ensino de Ciências - modalidade Física	Pertence ao Instituto de Física.
1974	UnB	Planejamento Educacional Educação brasileira Currículo (1986)	Reformulado em 1990, mantendo as 3 áreas, que correspondem a 3 departamentos.

QUADRO 4.1 (CONT.)  
MESTRADOS EM EDUCAÇÃO CREDENCIADOS  
1965 - 1992

INÍCIO	INSTITUIÇÃO	ÁREAS INICIAIS	OBSERVAÇÕES
1975	UNICAMP	Filosofia e História da Educação Psicologia Educacional Administração e Supervisão Educacional	Posteriormente criada: Metodologia do Ensino e Ciências Aplicadas à Educação.
	PUC/SP	Supervisão e Currículo	A partir de 1990, reestruturando em 3 núcleos: . Políticas públicas . Currículos e ensino . Educação para os excluídos da escola.
1976	UFSCar	Planejamento do Ensino  Pesquisa Educacional	Subst. por Metodologia de Ensino, em 1980. Subst. por Fundamentos da Educ., em 1985.
	UFPR	Currículo Recursos Humanos Educação Permanente	
1977	UFC	Ensino	Supressão das áreas concentração e implantação de núcleos de estudos e pesquisas, em 1980.
	UFPB	Educação de Adultos	
	UFRN	Tecnologia Educacional Educação Pré-escolar	Reestruturado, a partir de 1989, passando a funcionar com núcleos de estudos e pesquisas
1978	UFPE	Planejamento Educacional	Política e Planejamento Educacional, em 1984

QUADRO 4.1 (CONT.)  
MESTRADOS EM EDUCAÇÃO CREDENCIADOS  
1965 - 1992

INÍCIO	INSTITUIÇÃO	ÁREAS INICIAIS	OBSERVAÇÕES
	UFES	Administração de Sist. Educacionais Avaliação de Sistemas Educacionais	Desenvolvimento Humano e Processos Educacionais, a partir de 1985.
	UFSCar	Educação Especial	Educação para Deficientes Mentais
1979	UERJ	Política e Adm. de Educação Superior Educação Especial Tecnologia Educacional	A partir de 1992, Educação e Construção da Cidadania, com 3 eixos temáticos: . Produção social do conhecimento . Processos educacionais e cotidiano escolar . Educação especial
1979	PUC/SP	Distúrbios da Comunicação	Subáreas: Audiologia e Patol. da Linguagem.
1984	UFSC	Educação e Trabalho Educação e Ciência Teoria e Prática Pedagógica	
	UNESP/Rio Claro	Educação Matemática	Ensino e aprendizagem da Matemática e seus fundamentos filosófico-científicos.

FONTES: Fundação CAPES. Catálogo de Cursos de Mestrado e Doutorado, 1990.  
Programas de Pós-Graduação em Educação. Documentos diversos, no período.  
Favero: "A trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito institucional", 1993.

Este conjunto de cursos garante uma cobertura nacional, mas não uniforme. A maioria dos mestrados e a quase totalidade dos doutorados estão situados nas regiões Sul e principalmente Sudeste. Somente a Universidade Federal da Bahia situada no Nordeste iniciou em 1991 o doutorado. Até 1986 havia apenas um mestrado no Centro-Oeste (UNB), quando se iniciou a

implantação dos programas de Goiás e Mato Grosso. No Nordeste há cinco cursos de Mestrado e no Norte apenas a Universidade Federal do Amazonas iniciou recentemente o mestrado (Favero, 1993).

Quanto à vinculação administrativa, dos 46 programas de pós-graduação em Educação credenciados, autorizados ou em implantação, 32 localizam-se em universidades oficiais (Federais, Estaduais e Municipais), onze em universidades confessionais e apenas três em instituições de direito privado, com estrutura fundacional (Favero, 1993).

A criação desses cursos, sobretudo dos mestrados, visou prioritariamente à formação de professores para atender a expansão do Ensino Superior. Este objetivo foi muito reforçado até o final dos anos 70, pela exigência dos títulos de mestre e doutor para ingresso e promoção na carreira universitária. Em muitos programas de pós-graduação em Educação, o objetivo de preparar técnicos de alto nível foi intimamente associado à formação de docentes, sobretudo nos cursos que tinham como áreas de concentração o ensino, a metodologia didática, a tecnologia educacional, etc., o que ocorre até hoje, em alguns programas.

Por sua vez a formação de pesquisadores, objetivo maior da pós-graduação, na verdade, constitui-se quase que um sub-produto da mesma. Em primeiro lugar, porque a maioria dos pós-graduandos realiza apenas um primeiro, e muitas vezes único, exercício de pesquisa com sua dissertação de mestrado. Em segundo, porque os próprios programas organizaram-se como cursos, deixando pouco espaço para a prática da pesquisa de seus professores individualmente e do programa como um todo. Ainda são raros e relativamente recentes os exemplos de programas que privilegiam a pesquisa como motor da pós-graduação, enquanto concepção e prática (Favero, 1993).

O *"desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, não decorreu de um processo espontâneo de produção científica e de aperfeiçoamento da formação dos quadros, mas resultou de uma política deliberada do Estado"* (Durham, citada por Favero, 1993). No caso da Educação, vários cursos foram criados por interveniência da CAPES, principalmente quando Darcy Closs foi seu diretor, no período de 1974-79. E a implantação dos mestrados seguiu exatamente o prescrito no Parecer nº 977/65 e o exigido no Parecer nº 77/69, ambos do Conselho Federal de Educação: organização dos cursos em áreas de concentração, com elenco de disciplinas classificadas como obrigatórias, eletivas e de domínio conexo. Segundo Gaudêncio Frigotto citado por Favero (1993), a escolha dessas áreas, no caso da educação, ocorreu sob rígido formalismo repetindo as mesmas denominações ou criando meros similares em todas as regiões (Administração Educacional, Administração de Sistemas Educacionais, Psicologia Educacional, Psicopedagogia Escolar, etc.) ou mesmo reproduzindo a nomenclatura das habilitações dos cursos de Graduação em Pedagogia (Administração e Supervisão Escolares, Orientação Educacional, Educação Especial e Similares conforme pode-se comprovar no Quadro 4.1).

A expansão dos mestrados em Educação ocorreu fundamentalmente pela montagem de cursos e não de programas de pós-graduação, nos quais a pesquisa (institucional e de docentes, às quais se acoplaria a pesquisa discente) se constituiria em viga-mestra da produção e do ensino acadêmico. E esta tendência ainda perdura em várias propostas de criação dos novos mestrados, embora seja norma do Conselho Federal de Educação e orientação da CAPES que somente sejam abertos novos cursos na medida em que: a universidade disponha de número razoável de doutores; tenha iniciado uma experiência sólida de cursos de especialização, com base em seu quadro docente; consiga montar um núcleo de pesquisa que apresente alguma consistência. Esta tendência é diferente nos doutorados (ainda assim com exceções). Por já terem o mestrado consolidado, contarem com quadro de professores experientes e dispõem de infra-estrutura mínima, as universidades oferecem o mestrado e o doutorado, e apresentam, em geral, boa produção de pesquisa e se candidatam a financiamentos substanciais junto às agências de fomento (Favero, 1993).

Até o final dos anos 70, associaram-se uma "demanda social", entendida como a aspiração a um curso de nível mais elevado em Educação (e não apenas na Pedagogia), e o atendimento às necessidades concretas de formação de professores para os cursos de graduação que haviam se expandido enormemente de 1968 a 1978, já nos moldes da Reforma Universitária. A essa dupla motivação social e acadêmica, pode-se associar uma terceira, de natureza econômica. Aos poucos, o mercado de trabalho passou a privilegiar aqueles que apresentam um certificado de nível mais elevado. Não deve ser desprezado, ainda, outro componente - o desejo e a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais ligados às Secretarias de Educação, aos ministérios e órgãos de desenvolvimento, sobretudo os que trabalhavam com formação de recursos humanos (ibid, 1993). Esta foi a clientela típica das turmas da maioria dos cursos de mestrado e tudo indica que até hoje é o perfil predominante da clientela dos doutorados. Pode-se afirmar que a renovação dos quadros docentes das unidades de educação tem sido, sobretudo, por essa geração que passou pelos programas de pós-graduação. Muitos mestrandos desse período mantinham, duplo vínculo: professores de instituições de ensino superior e técnicos das Secretarias de Educação. Só ao final dos anos 70, começou a variar sensivelmente a composição das turmas de mestrado. Nele ingressam alunos mais jovens, vinculados sobretudo à rede escolar de 1º e 2º graus e aos movimentos sociais.

*No relatório sobre a pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro* (Cordova e colaboradores, 1986), observam que, dentre todas as áreas, os alunos de humanas e Educação, além de serem predominantemente do sexo feminino (62%), apresentam média de idade mais elevada, havendo 22% na faixa dos 40, 50, ou mais anos, fato que

as distingue de todas as demais áreas. Em vista disto estes autores levantam como hipótese que a pós-graduação nessas áreas:

*'seja fator de promoção funcional e como tal, de melhoria das condições de progressão na carreira profissional' enquanto que nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, assim como das Engenharias (onde não há estudantes acima dos 39 anos), 'a pós-graduação é vista como reforço às qualificações para ingresso em melhores condições de competitividade no mercado de trabalho'.*

A produção de dissertações de mestrado é quantitativamente elevada, mais de 5.500 de 1971 até 1992, com um volume anual crescente: 448 em 1991 e 540 em 1992 (tabela 4.1). As teses de doutorado, ainda são em número menor: 410 de 1978 a 1992, sendo que sua produção começou a crescer no final dos anos 80 (tabela 4.2). Ao lado do processo de produção demasiadamente longo, cujas médias estão sendo reduzidas, embora lentamente, deve-se acrescentar a grande dispersão, fruto da própria estrutura dos cursos e da liberdade de escolha dada aos pós-graduandos. Esta modalidade de orientação individual obriga cada orientador a responsabilizar-se por uma variedade de temas, um dos motivos das críticas à qualidade das dissertações e teses.

## **Período de Consolidação dos Cursos**

Após o surto de criação e expansão dos cursos de mestrado e especialização, incentivado e apoiado pelo Estado, iniciou-se na pós-graduação brasileira o esforço para a consolidação dos programas *stricto sensu* e a elevação do seu nível de qualidade. Isto se manifestou na esfera do Estado, principalmente pela sistemática de acompanhamento e avaliação implantada pela CAPES a partir de 1976, e pela formulação do II PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação, 1982-85), assim como do III PNPG para o período de 1986-89. Em decorrência, a CAPES e o CNPq foram progressivamente unificando os critérios de concessão de bolsas e aperfeiçoamento das normas de concessão de bolsas e auxílios.

Na esfera da sociedade civil é questionada, se não a definição, pelo menos a estrutura dos cursos de mestrado e doutorado e é proposta a necessidade de novas concepções, destacando-se ainda nos anos 70 o mestrado em educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que reviu e superou o que se considera a "concepção oficial" buscando nova forma de definir e estruturar os cursos. A investida ocorre sobretudo contra a "camisa de força" das áreas de concentração, ainda sem meios para rompê-las, o que vem a ocorrer apenas no final dos anos 80 pelo menos na área de Educação. Não são questionados, naquele momento, os objetivos da pós-graduação, nem assumida

TABELA 4.1  
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO APROVADAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
BRASIL, 1971 - 1992

N.º PROGRAMAS	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	TOTAL	
01. FGV/ESAE	1872	-	-	-	-	4	18	33	22	32	15	37	19	11	17	13	23	16	12	28	15	17	333	
02. FUAM	1887	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	
03. PUC/RJ	1965	2	18	28	38	9	34	22	28	19	21	14	18	14	12	11	13	6	9	16	11	16	397	
04. PUC/SP-Superv. e Currículo	1975	-	-	-	-	-	-	1	2	2	11	5	3	11	5	10	6	14	27	18	24	27	186	
05. PUC/SP-Filosofia da Educ.	1971	-	1	1	2	1	6	16	7	5	3	12	10	7	8	2	8	20	16	2	23	22	172	
06. PUC/SP-Pedagogia da Educ.	1971	2	1	2	4	5	10	12	10	3	15	22	4	10	15	2	7	9	11	9	13	25	200	
07. PUC/SP-Direitos de Comun.	1979	-	-	-	-	-	-	1	-	3	3	3	3	3	3	2	7	3	11	14	14	28	96	
08. PUC/RIS	1972	-	2	7	18	9	21	22	26	28	15	19	7	7	6	8	14	13	40	21	28	44	353	
09. UCP	1966	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	10	3	19	
10. UERJ	1976	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	10	13	26	11	10	16	13	7	21	14	146	
11. UFBA	1972	-	-	-	3	6	15	13	12	17	4	8	4	7	7	4	4	10	11	11	6	3	145	
12. UFC	1977	-	-	-	-	-	-	-	4	9	4	2	6	8	8	8	3	8	13	33	14	10	130	
13. UFES	1978	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	7	13	-	7	6	7	14	5	7	4	11	83	
14. UFF	1971	-	-	-	8	15	8	30	24	16	15	21	19	17	9	11	10	20	18	18	28	37	320	
15. UFG	1968	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	9	11	22	
16. UFMS	1971	-	-	-	-	-	2	5	7	6	9	6	9	6	10	17	14	20	20	11	9	16	178	
17. UFMT	1968	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	3	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	
18. UFMS	1968	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	4	
19. UFPA	1977	-	-	-	-	-	-	-	-	10	2	7	4	-	16	6	7	7	3	3	1	2	4	72
20. UFPE	1978	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	3	1	-	2	6	2	4	2	6	8	42	
21. UFRR	1976	-	-	-	-	-	2	1	1	21	13	9	37	21	22	11	13	10	18	11	11	28	229	
22. UFRJ	1972	-	-	-	6	28	45	96	7	44	44	37	27	28	20	15	22	47	16	32	23	43	578	
23. UFRN	1977	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	18	-	2	4	3	10	5	14	8	10	77	
24. UFRGS	1972	-	-	-	1	9	23	27	17	28	20	31	21	9	16	8	23	46	25	30	15	33	418	
25. UFSC	1984	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4	14	19	9	49	
26. UFMS	1970	-	40	27	25	1	5	8	6	6	8	11	7	4	10	7	5	1	6	10	7	10	212	
27. UFSCar-Educação	1976	-	-	-	-	-	-	-	5	12	12	2	10	6	9	12	10	10	12	1	21	20	142	
28. UFSCar-Educação Especial	1988	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	11	9	6	11	7	4	6	3	5	67	
29. UNESP-Educação	1968	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	5	8	
30. UNESP-Educação Matem.	1984	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	8	6	4	8	33	
31. UNB	1974	-	-	-	-	1	21	23	21	3	6	22	18	13	12	10	1	7	2	4	11	6	179	
32. UNICAMP	1975	-	-	-	-	-	3	1	10	14	14	11	16	21	12	14	28	21	57	34	31	24	312	
33. UNIMEP	1972	-	-	-	1	1	1	3	-	1	5	1	9	8	8	8	5	5	11	15	18	22	123	
34. USP	1971	-	-	-	-	6	5	6	8	7	9	4	7	10	1	3	3	5	12	11	16	12	128	
35. USP-Ensino de Cln. (Física)	1973	-	-	-	-	-	8	3	-	5	2	3	5	1	9	3	7	5	11	8	7	2	78	
TOTAL	4	60	61	77	93	117	237	311	230	300	285	291	313	257	253	222	278	353	411	404	451	550	5.534	

Fonte: Coordenações dos Programas de Pós-Graduação em Educação, 1993. (Fevereiro, 1993)

TABELA 4.2  
 TESES DE DOUTORADO APROVADAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 BRASIL 1978-1992

PROGRAMA	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	TOTAL
1. PUCRJ - Educação Brasileira	-	-	-	-	2	1	3	-	-	-	2	3	3	4	5	23
2. PUCSP - Filosofia de Educação	1	2	2	4	2	5	7	6	2	2	3	5	4	5	11	61
3. PUCSP - Psicologia da Educação	-	-	-	-	2	2	4	5	2	2	3	-	4	2	7	32
4. PUCSP - Supervisão e Currículo <sup>1</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	4
5. PUCRS <sup>2</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4
6. UFRGS	-	-	1	1	-	3	3	1	1	2	1	7	2	4	5	31
7. UFRJ - Educação Brasileira	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	4	3	7	11	5	40
8. UNICAMP	-	-	-	-	-	-	3	8	3	9	7	15	9	17	32	103
9. USP	-	-	-	2	-	3	-	2	7	10	12	25	12	12	27	112
TOTAL	1	2	3	7	6	14	20	22	20	30	31	58	42	57	97	410

Fonte: Contestações dos Programas de Pós-Graduação em Educação, 1993. (Fevereiro, 1993)

Obs.: 1. Recomendado pelo GTG, mas ainda não credenciado pelo CFE. Na mesma situação, sem teses aprovadas: UFMG (1991) e UFSCar (1991).

2. Ainda não recomendado pelo GTG. Na mesma situação: UFBA (1992), UFMG (1992), UNIMEP (1992) e UNESP/Marília (1993).

a proposta das "linhas de pesquisa", apesar de que os relatórios enquadrem as investigações feitas sob alguns "rótulos", atendendo às exigências oficiais (Favero, 1993) .

A questão da qualidade dos cursos de pós-graduação estava presente desde o I PNPG e a criação e o apoio às associações de pós-graduação decorrem dessa política. E nesse contexto de busca de qualidade que se começa a pensar no incentivo às associações nacionais de cursos de pós-graduação, como estratégia apoiada em algumas premissas das quais se destacavam:

*a) o controle da qualidade através da participação da comunidade científica, ao nível dos próprios cursos de pós-graduação; b) o exame da qualidade dos cursos de pós-graduação; e finalmente, c) análise das linhas de pesquisa em andamento. (Closs, citado por Favero em ibid, 1993)*

De acordo com o relatório de avaliação da CAPES em 1992, cobrindo o período de 1990-91, apresenta os seguintes aspectos positivos os programas de pós-graduação em educação.

- a) definição mais clara da vocação dos programas, com linhas de trabalho melhor expressas nas pesquisas, dissertações e teses, e pelas novas estruturas curriculares;*
- b) consolidação do corpo docente titulado em nível de doutorado, tendencialmente integrado em grupos de pesquisa;*
- c) incremento da divulgação dos produtos de pesquisa em publicações nacionais e internacionais e do intercâmbio entre programas e com instituições do exterior;*
- d) expansão dos doutorados, com propostas inovadoras;*
- e) aumento significativo do número de titulados, destacando-se o esforço no sentido de levar alunos em situação dependência a concluírem seus trabalhos;*
- f) maior participação dos pós-graduandos em periódicos e eventos científicos, com trabalhos próprios, reflexo de seu envolvimento em projeto de pesquisa em andamento;*
- g) compromisso de alguns programas com as redes de ensino, não só sem perder de vista a perspectiva do trabalho científico, como também valendo-se desse*

*compromisso, em alguns casos, como forte motivo para a reestruturação dos cursos.*  
(MEC/Fundação CAPES - Reunião de Avaliação em 1992) .

Deve-se acrescentar a estes pontos um bem visto "alargamento" da área, com a incorporação de alguns mestrados em Ensino de Ciências, e em Informática em Educação. Constata-se também que a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) se firmou como representante dos programas e interlocutora das agências de coordenação da pós-graduação e de apoio à pesquisa.

Apesar dessa avaliação positiva, a pós-graduação apresenta ainda problemas crônicos: os altos tempos médios de titulação, a permanência de mestres como docentes e orientadores; a qualidade das teses e dissertações e mesmo das pesquisas; a concentração mais significativa de orientandos em poucos docentes; a predominância da publicação dos artigos em periódicos da própria instituição.

### **Período de Reestruturação dos Cursos**

No bojo de um esforço de consolidação iniciado pela redefinição dos cursos e pela recolocação do compromisso com a pesquisa, tendo em vista sobretudo as necessidades educacionais da maioria da população brasileira passou a ocorrer a preocupação de reestruturação dos programas. Este movimento, tem sido mais forte nos programas que mantêm vínculos estreitos com os sistemas de ensino. Parte-se do questionamento e se inicia a superação das áreas de concentração, através da definição de núcleos ou eixos temáticos, ou para a fixação de campos de estudo (educação brasileira, por exemplo). Supõe, ainda, a montagem de nova estrutura curricular, assim como a busca de novas formas de organização estrutural da pós-graduação e de gestão dos programas. Abre-se também para a conjugação de esforços na oferta de disciplinas entre centros ou institutos de uma mesma universidade, ou entre universidades, desde que a situação geográfica das mesmas o permita, em termos de consórcio entre essas universidades, como previsto no Parecer CFE nº 977/65, pelo menos no que diz respeito ao melhor aproveitamento dos professores vinculados aos diversos programas (Favero, 1993).

A partir do final dos anos 80 e sobretudo nos anos 90, a criação e expansão, bem como a consolidação da pós-graduação em Educação parece inverter-se, ou seja:

- a) Há forte tendência de consolidação dos programas, recolocando a pesquisa como fulcro da pós-graduação e, a partir daí, procurando redefinir e reestruturar os mestrados e, em alguns casos ampliando-os para o doutorado.
- b) Renasce, por outro lado, o surto de expansão, contido durante alguns anos, com propostas ou aspirações de abertura de novos cursos nas regiões Norte (Manaus e Belém), Centro-Oeste (Goiânia, Brasília, Cuiabá e Campo Grande), Nordeste (São Luís e Teresina), e no interior dos estados de Minas Gerais (Uberlândia), São Paulo (Ribeirão Preto, Marília e Campinas), Paraná (Maringá) e Santa Catarina (Blumenau). Alguns desses novos mestrados iniciaram (ou iniciariam) suas atividades em moldes considerados ultrapassados: apenas um curso, sem projetos de pesquisa que possibilitem a geração de novos conhecimentos, poucos professores com doutorado e efetivamente comprometidos com uma proposta consistente, inclusive respaldada financeiramente pela universidade (Favero, 1993).

De outro lado, desde o final dos anos 70 e sobretudo nos anos 80, observou-se grande diversificação na clientela dos mestrados: candidatos mais jovens, ligados à rede escolar e com formação em disciplina específicas (Geografia, História, Matemática, Química etc.) diretores de escola, agentes ligados a movimentos sociais populares, etc.. Mas os mestrados não estavam (e não estão em via regra) preparados para atender a esse afluxo, nem capacitados para atender essa clientela. Coloca-se, então a necessidade de rever, desde suas bases, a seleção dos candidatos, a oferta de disciplinas, a orientação acadêmica e a sistemática de produção das teses e dissertações, o nível e as expectativas em relação às dissertações, o que significa, recolocar em discussão os próprios objetivos da pós-graduação em geral, e dos mestrados em particular.

Normalmente se consideram como dificuldades maiores para a reformulação dos programas de pós-graduação, o conjunto de normas representado pelos Pareceres do CFE (Conselho Federal de Educação) e pela sistemática da CAPES/CNPq (avaliação, concessão de bolsas etc.). Essas normas condicionaram fortemente e condicionam ainda a definição e estrutura dos cursos, mas contêm também, as mesmas possibilidades nunca exploradas como por exemplo, a flexibilidade do currículo, o consórcio entre instituições e a autonomia da pós-graduação na definição de seu programa de estudos. Por sua vez, as normas ordenam burocraticamente - parece que cada vez mais - o cotidiano dos programas: prazos máximos para conclusão de curso; mínimo de disciplinas a serem cursadas pelos bolsistas, a avaliação do trabalho docente de forma quantitativa, posteriormente convertidos em alguns conceitos. Mas há outra ordem de dificuldades que não tem sido normalmente considerada e que, sabemos, tem bloqueado novas experiências: as relações de poder

estabelecidas dentro das universidades, das faculdades ou centros de educação e mesmo dentro dos programas, traduzindo concepções, hegemônicas - as vezes causadoras de imobilismos. Tem-se observado, no dia a dia, a enorme dificuldade da convivência de concepções diferentes, ordenadas em função de uma proposta acordada em conjunto. Os alunos vêem-se frente às várias posturas, sem que, no mínimo, estas lhe sejam referidas. (Favero, 1993)

## **Políticas de Estímulo e Controle da Pós-Graduação em Educação**

### **Políticas de estímulo da pós-graduação através das agências de fomento: CAPES, CNPQ e FINEP**

#### *Capes (Demanda Social e PICD)*

O apoio desta agência de fomento de governo no país e no exterior no período de 1975/1990 será examinado em relação aos planos nacionais de pós-graduação dentro da área de Humanas na qual foi classificada a área de Educação.

Segundo, Barros (1992), os percentuais de crescimento das bolsas de estudo desde a implantação do I PNPG (1975), até o último ano de vigência do plano (1979) e o desempenho do sistema de pós-graduação por áreas de conhecimento, são bastante diversos. Em termos absolutos o sistema propriamente triplicou o número de bolsas: passou de 2850 em 1975, para 9330 em 1979. Mas os percentuais de crescimento de bolsas de estudo na área de Ciências Humanas e Sociais, apresentaram um movimento descendente significativo. Passou-se de uma taxa de 151,8% em 1975, para taxas de 40% na especialização, 7% no mestrado, 65,7% no doutorado e 28,6% no pós-doutorado em 1979. Os dados referentes a 1975 e 1976 estão disponíveis de forma totalizada. A partir de 1977 eles já são encontrados de forma desagregada, por níveis de bolsa (Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado). Quanto aos percentuais de participação de bolsas de estudo (País e Exterior), observa-se que em 1979, a hegemonia da área de Ciências Humanas e Sociais é mantida: 28,3% no mestrado, 32,3% no doutorado e 31% no pós-doutorado.

Durante o II PNPG (1982-1985), os percentuais de crescimento de bolsas de estudo na área de Ciências Humanas e Sociais apresentam taxas de crescimento negativo durante o ano de 1982, e a área chega a 1985 com desempenho positivo na ordem de 9,3% no mestrado, e 12,6% no doutorado. O desempenho mais regular refere-se ao nível de pós-doutorado em 1985 que registra 40,7%. Quanto aos percentuais de participação de Bolsas de Estudo nos anos de 1982 e 1985,

constata-se a predominância da área de Ciências Humanas e Sociais no mestrado e doutorado, com percentuais em torno de 30% e no nível de pós-doutorado, 40% de participação (Barros, 1992).

Durante o III PNPG (1986-1989), na área de Ciências Humanas e Sociais, o percentual de participação de Bolsas de Estudo aponta como a área hegemônica, alcançando no nível mestrado (29,4%), no nível doutorado (28,4%) e no nível pós-doutorado (46,4%) em 1986. Essa tendência é confirmada em 1989, oferecendo 27,9% no nível mestrado e no nível doutorado, 26,6% (Barros, 1992).

### *CNPq*

O CNPq é entre as agências federais de financiamento à pesquisa em educação, aquela que possui o perfil mais nitidamente voltado para a pesquisa científica enquanto tal.

Neste contexto, a área de Educação apresenta algumas especificidades que, até certo ponto, marcam sua afirmação no conjunto dos campos do conhecimento, abrangidos pela atuação do CNPq. Assim, é possível que, em alguns aspectos, a área demonstre grande capacidade de responder positivamente a estímulos e exigências desta agência, o que permite prever um amadurecimento maior, no caso das condições favoráveis predominarem no futuro. Esta condição fica patente pela análise realizada sobre o crescimento apresentado nos anos de 1985 a 1992, proporcionalmente bastante superior ao conjunto das demais áreas, o que indica o efeito multiplicador que produziu a constituição de um comitê assessor específico no âmbito do CNPq. Nota-se que, em alguns aspectos, como foi visto, o CA-ED (Comitê Assessor de Educação) revelou-se mais rigoroso do que as demais áreas, o que indica que este crescimento não pode ser atribuído a uma eventual tendência à aprovação indiscriminada de projetos (Campos, 1993).

#### *CRESCIMENTO COMPARATIVO DAS DIVERSAS MODALIDADES DE BOLSAS NO PERÍODO DE 1985-1992*

A tabela 4.3 apresenta o total de bolsas concedidas pelo CNPq, no país e no exterior, de 1985 a 1992, para a área de Educação, e CHS (Ciências Humanas e Sociais) e o total das áreas. A tabela 4.4 mostra os números de bolsas concedidas em 1985 e 1992 em cada modalidade, pode-se verificar que a área de Educação cresceu muito mais do que as demais áreas no período, principalmente no caso das bolsas dentro do Brasil.

TABELA 4.3  
NÚMERO DE BOLSAS NO SISTEMA: ED, CHS E TOTAL  
DE 1985 A 1992

ANO		1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
BOLSAS NO PAÍS	ED	28	300	513	637	665	760	813	925
	CHS	2.523	2.732	4.127	5.332	5.612	6.471	7.308	7.754
	TOTAL	11.985	12.689	17.687	22.217	23.449	24.289	26.757	27.422
BOLSAS NO EXTERIOR	ED	10	22	27	40	40	44	55	68
	CHS	262	254	320	520	661	631	619	666
	TOTAL	936	939	1.142	1.611	1.979	2.038	2.150	2.394

Fonte: CNPq, 1993 (Tabulações avulsas). "Avaliação e perspectivas para a Educação no âmbito do 1993". Campos, 1993. CNPq

TABELA 4.4  
CRESCIMENTO DO NÚMERO DE BOLSAS NO SISTEMA: ED, CHS E TOTAL DE 1985 A 1992

BOLSAS		1985	1992	92/85
NO PAÍS	ED	28	925	33.0
	CHS	2523	7754	3.1
	TOTAL	11985	27422	2.3
IC	ED	2	159	79.5
	CHS	313	1795	5.7
	TOTAL	1600	6907	4.3
AP	ED	4	118	29.5
	CHS	250	927	3.7
	TOTAL	758	2314	3.1
MESTRADO	ED	122*	452	3.7*
	CHS	1183*	2906	2.5*
	TOTAL	4200*	8033	1.9*
DOUTORADO	ED	11	86	7.8
	CHS	206	774	3.8
	TOTAL	819	2878	3.5
PQ e PQE	ED	11	105	9.5
	CHS	680	1297	1.9
	TOTAL	4091	6780	1.7
NO EXTERIOR	ED	10	68	6.8
	CHS	261	666	2.5
	TOTAL	936	2394	2.6
MESTRADO	ED	1	8	8.0
	CHS	35	66	1.9
	TOTAL	82	126	1.5
DOUTORADO	ED	7	46	6.6
	CHS	181	502	2.8
	TOTAL	640	1711	2.7

Fonte: CNPq, 1993 (Tabulação avulsas).

\* Estes valores referem-se ao ano de 1986 e não ao ano de 1985.

"Avaliação e Perspectivas para a Educação no âmbito de CNPq, 1993". Campos, 1993.

Seria possível argumentar que, sendo 1985 o primeiro ano em que o Comitê Assessor de Educação funcionou separadamente, os patamares iniciais muito baixos, produziram índices de crescimento aparentemente muito altos. A tabela 4.5, mostra os percentuais de crescimento ano a ano, e pode-se observar que, comparado aos índices de crescimento anuais, o maior impulso foi sentido nos anos de 1986 e 1987, para as bolsas no país; e nos anos 1986 e 1988 para as bolsas no exterior. No ano de 1992, a Educação cresceu o dobro das demais áreas de CHS (Ciências Humanas e Sociais), no caso das bolsas no país, e consideravelmente mais que o conjunto de todas as demais áreas, para as bolsas no exterior (Campos, 1993).

**TABELA 4.5**  
**CRESCIMENTO RELATIVO DO NÚMERO DE BOLSAS NO SISTEMA**  
**CRESCIMENTO RELATIVO**

		1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
		/	/	/	/	/	/	/
PERÍODOS		1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
BOLSAS	ED	971.4	71.0	24.2	04.4	14.3	07.0	13.8
NO	CHS	8.3	51.1	29.2	5.3	15.3	12.9	6.1
PAÍS	TOTAL	5.9	39.4	25.6	5.5	3.6	10.2	2.5
BOLSAS	ED	120.0	22.7	48.1	0.0	10.0	25.0	23.6
NO	CHS	-2.7	26.0	62.5	27.1	-4.5	-1.9	7.6
EXTERIOR	TOTAL	0.3	21.6	41.1	22.8	3.0	5.5	11.3

Fonte: CNPq. 1993 (Tabulações avulsas). (Campos, 1993)

## *FINEP*

Na análise de participação da FINEP no fomento à área de Educação, será adotada a proposta por Guimarães (citado por Calazans, 1993).

### *INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA: 1972 - 1978*

A FINEP concedeu o primeiro financiamento à área de Educação em 1976 à Fundação Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CETEBa). Seis foram os contratos assinados entre FINEP e as instituições da área de Educação no período de 1976 a 1978, sendo, além do acima indicado, um com a FGV/IESAE (1977), e 4 em 1978: para o CNPq (Educação no Amazonas),

FGV/IESAE, Fundação João Pinheiro e PUC-RJ/Departamento de Educação respectivamente (Calazans, 1993). Face aos limitados recursos repassados pela FINEP para a área de Educação no período de 1972 a 1978, pode-se afirmar não ter esta agência representado o seu papel relativo a esta área, como propulsora do seu crescimento e estimuladora da produção científica. O fato é mais grave considerando-se que, nessa época, dizia-se que a FINEP estava numa conjuntura favorável capaz de consolidar sua dimensão científica.

#### *EDUCAÇÃO NA FINEP NOS "TEMPOS DE CRISE" (1979-1984)*

Considerando que a Educação e a Cultura constituem partes integrantes e fundamentais do processo de desenvolvimento, devem ser entendidas nas suas dimensões mais amplas de conquista da liberdade de criatividade e da cidadania. Com esta ênfase, o Setor de Educação é destacado no âmbito das prioridades do desenvolvimento social do III PBDCT (1980-85). Ao plano segue-se a elaboração da Ação Programada em Ciência e Tecnologia, sob a coordenação do CNPq, tendo a Educação como setor priorizado. O respaldo da Ação Programada em Ciência e Tecnologia e sobretudo o efetivo apoio da comunidade científica, através da ANPED, impulsionaram a criação do Programa Integrado de Educação (PIE), congregando o CNPq, a FINEP, o INEP e a CAPES (1982).

No período de 1979 a 1984, a FINEP financiou 37 projetos na área de Educação. Merece destaque especial seu apoio à realização da I Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC de São Paulo, de 31 de março a 3 de abril de 1980, sob a iniciativa de ANPED, ANDE, CEDEC e CEDES (Calazans, 1993).

#### *"AS ESPERANÇAS RENOVADAS" NUMA TRAJETÓRIA DE IMPASSES, 1985-88: DO PIE AO PIES*

No relatório de atividades de 1986, a FINEP anuncia o encaminhamento do Programa Integrado de Educação envolvendo "a FINEP e o CNPq, pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, e o INEP e a CAPES por parte do Ministério de Educação e Cultura". O objetivo desse programa seria apoiar a realização de pesquisas educacionais que subsidiem e informem a política educacional do país. A atuação dar-se-á em três grandes linhas: a) Tecnologia, Revolução Industrial e Educação; b) Queda Social e Educação; c) Democracia e Educação (Calazans, 1993).

O Programa Integrado de Educação (PIE) de 1982, com a participação da FINEP, CAPES, INEP e CNPq tinha dois objetivos principais: o primeiro, obter a integração da ação destas quatro agências; e o segundo, fomentar a melhoria da qualidade da pesquisa em educação realizada no

país, permitindo o aprofundamento de temas, a manutenção de equipes de pesquisa, a constituição de linhas regulares e efetivas de pesquisa (ibid, 1993).

Do PIE (1982) surge o Programa Integrado de Educação e Sociedade, PIES (1986), implementado com base no III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989). O PIES é lançado através da FINEP com a participação das demais agências e o apoio da comunidade científica de Educação na 10ª Reunião Anual da ANPED, em Salvador, em maio de 1987. Neste período a FINEP realiza 26 contratos com o setor de Educação.

#### *A NOVA CRISE POTENCIALIZADA: 1989-1992*

A área de Educação não obteve participação favorável junto a FINEP nos últimos anos da década de oitenta, o esvaziamento do PIES atingiu também o financiamento de balcão no setor (Calazans, 1993).

Na avaliação de trabalho da FINEP em 1991, indica que a área de Educação "procurou organizar-se no sentido de favorecer as estratégias, mecanismos e instrumentos previstos pela nova política industrial". (ibid, 1993). Neste sentido, foi formulada a proposta de Educação e Setor Produtivo para dar início a implementações de projetos.

Incorporada às áreas e programas prioritários, o Setor de Políticas Sociais teve em 1991, dois programas que merecem "especial atenção": o "Programa de Apoio aos Planos Diretores Municipais" e a "Educação para o Setor Produtivo".

Calazans comenta, que no Banco de Dados da FINEP encontram-se registradas as seguintes informações: em 1990, ANPED (Plano de Atividades) e CETEB; em 1991 ANPED/90 (Plano de atividades) e ANPED (Plano de atividades anuais). No total 4 operações contratadas em 4 anos. Em 1989 e 1992 não se encontrou registros de operações no Setor de Educação.

Em resumo, a educação alcançou índice insignificante no conjunto das dotações de Ciência e Tecnologia - através da FINEP - para a pesquisa nessa área. Considerando a efetivação de apenas 73 operações nos 23 anos de existência da instituição, decorridos entre 1969 e 1992, obtém-se uma média de apenas 3,1 financiamentos por ano.

#### ***Políticas de controle da pós-graduação***

A avaliação dos cursos, parte da coleta de informações junto aos programas, através de uma bateria de instrumentos. Esses dados, predominantemente quantitativos, numa porcentagem razoável de casos, são enriquecidos com relatórios elaborados por professores de outros programas da área educativa que atuam como visitantes para acompanhamento ou para

credenciamento do curso. Esta "memória de programas" assim como os relatórios globais da área são postos à disposição de uma comissão de consultores, formada de dois em dois anos, após consulta à comunidade acadêmica na área educativa.

A respeito dos motivos principais que justificam a implantação da sistemática de avaliação, pela CAPES dentro do objetivo de melhoria da qualidade dos cursos e os usos feitos dos resultados das avaliações periódicas, Castro e Soares (citados por Favero, 1990), colocam como primeiro motivo da avaliação a necessidade de alocar mais bolsas aos melhores programas - os cursos seriam avaliados como recurso para a alocação de cotas de bolsas, procedimento administrativo introduzido em meados de 70 para simplificar o mecanismo de concessão, congestionado pelo aumento progressivo da demanda. A organização da coleta de informações, inclusive com a proposta de unificação de instrumentos entre as diferentes agências (CAPES, CNPq, FINEP, CFE), diminuiria o trabalho dos programas na prestação de informações, permitiria às agências concentrar esforços na qualidade da informação gerada e possibilitaria criar a "memória da pós-graduação brasileira".

Quanto aos usos dos resultados da avaliação, a concessão das cotas de bolsas e de auxílios (para infra-estrutura dos cursos, seminários, professores visitantes etc.) depende dos conceitos atribuídos. Atualmente, porém a CAPES, aceita que, para um programa de apoio aos cursos basta classificá-los em grupos: aqueles que estão em processo de consolidação, os com sérios problemas de funcionamento e os novos ou emergentes (Martins, 1984).

Na publicação "Avaliação da Pós-Graduação", síntese dos resultados editado pela Fundação CAPES (1993) esta consigna os conceitos obtidos pelos diferentes cursos de mestrado e doutorado no Brasil, nas avaliações realizadas no período de 1980-1991. A tabela 4.6, apresenta estes dados por nome da instituição, curso, ano de início e nível/conceito/ano de avaliação.

Assim mesmo, a comissão da área de Ciências Humanas e Sociais, sub-área de Educação, em 1992, ao comentar a respeito da avaliação do desempenho dos cursos nos anos de 90-91, afirmam que estes foram 42 (quarenta e dois), oito a mais do que no período anterior. A distribuição dos Programas de Mestrado, quanto a seus conceitos, mostra maior concentração nos níveis B e C, enquanto apenas seis programas preencheram plenamente às características do conceito A. Quatorze cursos se enquadraram no conceito C, ou seja, aqueles que preenchem as condições básicas necessárias à sustentação de um mestrado, porém ainda sem características verdadeiramente diferenciais em relação à produção docente e discente. Oito cursos ficaram sem conceito e sem avaliação, dos quais sete por estarem em implantação, carecendo ainda de melhor definição do corpo docente e da estrutura de funcionamento, com excessão de um deles, e um (1) Mestrado que se acha em processo de extinção trata-se do mestrado em Educação do IESAE-FGV, curso que vinha mantendo com conceito A.

Quanto aos doutorados, constata-se maior concentração da avaliação nos níveis A e B, três doutorados preenchem plenamente as características do conceito A, e três preenchem satisfatoriamente as características do conceito B, e dois doutorados sem conceito e sem avaliação.

Observa-se também que na região Norte só há um curso e mesmo assim, com dificuldade de implantação. Também é pequena ainda a incidência de cursos de mestrado na região Centro-Oeste, onde também não existe sequer um doutorado em Educação. Os cursos de doutorado estão concentrados na região Sudeste onde também se situam os mestrados mais consolidados.

TABELA 4.6  
 AVALIAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO: Mestrado e Doutorado  
 1980-1991

INSTITUIÇÃO	CURSO	ANO DE INÍCIO		ANONÍVEL/CONCEITO													
				1980		1981		1982		83/84		85/86		87/88/89		90/91	
		M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
CEFET/MG	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SC	-	SC	-
FGV/RJ	EDUCAÇÃO	72	-	AM	-	A	-	A	-	A	-	A-	-	A-	-	SA	-
FUAM	EDUCAÇÃO	87	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	D+	-	SA	-
FUEM	EDUCAÇÃO	90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SC	-
FUFPI	EDUCAÇÃO	88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SA	-	SC	-
PUC/RJ	EDUCAÇÃO	65	76	AM	SC	B	SC	A	B	A	B	A	B-	B+	B+	A-	B+
PUC/RIS	EDUCAÇÃO	72	-	M	-	D	-	C	-	B-	-	C	-	B	-	B-	-
PUC/SP	EDUCAÇÃO	71	77	AM	SC	A	A	A	A	B+	A	B	A	B+	B+	C	C
PUC/SP	EDUCAÇÃO (Psicologia da Educação)	69	82	AM	-	A	-	A	SC	A	B	B	B+	A-	A-	B+	A-
PUC/SP	DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO	79	-	BM	-	C	-	C	-	SC	-	SC	-	B	-	B	-
PUC/SP	EDUCAÇÃO (Supervisão e Currículo)	75	90	M	-	B	-	B	-	B-	-	A	-	B+	-	B+	SC
UCP/RJ	EDUCAÇÃO	86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	E	-
UERJ	EDUCAÇÃO	79	-	BM	-	D	-	D	-	C	-	D	-	D	-	B-	-
UFBA	EDUCAÇÃO	72	-	M	-	B	-	B	-	B+	-	B+	-	B	-	B	-
UFC	EDUCAÇÃO	77	-	M	-	B	-	B	-	B	-	C	-	B-	-	B	-
UFES	EDUCAÇÃO	78	-	M	-	B	-	B	-	B+	-	B+	-	B-	-	C+	-
UFF	EDUCAÇÃO	71	-	M	-	C	-	B	-	A	-	A	-	A	-	A	-
UFGO	EDUCAÇÃO	86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	B-	-	C	-
UFMA	EDUCAÇÃO	89	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SA	-	SA	-
UFMG	EDUCAÇÃO	72	91	AM	-	A	-	A	-	A	-	A	-	A	-	A	SC
UFMS	EDUCAÇÃO	88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SA	-	C	-
UFMT	EDUCAÇÃO	86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SC	-	C-	-
UFTB	EDUCAÇÃO	77	-	M	-	B	-	A	-	B	-	D	-	C+	-	C+	-
UFPE	EDUCAÇÃO	78	-	BM	-	E	-	E	-	C	-	C	-	C+	-	C	-
UFPR	EDUCAÇÃO	-	-	-	-	-	-	B	-	B+	-	B+	-	B+	-	C	-
UFRGS	EDUCAÇÃO	-	-	-	-	-	-	A	B	A	A	A	A	A	A	A	-
UFRJ	EDUCAÇÃO	-	-	-	-	-	-	-	SC	B	CC	C+	B	B+	B	B	B
UFRN	EDUCAÇÃO	78	-	-	-	-	-	C	-	B-	-	C-	-	C+	-	C+	-
UFSC	EDUCAÇÃO	84	-	-	-	-	-	-	-	SC	-	SC	-	B	-	B+	-
UFSCAR	EDUCAÇÃO	76	91	M	-	B	-	B	-	B	-	B+	-	A	-	A	SC
UFSCAR	EDUCAÇÃO ESPECIAL (Educação Def. Mentais)	78	-	M	-	C	-	C	-	B-	-	C	-	B	-	C+	-
UFSM	EDUCAÇÃO	70	-	BM	-	D	-	D	-	SC	-	D	-	C+	-	C+	-
UFU	EDUCAÇÃO	89	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SA	-	SA	-
UNAERP	EDUCAÇÃO	86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SC	-	E	-	SA	-
UNB	EDUCAÇÃO	74	-	M	-	C	-	C	-	B-	-	C	-	B	-	C+	-
UNESP/MAR	EDUCAÇÃO	86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	B	-	B	-
UNESP/RC	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	84	-	-	-	-	-	-	-	SC	-	SC	-	B	-	C+	-
UNICAMP	EDUCAÇÃO	75	80	AM	SC	AB	AB	AA	A-	A	A	A	A	A	A	A	A-
UNIMEP	EDUCAÇÃO	72	-	BM	-	E	-	D	-	C	-	C	-	B-	-	B-	-
USP	EDUCAÇÃO	71	78	M	SC	C	B	B	B	B+	B	B-	B+	B+	A	B	B
USP	ENSINO CIÊNCIAS (Modal. Física)-	8	-	B	-	B	-	B	-	B	-	B	-	B	-	E	-
USU	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	89	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SC	-	E	-

Fonte: Avaliação da pós-graduação. Síntese dos resultados - CAPES - Brasília, 1993

## Tendências atuais dos cursos de pós-graduação em educação

Ao final dos anos 80, observa-se uma série de iniciativas em busca de novas estruturas curriculares da pós-graduação em Educação, visando superar os problemas constatados na área, atender adequadamente às aspirações dos candidatos que demandam sobretudo o mestrado, e priorizar as necessidades do sistema educacional brasileiro. Essas iniciativas se manifestam concretamente na superação das áreas de concentração com sua substituição por núcleos ou eixos temáticos ou linhas de pesquisa. Alguns programas que se colocam nesse movimento mantêm as áreas de concentração; mesmo nesses casos, procura-se superar a rigidez de sua implantação através de novos "arranjos" na estrutura curricular. Todos esses esforços de reestruturação são justificados, basicamente, por três princípios: flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e integração ensino-pesquisa (Favero, 1993).

*A Flexibilidade Curricular*, implica a redução do número de créditos exigidos para a conclusão do curso, diminuição significativa e mesmo supressão de disciplinas obrigatórias, oferta diversificada e múltipla das disciplinas básicas (ainda consideradas obrigatórias e/ou definidoras das áreas, núcleos, eixos ou linhas), introdução de "atividades programadas", dando maior liberdade de opção aos pós-graduandos. Constata-se, em poucos casos, novas formas de correspondência crédito/horas de trabalho e supervalorização de atividades complementares (estágio, monitoria, elaboração de projetos, etc.), medidas que não atingem o cerne do problema. Tem-se procurado valorizar também a freqüência, as disciplinas básicas oferecidas em áreas afins, inclusive mediante convênios entre diferentes programas de pós-graduação da mesma universidade.

*A Interdisciplinaridade*, refere-se que se parte do princípio que um corpo de professores com formação em várias áreas enriquece a análise da educação, não só nas abordagens feitas nas disciplinas, mas sobretudo nos grupos de pesquisa e em especial por ocasião dos seminários de pesquisa, desde a elaboração dos projetos até a discussão/orientação/exame das teses e dissertações. (Fazenda, citado por Favero, 1993) Esse princípio justifica também a necessidade de articulações entre as várias áreas, núcleos, eixos ou linhas de um mesmo programa e a permuta interprogramas de pós-graduação de outras áreas, numa mesma unidade. Embora haja experiências positivas, não se percebe, todavia, principalmente nos cursos mais novos, as condições de incorporação de professores de outras áreas a uma equipe de trabalho que efetivamente se responsabilize por uma proposta elaborada e assumida em conjunto.

De outro ponto de vista, a integração de profissionais de várias áreas trabalhando em um projeto comum sobre tema educacional tem possibilitado abordagens enriquecedoras. Esses "olhares diversos" provindos de especialistas de diferentes áreas (Sociologia, Filosofia, História, Linguística etc.) podem inclusive conseguir uma certa "homogeneização" a partir de um mesmo modo de "olhar social": como educador, ou seja, como alguém preocupado com a transformação da pessoa e da sociedade. Nesse esforço, várias iniciativas tem se mostrado importantes e significativas (Favero, 1993):

- a) criação de núcleos interdisciplinares, assumindo projetos amplos de investigação e superando a estreiteza dos departamentos;
- b) formação de grupos de trabalho no interior das instituições.

Por sua vez defende-se com ênfase o pluralismo teórico, ideológico e metodológico do corpo docente, como exigência da interdisciplinaridade. Se é evidente que se deve evitar uma única orientação, e se o pluralismo pode ser aceito como democrático, corre-se o risco, todavia, de uma multiplicidade de posturas e orientações que podem encobrir um exacerbado individualismo e acabar por comprometer a identidade do programa. E para que um programa tenha uma identidade, considera-se essencial que elabore uma proposta pedagógica explícita, resultante de uma decisão consensual (Favero, 1993)

*A Integração Ensino-Pesquisa*, toma por base duas críticas reiteradas:

- a) primeiro criaram-se os cursos, depois saiu-se em busca de pesquisa;
- b) o mestrado é feito em dois tempos, normalmente descontínuos, ou seja, primeiro os créditos, depois a dissertação. Para superar estes problemas, assume-se como postura fundamental a criação de grupos de pesquisa nos programas, de forma a articular toda a vida acadêmica de professores e estudantes a partir desses grupos. Em consequência, dos candidatos ao mestrado e ao doutorado seria exigida, já na seleção, a escolha de uma temática a ser trabalhada no programa. A vinculação dos candidatos ao mesmo far-se-ia então, através desses grupos. Nesse caso, são considerados pontos altos do currículo, os seminários de pesquisa, desde a elaboração e análise dos projetos de pesquisa. A orientação acadêmica, por sua vez seria feita basicamente nos grupos de pesquisa, inclusive coletivamente, quando houver possibilidade e conveniência.

O Fórum Paulista de Pós-Graduação em Educação, instituído em maio de 1991, abriu espaço para que professores vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado, se reunissem para discutir questões relacionadas à concepção, organização e funcionamento destes programas. Neste Fórum apresentaram-se trabalhos muito importantes, tendo em vista levantar subsídios para a elaboração de um projeto para a Pós-Graduação em Educação no Estado (Bicudo e outros, 1993).

Neste fórum, entre outros aspectos constatou-se nos últimos anos a procura dos programas de Pós-Graduação em Educação por um número cada vez maior de alunos. Isso tem levado, por um lado a um certo "inchaço" nos mestrados em Educação, e por outro, a um desencanto entre os objetivos da pós-graduação e aquilo que parte desses alunos vem buscando.

Uma das conseqüências desse desencanto é o enorme índice de evasão que se observa em alguns programas de pós-graduação. Muitos alunos terminam os créditos mas não concluem a sua dissertação.

Um outro fato que se constata é uma mudança na clientela que tem buscado os programas de Pós-graduação em Educação nos últimos anos. Se num primeiro momento (década de 70), esses programas atendiam prioritariamente os docentes universitários, num segundo momento a predominância foi daqueles que ocupavam cargos administrativos, principalmente nos órgãos públicos estaduais, federais e municipais. No final da década de 80 e início dos anos 90, esses programas passam a ser muito procurados pelos professores de ensino de primeiro e segundo graus. O que esses professores buscam nesses programas - aperfeiçoamento, melhorias de sua prática, atualização, titulação ou formação específica em pesquisa?. Estará a Pós-Graduação *strictu sensu* em condições de atender a todos esses objetivos?

Falando sobre a amplitude da pesquisa em Educação, e das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em Educação, deve ser contemplada a amplitude do campo da educação; as demandas acadêmicas atuais indicam uma necessidade de se priorizar a instituição escolar em seus múltiplos aspectos, como objeto de pesquisa. Os programas de pós-graduação em Educação devem criar mecanismos que favoreçam a presença e a permanência em seu interior de futuros pesquisadores cujas atividades profissionais se vinculem às escolas de primeiro e segundo graus.

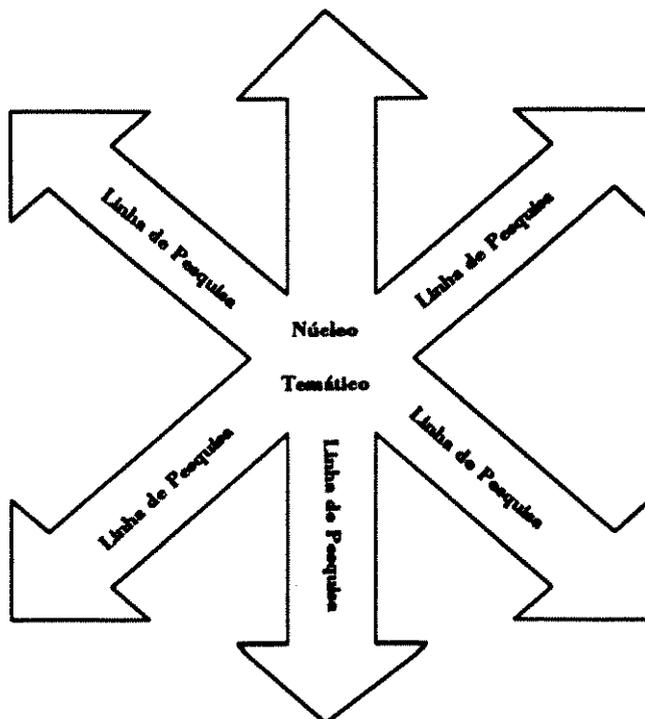
Quanto à questão da estrutura da pós-graduação na área de educação a contraposição entre área de concentração e núcleo de pesquisa, reflete que a educação não constitui um campo epistemológico bem delimitado, e, conseqüentemente, as questões relativas ao seu conhecimento adquirem sempre maior complexidade. A história do modelo educacional parece ter levado à identificação cada vez maior da área de concentração como um conjunto de disciplinas. A percepção desta situação como sendo inadequada à Pós-graduação e o esforço em superá-la tem

levado à substituição das áreas de concentração por núcleos de pesquisa, núcleos temáticos, eixos temáticos, áreas temáticas. Não existindo consenso a respeito destas denominações e com a finalidade de esclarecer, no Fórum, faz-se as seguintes conceituações:

- a) Área de concentração, é entendida como delimitação de um determinado campo de educação, de caráter amplo, mas passível de consideração num corpo específico de conhecimentos que lhe configura certa identidade;
- b) Núcleos de pesquisa, núcleos temáticos, ou eixos temáticos aglutinam professores e alunos em torno de pesquisas que desenvolvem uma problemática específica, através de múltiplas atividades;
- c) Linha de pesquisa parece confundir-se com núcleo temático. A diferenciação entre ambos reside no fato de o núcleo temático ter um sentido mais abrangente, ao passo que a linha de pesquisa sugere maior delimitação do objeto de estudo sob determinada ótica. Assim, as linhas de pesquisas seriam como vetores de um núcleo.

Uma forma gráfica de representação da relação entre núcleos e linhas de pesquisa poderia ser a seguinte:

GRÁFICO 4.1  
RELAÇÃO ENTRE NÚCLEOS E LINHAS DE PESQUISA



Fonte: "Pensando a pós-graduação em Educação". Bicudo e outros, 1993.

Apresentamos a seguir três experiências de pós-graduação em andamento, propostos no Fórum Paulista:

#### *Programa de pós-graduação em educação da UNESP*

O curso de mestrado e doutorado constitui-se em um programa único, organizado em cinco grandes linhas de pesquisa articuladas entre si, através das disciplinas que a elas se vinculam. O corpo docente é composto por 44 orientadores, distribuídos pelas cinco linhas de pesquisa, as quais se definem com fontes de nucleação temática e como critério obrigatório de vinculação de disciplinas, não estando sujeito às conveniências ou idiosincrasias pessoais e departamentais; já que, por sua natureza, propicia à coordenação e ao docente do curso a autonomia necessária à reflexão continuada sobre a qualidade do trabalho desenvolvido.

Ao mesmo tempo, sua flexibilidade e abrangência permitem a integração ao trabalho do curso de 17 departamentos, distribuídos nos oito campi da UNESP, até aqui comprometidos com seu projeto de pós-graduação em Educação. Do total desses departamentos, dez deles se vinculam diretamente à área de Educação, enquanto os demais oferecem o suporte teórico-prático complementar e indispensável ao equacionamento das questões educacionais.

Na prática, as atuais linhas de pesquisa operam como verdadeiras "áreas de concentração" reconceituadas, porque garantem a articulação das atividades de ensino e pesquisa dos alunos e orientadores através da circulação por todas as linhas de pesquisa, e não apenas a permanência deles no interior de uma única linha de pesquisa.

Individualmente considerada, compete a cada linha de pesquisa a articulação com as demais, a fim de assegurar a coerência interna do conjunto que deve continuar a desenvolver-se de forma crescente e ordenada. Para tanto, a coordenação procura promover reuniões periódicas do conjunto de orientadores vinculados a cada linha, com a participação de seus orientandos, para discussão em comum, dos projetos em andamento. Também é tarefa dos docentes e da coordenação do curso, a análise da adequação e da oportunidade da implantação de novas disciplinas e novas linhas de pesquisa.

#### *Programas de pós-graduação em educação da PUC-SP*

As propostas a seguir derivam da prática já existente nos programas de Psicologia da Educação e de Supervisão e Currículo da PUC-SP.

O programa de estudos de *Supervisão e Currículo* está estruturado em núcleos, desvinculados dos departamentos que funcionam a partir de diferentes linhas de pesquisa. Cada núcleo possui um coordenador e um grupo de professores e alunos com projetos que se vinculam aos núcleos através de uma determinada linha de pesquisa. O núcleo se estrutura da seguinte maneira:

1. Os diferentes núcleos do programa de pós-graduação tem autonomia própria, estão abertos aos alunos de outros núcleos e oferecem disciplinas ministradas por professores do núcleo ou convidados.
2. As atividades do núcleo são de natureza múltipla com conteúdos específicos adaptados às necessidades dos alunos; são necessárias aos alunos algumas disciplinas obrigatórias comuns e iniciais.
3. Entre outras atividades, o núcleo registra e avalia a memória de sua prática, pesquisa sua própria ação e promove a socialização de todas as suas pesquisas.
4. O professor coordenador do núcleo promove, juntamente com seus alunos, encontros com professores e alunos de outros programas ou outras instituições com diferentes objetivos.
5. Os professores dos diferentes núcleos reúnem-se periodicamente para um balanço conjunto de suas atividades, programam seminários de grande porte em conjunto, bem como discutem grandes temas.

No programa de estudos de pós-graduação em *psicologia da educação* (mestrado e doutorado) da PUC-SP, o presente projeto tem como foco central a inserção do aluno na produção do conhecimento científico, através de uma participação ativa em projetos ou atividades de pesquisa desde o início do curso. Com isso, pretende-se acelerar a formação do pesquisador reduzindo os prazos para titulação.

Para atender a perspectiva de inserir o aluno na produção de conhecimento científico, o mestrado se apóia em dois eixos: as linhas de pesquisa e as disciplinas de formação.

As linhas de pesquisa configuram-se, enquanto organização temática, da área de Psicologia da Educação. Estas linhas concretizam-se em núcleos temáticos e projeto de pesquisa: os núcleos temáticos caracterizam-se, enquanto um conjunto de atividades, voltadas para teorias específicas da linha em questão; os projetos de pesquisa caracterizam-se por um trabalho de investigação em torno de um problema; o mestrando deve filiar-se a uma das linhas de pesquisa, a partir do segundo semestre do curso, cumprindo oito créditos no núcleo temático ou projeto de pesquisa.

As disciplinas de formação, num total de 18 créditos, ocorrem ao longo do curso: quatro básicas (num total de 12 créditos, cumpridas no primeiro ano), e pelo menos duas eletivas, que o mestrando cumpre a qualquer momento, dentre as que são oferecidas a cada semestre pelas linhas de pesquisa (num total de 6 créditos). As disciplinas eletivas são oferecidas pelas linhas de pesquisa do Programa. A critério do núcleo ou projeto em que o mestrando estiver filiado, poderão ser cursadas disciplinas em outro Programa ou Universidade.

O curso se completa com atividades dirigidas que visam instrumentalizar os mestrandos nos seus projetos de dissertação. Serão realizadas na medida da necessidade de cada aluno e não conferem créditos.

A estrutura curricular está organizada para possibilitar a titulação em no mínimo, cinco semestres e, no máximo, oito semestres e compreende dois ciclos. Primeiro ciclo tem duração de dois semestres (14 créditos) ao final do qual apresenta-se o ante-projeto da dissertação. O segundo ciclo tem duração de 3 semestres (12 créditos).

No doutorado, o estudante deve inserir-se numa linha de pesquisa no momento de sua entrada no curso. Além de participar das atividades promovidas e orientadas pelos núcleos temáticos e projetos de pesquisa e das atividades necessárias ao seu projeto individual, ele poderá desenvolver junto com um professor, atividades específicas de tutor com os alunos de mestrado. Desta forma, as linhas de pesquisa promoverão em relação aos doutorandos, a oportunidade de participarem da formação do pesquisador.

Para o Fórum, a proposta de Núcleos de Pesquisa, Núcleos Temáticos é mais rica que o esquema tradicional das áreas de concentração, porque favorece uma estrutura curricular ao mesmo tempo flexível e orgânica, possibilitando a articulação entre atividades de ensino e de pesquisa. Possibilita também a reflexão coletiva e trabalhos integrados. Os núcleos permitem uma pluralidade de enfoques teórico-metodológicos acerca de uma determinada temática, na medida em que aglutinam professores e alunos para o desenvolvimento de uma variedade de atividades que certamente resultam numa construção interdisciplinar de conhecimento e no enriquecimento da reflexão educacional.

Favero (1990) comenta, que dentro dos programas da área, o Programa de mestrado da UFMG, foi, até agora, o que melhor se redefiniu e concretizou sua redefinição numa estrutura radicalmente diferente e num estilo inovador. Segundo Arroyo, o objetivo maior do programa é *"a reflexão crítica e sistemática sobre as diversas práticas educacionais, e a compreensão de suas vinculações com as dimensões sociais, psicológicas, políticas, econômicas e culturais da sociedade"* (Arroyo, 1982). E pretende-se não só descrever e explicar o fenômeno educativo, mas, sobretudo, ampliar sua compreensão para além do observável, considerando-o como síntese das relações entre os grupos e classes sociais. Por isso, são objetos de estudo as práticas educativas

produzidas nas relações sociais em diferentes instâncias da sociedade, dentre outras, no aparelho escolar, na família, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas igrejas. Na explicação do fenômeno educativo, o Programa vem privilegiando e pretende continuar privilegiando a análise de questões que se referem à articulação entre Trabalho, Cultura e Educação. É nessa direção que têm sido orientados os estudos e pesquisas dos corpos discente e docente (Arroyo, 1982).

A flexibilidade é a linha básica para a estruturação do currículo. Num primeiro momento, os alunos cursam apenas uma disciplina obrigatória (análise crítica da prática pedagógica - ACPP), de responsabilidade de um grupo de professores. A partir da discussão dos "memoriais" apresentados pelos alunos para a seleção, reflete-se sobre a realidade educacional e temática a ela subjacentes, em princípio provocadas, destacam-se como interesse específico dos alunos e, em torno de cada uma delas organizam-se grupos, que trabalharão em conjunto nos semestres seguintes. No segundo momento, cada grupo procura estruturar o currículo de seu curso, sob a orientação do professor-coordenador nas disciplinas, atividades programadas, que são desenvolvidas em três semestres. Tendo em vista a temática dos seus integrantes, cada grupo define as disciplinas a serem cursadas. O grupo discute, com os professores responsáveis pelas disciplinas, o conteúdo e a orientação a ser dada a cada uma delas para que atuem como campo de aprofundamento dos seus reais interesses e necessidades. Nas atividades programadas, o grupo continua a discussão iniciada, agora direcionada para ser temática, procura integrar o conteúdo das disciplinas e ao mesmo tempo, construir o objeto de estudo de cada aluno, tendo em vista sua dissertação formulada ao final do terceiro semestre, quando concluir as "atividades programadas III" (Favero, 1990).

Este procedimento tem permitido realizar a proposta de interdisciplinaridade, principalmente considerando que os alunos apresentam formação acadêmica variada e experiências diversas.

A pós-graduação da FAE/UFMG buscou e está conseguindo não só aplicar em seus cursos o princípio de flexibilidade curricular, e garantir a relação teoria-prática, assim como logrou estruturar algo novo, vinculando cada vez mais a Filosofia, Educação e Ciências Sociais, em termos de articulação real entre as Ciências Básicas e a Educação (Favero, 1990).

### **Pesquisas correlatas a nível nacional, com o presente estudo**

Neste título, apresentamos pesquisas correlatas com o presente estudo, apontando objetivos e Metodologia utilizadas, bem como conclusões obtidas em cada uma delas.

Castro e outros (1975-1976) realizaram uma pesquisa sobre "Eficácia e efetividade dos cursos de mestrado no país". Segundo os autores, a eficácia dos cursos de mestrado em Educação, ou pelo menos o aspecto mais restrito, está ligado à fixação de seus objetivos. Pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977/65, admite-se que a pós-graduação no país tenha um triplice objetivo: formar docentes para o ensino universitário, preparar profissionais de alto nível e formar pesquisadores. A equipe se preocupou mais de perto com a forma pela qual os mestrados em Educação fixaram os seus objetivos de curso, primeira etapa para estudar a eficácia dos mesmos. Ligada a esta questão está logicamente, a determinação pelas instituições educacionais, das áreas de concentração que variam as denominações dadas pelos diferentes cursos às respectivas áreas de concentração; nesse sentido, denominações diversas podem corresponder a um mesmo conteúdo básico ou denominações iguais ou semelhantes podem referir-se a conhecimentos distintos. É fácil verificar uma certa concentração em torno de administração escolar (abrangendo ou não o planejamento educacional), do aconselhamento psicopedagógico e métodos de ensino. A estas três grandes áreas, podem ser acrescentadas Psicologia Educacional, História e Filosofia da Educação.

Segundo os autores, bastaria este dado, para pôr em dúvida a eficácia dos cursos, não tanto em relação à consecução propriamente dita dos objetivos, mas à simples formulação desses mesmos objetivos. Os cursos, de modo geral, repetem a finalidade triplice da pós-graduação brasileira mas, ao efetivá-la em termos de áreas de concentração de estudos, o fazem de modo aparentemente arbitrário, não se tendo procedido antes a diagnóstico de qualquer espécie. Parece haver assim uma escolha mais ditada pelas condições internas de cada faculdade ou departamento de educação do que um estudo real do sistema educacional brasileiro.

Alguns aspectos levantados nesta pesquisa são contrários a um alto nível de eficiência interna dos cursos de mestrado na área da educação focalizaram os autores apenas cinco: a baixa produtividade quantitativa dos cursos, o grande número de alunos em regime parcial de estudos, a carência de matérias eletivas, as falhas na orientação de monografias ou teses, a ausência de estudos sobre os próprios ex-alunos dificultando ou impossibilitando mecanismos adequados de retro alimentação.

É difícil analisar o sistema educacional brasileiro, aí incluído o subsistema da pós-graduação, sem assumir quase que imediatamente uma posição extremamente crítica, talvez pelos próprios procedimentos usuais de conduzir o fenômeno educativo, a saber: a) o uso da lei como elemento criador de situações em vez de servir como instrumento de consolidação de algo já existente; b) a distância entre o aparelho formador de mão-de-obra e o aparelho utilizador desta própria mão-de-obra, como se a educação ainda fosse um fim em si mesma e a escola não pudesse se libertar do "psicologismo" e do "pedagogismo"; c) as tentativas de mudar as situações

através do próprio egresso como se o elemento recém-preparado pudesse, sozinho, servir de ponte entre uma situação real deficiente e o mundo ideal a ser construído. Nesse sentido pode ser entendida a preocupação às vezes manifesta, pelo aumento da "massa crítica"; d) a tendência a legislar para toda a nação, como se algo iniciado em poucos centros pudesse rapidamente se espalhar por todo o país. É verdade que a Lei nº 5.692/71 reconhece claramente as diferenças locais e regionais; é verdade também que a fixação dos distritos geo-educacionais, pode ser entendida como uma tentativa de regionalização do ensino superior, mas é certo também que o I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-79) e o recente Plano Piloto para a Pós-Graduação em Educação tendem a assumir posições macro, sem a atenção, segundo os autores, às peculiaridades regionais.

As considerações acima podem explicar, segundo (Castro e outros, 1975), que pelo menos em parte, a pouca efetividade dos cursos estudados, embora os egressos, de modo geral, reconheçam a influência da realização do mestrado nas mudanças profissionais advindas após o término dos créditos das disciplinas ou da apresentação da tese. Os dados oriundos das instituições empregadoras não falam a favor de uma real política de formação e aperfeiçoamento do recurso humano nelas existentes. Notando-se uma dicotomia entre a instituição que emprega e o curso de mestrado que forma, ficando a responsabilidade e a iniciativa nas mãos do servidor que procura se especializar ou se aperfeiçoar.

Concluindo os autores, que um maior impacto dos cursos de mestrado (e os de doutorado a serem criados) estariam condicionados, entre outras, as seguintes medidas:

- a) Fixação, a nível das universidades e instituições isoladas do ensino superior, bem como a nível do MEC, e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Cultura, de uma política de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos baseada em um diagnóstico preciso da situação existente e do estabelecimento de metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazos.
- b) Fixação, a nível das instituições oficiais de pesquisa, de uma política nacional de pesquisa e educação, determinando-se os estudos prioritários e os mecanismos mais viáveis de realização dos mesmos (quer através de convênios com outras entidades educacionais). A fixação das prioridades e a adoção de mecanismos suficientemente ágeis para revisão permanente desta política seriam elementos norteadores para a precisão dos quadros a serem preparados e aperfeiçoados.
- c) Trabalho cooperativo com os atuais programas de pós-graduação em Educação, no sentido de estimulá-los a preparar os quadros acima definidos, porque parece haver necessidade de que

Educação seja investimento e não meramente despesa, e de que a pós-graduação ao lado da função social, assuma efetivamente sua função técnica.

Closs (1977) realizou o estudo "retenção e produtividade dos mestrados em Educação". Apresenta uma descrição dos alunos e dos cursos de mestrado em Educação no Brasil, e uma análise dos fatores determinantes da retenção dos alunos nesses cursos. As populações estudadas consistem nos alunos titulados no período de janeiro de 1972 à junho de 1976 e nos vinculados há mais de dois anos aos cursos e que ainda não obtiveram o título de Mestre. Os dados foram obtidos a partir de levantamento junto aos cursos, alunos vinculados e titulados. Os dados foram tabulados e interpretados usando-se técnicas de estatística descritiva e posteriormente analisados segundo um modelo de análise de regressão múltipla para verificar o grau de relação entre a retenção variável dependente, e as variáveis independentes sugeridas pela literatura pertinente e por uma reflexão sobre o tema.

A população estudada mostra que mais de dois terços do alunado é do sexo feminino, sendo metade solteira e metade casada, com um média de idade de ingresso nos cursos de 34 anos e em grande parte proveniente do curso de Pedagogia. Quase a totalidade dos alunos desempenham atividade profissional antes de ingressar no mestrado e a maioria em regime de trabalho superior a 35 horas semanais, sendo a atividade representativa, a docência de nível superior. Apenas uma minoria de alunos obteve bolsa de estudos durante a realização do curso.

Os resultados obtidos sugerem que as variáveis que influem mais diretamente na retenção dos alunos nos cursos são aquelas relacionadas com a oferta de disciplinas obrigatórias e disciplinas consideradas "pré-requisitos", durante o primeiro ano de estudo do aluno no curso, ou seja, o regime de estudos, o sexo, o curso de graduação, a experiência profissional, a média de alunos matriculados no período, a relação hora professor e a média de títulos existentes na biblioteca de cursos.

De Luiz (1978), realizou o estudo "Avaliação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro". Seu objetivo foi avaliar, a partir da percepção dos alunos, o curso de mestrado da Faculdade de Educação da UFRJ. Caracterizou-se como avaliação formativa por critérios intrínsecos e nele tomaram parte todos os alunos regularmente matriculados no curso durante o segundo semestre de 1977, e os Mestres graduados até 1977.

A metodologia teve o caráter de avaliação educacional com uma abordagem avaliativa intrínseca, que envolve uma apreciação do próprio processo de ensino, englobando a avaliação de conteúdos, objetivos, procedimentos, atitudes dos professores e outros componentes internos ao fenômeno estudado. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com 100 itens.

Os resultados da pesquisa indicaram: (a) tendência de os alunos avaliarem positivamente a composição curricular, o processo de orientação de tese, a qualificação acadêmica e profissional do corpo docente e a interação professor-aluno; (b) tendência de avaliação de nível médio quanto a: adequação das disciplinas às exigências da problemática educacional brasileira, divulgação das teses, orientação acadêmica, capacidade do corpo docente de levar o aluno à reflexão crítica sobre a realidade educacional e a critérios de avaliação; e (c) tendência de avaliação negativa quanto à disponibilidade de bolsas de estudo, acervo da biblioteca, atribuição do número de créditos a certas disciplinas, e exame compreensivo. Observou-se a tendência dos Mestres e alunos mais antigos a avaliarem o curso mais positivamente que os recém matriculados.

Baia (1980) relata "A experiência da auto-avaliação da pós-graduação em Educação - UFRGS". Com a finalidade de conduzir a avaliação, foi nomeada, em 20 de março de 1980, uma comissão integrada por professores representantes de cada área de concentração, por representantes dos alunos de mestrado e de doutorado, bem como representantes dos egressos do curso. A preocupação básica que orientou este estudo foi a necessidade de compreender o problema da pós-graduação em Educação, a partir das relações com a sociedade historicamente situada na qual ele está inserido, assentada no pressuposto teórico de que a pós-graduação, como qualquer nível e modalidade de ensino, mantém uma relação dinâmica com a estrutura social, econômica, e política da sociedade onde se situa.

O modelo de avaliação utilizado foi o de Malcolm Parlett e David Hamilton (1977). Segundo os autores (comissão) o modelo de avaliação iluminativa "*leva em consideração os amplos contextos sócio-psicológicos e material onde se desenvolvem os programas educacionais, deixando de se centrar, portanto nos produtos educacionais*". Este modelo enfatiza a participação de pessoas com diferentes valores e posições, dando-lhes oportunidade de expressão dos mesmos. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista, e a população: professores, funcionários e alunos.

Convém destacar que a avaliação interna do curso de pós-graduação em Educação passou a se constituir numa atividade contínua que não se considera acabada, mas em processo. Nesse sentido foram realizadas:

- 1) A avaliação curricular que culminou, em 1986, com a reformulação do currículo do curso de pós-graduação em Educação.
- 2) A avaliação da produção discente (dissertações de mestrado) correspondente ao período de 1972-1984, tendo como foco de interesse suas tendências teóricas e metodológicas predominantes.

- 3) A avaliação dos pareceres avaliativos dessas dissertações, emitidos por pesquisadores brasileiros, tendo como foco os valores subjacentes à avaliação.

Etges (1981) realizou o estudo "Avaliação dos cursos de pós-graduação em Educação na UFRGS: Notas sobre os objetivos propostos, sua operacionalização e Educação". O autor apresenta algumas reflexões sobre os objetivos propostos (proclamados) nos diversos documentos do curso PGE.

Seu trabalho conclui que nem os objetivos gerais e específicos contidos nos documentos, nem as práticas diferenciadas do corpo docente e discente se acham desvinculadas do contexto social maior, que duas áreas de concentração padecem da falta de um corpo teórico: Ensino e Planejamento, que será necessário que objetivos e meios tenham um grau razoável de congruência. Considera que nessa estrutura fica bloqueada toda iniciativa criadora do pós-graduando, sendo-lhe negado por princípio a possibilidade de problematizar o conhecimento existente, na medida em que cabe ao docente toda a iniciativa intelectual e, principalmente, porque a opcionalidade oferecida é muito relativa.

Etges enumera e propõe a adoção de alguns procedimentos que possibilitariam a ocupação dos espaços existentes no curso, visando atender às necessidades concretas, reais e imediatas dos alunos e professores.

Guimarães (1983) realizou o estudo "Avaliação da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro". O estudo teve por objetivo avaliar o curso de mestrado da FE da UFRJ, através da percepção de alunos matriculados, ex-alunos com título de Mestre, ex-alunos com especialização em área de concentração, ex-alunos evadidos, docentes, elementos da coordenação e funcionários. Pautou-se por uma abordagem eclética de avaliação, empregando os princípios da avaliação participativa, emissão de juízo de valor, facilitação na tomada de decisões, meta-avaliação, avaliação formativa, avaliação intrínseca, e avaliação de benefícios.

Os resultados da pesquisa indicaram como aspectos positivos as áreas de concentração oferecidas, o tipo de atendimento prestado pelos orientadores de dissertações e o sistema adotado para essa orientação, a quantidade e qualidade do acervo da biblioteca de pós-graduação, o atendimento oferecido pelos seus funcionários, a suficiência e disponibilidade dos recursos audio-visuais e didáticos, o corpo docente e discente do curso, o clima organizacional existente, a repercussão do curso na vida profissional dos alunos, a qualidade das dissertações defendidas no curso e a produção científica docente. Foram identificadas como áreas problema a discrepância entre a filosofia expressa e a real, os conteúdos ministrados sem proporcionar visão global dos problemas educacionais brasileiros, a não efetivação do processo de orientação da dissertação, a dinâmica do trabalho adotado no Seminário de Dissertação I, a não percepção da validade da

defesa da dissertação perante a Banca Examinadora, a insuficiência em número e o montante das bolsas de estudo oferecidas, a insuficiência de recursos financeiros para a Biblioteca da pós-graduação, a existência de professores de tempo integral atuando também em outras instituições, o pequeno número de alunos em dedicação integral ao curso, a pequena participação dos mestrandos em pesquisas, e a pouca oportunidade de divulgação, pelos alunos, de suas dissertações.

Saul (1985) realizou a pesquisa "Avaliação emancipadora: uma proposta para reformulação de um curso de pós-graduação". Esta experiência foi vivenciada pelo grupo de professores e alunos dos programas de estudos pós-graduados em Supervisão e Currículo da PUC-SP, a partir de 1982, através de seus três momentos básicos: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva. Por meio desses momentos, foi possível repensar o programa, adquirindo-se um auto-conhecimento crítico do mesmo, gerando coletivamente uma proposta alternativa para o curso. Os procedimentos utilizados, característicos de uma abordagem qualitativa de avaliação, centraram-se principalmente em processos ideológicos, concretizando-se em "entrevistas livres" e debates com o grupo.

Sarmento (1986) realizou o estudo "Curso de pós-graduação em Educação: influência sobre a percepção de seus egressos quanto a problemas educacionais brasileiros". Faz uma análise interpretativa com o objetivo de evidenciar os determinantes histórico-sociais da pós-graduação no país, assim como captar as possibilidades de mudança nos rumos tomados pelos cursos de mestrado em Educação.

A análise dos dados e informações coletadas evidenciaram o estreito relacionamento entre a política de pós-graduação e os Planos Governamentais estabelecidos pelo Governo pós-64. O Sistema de pós-graduação mereceu um planejamento integrado do ponto de vista estratégico e operacional, com o projeto nacional de desenvolvimento. A pós-graduação em Educação foi responsável principalmente pela formação do magistério superior e dos quadros técnicos e políticos da administração educacional do país. As mudanças que ocorreram na sociedade brasileira nos últimos anos refletiram-se no interior da Escola. Os cursos de pós-graduação como parte de um contexto em mudança, refletindo o processo social, passaram a abrigar o pensamento crítico, surgindo novas propostas de cursos que procuram superar a situação existente.

No capítulo VII, serão feitas uma síntese e inferências relativas a este capítulo para dar uma dimensão integrada.

## Capítulo V

### A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNICAMP

A evolução dos cursos de pós-graduação em Educação na Unicamp, será descrita considerando os mesmos períodos no desenvolvimento dos cursos de pós-graduação na área de Educação no Brasil. Em cada período serão apontados os objetivos, a estrutura curricular, as normas específicas, o corpo docente, o corpo discente, a produção intelectual (docente e discente), os recursos (biblioteca e bolsas de estudo) e a infra-estrutura dos cursos de pós-graduação em Educação.

#### Breve visão histórica da evolução

Este tópico baseia-se inicialmente em dados obtidos num vídeo cassette intitulado "Universidade Aberta" (Sanchez, 1990) e numa entrevista gravada, pelo professor Eduardo de Campos Chaves segundo coordenador da pós-graduação (1993).

A criação da pós-graduação, segundo o debate gravado em vídeo cassette, sobre a "História da FE-UNICAMP" onde participaram: o professor Dr. Antonio Muniz Rezende, o professor Dr. Eduardo de Campos Chaves, o professor Dr. Pedro Goergen e o professor Dr. José Dias Sobrinho, comenta o professor Rezende que na graduação havia de 8 a 10 professores candidatos a doutores com teses prontas e precisava-se organizar a pós-graduação para as defesa destas teses. Quando tomou-se a decisão de criar e implantar a pós-graduação, pensou-se que devia ter o mesmo nível das outras pós-graduações da UNICAMP e ainda que tivesse prestígio nacional e até internacional.

O professor Chaves, em entrevista gravada em novembro de 1993, comenta:

*Quando cheguei à Faculdade de Educação em julho de 1974, que foi o primeiro ano em que funcionava o curso de Pedagogia, havia naquela época, poucos professores com doutoramento. Naquele ano chegou um bom grupo de professores. Então o professor Montezuma, diretor da faculdade, solicitou que aqueles que tinham doutorado completo se reunissem e procurassem montar um curso de pós-graduação. No começo de 75, já tínhamos um grupo formado, comandado pelo professor Joel Martins que, na época,*

ocupava o cargo de coordenador da pós-graduação da PUC-SP. Nós nos reunimos e montamos basicamente a estrutura do mestrado em Educação. O projeto foi encaminhado de um modo extremamente rápido pelo diretor da faculdade, que o encaminhou diretamente à Comissão de Ensino, onde foi aprovado. Foi para a Comissão Central de Pós-Graduação que aprovou o projeto. Isso foi levado ao Reitor Zeferino Vaz que autorizou e iniciou-se o curso no segundo semestre de 1975. Foi um curso que de sua concepção a seu funcionamento não levou muito tempo e na minha opinião, criar a pós-graduação é uma coisa que não Educação Física, Medicina. Houve até funcionários administrativos da Reitoria, da Secretaria Geral, pessoas que tinham estudos de Pedagogia ou algum outro curso de graduação. Não havia a exigência de um endosso do empregador, desde que este empregador fosse uma instituição de Ensino Superior.

A partir de 1976, o Programa da CAPES, acabou trazendo-nos um grupo de pessoas bastante experientes, que tinham experiências de aula há muito tempo, até já uma carreira universitária adiantada, mas que não tinha qualificação. Isso criou um perfil interessante para o curso, muitas pessoas de fora, com um perfil de educação que acabou fazendo o curso ser bem avaliado a nível nacional. Esse pessoal que vinha com o compromisso de voltar com tese defendida dentro de 2, 3 e 3 anos e meio, trazia já acontece com bastante rapidez, é bem mais lento, crivada de avaliações. É mais pensado.

Quanto à primeira comissão de pós-graduação, foi organizada tendo como coordenador o professor Joel Martins, eu como membro, se não me engano o professor Aquiles Von Zuben e o professor Cassimiro dos Reis. Logo o professor Joel, que não podia assumir em tempo integral a UNICAMP, solicitou exoneração e voltou para a PUC-SP, e foi assim que assumi o cargo de coordenador da pós-graduação, já no final de 1975 até outubro de 1977, quando assumiu como coordenador da pós-graduação o prof. Dr. Aquiles Von Zuben.

A estrutura curricular teve um leque de disciplinas obrigatórias a todos os cursos de pós-graduação: Filosofia da Educação, História da Educação Brasileira. As áreas de concentração desde o início foram Filosofia e História da Educação que existe até hoje, Orientação Educacional que foi desativada porque havia muita superposição com Psicologia Educacional (então se deixou que quem tivesse interesse nesta área entraria

*para a área de Psicologia Educacional), Administração e Supervisão Educacional e em 1976 criou-se a área de Metodologia de Ensino. Administração Universitária na realidade não foi área de concentração, o que se fez foi reservar dentro da área de Administração e Supervisão Educacional algumas vagas para quem quisesse seguir Administração Universitária*

*Para o processo de seleção de alunos, em poucos meses nós nos organizamos e chegamos a fazer a seleção convocando as pessoas interessadas a levar o curso. Houve muita discussão naquele momento, sobre quais candidatos que deveriam entrar, que prioridades. Chegou-se à conclusão que se daria prioridade aos professores que estiveram em exercício do magistério, num curso superior. Portanto, candidatos que viessem com carta de endosso de suas universidades, teriam prioridade sobre os alunos que tivessem terminado a graduação e quisessem candidatar-se, ou candidatos que estivessem exercendo outras funções que não fossem as de Magistério Superior. Houve por volta de 300 candidatos, não me lembro bem quanto nós aceitamos, se foram 30 ou 50, mas foi um número razoável para a primeira turma.*

*Para o ano seguinte nós planejamos um processo de seleção com mais calma e a partir de 76, começou a aparecer o fenômeno dos candidatos PICD (Programa Institucional de Capacitação Docente). Começou a vir uma demanda muito grande de candidatos de outras universidades, especialmente das Federais, o que nos levou, se não me engano, três anos consecutivos, a uma seleção no Nordeste e Norte do país. Eu fui uma vez, o professor Aquiles uma segunda e terceira vez. Natal foi a universidade que mais alunos nos deu em mestrado, só em um ano vieram seis ou sete candidatos. Logo vieram os de Alagoas e Pernambuco.*

*Quanto ao corpo docente, no início havia pouca gente em tempo integral. Os professores Joel Martins, Aquiles Von Zuben e Casimiro dos Reis estavam em tempo parcial e eram da PUC-SP. Por isso eu tinha também receio de criar o curso de mestrado.*

*Do corpo discente da primeira turma havia alguns bons candidatos. O pessoal da FE que não tinha mestrado, inscreveu-se e foi quase automaticamente aceito. Inscreveram-*

*se professores de outras unidades da UNICAMP, como muitos problemas específicos que queriam pesquisar.*

*Minha experiência tem sido que, a maior causa de demora no término do mestrado ou doutorado é o fato de que os professores não tem uma idéia nítida sobre seu tema de pesquisa e por isso perdiam muito tempo. Em 1977, foi defendida a primeira dissertação pela mestranda Emília Galo Sellera, da área de Concentração de Metodologia de Ensino.*

*Depois das primeiras turmas, alunos que estavam dando aulas em ensino superior, diminuíram em número. Então começamos a aceitar pessoas que às vezes não estavam dando aula, alguns professores de segundo grau. A seleção começou a cair dentro dos moldes mais convencionais, dirigido a capacitar pessoas que estavam em exercício do magistério, à formação de pessoal docente. Enfatizou-se a dedicação em tempo integral e exigia-se que os alunos fizessem pelo menos três disciplinas por semestre, mas depois de certo tempo não se fez mais esta exigência, porque era muito 'puxado' para aqueles que estavam dando aula e que não estavam dispensados para fazer o curso de mestrado.*

*Quanto à administração, o Professor Chaves, comenta que naqueles tempos esta Faculdade era muito diferente. A mesma universidade era diferente, não havia burocratização, não estava institucionalizada, havia muito mais flexibilidade para fazer as coisas. Se encontrávamos alguém competente e estivesse interessado em trabalhar aqui, trazíamos, independente de haver verbas e as pessoas vestiam a camisa da Universidade. Por um tempo este lugar foi sumamente excitante para trabalhar, os professores vinham cedo, ficavam até de noite e aos sábados, o que não vejo hoje. Caiu-se na rotina, pois isso aqui é um emprego como qualquer outro. Naquela época havia uma missão comum, uma idéia do que tinha que trabalhar. Não tínhamos muitas instalações como hoje. As condições eram sumamente precárias, eram cinco ou seis pessoas numa sala, mas era um lugar onde todo mundo tinha vontade que funcionasse. As coisas não eram tão politizadas dentro da universidade, os partidos políticos não interferiam tanto na vida universitária. Houve uma época de maior trabalho acadêmico, e os salários eram bastante bons até a nível internacional, pessoas de todo o Brasil queriam vir dar aulas aqui,*

*e veio muita gente que depois se foi. Veio Luís Antonio Cunha, Vanilda Pereira Paiva, Paulo Freire, etc...*

*Quanto à orientação ideológica, havia pluralismo. Não havia tão só uma tendência, havia várias, como a tendência fenomenológica de Ricoeur, a Escola de Frankfurt, Filosofia Analítica, etc. Creio que havia mais pluralismo ideológico em termos de tendências, de pontos de vista, do que há hoje. As idéias expostas na sala de aula não ficavam sem questionamento. Os alunos reagiam, não havia verdade revelada. Hoje temos que todo mundo sai com uma ideologia, uma visão quase marxista-dialética de todas as coisas, não tem quase disposição para outros pontos de vista.*

*As agências de fomento a CAPES e o CNPq já existiam, mas não tinham o papel importante que têm hoje. Nós começamos sem nenhuma bolsa; por isso, queríamos alunos docentes com apoio de suas universidades, pois teriam seu salário na maior parte das vezes. Depois com o aparecimento do PICD, vieram alunos com salário e bolsa. Isto foi algo que ajudou a colocar o mestrado em Educação nas programações da CAPES e CNPq, embora fosse uma pós-graduação incipiente. Com o passar do tempo recebemos as bolsas de Demanda Social, que era uma cota de bolsas que nós poderíamos distribuir internamente. Não eram muitas, cinco bolsas, mas depois essa cota foi crescendo, e com o passar do tempo o envolvimento da CAPES tornou-se bem maior em termos de suporte, que no início não era nenhum, pois nosso mestrado era um curso que começou com apoio exclusivo da universidade que colocou muito recurso à disposição da faculdade, que lhe permitia contratar muitos professores doutores.*

*Quanto à infra-estrutura, as condições eram sumamente precárias. Funcionava no ciclo básico, não havia computador, havia poucas máquinas de escrever, tinha menos funcionários e não havia biblioteca, mas todo mundo tinha vontade que funcionasse.*

Seguindo este tópico e com o propósito de fazer uma descrição sucinta e objetiva da evolução dos cursos da pós-graduação da FE-UNICAMP, considerou-se períodos similares aos apresentados no tópico Evolução dos Cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Foram utilizados basicamente o Regimento da pós-graduação/UNICAMP, o Regulamento do curso de pós-graduação da FE/UNICAMP, os catálogos dos cursos de pós-graduação da UNICAMP, os Relatórios das comissões avaliadoras da CAPES, os Relatórios do Credenciamento e

Recredenciamento da pós-graduação pelo CFE (Conselho Federal de Educação), relatórios semestrais da secretaria da pós-graduação da FE, o Processo nº 04.394/75-FE, Comissão de Pós-Graduação, e fichas dos alunos e ex-alunos dos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP, catálogos dos cursos de pós-graduação/UNICAMP 1975-1994 etc.

### ***Período de criação e expansão (1975/1980)***

Os cursos de pós-graduação em Educação foram efetivamente iniciados em agosto de 1975, com abertura do curso de mestrado, tendo sua regulamentação aprovada pelos órgãos competentes da UNICAMP, conforme publicação no Diário Oficial do Estado do dia 22 de julho de 1976, sendo diretor da Faculdade de Educação o professor Marconi Freire Montezuma e os integrantes da primeira Comissão de Pós-Graduação segundo Parecer CCPG nº 123/75 de 17 de julho de 1975 (Processo nº 04394/75-FE).

Membros titulares: Joel Martins - coordenador com mandato de 2 anos; Raymund Paul Sphepard - mandato de 1 ano; Eduardo Oscar de Campos Chaves - com mandato de 1 ano.

Membros suplentes com mandato de 1 ano: Newton Aquiles Von Zuben; Ophelina Rabello e Miguel de la Puente Samaniego.

Após esta comissão, durante este período sucederam-se quatro mais; a primeira e segunda comissões compostas de 3 membros titulares e 3 membros suplentes, sendo o coordenador de ambas o prof. dr. Eduardo Chaves, com um mandato de dois anos e os demais membros com um mandato de 1 ano. A terceira e quarta comissões, também integradas por 3 membros titulares e 3 membros suplentes, tiveram como coordenador o professor Aquiles Von Zuben, e tiveram, respectivamente um mandato de dois anos. A exceção é que na quarta comissão um dos membros suplentes foi um aluno convidado, representante dos alunos de pós-graduação (Processo nº 04394/75-FE, Comissão da Pós-Graduação).

Para descrever a pós-graduação da FE, durante o período de criação e expansão (1975/1980), os seguintes aspectos importantes serão considerados: os objetivos, a estrutura do

curso, as áreas de pesquisa, o corpo docente, o corpo discente, a produção intelectual dos corpos docente e discente, os recursos (biblioteca e bolsas de estudo) e a infra-estrutura.

### *objetivos*

Segundo o Regimento Interno, art. 2º, os objetivos gerais do programa de pós-graduação em nível de mestrado foram:

- a) Instaurar, ampla e profunda reflexão científica sobre a ação educativa em geral, e particularmente, sobre o processo de ensino e aprendizagem, visando o redimensionamento do ato pedagógico como forma de realização humana, pessoal e profissional, dentro do Sistema Educacional e de modo especial, nas atividades do Magistério Superior exercido na Universidade (Lei nº 5.540, art. 2º e 32º).*
- b) Institucionalizar esta reflexão para a ação educativa, no âmbito da Universidade Estadual, em co-participação solidária com outras áreas do saber científico, através de planejamento e da execução de pesquisa, em projetos que contribuam para o progresso da teoria e para a eficácia maior da prática pedagógica.*
- c) Atuar, desta forma, em sua área de inserção, o 30º Distrito Geo-Educacional - como unidade de análise das situações específicas do sistema educacional -, orientando suas atividades de pesquisa na direção das tarefas evidenciadas como prioritariamente significativas.*

Os objetivos específicos do programa de pós-graduação em nível de mestrado foram os seguintes:

- a) formar pessoal especializado para o exercício do magistério superior, em obediência ao princípio de integração do ensino e da pesquisa, para a carreira docente;*
- b) preparar especialistas e pesquisadores de alto nível para os setores em que se desdobra a atividade educacional, visando sua atuação em instituições de ensino e de pesquisa, em organismos sociais e empresariais, bem como sua liderança em assessoria científica, em chefias de áreas ou na direção de estabelecimentos educacionais;*

- c) *desenvolver atividade de pesquisa com vista à elevação da qualidade do ensino e do padrão científico, tecnológico e didático-pedagógico da faculdade de educação e da UNICAMP;*
- d) *estimular a publicação criteriosa de trabalhos científicos, o aperfeiçoamento e a divulgação de projetos, bem como o aprimoramento de modernas tecnologias aplicadas a educação, como contribuição cultural da universidade à comunidade;*
- e) *conferir, de acordo com o disposto neste regulamento, o grau de mestre aos candidatos que cumprirem integralmente o regime didático-proposto.*

Parágrafo único. A formação de líderes para a direção de estabelecimentos educacionais, prevista na linha "b" deste Artigo, será de programação gradativa em moldes a resultar numa "Escola de Diretores", com estrutura e funcionamento definidos dentro do próprio sub-sistema de pós-graduação para mestrado (Artigo 3º).

O curso de mestrado em educação estará aberto a licenciados de quaisquer disciplinas ou áreas de conteúdo e bacharéis de outros campos, todos graduados em cursos de duração plena, respeitados os critérios de seleção, abaixo indicados, e a juízo da Comissão de Pós-Graduação (CPG) da Faculdade de Educação (Artigo 4º)

### *Estrutura do curso*

### **DESCRIÇÃO DO CURSO**

Segundo o Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP-1976, o curso de mestrado da FE, apresentava em 1975, um elenco de 16 disciplinas, divididas em pré-requisitos (4 disciplinas), cursos paralelos (francês e inglês instrumental) e áreas de concentração.

A partir de 1977, as disciplinas consideradas pré-requisitos passam a chamar-se Disciplinas Obrigatórias, e a estrutura curricular compreendia um total de 48 créditos assim distribuídos:

QUADRO 5.1

#### ESTRUTURA CURRICULAR

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Disciplinas Básicas	08
Disciplinas Obrigatórias de Área de Concentração	12
Seminário de Pesquisa	06
Teses de Mestrado	
<b>Total</b>	<b>15</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP - 1977.

Cada aluno deveria obter o mínimo de 33 (trinta e três) créditos em disciplinas, dos quais no mínimo 12 (doze) na área de concentração por ele escolhida. Os créditos restantes eram obtidos a critério do orientador do Programa, em disciplinas da Área Básica, da Área de Concentração, em disciplinas das outras Áreas de Concentração, ainda em disciplinas oferecidas por outros Programas de Pós-Graduação, da UNICAMP ou de outras Instituições. Três destes créditos poderia também ser obtidos na disciplina FE-150/Leituras Independentes.

Durante o período de elaboração da tese de mestrado, o aluno deveria matricular-se na disciplina: FE-300/Tese de Mestrado, cujos créditos em número de 15 (quinze), somente seriam consignados após a defesa e aprovação da tese.

Em algum período, antes do término de seu Programa, o aluno precisaria cursar, sem direito a créditos, a disciplina PB-901/Estudo de Problemas Brasileiros.

As áreas de concentração no período 1975-1980 estão indicados no quadro 5.2. Observa-se que, em relação às áreas existentes no início do período (1975/1976), no decorrer dos anos algumas desapareceram, outras mudaram de nome, outras incrementaram-se, até que em 1980 são consideradas 4 áreas de concentração: Filosofia e História da Educação (manteve-se desde 1975), Metodologia de Ensino, Administração e Supervisão Escolar e Psicologia Educacional que se mantém até agora.

Em 15 de abril de 1980, o Conselho Diretor da Universidade, aprovou a implantação do curso de doutorado na área de concentração de Filosofia da História da Educação. O curso teve início no 1o. semestre de 1980, com a oferta de 5 vagas anuais.

QUADRO 5.2  
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO (PERÍODO 1975-1980)

ÁREAS	1975	1976	1977	1978	1979	1980
FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	X	X	X	X	X	X
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	X	X	X			
DIREÇÃO E SUPERVISÃO DE UNIDADES E SISTEMAS ESCOLARES	X	X	X			
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCACIONAL	X	X	X	X	X	X
METODOLOGIA DE ENSINO		X	X	X	X	X
PSICOLOGIA EDUCACIONAL				X	X	X
SUPERVISÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL				X	X	X

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP: 1976, 1977, 1978, 1979 e 1980.

A estrutura do curso compreendia:

a) créditos, o estudante devia obter um mínimo de 96 unidades de créditos, para realizar o curso de doutorado em Filosofia e História da Educação, assim distribuídos:

QUADRO 5.3  
ESTRUTURA CURRICULAR (CURSO DOUTORADO)

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
DISCIPLINAS MESTRADO	33
DISCIPLINAS DE ÁREA DE CONCENTRAÇÃO NO CURSO DOUTORADO	15
SEMINÁRIO DE PESQUISA	15
TESES DE DOUTORADO	48
<b>TOTAL</b>	<b>96</b>

Fonte: Catálogo do Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP - 1981

Os 48 créditos de atividades programadas na preparação da tese, eram consignados após defesa e aprovação da tese de doutorado.

b) área de concentração e de domínio conexo.

O aluno ingressava na área de Filosofia e História da Educação onde desenvolvia seus estudos e pesquisa e preparava a tese.

A área de concentração não era um elenco de disciplinas pré-estabelecidas, podendo constituir-se, a partir dos interesses do aluno, de qualquer conjunto de disciplinas escolhidas pelo próprio aluno, de comum acordo com o professor orientador no campo da Filosofia e História da Educação.

Além das disciplinas da área de concentração, o aluno devia escolher de comum acordo com seu orientador, duas áreas de domínio conexo dentre as propostas pelo Departamento de Filosofia e História da Educação. Esta área visava proporcionar aos alunos, conhecimentos complementares à sua formação cultural e científica e uma visão mais ampla e interdisciplinar da Educação.

As áreas de domínio conexo propostas pelo Departamento em 1980, foram: Sociologia da Educação; Antropologia da Educação; Política Educacional; Economia da Educação; Psicologia Educacional; Administração e Planejamento da Educação; Metodologia do Ensino.

Tanto na área de concentração, como nas áreas de domínio conexo podiam ser escolhidas disciplinas não só do programa, mas também, aquelas oferecidas por outras áreas de concentração da Faculdade de Educação, ou por outras unidades da Universidade ou de outras Universidades.

### *Normas específicas*

Durante o período de 1976/1980, regeram as mesmas normas específicas (Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP):

#### *PROCESSO DE SELEÇÃO E ADMISSÃO PARA MESTRADO*

O número de vagas eram estipuladas de acordo com o planejamento da Faculdade de Educação, dentro de suas possibilidades por ocasião da programação de suas atividades semestrais ou anuais submetidas à Comissão Central de Pós-Graduação e aos órgãos competentes da UNICAMP.

O número de vagas para o ano de 1976 foi de 80 (oitenta); para 1977, 30 (trinta); em 1978, 25 (vinte e cinco); para 1979, 45 (quarenta e cinco) e para 1980, 50 (cinquenta). O preenchimento de vagas oferecidas era precedido de processo seletivo para o qual era baixado o competente edital.

As inscrições eram feitas pessoalmente pelos interessados na Faculdade de Educação no período do segundo semestre, geralmente nos primeiros meses. No ato da inscrição recebiam e preenchiam formulários contendo informes a respeito do perfil do candidato, relevantes para o processo seletivo.

Podiam inscrever-se no processo seletivo, candidatos licenciados em qualquer área de conteúdo, bem como bacharéis de outros campos, desde que formados em cursos de duração plena, portadores ou não de outros títulos de graduação. Os documentos exigidos foram os seguintes: cópia autenticada de histórico escolar de graduação; cópia autenticada de diploma de graduação; curriculum vitae com documentação comprovatória; três fotos 3x4.

O processo seletivo não consistia na eliminação de candidatos com base meramente em resultados de provas ou análises de "currículo", mas antes na estratégia global significativa da escolha dos candidatos, prudencialmente ajuizada pela Comissão de Pós-Graduação, como por exemplo, em termos de sua disponibilidade, de sua copetência, das áreas de graduação, possibilidade de efeito multiplicador, aglutinação de áreas de concentração para o estabelecimento de prioridades de pesquisas e o alcance dos próprios objetivos do programa de pós-graduação. Os candidatos eram submetidos, em determinadas datas, ao Exame de seleção e à Entrevista pessoal.

## **PROCESSO DE SELEÇÃO E ADMISSÃO PARA DOUTORADO**

Para o doutorado que se implanta em 1980, as normas para a Seleção e Admissão de alunos foram:

1. O candidato ao curso de doutorado em Filosofia e História da Educação devia encaminhar à Comissão de Seleção, indicada pelo Departamento e aprovada pela CPG, além dos documentos exigidos para a seleção de mestrado, os seguintes: histórico escolar de atividades de pós-graduação *strictu sensu* já realizados e de defesa da dissertação; ante-projeto de tese a ser desenvolvido no curso de doutorado; exemplar de dissertação de mestrado acompanhado de um resumo de três laudas; curriculum vitae atualizado.
2. O candidato devia ser portador do título de Mestre. Casos excepcionais serão estudados e recomendados, com parecer do orientador e do departamento para aprovação da CPG (Comissão de Pós-Graduação da FE).
3. O candidato era entrevistado pela Comissão de Seleção sob a coordenação da CPG. Nessa entrevista serão discutidas não só o ante-projeto de tese mas também, informações sobre a sua experiência acadêmica e científica, bem como sua prática educacional.
4. A seleção baseava-se em Parecer da Comissão de Seleção emitido após entrevista e análise do ante-projeto de tese e do curriculum vitae do candidato.
5. A admissão do candidato se fazia por ato da CPG que homologava, tanto o Parecer da Comissão de Seleção, como o nome do orientador escolhido pelo candidato e aprovado pelo departamento.

## **EXAME DE QUALIFICAÇÃO**

Em 1976, 1977 e 1978, o exame de qualificação em nível de Mestrado versava sobre sua capacidade de operacionalizar a matéria dos programas do "curso geral", "da área de concentração" previstos em seu Plano de Estudos, tendo em vista avaliar sua habilidade para a elaboração de dissertação (Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP).

O candidato podia requerer o Exame de Qualificação à Comissão de Pós-Graduação em qualquer época do ano, através de seu orientador. O Exame era obrigatoriamente realizado por uma comissão de três membros, escolhida pela Comissão de Pós-Graduação, para cada aluno, da qual deviam fazer parte os orientadores de Programa e de Tese, cabendo ao primeiro a presidência da comissão.

Em 1979/1980, o exame de qualificação tinha a finalidade de:

- Avaliar a capacidade crítica e integrativa do candidato referente às atividades de seu Plano de Estudos, tendo em vista o seu Projeto de Dissertação,
- Orientar o candidato quanto à etapa final de seu programa de mestrado.

O requerimento do exame de qualificação devia ser encaminhado pelo candidato à CPG com a anuência do orientador de Dissertação, e era acompanhado de: memorial circunstanciado, evidenciando como o candidato integrou as atividades de seu Plano de Estudo, tendo em vista sua área de concentração e seu projeto de dissertação.

O exame de qualificação era feito perante uma Comissão Examinadora composta de três professores da pós-graduação e consistia na discussão, arguição e avaliação do Projeto de Dissertação e do Memorial. Esta comissão era nomeada pela CPG, ouvido o Orientador de Dissertação, que era membro nato da Comissão e seu Presidente.

Em 1980, o Exame de Qualificação em nível de doutorado, incluía:

- Exame Geral: que versava sobre um programa de estudos referentes às duas Áreas de Domínio Conexo, escolhidas pelo aluno de comum acordo com seu orientador;
- Exame de Área: que versava sobre o projeto de tese no contexto da Área de Concentração.

O Exame de Qualificação realizava-se após completados os créditos em disciplinas previstas para o curso. A Comissão de Qualificação integrada por três professores, tendo como membro nato e seu Presidente - o orientador de Tese, era proposta pelo Departamento e aprovada pela CPG.



## **DEFESA DE DISSERTAÇÃO/TESE**

No período de 79/80, a Defesa da Dissertação de Mestrado, era feita em sessão pública, perante uma Comissão Julgadora de 3 (três) membros, um dos quais era o orientador do candidato como Presidente da Comissão, dois outros, inclusive um suplente escolhido pela CPG, entre docentes da Universidade ou especialistas de outras instituições. Esta comissão emitia parecer circunstanciado que era submetido à deliberação do Conselho Diretor. Constavam os níveis de conceitos, sendo considerado aprovado apenas o candidato que obtivesse nível igual ou superior a B de, pelo menos, dois examinadores.

Cabia à Comissão Central de Pós-Graduação, instruir e encaminhar o processo à deliberação do Conselho Diretor.

A Defesa de Tese de Doutorado realizava-se após completada a redação preliminar e submetida à comissão orientadora, composta pelos mesmos professores da Comissão do Exame de Qualificação, o candidato podia imprimir sua tese e encaminhá-la à CPG em 10 exemplares, acompanhadas pelo ofício do orientador, contendo a sugestão dos nomes de professores aprovados pelo Departamento de Filosofia e História da Educação, que podiam compor a Comissão Examinadora que era ser aprovada pela CPG e demais órgãos da Universidade.

O candidato defendia sua tese diante da Comissão Julgadora, composta de 5 membros titulares, dentre os quais o orientador, Presidente nato desta comissão. Esta comissão emitia parecer sobre a tese atribuindo níveis de conceito de acordo com o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação da Universidade. Era considerado aprovado o candidato que obtivesse nível superior a C, pelo menos em três dos Examinadores.

## **DURAÇÃO DO CURSO**

A duração do curso de MESTRADO era de mínimo, dois anos e, no máximo quatro anos, a partir da matrícula inicial candidato. A duração do curso de DOUTORADO era de, no mínimo, dois anos e, no máximo, cinco anos, a partir da matrícula inicial do candidato.

## **LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O candidato ao grau de Mestre devia ter conhecimento para leitura de pelo menos uma língua estrangeira. O candidato ao grau de Doutor devia ter conhecimento para leitura de pelo menos duas línguas estrangeiras. De um língua ele podia prestar exame por ocasião do mestrado. Da segunda língua o candidato devia solicitar exame antes de submeter-se ao Exame de Qualificação para Doutorado.

### **EXIGÊNCIAS PARA GRAU DE MESTRE E DOUTOR**

As exigências para o grau de Mestre foram:

- Completar o mínimo de 33 (trinta e três) créditos em Disciplinas Básicas, Disciplinas da Área de Concentração e Seminário de Pesquisa;
- Ser aprovado no Exame de Qualificação;
- Demonstrar proficiência em uma Língua Estrangeira;
- Ser aprovado em Defesa de dissertação pela competente Comissão Julgadora.

Nas exigências para o grau de Doutor, os alunos deveriam satisfazer os seguintes requisitos:

- Completar, em atividades previstas pelo seu Programa de Estudos, 96 unidades de créditos assim distribuídos:
  - no mínimo 48 créditos em disciplinas; um mínimo de 15 desses créditos deverá ser obtido em disciplinas do curso de doutorado;
  - 48 créditos em atividades programadas na preparação de tese.
- Demonstrar proficiência em pelo menos duas Línguas Estrangeiras.
- Ser aprovado no Exame de Qualificação para o doutorado.
- Apresentar Tese, importando em real contribuição para o conhecimento do tema, escolhido de comum acordo pelo candidato e seu orientador e aprovado pela Comissão de Pós-Graduação.
- Ser aprovado em defesa de tese, nas condições previstas no Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação da UNICAMP.

## Áreas de pesquisa

Segundo a tabela 5.1, observa-se que das 21 áreas de pesquisa oferecida em 1976, o maior percentual, encontram-se na área temática de Metodologia de Ensino (28,57%), e o menor percentual nas áreas temáticas de Ensino Superior e História da Educação (4,76%) respectivamente. Em 1977 as áreas de pesquisa passa de vinte e uma, em 1976 a cinquenta e oito, das quais dez foram consideradas em 1976, a área temática de maior percentual foi Metodologia de Ensino (24,14%) e a de menor percentual currículo (1,72%), sendo esta última, uma área temática nova. Em 1978 e 1979 observa-se uma áreas temática de Sociologia da Educação, e de currículo, esta última considerada somente em 1977. diminuição de áreas de pesquisa, de cinquenta e oito (1977), para dez; observa-se também que as mesmas áreas temáticas e percentuais se mantêm inalterados; de maior percentual 20,00% e de menor percentual 10,00%, por outro lado denota-se ausência das áreas temáticas da História da Educação e currículo. Em 1980 registra-se quatorze áreas de pesquisa, na sua totalidade novas, sendo as áreas temáticas de maior percentual Psicologia Educacional, Metodologia de Ensino e Filosofia da Educação (21,43%) respectivamente, e de menor percentual a área temática de Ensino Superior e ausência das áreas temáticas da Sociologia da Educação, e de currículo, esta última considerada somente em 1977.

TABELA 5.1  
ÁREAS DE PESQUISA DISTRIBUÍDOS POR ÁREAS TEMÁTICAS  
DURANTE O PERÍODO 1976-1980

ÁREAS TEMÁTICAS	1976		1977		ANOS 1978		1979		1980	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Psicologia Educacional	5	23,81	10	17,24	2	20,00	2	20,00	3	21,43
Metodologia de Ensino	6	28,57	14	24,14	2	20,00	2	20,00	3	21,43
Sociologia da Educação	4	19,05	10	17,24	1	10,00	1	10,00	-	-
Administração Educacional	2	9,52	7	12,07	2	20,00	2	20,00	2	14,28
Filosofia da Educação	2	9,52	7	12,07	2	20,00	2	20,00	3	21,43
Ensino Superior	1	4,76	6	10,35	1	10,00	1	10,00	1	7,14
História da Educação	1	4,76	3	5,17	-	-	-	-	2	14,28
Currículo	-	-	1	1,72	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>58</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Fonte: Catálogo dos cursos de pós-graduação/UNICAMP, 1976-1980.

## **CORPO DOCENTE**

O Programa de Pós-Graduação em Educação, foi criado e estruturado no sentido de propiciar a formação de profissionais atuantes em instituições educacionais como docentes, como cientistas, ou como pesquisadores de campo. Para esta finalidade o Programa desde seu início conta com um corpo docente altamente qualificado: que foi incrementando-se ano a ano, assim de professores em 1976, passou a 28 professores em 1977, a 33 professores em 1978 e 1979 e 34 professores em 1980. Incrementando mais que o dobro ao término do período.

Comparando entre 1976 e 1980, quanto ao incremento de professores por nível docente, foram assim: em 1976, 08 professores M-3, 05 professores M-4, 01 professor M-5 e 02 professores M-6. Em 1980, 21 professores M-3, 02 M-4, 08 M-5, e 03 M-6. O incremento maior deu-se no nível M-3, passando de 08 professores em 1976 para 21 professores em 1980. Assim mesmo no nível docente M-5, de 01 professor em 1976, passou a 08 professores em 1980.

Segunda a tabela 5.2, fazendo uma comparação entre 1976 e 1980 constata-se que em 1976, de um total de 16 professores-doutores que trabalhavam na Pós-graduação, sete provinham de Universidades Brasileiras, cinco, de Universidades Norte-Americanas e quatro de Universidades Européias. Em 1980, de um total de 33 professores-doutores que trabalhavam na pós-graduação, 21 provinham de Universidades da América do Sul, seis de Universidades Norte-Americanas e seis de Universidades Européias. Havendo incrementado em maior número, os doutores provenientes de Universidades Brasileiras, de sete em 1976 para 19 em 1980. Dentre as Universidade Brasileiras registra-se maior incremento provenientes da UNICAMP, de dois doutores em 1976 para nove em 1980.

Observa-se também na tabela 5.2 que em 1976, o maior número de professores-doutores que trabalhavam na pós-graduação provinham de Universidades estrangeiras: cinco norte-americanas, quatro Européias, fazendo um total de nove professores, em comparação, de sete professores-doutores em Universidade Brasileiras. Em 1980, ocorre o contrário, o maior número de professores-doutores(19), provinham de Universidades Brasileiras e o menor número(14), provinham de Universidades estrangeiras.

TABELA 5.2  
DISTRIBUIÇÃO COMPARATIVA DOS PROFESSORES QUANTO À UNIVERSIDADE DE PROCEDÊNCIA  
DE SEU TÍTULO DE DOUTOR - 1976 E 1980.

UNIVERSIDADE	ANOS	
	1976	1980
<b>UNIV. DE AMÉRICA DO SUL</b>		
<b>A) Universidades Brasileiras</b>		
PUC-SP	04	03
UNICAMP	02	08
UNB	01	01
USP		05
UNESP - Rio-Claro		01
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>19</b>
<b>B) Universidades hispano-americanas</b>		
Univ. Maior de San Marco-Lima, Peru		01
Univ. Nacional de Buenos Aires, Argentina		01
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>02</b>
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>21</b>
 <b>UNIV. NORTE AMERICANA</b>		
Univ. de Maryland	01	
Univ. Pennsylvania	01	01
Univ. de Pittsburgh	01	01
Univ. de Michigan	01	
Univ. de Massachusetts	01	01
Bowling Green St. Univ. Ohio.		02
Univ. Southern California		01
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>06</b>	<b>06</b>

**TABELA 5.2 (CONT)**  
**DISTRIBUIÇÃO COMPARATIVA DOS PROFESSORES QUANTO À UNIVERSIDADE DE**  
**PROCEDÊNCIA DE SEU TÍTULO DE DOUTOR. 1976 E 1980.**

UNIVERSIDADE	ANOS	
	1976	1980
<b>UNIV. EUROPEIAS</b>		
Univ. de Louvain/Bélgica	02	02
Univ. de Complutense/Espanha		01
Univ. de Genebra/Suíça		01
Univ. de Bensaçon/França	01	01
Univ. Ludwig Maximilian München/Alemanha	01	01
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>04</b>	<b>06</b>
<b>TOTAL: NÚMERO DE PROFESSORES</b>	<b>16</b>	<b>33*</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1976 e 1980

\*Não existe dados de (1) professor no catálogo de Pós-graduação/UNICAMP, 1980.

Quanto à distribuição comparativa da área de formação de professores-doutores que trabalhavam na Pós-graduação entre 1976 e 1980, constata-se na tabela 5.3 que em 1976 de um total de 16 professores-doutores, oito tinha doutorado na área de Ciências Sociais e humanas, e oito na área de educação.

Em 1980, de um total de 33 professores-doutores, 13 tinha doutorado na área de Ciências Sociais, 17 na área de Educação e três na área de Ciências exatas e Naturais.

Resumindo, em 1976 os professores-doutores que trabalhavam na Pós-graduação, oito tinha título de doutor na área de Ciências Sociais e humanas, e oito na área de Educação, não havendo doutores na área de Ciências. Em 1980, o maior número (17) de professores tinha título de Doutor em Educação e apenas três doutorado na área de Ciências.

A comissão verificadora da CAPES/19811 comenta que o número de professores adequa-se, dentro de cada área, às demandas dos alunos em termos de execução dos programas.

TABELA 5.3  
DISTRIBUIÇÃO COMPARATIVA DOS PROFESSORES QUANTO  
A ÁREA DE FORMAÇÃO DE SEU TÍTULO DE DOUTOR -  
1976 E 1980.

ÁREAS	ANOS	
	1976	1980
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS</b>		
Filosofia	06	06
Ciências Sociais	01	03
Psicologia	-	01
Sociologia	01	01
Letras Modernas	-	01
Linguística	-	01
<b>Sub-total</b>	<b>08</b>	<b>13</b>
<b>EDUCAÇÃO</b>		
Administração Educacional		01
Ciências da Educação	06	14
Psicologia Educacional	02	01
Curriculo		01
<b>Sub-total</b>	<b>08</b>	<b>17</b>
<b>CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS</b>		
Ciências	-	03
<b>Sub-total</b>	<b>-</b>	<b>03</b>
<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>	<b>16</b>	<b>33*</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação-UNICAMP, 1976 e 1980. (1980 são considerados 33 professores, dados de um 01 professor não encontram-se no catálogo.

\*Não existe dados de um professor no catálogo de Pós-graduação/UNICAMP. 1980.

### *Corpo docente*

Segundo arquivo morto da Pós-Graduação/FE e Relatórios Semestrais, a Pós-Graduação em nível de mestrado inicia seu funcionamento com 80 alunos em agosto de 1975, número que foi incrementando até o final do período de criação e expansão (1980), como se pode observar na tabela 5.4:

TABELA 5.4

## ALUNOS MATRICULADOS E LICENCIADOS - PERÍODO DE 1975/1980

ALUNOS	1976		1977*		1978		1979		1980	
	II	I	II	I	II	I	II	I	II	
MESTRADO	80*	-	-	115	115	146	146	121	154	
DOUTORADO	-	-	-					5	4	
LICENCIADOS	-	-	-	8	5	10	17	24	32	

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação-UNICAMP, 1976, 420p..

\* 1977, não existem dados em arquivo morto da pós-graduação/FE, encontrando-se a partir de 1978, em relatórios semestrais.

\* 080 - Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação-UNICAMP, 1976.

Os informes semestrais revelam, por exemplo, que no primeiro semestre de 1978, matricularam-se 115, dos quais se licenciaram 8; no segundo semestre de 1978 matricularam-se também 115 e se licenciaram cinco alunos. No primeiro semestre de 1979 matricularam-se 146, e se licenciaram dez; no segundo semestre matricularam-se 146 e se licenciaram 17 alunos. Em 1980, matricularam-se no primeiro semestre 121 estudantes em mestrado, e cinco em doutorado, dos quais se licenciaram 24; no segundo semestre matricularam-se 154 em mestrado e quatro em doutorado, fazendo um total de 158, dos quais se licenciaram 32 alunos. Segundo a Comissão Visitadora da CAPES, de 24 e 25 de setembro de 1981, os alunos eram procedentes de diferentes regiões do país, incluindo a própria região de São Paulo.

Este grupo de alunos desligados correspondem àqueles que iniciaram seus estudos de mestrado ou doutorado, durante o período de 1975-1980. Observe-se na tabela 5.5, que foi desligado um total de 76 alunos, dos quais 75 em nível mestrado e um em nível de doutorado.

TABELA 5.5  
ALUNOS DESLIGADOS POR NÍVEIS E DEPARTAMENTOS - PERÍODO DE  
1975-1980

	MESTRADO	DOUTORADO
DEFHE	12	1
DEME	21	
DASE	19	
DEPE	22	
ORIENTAÇÃO EDUC.	01	
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>1</b>

Fonte: Fichas do aluno, arquivo Pós/FE.

## *Produção intelectual*

### **PRODUÇÃO DOCENTE**

No arquivo morto da Pós/FE, "Implantação de Doutorado", 1980, encontram-se um resumo da produção intelectual dos professores, distribuída na tabela 5.6:

TABELA 5.6  
RESUMO DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS PROFESSORES

PUBLICAÇÕES	Nº
Artigos em capítulos de livros	10
Trabalhos científicos publicados	40
Livros	39
Trabalhos de Pesquisa	19
Artigos em Revistas	90
Artigos em Jornais	17
Resenhas	15
Resenhas em livros	15
Trabalhos mimeograafados	21
Cursos no exterior	2
Cursos a nível nacional	8
Trabalhos apresentados em eventos culturais (Congressos, seminários, simpósios e outros)	120

A Comissão Verificadora da CAPES/1981, disse que se deve ressaltar a produção intelectual do corpo docente nas diferentes formas de editoração.

### **PRODUÇÃO DISCENTE**

Até 1980, foram defendidas 28 dissertações, ( ver tabela 5.7.).

A primeira defesa de dissertação foi na área de Metodologia de Ensino em 26.07.77, pela candidata Emília Gallo Sellera, com a Dissertação: "Incapacidade de Expressão ou Adaptação a novos padrões?", sendo orientadora a professora Maria Ribeiro de Aragão.

O ano em que mais se defendeu Dissertações, foi 1980 (14 dissertações), sendo a metodologia de Ensino, a área de concentração com maior número de dissertações defendidas (cinco).

**TABELA 5.7**  
**PRODUÇÃO INTELECTUAL DISCENTE - PERÍODO DE 1977-1980**

DEPARTAMENTOS	ANOS			
	1977	1978	1979	1980
DEFHE			01	01
DASE	01		03	04
DEPE	01		02	04
ORIEN. EDUC.			01	
DEME	01	01	03	05
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>10</b>	<b>14</b>

Fonte: Tabela elaborado com base na Relação de Dissertações de Mestrado, defendidas no período de 1977-1993, Biblioteca/FE.

Dentre as dissertações defendidas neste período, constata-se que a dissertação: "Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935)", defendida pela mestranda Raquel Pereira Chainho Gandini, foi publicada pela Editorial Civilização Brasileira em 1980.

Observe na tabela 5.8, que o tempo de titulação no período, 1975-1980 em nível de mestrado e nível de doutorado, foi assim:

O tempo máximo de titulação em nível de Mestrado, que se registrou no período, foi de 13 anos e dois meses, tempo que utilizou um aluno do departamento de Filosofia e História da Educação para integralizar o curso de mestrado. O tempo mínimo de titulação, que se registrou foi de um ano e dez meses, tempo utilizado por dois alunos para integralizar o curso de Mestrado, um aluno do Departamento de Psicologia Educacional e, um aluno do Departamento de Filosofia e História da Educação. O tempo médio de integralização do curso dos alunos do departamento de Filosofia e História da Educação foi de sete anos e quatro meses; para os alunos do departamento de Metodologia de Ensino seis anos e dois meses, para os alunos do departamento de Administração e Supervisão Educacional, seis anos e três meses; e para os alunos do departamento de Psicologia Educacional seis anos. *O tempo médio de titulação para o período de criação e expansão foi de seis anos e cinco meses.*

O tempo máximo de titulação em nível doutorado foi de cinco anos e nove meses, tempo utilizado por um aluno de doutorado do Departamento de Filosofia e História da Educação, para integralizar o curso. O tempo mínimo de titulação foi de quatro anos e quatro meses, tempo utilizado por um aluno de doutorado do mesmo departamento para integralizar o curso. O tempo médio de titulação do período foi de cinco anos e um mês, tempo utilizado pelos alunos do doutorado para integralizar o curso.

TABELA 5.8  
TEMPO DE TITULAÇÃO - PERÍODO DE 1975-1980  
POR NÍVEIS E DEPARTAMENTOS

DEPARTAMENTOS	T E M P O					
	T. Max. (anos e meses)		T. Min. (anos e meses)		$\bar{X}$ em anos e meses	
	M	D	M	D	M	D
DEFHE	13,2*	5,9	1,10	4,4	7,4	5,1
DEME	13,0		2,10		6,2	
DASE	12,2		2,4		6,3	
DEPE	11,1		1,10		6 <sup>a</sup> ,0	
$\bar{X}$ G					6 <sup>a</sup> ,5 <sup>m</sup>	6 <sup>a</sup> ,1 <sup>m</sup>

Fonte: Ficha dos ex-alunos que iniciaram estudos de Mestrado ou Doutorado durante o período de criação e expansão dos cursos de Pós-graduação (1975 - 1980).

\* 13,2: algarismo antes da vírgula representa anos, e o algarismo depois da vírgula, representa número de meses.

A Comissão Verificadora da CAPES/1981, para o credenciamento do curso de mestrado, constata que a duração do curso é de 03 anos (máximo), não havendo limite para a entrega e defesa da dissertação.

No Parecer nº 397/82, do Conselho Federal de Educação de 04.08.82, que credencia o curso de mestrado, encontra-se a mesma constatação da Comissão Verificadora da CAPES/1981.

No caderno 06, publicado pela Faculdade de Educação/UNICAMP, em 1992, "Auto-avaliação da Unidade", encontra-se o seguinte comentário a respeito do tempo de titulação: "observa-se que para os alunos titulados que ingressaram antes de 1985, o tempo médio foi de seis anos para o mestrado e cinco anos e quatro meses para o doutorado".

Dentre a produção intelectual docente, encontra-se um estudo referente a pós-graduação da FE/UNICAMP, publicado durante o período de consolidação: mas relacionado à produção

intelectual do período de criação e expansão (1975-1980). Este trabalho intitulado: "Núcleos Temáticos de Pesquisa Educacional", foi publicado na Revista Fórum Educacional, em 1982. O objetivo deste estudo foi sistematizar a *posteriori* os prováveis núcleos temáticos de pesquisa educacional existentes na Faculdade de Educação da UNICAMP. Por núcleo temático deve ser entendido aqui "o conjunto de estudos integrados que produzem conhecimentos em campos específicos" (Denipoti et alii, 1981), articulados em torno de uma área problema relativamente ampla e que envolveu ou não, a participação de equipes de pesquisadores. Os núcleos temáticos representam, em geral "áreas de interesse comum que reúnem vários pesquisadores trabalhando muitas vezes sobre os mesmos temas", através de abordagens e metodologias distintas ou semelhantes (Santos, Filho 1982). A fonte de dados desta pesquisa, que inspiraram a análise e reflexão, foi elaborada a partir da sistematização e categorização dos títulos das pesquisas e dos projetos de pesquisa elaborados pelos docentes da FE como por seus alunos de pós-graduação. Os dados relativos às pesquisas dos docentes foram extraídos de relatórios de atividades de pesquisa encaminhados pelos docentes à Coordenação de Pós-Graduação da Faculdade durante o ano de 1980, cobrindo mais ou menos o período de 1975 a 1980, e de relatórios de atividades docentes encaminhados aos departamentos no início de 1981. As informações referentes ao corpo discente foram igualmente obtidas junto à mesma Coordenadoria de Pós-Graduação da Faculdade. Mesmo levando em conta a limitação dos dados aqui utilizados, estes apresentam uma indicação bastante clara dos núcleos temáticos e da organização da pesquisa na Faculdade de Educação.

Os núcleos temáticos de pesquisa educacional do corpo docente são bastante considerável levando-se em conta a quantidade de pesquisas realizadas nestes cinco anos pelo corpo docente da Faculdade (112 títulos). Quanto à qualidade destes trabalhos, não há nenhuma segurança da excelência de todos eles, mas provavelmente estarão distribuídos numa perfeita curva normal, o que garante a boa qualidade de um razoável número deles.

As áreas onde mais predominaram as pesquisas já realizadas, pela ordem decrescente, foram: Ensino Superior (22,3%), Metodologia do Ensino (17,8%), Filosofia Pura (9,8%), Filosofia da Educação (7,1%) e Psicologia da Educação (6,2%). Com exceção da primeira e da terceira, que não constituem áreas de concentração na pós-graduação, as demais são áreas de concentração criadas desde 1975 e em cujos departamentos há uma massa crítica considerável de docentes pesquisadores.

É importante observar que alguns temas nas diferentes áreas de pesquisa já realizadas receberam considerável atenção dos pesquisadores e se constituíram em núcleos temáticos, pelo menos por certo período de tempo. Podemos citar, entre estes, os seguintes: Fenomenologia Existencial (4,4%), Filosofia da Educação na Perspectiva Fenomenológica (4,4%), a Faculdade de Educação e a Formação do Educador (4,4%). (Santos Filho, 1982).

As pesquisas em andamento (49 títulos) se concentram em quatro áreas principais: Metodologia do ensino (24,4%), Ensino Superior (20,4%), Filosofia da Educação (16,3%) e Psicologia da Educação (8,1%). Dentre as pesquisas em andamento, ainda não se destaca nenhum núcleo temático novo, pelo contrário, vários deles vem reforçar linhas de pesquisa já definidas nos anos anteriores. Provavelmente, os verdadeiros núcleos temáticos de pesquisa da FE, no momento, em função do trabalho realizado no passado recente e do que está em andamento, sejam os seguintes: Fenomenologia Existencial, Filosofia da Educação na Perspectiva Fenomenológica, Filosofia da Educação na Perspectiva Dialética, Projetos de Ensino, Estudante Universitário, Licenciatura (formação do professor), Aprendizagem, Adolescente, Análise de Livros Didáticos e Educação Popular. Como se constata inexistente interesse de pesquisa pelos problemas das escolas de 1º e 2º graus, aspectos dos mais críticos da educação brasileira (Santos Filho, 1982).

Como se verifica, a FE está atacando muitas frentes ao mesmo tempo e de forma dispersa e desvinculada. Não são frequentes as pesquisas em equipe e as poucas existentes não caracterizam um trabalho interdisciplinar, mas simples divisão de tarefas técnicas para superar lacunas e incompetências individuais em determinados aspectos da Metodologia de Pesquisa. Embora existam núcleos-temáticos, na verdade os professores desconhecem os trabalhos dos colegas e com exceção das poucas equipes de pesquisa que se formam, predominam o individualismo e a espontaneidade em relação as tentativas de formação de grupos de pesquisa (Santos, Filho 1982).

Quanto aos núcleos temáticos de pesquisa educacional do corpo discente, do total das 28 teses de mestrado defendidas e aprovadas até 1980, as áreas mais pesquisadas foram as de Metodologia do Ensino (30%), Psicologia da Educação (25%) e História da Educação (13,3%). Na área de Metodologia do Ensino, a subárea mais pesquisada foi a de Análise de Livros Didáticos (17,8%), na de Psicologia da Educação, Aprendizagem (10,7%) e Personalidade (14,2%) foram os núcleos mais explorados, e na área de história da educação a subárea de História da Administração Educacional (10%) foi o tema mais investigado. Estas subáreas mais densas de pesquisas e mais escolhidas pelos alunos de pós-graduação não parecem ter vinculação consciente com as opções de pesquisa dos docentes. A escolha do tema de pesquisa dos docentes, a escolha do tema de tese dos pós-graduandos têm refletido mais suas motivações pessoais e interesse profissionais, do que a integração a linhas de pesquisa dos departamentos ou de equipes de docentes.

Se por um lado a total liberdade de escolha do tema de pesquisa pelos alunos responde melhor às suas preocupações futuras, por outro lado, ela leva a grande dispersão e fragmentação dos esforços da pesquisa, trazendo contribuição pouco significativa para o desenvolvimento do

corpo teórico na área de educação e impacto muito reduzido na *praxis* do sistema educacional (Santos Filho, 1982).

### *Recursos: Biblioteca e Bolsas*

#### **BIBLIOTECA**

Segundo o Processo nº 5.347/79 "Implantação Doutorado", em 1980 a biblioteca tinha mais de 600 títulos de periódicos dos quais 100 na área de Filosofia e História da Educação e um acervo aproximado de 8.000 livros, dos quais aproximadamente 700 são na área de concentração indicada.

No período de credenciamento do mestrado em Educação encaminhado ao Conselho Federal de Educação (Processo nº 628/81 de 24 de abril de 1981), o acervo de livros e revistas da biblioteca da FE, estava assim distribuído: (ver Tabela 5.9)

**TABELA 5.9**  
**ACERVO DE LIVROS E REVISTAS DA BIBLIOTECA DA FE**

DENOMINAÇÃO DE ÁREA	PERIÓDICOS DE ASSINATURA			
	CORRENTE		OBRAS	
	TÍTULOS	EXEMPLARES	TÍTULOS	EXEMPLARES
Administração e Supervisão Educacional	197	1.976	1.660	1.884
Filosofia e História da Educação	172	1.732	1.807	1.959
Metodologia do Ensino	146	1.032	1.230	1.664
Psicologia Educacional	230	2.480	2.930	3.152
<b>TOTAL</b>	<b>745</b>	<b>7.220</b>	<b>7.627</b>	<b>8.659</b>

A biblioteca, além disso, já possuía o sistema ERIC (Educational Resources Information Center) que compreende 150.000 microfichas referentes ao período de 1968 a 1974. Já foram adquiridas as microfichas do período de 1975 a 1979, as quais devem chegar dentro em breve tempo.

A Comissão Verificadora da CAPES/1981, opina que apesar da natureza recente desses títulos, tal acervo representa um dos mais completos existentes em bibliotecas universitárias no país em termos de Educação.

## BOLSAS

As bolsas de estudos durante o período de criação e expansão (1975-1980), foram assim distribuídas ver tabela 5.10

TABELA 5.10  
EX-ALUNOS COM/SEM BOLSA DE ESTUDOS DURANTE O  
PERÍODO DE CRIAÇÃO E EXPANSÃO (1975 - 1980)

AGÊNCIAS	DEPARTAMENTOS															
	DEFHE				DEME				DASE				DEPE			
	M	%	D	%	M	%	D	%	M	%	D	%	M	%	D	%
CAPES-DS	5	26,32	1	20	7	15,91	-	-	1	3,85	-	-	3	9,68	-	-
CAPES-PIC D	6	31,58	1	20	14	31,82	-	-	11	42,31	-	-	7	22,58	-	-
CNPQ	1	5,26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
INC. ACAD.	-	-	-	-	1	2,27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SEM BOLSA	7	36,84	3	60	22	50,00	-	-	14	53,85	-	-	21	67,74	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: Ficha do Ex-aluno. Arquivo da Pós/FE. Alunos que iniciaram estudos de Mestrado e Doutorado entre 1975 e 1980.

Nesta Tabela observamos que uma maior porcentagem de alunos que iniciaram seus estudos de mestrado e doutorado durante este período, não tinha bolsas de estudo. Também se observa a presença das principais agências de fomento de bolsas de estudo: CNPq e CAPES (Demanda Social e PICD), fornecendo o maior número de bolsas de estudo, a CAPES em sua modalidade de PICD (39 bolsas de estudo, 38 em mestrado e uma em doutorado).

Segundo a tabela 5.11 constata-se que maior numero (43) de alunos desligados não tinha bolsa de estudo.

TABELA 5.11  
ALUNOS DESLIGADOS COM/SEM BOLSA DE ESTUDOS QUE  
INICIARAM SEUS ESTUDOS DURANTE O PERÍODO DE 1975 - 1980

AGÊNCIAS	DEPARTAMENTOS						TOTAL
	DEFHE		DEME	DASE	DEPE	ORIE	
	M	D	M	M	M	M	
CAPES-DS	3	-	7	3	4	-	17
CAPES-PICD	3	-	1	3	8	-	15
FAPESP	-	-	1	-	-	-	1
OEA	-	-	-	-	1	-	1
SEM BOLSA	6	1	14	12	10	1	43
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	<b>77</b>

Fonte: Ficha dos alunos, arquivo Pós-FE.

A Comissão Verificadora da CAPES/1981 observou o diminuto número de bolsas não associadas ao PICD, e os alunos do PICD observaram que o tempo de licença e de bolsas concedidas para a realização do mestrado, incluindo a dissertação é suficiente apenas para a integralização dos créditos exigidos em disciplinas. No momento de maior apoio para o trabalho de pesquisa voltam as instituições de origem, onde retomam às suas atividades normais. Observaram que isto prejudica a conclusão formal do mestrado, o que já tem ocorrido com diversos de seus colegas.

### *Infra-Estrutura*

Segundo a Comissão Verificadora da CAPES/1981, o Curso de Pós-Graduação estava instalado num edifício reservado à Faculdade de Educação. Partindo-se das instalações de professores, observa-se que as mesmas são apenas satisfatórias, ficando às vezes dois ou três numa mesma sala.

As instalações reservadas para as aulas são extremamente insuficientes. Constatou-se a existência de três pequenas salas de aula localizadas no sub-solo do prédio, com precárias condições de salubridade e luminosidade. No entanto, no prédio anexo (Ciclo Básico) há boas

salas de aula que, por razões várias, não têm podido ser utilizadas pela pós-graduação. Recomenda-se o uso de pelo menos duas dessas salas, para uma mais adequada realização das tarefas pedagógicas. Isso como solução precária até que se dê uma solução satisfatória e institucional para as instalações da própria Faculdade de Educação. Como foi assinalado pelo corpo discente, há deficiência de local para estudo e pesquisa. O local em que está instalada a biblioteca setorial também é precário para estudar.

As instalações tornam-se assim, o ponto mais frágil do programa e podem prejudicar o bom nível do mesmo (ibidem).

### **Período de Consolidação (1981/1988)**

Neste período inicia-se na pós-graduação da FE/UNICAMP a presença das Comissões Verificadoras da CAPES e do Conselho Federal de Educação, a saber:

- Comissão Verificadora da CAPES, com data de verificação de 24 e 25 de setembro de 1981, integrada pelos professores Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG) e Gizelda Santana Moraes (UFSE). Esta comissão manifesta-se favoravelmente ao credenciamento do mestrado nas quatro áreas de concentração solicitadas: Filosofia e História da Educação, Metodologia de Ensino, Administração e Supervisão Educacional e Psicologia Educacional.
- O Conselho Federal de Educação, mediante seu Parecer nº 397/82 de 04.08.82, credencia o mestrado em Educação, com as seguintes áreas de concentração:
  - Filosofia e História da Educação com início em 15.08.75
  - Administração e Supervisão Educacional com início em 15.08.75
  - Psicologia Educacional com início em 15.08.75
  - Metodologia de Ensino com início em 01.03.76O credenciamento teve uma validade de cinco anos.
- Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 83/84, integrada por cinco professores, sendo o presidente da comissão, professor Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), e quatro professores-consultores. Destes, três são de Universidades Federais (UFES, UFF e UFRN) e um é de universidade privada (PUC-SP).
- Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1985/1986, integrada por seis professores. O presidente da comissão, foi o prof. Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG). Dos cinco consultores, quatro são de Universidades Federais (UFRGS, UnB, UFF e UFBA) e um de Universidade Privada (PUC-SP).

As Comissões de Pós-Graduação da FE/UNICAMP, durante o Período de Consolidação foram em número de seis. Cada comissão esteve constituída por três membros titulares e três membros suplentes, com um mandato de dois anos de duração. Das quatro primeiras comissões, três tinham entre seus membros suplentes, dois professores e um aluno representante dos pós-graduandos, uma comissão, teve cinco representantes alunos e dois professores como membros suplentes. Nas duas últimas comissões, os membros suplentes estavam integrados por três professores. Os coordenadores deste período foram: prof. José Dias Sobrinho, prof. Newton Aquiles Von Zuben e prof. James Patrick Maher, cada um por dois períodos (Processo nº 04394/75-FE, Comissão de Pós-Graduação).

Para descrever a Pós-graduação da FE, durante o período de consolidação 1981-1988, abordaremos os seguintes aspectos:

### *Objetivos*

Vigorou os mesmos objetivos dos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP do período de Criação e Expansão.

### *Estrutura do Curso*

#### *DESCRIÇÃO DO CURSO*

Os cursos de pós-graduação da FE, possuiu uma estrutura curricular que compreendia disciplinas da área básica, e disciplinas específicas das áreas de concentração.

As disciplinas da área básica, tanto para o curso de mestrado como de doutorado foram:

- Fundamentos Filosóficos da Educação.
- Evolução da Educação Brasileira.
- Metodologia da Pesquisa em Educação.
- Psicologia da Educação.
- Problemas de Metodologia do Ensino.
- Sociologia da Educação.
- Teoria das Organizações Educacionais (Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação - UNICAMP, 1981/1988).

Quanto à distribuição de créditos, as disciplinas programadas nos cursos de pós-graduação em Educação foram semestrais. Em nível de mestrado, para obter o grau de Mestre, o candidato devia completar no mínimo 48 (quarenta e oito) créditos, dos quais pelo menos 33 (trinta e três) obtidos em disciplinas. Os restantes 15 (quinze) créditos eram consignados após a defesa e aprovação da dissertação de mestrado. Estas exigências estão resumidas no quadro 5.4:

**QUADRO 5.4**  
**DISTRIBUIÇÃO DE CRÉDITOS EM NÍVEL DE Mestrado**

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Área Básica	09
Área de Concentração	12
Eletivas e de Domínio Conexo	12
Defesa e Aprovação de Dissertação	15
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1981/1988.

O quadro 5.5, resume a distribuição dos créditos de acordo com áreas de concentração escolhida.

**QUADRO 5.5**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS CRÉDITOS DE ACORDO COM AS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO EM NÍVEL DE Mestrado**

DISCIPLINAS	DEPARTAMENTOS				
	DEFHE	DEME	DASE	DEPE	DECISAE
Área Básica	09	09	09	09	09
Área de Concentração	06	12	12	15	12
Eletivos ou de Domínio Conexo	-	12	12	09	12
Subáreas: História da Educação ou Filosofia da Educação	18	-	-	-	-
Defesa e Aprovação de Dissertação	15	15	15	15	15
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>48</b>	<b>48</b>	<b>48</b>	<b>48</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1981/1988.

Durante o período de elaboração da dissertação, o aluno matricula-se na atividade de Tese de Mestrado, sendo-lhe consignados 15 (quinze) créditos após a defesa e aprovação da dissertação.

Em algum período de seu curso o aluno precisava cursar, sem direito a créditos, a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros.

Segundo o pedido de credenciamento do mestrado (25.04.81), nenhuma disciplina era considerada previamente como obrigatória, no curso de Mestrado. A composição do Programa de Estudos de cada aluno era feita pelo aluno e seu orientador.

Assim, em disciplinas componentes da Área Básica, o aluno devia obter nove créditos. Dentre as disciplinas componentes da área de concentração o aluno devia obter doze créditos. Obtinha também doze créditos correspondentes a disciplinas eletivas e de domínio conexo. As disciplinas da área de concentração de uma determinada área, podiam ser escolhidas como eletivas de outra área (Pasta de Credenciamento Pós-Graduação, Volume I, arquivo Pós-FE).

No curso de doutorado, o estudante devia completar um mínimo de 96 (noventa e seis) unidades de créditos, que deviam ser totalizados no prazo máximo de quatro anos. O quadro 5.6 apresenta a distribuição de créditos de doutorado.

QUADRO 5.6  
DISTRIBUIÇÃO DE CRÉDITOS EM NÍVEL DE DOUTORADO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Mestrado Completo	33
Disciplinas de Área de Concentração no Curso de Doutorado	15
Atividades Programas	48
<b>TOTAL</b>	<b>96</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP.

A avaliação desses créditos segue o procedimento estabelecido no Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação da UNICAMP. Os 48 (quarenta e oito) créditos em atividades

programadas na preparação da tese, eram consignados após defesa e aprovação da tese. Durante o período de elaboração da Tese de Doutorado, o aluno devia matricular-se na atividade Tese de Doutorado.

O Programa de pós-graduação no Período de Consolidação da Pós-Graduação em Educação, vê-se incrementados com novas áreas de concentração, tanto no curso de mestrado, como no curso de doutorado. Este incremento é observado no quadro 5.7.

Quanto ao número de disciplinas ofertadas pelas áreas de concentração para o nível de mestrado, como para o nível de doutorado diferem ver quadro 5.8. Observa-se que o número de disciplinas é incrementadas em maior quantidade nas áreas de concentração de Psicologia Educacional (23 em 1981 e 39 em 1988) e Metodologia de Ensino (22 em 1981 e 29 em 1988). Ocorre o contrário nas áreas de Filosofia e História da Educação e Administração e Supervisão Educacional. Na primeira diminui de 30 em 1981 para 24 em 1988, e na segunda, de 32 em 1981 para 22 em 1988.

QUADRO 5.7  
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE 1981 A 1988

ÁREAS	A N O S							
	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
<b>Mestrado</b>								
Filosofia e História da Educação	X	X	X	X	X	X	X	X
Metodologia de Ensino	X	X	X	X	X	X	X	X
Administração e Supervisão Educacional	X	X	X	X	X	X	X	X
Psicologia Educacional	X	X	X	X	X	X	X	X
C. Sociais Aplicada à Educação				X	X	X	X	X
<b>Doutorado</b>								
Filosofia e História da Educação	X	X	X	X	X	X	X	X
Metodologia de Ensino			X	X	X	X	X	X
Administração e Supervisão Educacional							X	X
Psicologia Educacional					X	X	X	X

Fonte: Catálogos dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP (1981 - 1988)

QUADRO 5.8  
 DISCIPLINAS OFERTADAS POR ÁREA DE CONCENTRAÇÃO  
 DURANTE O PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO - 1981-1988.  
 MESTRADO/DOCTORADO

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	A N O S							
	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Filosofia e História da Educação	30	30	31	23	22	22	24	24
Psicologia Educacional	23	23	23	26	36	34	35	39
Administração e Supervisão Educacional	32	20	20	19	19	21	22	22
Metodologia de Ensino	22	22	23	23	24	24	28	29
Ciências Sociais Aplicadas à Educação	-	-	-	22	22	21	21	21

Fonte: Catálogos dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP (1981 - 1988).

Segundo o Parecer da Comissão Visitante da CAPES/1981, "há coerência entre a proposta curricular e sua execução nas diferentes áreas. As orientações metodológicas dos conteúdos estão pautadas por uma pluralidade de idéias, o que é um fator de enriquecimento das propostas. Essa pluralidade permite a abrangência e a criação de núcleos de pesquisa".

Das disciplinas constantes no currículo constatou-se que quase a totalidade vem sendo oferecida, com exceção de duas: Filosofia da Linguagem e História da Cultura Brasileira. CAPES/1981.

A divisão dos créditos não inclui disciplinas fixas e obrigatórias. Há um elenco de disciplinas do Núcleo Básico e das Áreas de Concentração, dentre as quais o aluno deve escolher três no núcleo básico e quatro na sua área específica. O restante de quatro disciplinas pode ser obtido em outras áreas, na própria Universidade, inclusive em outras instituições da Universidade de acordo com o programa estabelecido com o orientador. CAPES/81.

A Comissão do Conselho Federal de Educação emite o Parecer nº 397/82, analisando os dados apresentados no Processo nº 628/81 e o Relatório Técnico da Comissão Verificadora da CAPES (1981) e credencia o mestrado em Educação com as áreas de concentração solicitadas.

A Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1983/1984, comenta que a estrutura curricular é bem flexível, e que as disciplinas elencadas parecem adequadas e coerentes com as áreas de concentração.

A Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1985/1986, comenta que a estrutura curricular é suficiente, mais ou menos 65 disciplinas, sendo oferecidas aproximadamente 30 por semestre para as áreas de concentração em mestrado e doutorado. O leque de disciplinas ofertadas parece coerente com as áreas do curso, exceto pela ausência de disciplinas em currículo.

### *Normas Específicas*

Vigou o mesmo Regimento interno dos cursos de pós-graduação da FE-UNICAMP do Período de Criação e Expansão (1975-1980).

### *Áreas de Pesquisa*

Segundo a tabela 5.12, verifica-se que as áreas de pesquisa em 1981, 1982 e 1983 foram as mesmas, o maior percentual encontram-se nas áreas temáticas de psicologia Educacional e Metodologia de Ensino (27,27%), respectivamente, e o menor percentual nas áreas temáticas de Sociologia da educação, Filosofia da Educação, e História da Educação (9,09%) respectivamente.

Segundo o Parecer da Comissão Visitantes da CAPES-1981, comenta que as orientações metodológicas da proposta curricular estão pautadas por uma pluralidade de idéias que permite a abrangência e a criação de núcleos de pesquisa.

Em 1984 as áreas de pesquisa foram 15, das quais quatro foram áreas em 1981, 1982 e 1983, sendo novas as outras onze; o maior percentual encontram-se na área temática de Sociologia da Educação (40,00%), e o menor percentual nas áreas de Filosofia da Educação e História da Educação (6,67%) respectivamente.

A comissão verificadora da CAPES, Biênio 1983-1984, a respeito das atividades de pesquisa, comenta que as pesquisas mostram-se coerentes com as áreas do curso, notando-se maior ênfase nos temas de Ciências Sociais aplicadas à Educação. A recente área de concentração de doutorado em Metodologia de Ensino poderia ser contemplada com o aumento das pesquisas no seu âmbito.

Em 1985, foram quatorze as áreas de pesquisa das quais treze foram as mesmas de 1984, inclui-se a área de Psicopedagogia, o maior percentual encontram-se na área temática de

Sociologia da Educação (35,71), e o menor percentual nas áreas de História da Educação e Filosofia da Educação (7,14%) respectivamente. Em 1986 foram quatorze as áreas de pesquisa, das quais treze foram as mesmas de 1985, incluindo-se a de Ensino Superior; o maior percentual (21,43%) encontram-se nas áreas temáticas de Psicologia Educacional, Metodologia de Ensino, e Sociologia da Educação, e o menor percentual nas áreas temáticas de Filosofia da Educação, Ensino Superior e História da Educação (7,14%) respectivamente.

Quanto as áreas de pesquisa em 1987 e 1988, foram as mesmas, num total de dezessete, das quais doze das já consideradas em 1986; incluindo-se cinco novas áreas. O maior percentual encontram-se na área temática de Sociologia da educação (23,00%), e o menor percentual nas áreas temáticas de Ensino Superior e História da Educação (5,88%).

Denota-se neste período (1981-1988) a ausência da área temática de Ensino Superior até 1986, área considerada durante todo o período de criação e expansão (1976-1980), assimismo área temática de currículo não foi considerado durante este período.

TABELA 5.12  
ÁREAS DE PESQUISA DISTRIBUÍDAS POR ÁREAS TEMÁTICAS  
DURANTE O PERÍODO 1981-1988

ÁREAS TEMÁTICAS	ANOS															
	1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1988	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Psicologia Educacional	3	27,27	3	27,27	27,27	2	13,33	2	14,28	3	21,43	3	17,65	3	17,65	
Metodologia de Ensino	3	27,27	3	27,27	27,27	3	20,00	3	21,43	3	21,43	2	11,76	2	11,76	
Sociologia da Educação	1	9,09	1	9,09	9,09	6	40,00	5	35,71	3	21,43	4	23,53	4	23,53	
Administração Educacional	2	18,18	2	18,18	18,18	2	13,33	2	14,28	2	14,28	3	17,65	3	17,65	
Filosofia da Educação	1	9,09	1	9,09	9,09	1	6,67	1	7,14	1	7,14	3	17,65	3	17,65	
Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7,14	1	5,88	1	5,88
História da Educação	1	9,09	1	9,09	9,09	6,67	1	7,14	1	7,14	1	5,88	1	5,88		
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>			

Fonte: Catálogo dos cursos de pós-graduação/UNICAMP. 1981 a 1988.

## CORPO DOCENTE

Os Pareceres das diferentes Comissões Verificadoras da CAPES, comentam que os recursos humanos da pós-graduação da FE-UNICAMP são muito bem qualificados, a nível de doutoramento e/ou livre docência.

Segundo os Catálogos dos Cursos de Pós-Graduação da UNICAMP, constata-se que o incremento do número de professores da Pós-FE, durante o Período de Consolidação (1981-1988) foi assim distribuído: 37 (trinta e sete) professores em 1981, 39 (trinta e nove) em 1982, e 1983, 49 (quarenta e nove) em 1984, 50 (cinquenta) em 1985, 59 (cinquenta e nove) em 1986, 63 (sessenta e três) em 1987 e 66 (sessenta e seis) em 1988. Em síntese, o incremento foi de 29 (vinte e nove) professores no decorrer do período.

Na tabela 5.13 vê-se a distribuição do corpo docente, por nível, durante o período de consolidação e constata-se que durante o período de 1981-1988, o nível docente de maior incremento é o MS-3, de 13 em 1981 a 39 em 1988.

Observa-se na tabela 5.14, a distribuição de professores por níveis/Departamentos, que o incremento no nível MS-3, foi o dobro; o mais do dobro em 1988, passando de 13 (1981) a 39 (1988).

TABELA 5.13  
DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEL DOCENTE, DURANTE O PERÍODO  
DE 1981 A 1988

ANOS	NÍVEL				TOTAIS
	MS-3	MS-4	MS-5	MS-6	
1981	13	12	7	5	37
1982	13	14	6	6	39
1983	13	14	6	6	39
1984	22	14	6	6	48
1985	28	10	6	6	50
1986	27	17	7	8	59
1987	30	19	6	8	63
1988	39	15	6	6	66

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação - UNICAMP 1981 a 1988.

TABELA 5.14  
DISTRIBUIÇÃO COMPARATIVA DE PROFESSORES POR NÍVEIS/DEPARTAMENTOS  
(1981 E 1988)

DEPTO.	NÍVEIS									
	1981					1988				
	MS-3	MS-4	MS-5	MS-6	TOTAL	MS-3	MS-4	MS-5	MS-6	TOTAL
DEFHE	01	04	02	02	09	08	03	03	03	17
DEME	04	04	-	01	09	07	06	01	01	16
DASE	02	03	01	-	06	06	02	01	01	10
DEPE	06	01	02	01	10	13	03	01	01	18
DECISAE	-	-	02	01	03	05	01	-	-	06
<b>TOTAIS</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>07</b>	<b>06</b>	<b>37</b>	<b>39</b>	<b>16</b>	<b>06</b>	<b>06</b>	<b>66</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP (1981-1988).

Observa-se na tabela 5.15, que em 1988 a grande maioria de professores (47) são de RDIDP, de um total de 66, fazendo um percentual de 71,21%.

TABELA 5.15  
DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR REGIME DO TRABALHO  
DURANTE O PERÍODO DE 1981 A 1988

ANOS	REGIME			TOTAIS
	RDIDP	RTC	RTP	
1981	20	15	2	37
1982	21	16	2	39
1983	21	16	2	39
1984	25	20	3	48
1985	32	16	2	50
1986	37	20	2	59
1987	39	22	2	63
1988	47	17	2	66

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação - UNICAMP/1981 a 1988.

Observa-se na tabela 5.16, a distribuição comparativa dos professores por regime de trabalho/departamento se vêm incrementadas em 1988, verificando-se no

Departamento de Psicologia Educacional o maior incremento de professores no regime de tempo integral (RDIDP), passando de 7 em 1981, a 16 em 1988.

TABELA 5.16  
DISTRIBUIÇÃO COMPARATIVA DOS PROFESSORES  
REGIME DE TRABALHO/DEPARTAMENTO ENTRE 1981 E 1988

DEPARTAMENTOS	RÉGIME DE TRABALHO							
	1981				1988			
	RDIDP	RTC	RTP	TOTAL	RDIDP	RTC	RTP	TOTAL
DEFHE	4	4	1	9	11	6	-	17
DEME	4	4	1	9	10	4	1	15
DASE	4	2	-	6	6	4	-	10
DEPE	7	3	-	10	16	2	-	18
DECISAE	1	2	-	3	6	1	-	7
<b>TOTAL</b>				<b>37</b>				<b>66</b>

Fonte: Catálogos dos Cursos de Pós-Graduação - UNICAMP 1981 - 1988.

Segundo o Relatório da Comissão Verificadora da CAPES-1981 comenta que os recursos humanos do programa são muito bem qualificados a nível de doutoramento e/ou livre docência. Do total de 37 (trinta e sete) professores: 20 (vinte) estão em RDIDP (Regime de Tempo Integral); 15 (quinze), em RTC (Regime de 24 horas) e dois em RTP (Regime de 12 horas).

Os professores das áreas manifestam-se bem integrados entre si no ensino de graduação e pós-graduação, não apresentando dificuldades na distribuição e execução de tarefas. O número de professores adequa-se, dentro de cada área, às demandas dos alunos em termos de execução dos programas.

O Parecer nº 397/82 do CFE disse do corpo docente, que todos são possuidores do título de Livre-Docente ou de Doutor.

O comentário da Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1983-1984, refere-se assim ao corpo docente: a dimensão do corpo docente permanente e satisfatória, assim como sua qualificação. A quantidade de docentes em regime do tempo integral está bem distribuído entre os encargos de ensino na graduação e na pós-graduação, e nesta, entre mestrado e doutorado, assim como entre as atividades de pesquisa.

A Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1985-1986, comenta: Cerca de 60 docentes para aproximadamente 360 alunos (mestrado e doutorado), ou seja, relação média (6,2%), que seria boa considerando-se a existência de dois programas e elevada produção acadêmica. A relação docente/disciplina seria baixa (1,1% disciplina/professor/ano no biênio). Entretanto, a visita

ao curso indicou envolvimento intenso de docentes com curso de pós-graduação *lato-sensu*, resultado de demanda da Secretaria da Educação. A visita também indicou que o corpo docente percebe a impossibilidade de continuar com a expansão do alunado, segundo taxas de crescimento passadas. A qualificação é excelente, pois todos os docentes têm doutorado com variada origem, predominando a UNICAMP. No entanto, representa pequena fração do total, não há endogenia. A composição é adequada, exceto pela falta de pelo menos um especialista com formação em currículo altamente desejável para as áreas de concentração em Administração e Supervisão Educacional e Metodologia do Ensino. A totalidade do corpo docente é permanente, mas com 60 em dedicação exclusiva. Os programas (mestrado e doutorado) devem elevar substancialmente esta proporção. Observa-se, que o número de professores do Regime de Trabalho com Dedicção Integral (RDIDP), em cada departamento se vêm incrementadas em 1988.

Segundo a tabela 5.17 fazendo uma comparação entre 1981 e 1988, constata-se que em 1981, de um total de trinta e seis professores-doutores que trabalhavam na pós-graduação, vinte e três provinham de Universidades da América do Sul, sete de Universidades norte-americanas e seis de Universidades Européias. Em 1988, de um total de sessenta e seis professores-doutores que trabalhavam na pós-graduação, quarenta e seis provinham de Universidades Brasileiras, oito de Universidades Norte-Americanas e doze Universidades Européias.

Apontamos que em 1981, o maior número de professores-doutores da pós-graduação, provinham de Universidades Brasileiras (21) de um total de trinta e seis, dos quais nove provinham da UNICAMP. Em 1988, o número de professores-doutores que provinham de Universidades Brasileiras duplicou (46), dos quais doze eram da UNICAMP, e doze da USP. Quanto aos professores-doutores que provinham de Universidades estrangeiras, o maior número eram de Universidades Européias (12 professores-doutores).

Observa-se na tabela 5.18, que os professores-doutores que trabalhavam na pós-graduação em 1981, quanto a sua área de formação em Licenciatura, de um total de 36 (trinta e seis), 24 (vinte e quatro) tinha formação em Ciências Sociais e Humanas, 13 (treze) em Educação, e 02 (dois) em Ciências Exatas. Em 1988, de um total de 65 (sessenta e cinco) professores, 45 (quarenta e cinco) tinha formação em Ciências Sociais e Humanas, 16 (dezesesseis) em Ciências da Educação, e 04 (quatro) em Ciências Exatas.

Resumindo, constata-se que durante este período o maior número de professores tinha formação em Licenciatura na área de Ciências Humanas e Sociais, 24 (vinte e quatro) em 1981, e 45 (quarenta e cinco) em 1988, e dentro desta área o maior número de professores tinham formação em Filosofia oito em 1981 e quinze em 1988.

Observa-se na tabela 5.19, que em 1981 de um total de trinta e seis, professores-doutores que trabalhavam na Pós-graduação, treze obtiveram o título de doutor na área de Ciências Sociais e humanas, dezoito na área de Educação e quatro na área de Ciências exatas e naturais.

Em 1988, de um total de 66 (sessenta e seis) professores-doutores que trabalhavam na pós-graduação, 26 (vinte e seis) obtiveram título de Doutor na área de Ciências Sociais, 32 (trinta e dois) na área de Educação e 08 (oito) na área de Ciências Exatas e Naturais.

Fazendo um resumo comparativo entre 1981 e 1988, observa-se que o maior número de professores-doutores que trabalhavam na pós-graduação, obtiveram título de Doutor na área de Educação, especificamente em Ciências da Educação.

TABELA 5.17  
DISTRIBUIÇÃO COMPARATIVA DOS PROFESSORES QUANTO  
À UNIVERSIDADE DE PROCEDÊNCIA DE SEU TÍTULO DE DOUTOR (1981-1988)

UNIVERSIDADE	ANOS	
	1981	1988
UNIV. AMÉRICA DO SUL		
A) Brasileira		
UNICAMP	09	18
USP	06	16
PUC-SP	04	11
FFCL-Rio Claro	01	01
Univ. de Recife	01	01
UNESP		01
Sub-total: Univ. Brasileiras	21	48
B) Hispano-Americano		
Univ. Mayor de San Marco-Lima, Peru	01	-
Univ. Nacional de Buenos Aires, Argentina	01	-
Sub-total: Univ. Não Brasileiras	02	-
<b>TOTAL PARCIAL: AMÉRICA DO SUL</b>	<b>23</b>	<b>48</b>
UNIV. NORTE AMERICANA		
Michigan State University	01	01
Pennsylvania State University	01	
University of Pittsburgh	01	01
University Southern Califórnia	01	01
University of Massachusetts	01	
Bowling Green State University	02	03
Columbia University		01
Princeton N.J. USA		01
<b>TOTAL PARCIAL:</b>		
Univ. Norte Americana	07	08
UNIV. EUROPEIAS		
Univ. de Paris V Rene Descartes, França		01
Univ. de Paris VII, França		01
Univ. de Besançon, França	01	01
Univ. E.H.E.S.S. Paris, França		01
Université Catholique de Louvain, Bélgica	02	03
Ludwig Maximilian Univ. Múnich, Alemanha	01	01
Univ. Hamburg Rep. Federal Alemã	-	01
Univ. Complutense-Madríd, Espanha	01	01
School of Chemical Sciences University, Inglaterra		01
Univ. de Genebra, Suíça	01	01
<b>TOTAL PARCIAL: Univ. Europeias</b>	<b>06</b>	<b>12</b>
<b>TOTAL GERAL DE PROFESSORES</b>	<b>36</b>	<b>66</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1981 e 1988.

Em 1981, considera-se 36 docentes (não existe referência de titulação de um professor).

TABELA 5.18  
DISTRIBUIÇÃO COMPARATIVA DOS PROFESSORES  
QUANTO À ÁREA DE FORMAÇÃO EM LICENCIATURA/GRADUAÇÃO (1981-1988)

ÁREAS	ANOS	
	1981	1988
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS</b>		
Direito		
Letras	1	03
Artes	-	01
Sociologia e Política	02	04
Filosofia	08	15
Teologia	01	01
Ciências Sociais	01	06
História	01	01
História e Geografia	02	06
Administração	04	01
Língua e Literatura	03	01
Psicologia	01	06
<b>Sub-total</b>	<b>24</b>	<b>45</b>
<b>EDUCAÇÃO</b>		
Pedagogia	13	16
<b>Sub-total</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<b>CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS</b>		
Lic. em Matemática	02	02
Lic. em Física		01
Lic. em Química		01
<b>Sub-total</b>	<b>02</b>	<b>04</b>
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>65</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação-UNICAMP, 1981 e 1988. Em 1981 são considerados 36 professores (não existe referência da titulação de um professor). Em 1988 são considerados 65 professores (não existe referência da titulação de um professor).

TABELA 5.19  
DISTRIBUIÇÃO COMPARATIVA DOS PROFESSORES  
QUANTO À ÁREA DE FORMAÇÃO DE SEU TÍTULO DE DOUTOR ENTRE 1981 E 1988

ÁREAS	ANOS	
	1981	1988
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS</b>		
Filosofia	07	09
Ciências Sociais	02	04
Psicologia	01	04
Sociologia	-	04
Teologia	-	01
Letras Modernas	01	01
Linguística	01	01
Ciências de Informação	-	01
Ciências Sociais e Políticas	01	01
<b>Sub-total</b>	<b>13</b>	<b>26</b>
<b>EDUCAÇÃO</b>		
Ciências da Educação	14	14
Psicologia Educativa	02	08
Administração Educacional	01	01
Currículo	01	01
Filosofia da Educação	-	06
Metodologia de Ensino	-	01
Educação de Adultos	-	01
Livre-Docência	01	-
<b>Sub-total</b>	<b>19</b>	<b>32</b>
<b>CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS</b>		
Ciências	04	07
Química	-	01
<b>Sub-total</b>	<b>04</b>	<b>08</b>
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>66</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação-UNICAMP, 1981 e 1988.

Em 1981 são considerados 36 professores (não existe dados da área de titulação de um professor).

## Corpo docente

Segundo os relatórios semestrais da pós-graduação da FE, a presença dos alunos durante o Período de Consolidação (1981-1988), em nível mestrado bem como em nível doutorado, foi assim distribuídos, nas categorias alunos matriculados e licenciados (ver tabela 5.20):

TABELA 5.20  
ALUNOS MATRICULADOS E LICENCIADOS: PERÍODO DE 1981 A 1988

NÍVEIS	ANOS															
	1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1988	
	I-S	II-S														
Mestrado	146	183	201	195	231	220	271	259	266	263	261	241	277	242	267	249
Doutorado	7	7	12	12	30	38	66	74	79	77	101	99	135	124	141	142
Sub-total (matr.)	153	190	213	207	261	258	337	333	335	340	362	340	412	366	408	391
Licenciados/Mes e Dou	29	6	20	15	12	13	11	16	14	12	21	29	25	21	18	20
Total (matr. + Lic.)	182	196	233	222	273	271	348	349	349	352	383	369	437	387	426	411

Fonte: Relatórios semestrais, secretaria da pós/FE.

Dentre os alunos matriculados neste período (1981-1988), foram desligados 172 (cento e setenta e dois) alunos, sendo o maior número de desligados (130) do nível mestrado, dos quais 41 (quarenta e um) foram do Departamento de Psicologia Educacional. No quadro 5.9 apresenta alunos desligados distribuídos por níveis e departamentos.

O quadro 5.10, apresenta o número de alunos que solicitaram certificado de especialização até 1988 distribuídos por departamentos. Segundo este quadro toda as solicitações foram de alunos do curso de mestrado e o maior número (onze) de solicitações foram realizadas pelos alunos da área de administração e supervisão escolar. e o menor número (dois) da área de filosofia e história da educação.

QUADRO 5.9  
ALUNOS DESLIGADOS DURANTE O PERÍODO DE 1981-1988

NÍVEIS	ÁREAS					TOTAL
	DEFHE	DEME	DASE	DEPE	DECISAE	
MESTRADO	24	32	22	41	11	130
OUTORADO	15	17	-	10	-	42
<b>TOTAL GERAL</b>						<b>172</b>

Fonte: Ficha do ex-aluno, arquivo da pós/FE.

QUADRO 5.10  
NÚMERO DE CERTIFICADOS DE ESPECIALIZAÇÃO SOLICITADOS ATÉ  
1988 (REGIMENTO ANTIGO)

NÍVEL	DEPARTAMENTOS					TOTAL
	DEFHE	DEME	DASE	DEPE	DECISAE	
MESTRADO	02	04	11	05	-	22

Fonte: Ficha de ex-alunos, arquivo morto FE/UNICAMP.

*Produção Intelectual*

**DOCENTE**

Remetemo-nos ao documento mimeografado "produção científica registrada desde 1981 até 1988", existente nos arquivos da pós-graduação em Educação ver quadro 5.1

QUADRO 5.11  
RESUMO DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DOCENTE NO PERÍODO DE 1981 - 1988

	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
<b>Projetos de Pesquisa</b>	116							26 no Brasil 2 no Exterior
<b>Relatório de Pesquisa</b>			1	5	3 (1) premiado	1		
<b>Publicações</b>					(1) Exterior			
Livros publicados no Brasil	7	12	14	14	21	15	6	3
Livros publicados no Exterior			1					
Capítulos de livros publicados no Brasil								
Capítulos de livros publicados no Exterior								
Artigos publicados em Rev. de circulação nacional	15	17	26	24	13	14	5	
Artigos publicados em Rev. de circulação internacional	2				1 (UNESCO)	1		
Artigos publicados em jornais no Brasil		15	6	13	9	6	1	
Resumos publicados em anais de Congressos nacionais		12			5	3	2	
Resenhas e Recensões publicados no Brasil					4	4	4	
Resenhas e Recensões publicados no Exterior						1		
Relatório Técnico no Brasil				1	3		1	
Relatório Técnico no Exterior				1				
Coletâneas publicadas no Brasil (autor, organiz. ou Editor)								
Monografia e Ensaio publicados no Brasil								
<b>Organização de Eventos</b>								
Participação em evento no Brasil		20	14	84	138	45	33	122
Participação em eventos no Exterior			2	11	7	5	2	12
Palestras no Brasil				30	32	2	43	
Palestras no Exterior								
Cursos extracurriculares no Brasil				39	26	21		68
Cursos extracurriculares no Exterior					1	2		1

Fonte: Produção científica 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, arquivo morto Pós/FE.

A Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1983/84, comenta que a produção intelectual docente é volumosa e veiculada por editores e periódicos relevantes. As comunicações são apresentadas nos principais congressos nacionais.

A Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1985/86, comenta que a produção intelectual do corpo docente concentra-se em torno de temas relacionados a duas áreas de concentração (Filosofia e História da Educação e Ciências Sociais aplicadas à Educação), e extremamente rarefeita nas outras três áreas do mestrado (duas do doutorado), Psicologia Educacional,

Administração e Supervisão Educacional e Metodologia de Ensino. Produção regular, bom volume, nível muito bom, mas bastante concentrada em alguns poucos autores. Produção técnica e artística moderada. Visita informa que cerca de 30% dos docentes não mencionam sua produção.

Segundo o vídeo "Universidade Aberta" (Sanchez, 1990), e relatório de atividades da Faculdade de Educação (1988), durante este período realizou-se convênio de cooperação com a Universidade do Mato Grosso do Sul para a implantação e funcionamento do mestrado em Educação, bem como com a Universidade de Maringá para a implantação e funcionamento do mestrado em Filosofia e História da Educação.

É importante mencionar a participação dos docentes em congressos de educação. O mais significativo foi a Conferência Brasileira de Educação (agosto, 1988, Brasília), da qual participaram cerca de 160 (cento e sessenta) professores e estudantes da FE. É útil observar que os principais encontros na área educacional ocorridos no Brasil contam com docentes da Faculdade de Educação na Comissão Organizadora. Mais de 200 (duzentas) palestras foram proferidas por docentes da FE, em diferentes locais durante 1988 (Relatório da Faculdade de Educação - 1988).

Pode-se destacar a participação de docentes da FE nos debates geradores de propostas para a Constituição Federal e para Constituição Estadual. Além do estudo das principais diretrizes e bases da educação, no âmbito federal e estadual, cabe destaque aos estudos sobre a "Autonomia Universitária".

Em termos de extensão além do curso de mestrado na UFMS, e na Universidade de Maringá, realizaram-se em 1988 cursos de Especialização oferecidas no Piauí e em Sergipe (em convênio com as respectivas Secretarias de Educação) e um curso de Administração Educacional em Campinas (Relatório de atividades FE 1988).

## **DISCENTE**

Na tabela 5.21, apresenta-se número de dissertações e de teses defendidas durante o Período de Consolidação da Pós-Graduação da FE/UNICAMP (1981-1988). Foi defendidas 138 dissertações de mestrado e 30 de doutorado.

TABELA 5.21  
NÚMERO DE DISSERTAÇÕES POR NÍVEIS/ÁREAS E  
ANOS (1981 - 1988)

ANOS	Mestrado (Dissertações)/Áreas de concentração				TOTAL	Doutorado (Teses)/Áreas de concentração			
	DEFHE	DEME	DASE	DEPE		DEFHE	DEME	DEPE	TOTAL
1981	-	4	4	3	11				
1982	1	8	3	2	14				
1983	1	6	3	6	16				
1984	2	8	4	7	21	3			3
1985	4	1	1	6	12	6	1	1	8
1986	2	3	4	4	14	2		1	3
1987	5	7	4	12	29	4	4	1	9
1988	4	7	6	3	21	4	3		7
T/Área	19	44	29	43		19	8	3	
<b>Total Geral</b>					<b>138</b>				<b>30</b>

Fonte: Relação de Dissertação de Mestrado defendidas no período 1977 - 1992.

Relação de Teses de Doutorado defendidas no período 1984 - 1992 . Biblioteca/FE.

Em 05 de julho de 1984, defendeu-se a primeira Tese de Doutorado "Fenomenologia de Ação: Proposta de uma Filosofia da Educação a partir da Fenomenologia de Paul Ricoeur", pelo doutorando João Augusto Crema Novaski da área de concentração em Filosofia e História da Educação, sendo o orientador o prof. dr. Newton Aquiles Von Zuben.

Constatou-se na tabela em nível de mestrado o ano de maior número de defesas de dissertações (29) foi em 1987, e as áreas de concentração de maior defesas foram os de Metodologia de Ensino com 44 defesas e de Psicologia Educacional, com 43 defesas.

Em nível de doutorado, o ano com maior número de defesas de teses (09) foi também em 1987 e a área de concentração com maior número de defesas (19) foi Filosofia e História da Educação.

A Comissão Verificadora da CAPES-1981, comenta que a ausência de limites de prazos para entrega da dissertação, o grande número dos créditos em disciplinas e o tempo reduzido das bolsas explicam o número ainda reduzido de conclusões plenas do Programa (38 dissertações até 25.08.81) considerando-se o volume de alunos que já ingressaram no Programa desde 1975 (307) e o nível dos professores.

A Comissão de Credenciamento do Mestrado (04.08.82), Parecer nº 397/82, CFE, ratifica o comentário da Comissão da CAPES-1981: "No período de 1980/81 foram defendidas 15 dissertações. Lembra a CAPES, com muita propriedade quanto às Dissertações, que a quantidade produzida é menor do que se poderia esperar, considerando os recursos da instituição. Aponta que uma das razões da pequena produção de dissertação, é a inexistência de tempo limite para a apresentação de dissertações, aspecto que deve ser normalizado pela instituição, pois a permanência de alunos por longo tempo no curso, além de outros prejuízos, corrobora para aumentar os custos do programa da pós-graduação em Educação, além de outros problemas que podem surgir, tal como sobrecarga de trabalhos dos professores".

A Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1983/84, comenta que o número de dissertações de mestrado defendidas foi bem elevado em 1984, quando foram concluídas as primeiras teses de doutorado do Programa.

A Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1985/86, comenta que a produção do corpo discente é bastante diversificada, abrangendo as diferentes áreas de concentração e boa coerência. Entretanto, o número de teses em relação ao total de matriculados é muito baixo, no mestrado (13.280 = 5%), e baixo, no doutorado (12.90 = 14%).

Finalmente, ambas as Comissões Verificadoras da CAPES, Biênio 1983/84 e Biênio 1985/86, recomendam o estabelecimento de prazos para o término de teses e dissertações.

Dentro das Dissertações e Teses defendidas no período 1981-1988, encontra-se na Biblioteca da FE/UNICAMP, algumas que foram publicadas em livro ou em capítulos de livros, facilitando a socialização do conhecimento produzido. Dentre as dissertações defendidas há 08 livros publicados, dos quais 05 pela Editora Cortez, um pela Editora UNICAMP, um pela Editora Martins Fontes e um pela Editora Mercado Aberto. De uma dissertação foi publicada em capítulo de livro pelas Editora Cortez e Autores Associados.

Dentre as teses defendidas, 06 foram publicadas, das quais dois livros foram publicados pela Editora Papyrus, dois pela Editora Cortez, um pela Editora UNICAMP e um pelas Editoras da UNICAMP/Cortez.

O tempo de titulação, que registrou-se no período de consolidação, apresentamos resumidamente na tabela 5.22.

A Nível de Mestrado, observa-se que o tempo máximo de titulação que se registrou no período, foi de 09 anos e 07 meses, tempo utilizado por um aluno do departamento de Psicologia Educacional, para integralizar o curso de mestrado. O tempo mínimo registrado foi de 01 ano e 02 meses, correspondendo a um aluno do departamento de Metodologia de Ensino. O tempo médio de integralização dos alunos do departamento de Filosofia e História da Educação foi de 05 anos e 09 meses, dos alunos do departamento de Metodologia de Ensino foi de 05 anos e 05 meses, dos

alunos do departamento de Administração e Supervisão Escolar foi de 05 anos e 04 meses, para os alunos do departamento de Psicologia Educacional foi de 04 anos e 11 meses, e para os alunos do departamento das Ciências Sociais Aplicadas à Educação foi de 04 anos e 09 meses. *Portanto, o tempo médio de titulação para o período foi de 05 anos e três meses.*

A Nível de Doutorado, observa-se que o tempo máximo de titulação que registrou-se no período foi de 11 anos e 10 meses, tempo utilizado por um aluno do departamento de Metodologia de Ensino para integralizar o curso. O tempo mínimo registrado foi de 01 ano e 08 meses que correspondeu a um aluno do departamento de Psicologia Educacional. O tempo médio de integralização do curso dos alunos do departamento de Filosofia e História da Educação foi de 05 anos e 06 meses, dos alunos do departamento de Metodologia de Ensino foi de 06 anos e 01 mês, e dos alunos do departamento de Psicologia Educacional foi de 04 anos e 07 meses. *Portanto, o tempo médio de titulação para o período foi de: 05 anos e cinco meses.*

Os doutorados dos Departamento de Supervisão e Administração Educacional e Ciências Sociais aplicadas à Educação não registram dados devido a que iniciaram seu funcionamento respectivamente, em 1987 e em 1994.

A Comissão Verificação da CAPES, Biênio 1983/84, comenta que o tempo de titulação do mestrado é alto (67 meses), provável resultado da inexistência de prazo de apresentação das dissertações, enquanto no doutorado o tempo médio de titulação é menor (43 meses).

A Comissão Avaliadora da CAPES, Biênio 1985/86, comenta que o tempo médio de titulação no mestrado é de 05 anos, no doutorado 04 anos, caindo para 03 em 1986, isto é, melhorando, e 06 (seis) teses tendo nível muito bom.

No caderno nº 06 publicado pela FE/UNICAMP-1992, "Auto-Avaliação da Unidade", encontra-se o seguinte comentário:

*observa-se que os alunos titulados que ingressaram antes de 1985, o tempo médio foi de 06 (seis) anos para o mestrado e 05,04 anos para o doutorado. Para os alunos que ingressaram a partir de 1985, o tempo médio reduziu-se respectivamente, de 06,04 anos para 04,03 anos. Cabe observar que até 1985 não havia a determinação do tempo máximo para a conclusão do curso. A partir dessa data foi fixados o tempo máximo de quatro anos para o mestrado e seis anos para o doutorado.*

TABELA 5.22  
TEMPO DE TITULAÇÃO POR NÍVEIS E DEPARTAMENTOS  
PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO (1981 - 1988)

DEPARTAMENTOS	TEMPO DE TITULAÇÃO					
	T. MÁX. (anos e meses)		T. MÍN. (anos e meses)		$\bar{X}$ em anos e meses	
	M	D	M	D	M	D
DEFHE	9, 4*	9, 6	1, 5	2, 9	5, 9	5, 6
DEME	9, 2	11, 10	1, 2	2, 2	5, 5	6, 1
DASE	8, 8	—	1, 10	—	5, 4	—
DEPE	9, 7	9, 8	1, 10	1, 8	4, 11	4, 7
DECISAE	7, 1	—	2, 9	—	4, 9	—
$\bar{X}$ G					5, 3	5, 5

Fonte: Ficha do ex-aluno, arquivo da Pós/FE. Alunos que iniciaram estudos de Mestrado e Doutorado entre 1981 e 1988.

\* 9,4: Algarismos antes da vírgula representa anos, e o algarismo depois da vírgula representa número de meses.

### ORIENTAÇÃO DE ALUNOS

A distribuição dos alunos pelos orientadores é bastante desigual, talvez seja efeito do tempo excessivamente longo para titulação. O curso não mostra dependência de orientadores em tempo parcial, tempo simples e horistas, mas apresenta uma estrutura que bem poderia beneficiar-se da colaboração de professores visitantes (Avaliação da CAPES, Biênio 1983/1984).

Dias Sobrinho em "Elementos para uma Avaliação da Pós-Graduação em Educação/UNICAMP-1984", refere-se ao período de 1982 até 1984, quanto à orientação de alunos nos seguintes termos:

aí está, me parece, o grande problema do curso. Há como sabemos, duas categorias de orientadores: a de Programa e a de Tese. O orientador do Programa de início e em geral, costuma ser o chefe do departamento (o DECISAE é exceção). Esta é uma solução cômoda, mais nem sempre a melhor.

Centralizar no chefe uma atividade que deveria ser assumida pelo conjunto de professores, conforme a familiaridade com o campo de interesse de cada aluno. Depois obriga o chefe a participar da Comissão Julgadora, quando o orientador de tese é de fora dos quadros da Universidade, conheça ou não o tema da tese. Além disso, por maior que seja a boa vontade e a disponibilidade, impossível fazer um bom acompanhamento acadêmico de 40, 50 ou mais alunos ao mesmo tempo. Essa questão também remete-se à do regime de tempo de trabalho do professor.

Em 1983 quase a metade (44,5%) do corpo docente não tinha tempo integral. Para evitar que o aluno ficasse sem matrícula, o coordenador do Programa viu-se freqüentemente instado a 'cobrir' falhas de orientação de matrícula, o que não é nem rima nem boa solução.

Não é melhor a situação da orientação de tese, muitos alunos já concluíram os créditos em disciplinas, 156 no mestrado e 28 no doutorado, parte deles estão ainda formalmente sem orientador de tese, 42 no mestrado e 17 no doutorado. É possível que alguns sem orientador formal, estejam rebendo orientação real, mas também, é possível que embora com orientação formal, não haja orientação real ou talvez no ritmo desejável.

Na tabela 5.23 apresentamos a situação da orientação de alunos quanto a dissertação/teses.

TABELA 5.23  
SITUAÇÃO DA ORIENTAÇÃO DE ALUNOS QUANTO A DISSERTAÇÕES/TESES

ÁREAS	TOTAL DE ALUNOS		EM TESES		SEM ORIENTAÇÃO DE TESE		TESES JÁ DEFENDIDAS	
	M	D	M	D	M	D	M	D
DEFHE	60	38	38	17	12	6	6	-
DEPE	77	-	42	-	11	-	19	-
DEME	61	29	34	11	4	11	30	-
DASE	64	-	42	-	15	-	18	-
DECISAE	6	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>268</b>	<b>67</b>	<b>156</b>	<b>28</b>	<b>42</b>	<b>17</b>	<b>73</b>	<b>-</b>

Fonte: Tabela resumo com base nos quadros apresentados no estudo. "Elementos para uma avaliação da Pós-Graduação em Educação/UNICAMP". (Dias Sobrinho, 1984)

A avaliação da CAPES, Biênio 1985/86, comenta a dependência de orientadores em tempo parcial no mestrado (35%) e dependência muito elevada (cerca de 50%) no doutorado. O programa deve diminuir tal dependência.

A relação orientando/orientador (mestrado = 3,2%, doutorado = 1,7%) seria ótima, mas considerando-se significativa a elevada proporção de docentes em tempo parcial, a relação está acima do desejável. O Programa julga que atingiu limite, segundo indica visita.

Quanto à orientação de Dissertações e Teses, nos remetemos à experiência de orientação coletiva realizadas por Santos Filho e Carvalho, citados por Osmar Favero em "Trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito Institucional - 1993", como uma experiência de orientação coletiva raramente realizada. Experiência publicada com o título de: "Orientação Coletiva de Mestrado na Faculdade de Educação da UNICAMP" (Santos Filho, e Carvalho 1991).

Este artigo relata uma experiência pioneira no contexto brasileiro de caráter interdisciplinar e integrado de pesquisa e orientação coletivas de dissertações de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas a partir de 1985. No modelo colegiado de orientação de mestrandos ressalta-se a potencialidade para superar uma série de problemas relacionados à orientação de pesquisa. O texto a temática de pesquisa coletiva (administração descentralizada da educação de 1º grau), a metodologia adotada e um balanço dos aspectos positivos e negativos da experiência. A intenção subjacente a tal iniciativa foi superar duas ordens de problemas: os de natureza institucional e os de caráter individual, muito freqüentes nos programas de pós-graduação e entre pós-graduandos.

A idéia inicial deste trabalho surgiu num curso de pós-graduação sobre organização e administração da educação, ministrado pelos autores do artigo, durante o primeiro semestre de 1985, para uma turma de mestrandos das áreas de concentração em administração e supervisão da educação. O tema da descentralização da administração foi escolhida pelos professores e estudantes do curso para ser aprofundado, visando a elaboração de projetos de pesquisa no decorrer do segundo semestre de 1985.

O tema geral da pesquisa intitulada "novas propostas de administração descentralizada da educação de 1º grau" foi subdividido em temas mais específicos que foram objetos de um ou mais sub projetos de pesquisa elaboradas por membros do grupo de pesquisa. Os temas específicos foram seis e os sub projetos foram dez. A CAPES forneceu bolsas de estudo para todos os pós-graduandos envolvidos no projeto, a FINEP concedeu financiamento para sua implementação.

Os autores esperam ter ressaltado o valor da colegialidade na relação entre orientadores e orientandos num programa de formação de pesquisadores, bem como a necessidade e os benefícios de uma abordagem holística do problema de orientação de jovens pesquisadores. Ao mesmo tempo é necessário salientar que para tornar mais eficaz a adoção do modelo colegiado de

orientação é importante criar as condições institucionais e interpessoais/pessoais favoráveis à sua plena implementação.

Sobre a produção intelectual da FE/UNICAMP deste período encontra-se o estudo "Rumos da Pesquisa Educacional, o caso da UNICAMP" realizado por Santos Filho, Balzan e Sanchez, professores da Pós/FE-UNICAMP (1991). O objetivo principal deste estudo foi verificar as atuais tendências dominantes ou incipientes na área de pesquisa educacional da Faculdade de Educação e compará-las com a situação vigente durante os seis primeiros anos de funcionamento dos cursos de pós-graduação da Faculdade. Com este trabalho os autores, pretenderam oferecer subsídios para uma reflexão sobre a evolução da pesquisa educacional numa instituição que pesquisa e forma pesquisadores na área de educação. Os resultados do estudo indicaram que comparativamente à situação vigente até 1980, houve uma mudança de prioridades nas linhas de pesquisa e uma tendência para uma abordagem interdisciplinar, para uma perspectiva multiparadigmática, para a articulação da abordagem nos níveis macro e micro dos problemas educacionais e para o desenvolvimento e consolidação das Ciências da Educação.

Este trabalho teve como fonte de dados, os relatórios de atividades de pesquisa encaminhados pelos docentes à Coordenação de Pós-Graduação durante o ano de 1987 e o elenco de teses defendidas, elaborado pela mesma coordenação, cobrindo o período de 1985 a 1987. Quanto aos docentes, utilizou-se apenas os dados das pesquisas em andamento e as dissertações e teses concluídas pelos discentes da pós-graduação da FE-UNICAMP.

Segundo os autores, os dados foram sistematizados a partir das categorias desenvolvidas pelo estudo realizado por Santos Filho (1982) sobre este mesmo tópico. Tais categorias foram elaboradas a *posteriori*, a partir da organização das pesquisas por temas afins e não a partir da organização departamental da Faculdade. É evidente que alguns temas tanto poderiam ter sido classificados numa categoria como noutra, dependendo do enfoque, sobretudo quando se tratava de temas multi ou interdisciplinar.

Os dados ora coletados e a respectiva análise foram comparados com os anteriormente realizados no estudo "Núcleos Temáticos de Pesquisa Educacional na Faculdade de Educação da UNICAMP", de Santos Filho (1982).

Segundo os autores, os núcleos temáticos de pesquisa do corpo docente, em fase de realização em 1987, foram discriminados por docentes com título de Doutor e docentes sem esse título e classificados em áreas e subáreas.

As pesquisas em andamento estão distribuídas em 20 (vinte) áreas e 34 (trinta e quatro) subáreas. Entre os professores doutores, 05 (cinco) são os de maior incremento de pesquisa: Psicologia da Educação (16,6%), Ensino Superior (11,1%), Sociologia da Educação (9,3%), Administração da Educação (7,4%) e Escola de 1º e 2º graus (7,4%). Por outro lado, entre os

professores não doutores, as áreas de 1º e 2º graus (45,4%) é Política Educacional (18,2%) são os de maior consolidação (Santos Filho e outros, 1991).

Os autores confrontando a situação atual das áreas e subáreas de pesquisa com a realidade da pesquisa docente em andamento em 1980 (de Santos Filho, 1982), observou-se algumas mudanças significativas. Quanto ao número de áreas de pesquisa deu-se um incremento (18 áreas em 1980 e 20 áreas em 1987), se verificou uma pequena redução das subáreas (40 em 1980 e 34 em 1987).

Em 1980, os núcleos temáticos mais densos em pesquisa eram as subáreas de Fenomenologia Existencial, Filosofia da Educação na Perspectiva Dialética, Projetos de Ensino, Estudante Universitário, Licenciatura (formação do professor), Aprendizagem Adolescente, Análise de Livros Didáticos e Educação Popular. Em 1987, os problemas de descentralização da Administração da Educação, e a Psicologia Piagetana são os dois núcleos temáticos de interesse de mais pesquisadores (Santos Filho e outros, 1991).

Entre as áreas desativadas ou interrompidas, estão as de História, Ciência Política, Antropologia, Administração/Teoria das Organizações, Educação Permanente, Estrutura do Ensino/Reforma e Inovação Educacional. Entre as novas áreas pode-se citar a Antropologia da Educação, a relação Educação e Trabalho, a Psicologia Social, a Educação Pré-Escolar, o Ensino de 1º grau e a Educação Não Formal (Santos Filhos e outros, 1991).

Comparando-se as ênfases de abordagem das pesquisas de 1980 e das atuais, verifica-se também uma mudança de rumo. Em 1980, os interesses prioritários das pesquisas voltaram-se para análises gerais e de natureza macro e contextual e para crítica das abordagens positivistas de problemas específicos e de caráter micro. Atualmente a abordagem micro dos problemas concretos passou a ser valorizada, mas tratada de modo a levar em conta a perspectiva macro ou contextual, ou seja, realizar-se nova síntese dialética recolocando as pesquisas da realidade concreta e de natureza micro, num novo quadro referencial (Santos Filho e outros, 1991).

Segundo os autores, os núcleos temáticos da pesquisa educacional discente da pós-graduação e a análise comparativa foram feitas entre as pesquisas realizadas nos períodos de 1975/80 e 1985/87. As 67 pesquisas (teses e dissertações) distribuíram-se por 19 áreas e 31 subáreas mais específicas. As áreas mais pesquisadas foram as de Metodologia do ensino (25,4%), Ensino Superior (15,09%), Filosofia da Educação (9,0%) e Administração da Educação (9,0%). Os núcleos temáticos mais pesquisados foram as subáreas de Alfabetização, Filosofia dos Valores e Educação, Análise de Livros Didáticos, relação Professor/Aluno e formação de professores. Destes 05 (cinco) núcleos três pertencem à área de Metodologia do Ensino que contribui com um quarto das pesquisas realizadas no período em análise. As áreas e subáreas de

pesquisa aumentaram em relação ao período anterior (08 áreas e 14 subáreas no período de 1975/80), 19 áreas e 31 subáreas no período de 1985/87.

Quanto à ênfase de abordagem das pesquisas do alunado nos dois períodos, constata-se na década de 80 a manutenção dos interesses da década de 70, ou seja, a prioridade para análises de caráter geral e contextual e a novidade do interesse pelas análises de problemas específicos e concretos numa perspectiva crítica e contextualizada (Santos Filho e outros, 1991).

Segundo os autores as diferenças observadas no tratamento do objeto na pesquisa educacional foram:

1. Uma das notórias diferenças encontradas entre o levantamento realizado por Santos (1982) e o realizado no período de 1985/87, por Santos Filho, Balzan e Gamboa (1991) foi o surgimento das pesquisas em grupo. Constatou-se a presença de pelo menos sete grupos constituídos por professores de diversos departamentos da FE, sendo que em quatro deles participaram docentes de outras unidades de Universidades.
2. Outra diferença está na tendência de abordar problemáticas específicas e concretas em lugar de priorizar abordagens gerais e teóricas.
3. Com relação aos procedimentos metodológicos, o predomínio da abordagem empírica positivista vem sendo reduzido em pro de outros enfoques que tratam o objeto específico como tópico de uma realidade fenomênica ou como uma concretude inserida numa totalidade sócio-econômica mais abrangente.
4. Com relação aos grandes problemas referenciais vinculadas às Ciências Humanas e Sociais que eram utilizados como ponto de partida, para as análises ou interpretações de fatos e fenômenos educacionais, pode-se perceber algumas tendências. No primeiro levantamento, teve-se o predomínio de linhas teóricas vinculadas mais diretamente às respectivas áreas de conhecimento, tendo como ponto de passagem de sua reflexão o fenômeno educativo. No segundo levantamento, nota-se um interesse maior em tomar como ponto de partida os fenômenos educacionais. A preocupação dos pesquisadores volta-se para o processo educativo, tomando os aspectos teóricos das várias ciências como subsídios para a explicação desses processos.

Também neste período, realiza-se um simpósio sobre o mestrado, na Faculdade de Educação - UNICAMP, em outubro de 1983, onde se levantam alguns pontos críticos, tais como:

- A formação básica do educador na pós-graduação.
- A pós-graduação e as áreas de concentração.
- A orientação de tese.

Participaram representantes de curso de mestrado em educação de diferentes universidades do país: Mestrado em Educação da UFMG, Mestrado em Educação da UNIMEP,

Mestrado em Educação da PUC-SP, Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP e o Mestrado em Educação da UNICAMP. Cada um deles relatou a experiência com Mestrado que representavam, assim pela UNICAMP, o professor Dias Sobrinho relatou a experiência com o mestrado em educação. Segundo ele, há certo transplante da experiência da PUC-SP, por professores que ainda continuam aqui, como Joel Martins, Casemiro dos Reis, não havendo muitas modificações.

As modificações ocorreram nos cursos básicos, as áreas básicas passaram a ser sete, em geral uma de cada departamento, sendo que dois departamentos ministram duas disciplinas desta área. O aluno escolhe três entre as sete. O problema sentido é que estas disciplinas tidas como básicas não estão funcionando assim, isto é, não estão tendo que fornecer subsídios considerados básicos para arquitetura posterior.

Outro problema é o da identificação entre área básica e de concentração com os departamentos, o que está começando também a se repetir no doutorado, que começou em 80.

O que constitui dificuldade também é a quantidade de alunos em relação aos programas apresentados. No momento (1983) há cerca de 260 alunos de mestrado e doutorado, incluindo 230 cursando disciplinas e o corpo docente composto de 48 professores doutores.

A situação do aluno é problema. Embora pelo regimento da pós-graduação na UNICAMP devia ter dedicação em tempo integral, para os cursos de mestrado ou doutorado, na prática isso não acontece. A necessidade de ter um, dois, ou três empregos diminuiu a disponibilidade de tempo, dificultando a escolha de disciplinas (condicionando o curso aos horários livres) e a orientação do programa.

O que caracteriza o mestrado em Educação na UNICAMP é a grande diversidade. O que tem de bom nisso, tem de ruim. Em cada departamento existem os mais diversos tipos de orientação, os mais diversos tipos de "cabeças" e, em geral, cada professor já vem com uma preocupação de pesquisa. A disciplina que ele vai oferecer na pós-graduação recapitula essa sua preocupação. Conseqüentemente, cada professor tem sua linha de pesquisa, pode ocorrer algum com duas também.

Essa diversidade ocorre também por parte do aluno, há alguns alunos com formação de pedagogia, arquitetura, filosofia, educação física, biologia, física, matemática, etc., alunos com as mais diversas expectativas e interesses, de todos os estados do Brasil e de alguns países da América Latina.

O curso exige 33 créditos, no mínimo. Cada crédito corresponde a 15 horas, quinze encontros, quinze semanas, três horas semanais, num total de 45 horas equivalentes a três créditos, necessitando portanto, de 11 disciplinas. Segundo o professor Dias é um exagero,

inclusive o tempo de permanência do aluno no curso está um pouco alto - 04 anos e 01 mês (49 meses) tempo médio. Há alunos ainda de 1975 e 1976 sem defender tese.

O professor Odder quis saber se é impossível a mudança de área de concentração pelos alunos. O professor Dias respondeu que é possível embora quase não ocorra, apenas com um ou dois casos, a tese pode ser escolhida livremente, como também o orientador. O mesmo professor continuou perguntando, nesta oportunidade, sobre a existência de um colegiado de pós-graduação que coordena os programas. O professor Dias disse que funciona há 02 anos de forma paritária, 05 (cinco) professores e cinco alunos, que é uma experiência bastante interessante, embora tenham questionado e advertido pela presença de alunos na Comissão de Pós-Graduação (CPG). Mesmo assim, a experiência está valendo muito, e o próprio simpósio é de iniciativa principalmente dos alunos.

O professor Saviani, quis saber porque é difícil fazer alterações no programa, uma vez que há um consenso sobre o exagerado número de créditos em disciplinas, e se não há exigência dessa quantidade, e se isso já foi discutido várias vezes formalmente para mudanças, tem que se esperar cinco anos, informalmente é possível, acrescentou ele. Dias Sobrinho responde que não crê que tenha que esperar cinco anos, pode fazer as alterações e submetê-las na época de credenciamento.

Insistiu Saviani, porque não se articulou o consenso? Dias Sobrinho continuou dizendo que faltou essa articulação e que o encontro é para amarrar essas coisas, torná-las mais próximas. Não só o número de créditos, mas a questão da área básica e talvez, sugestões a respeito de áreas de concentração em formas de problemas ou por temas.

Sugeriu o prof. Nosella a redução das disciplinas, proporcionando aos professores outras formas de trabalho e sobretudo, a orientação complementar, indica Dias Sobrinho.

Continuou Saviani, que o problema da UNICAMP não é tanto de liberar professores, mas, o aluno, de créditos, e outras exigências e passarem a ter um trabalho mais concentrado e uma vez fixadas as oito disciplinas, tentar ver o que é fundamental em função da tese.

Para o prof. Dias Sobrinho, buscar mecanismos que abreviam a permanência e lhe ofereçam subsídios para redigir a tese. O que ocorre é que faz 11 disciplinas e muitas vezes ainda não sabe o que vai trabalhar e como irá trabalhá-lo.

Ainda disse o prof. Saviani que, para as reivindicações dos alunos, o corpo docente não é pequeno, considerando as condições brasileiras. Apesar de nem todos serem de tempo integral, há um certo desencontro, uma inadequação entre perfil dos professores e o perfil dos alunos, as suas expectativas, tem sentido que a maioria dos professores não pode cumprir. Cria, então essa dificuldade, inclusive de sobrecarga de um lado e ociosidade do outro. Isto é difícil de resolver, embora passe um pouco por uma política mais racional de contratação e tudo mais. Isso passa por

um lado político que é a questão que estava posta e que requeria esse simpósio, se situasse. Porque as vezes por questões políticas, o corpo docente pode-se ampliar, inchar e não na medida das necessidades que a demanda dos alunos está pondo, são dados que vão sofrer um processo deste teor.

É isso que recoloca a questão inicial que o aluno representante havia levantado acerca do perfil, as vezes de uma certa desconversa que aparece com relação ao problema da diversidade, do pluralismo, e isso em nome dos interesses dos alunos, de opções, de flexibilidade, mas os interesses dos alunos estão mais ou menos claros que há prevaência de uma certa direção e que esta direção não é contemplada.

*Recursos: Biblioteca E Bolsas*

### **BIBLIOTECA**

Quanto à biblioteca, encontra-se no livro tombo da biblioteca da FE/UNICAMP que o acervo de livros foi incrementado ano a ano durante o período de consolidação ver quadro 5.12.

QUADRO 5.12  
ACERVO DE LIVROS DA BIBLIOTECA DA FE  
PERÍODO 1981-1988

ANO	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
LIVROS	9,358	9,827	10,302	11,154	11,873	12,610	13,798	14,477

Houve incremento de 5.844 livros durante 7 anos, 1981 -1988 e segundo informe da chefe da Biblioteca da FE/UNICAMP, sra. Silva, existiam 475 títulos de periódicos. Além disso contava com equipamentos disponíveis de 4 leitoras de microformas simples, uma copiadora e um computador. Existia também já o Serviço de COMUT que permitia aos usuários solicitar cópias de artigos, periódicos e teses de outras universidades.

### **BOLSAS DE ESTUDO**

Apresenta-se, a seguir, as bolsas de estudo concedidas aos alunos e ex-alunos da pós-graduação, por diversas agências de fomento (ver tabelas 5.24, 5.25, 5.26 5.27).

TABELA 5.24

EX-ALUNOS COM/SEM BOLSA DE ESTUDOS QUE INICIARAM  
CURSO DE MESTRADO/DOCTORADO DURANTE O PERÍODO (1981 - 1988)

AGÊNCIA	DEPARTAMENTOS																	
	DEFHE			DEME			DASE			DEPE			DECISAE					
	M	%	D	M	%	D	M	%	D	M	%	D	M	%	D	M	%	
CAPE-DS	11	36,67	11	25,00	14	28,00	5	9,80	13	30,96	-	-	18	40,00	4	16,67	9	42,86
CAPE-PICD	8	26,67	15	34,09	12	24,00	16	31,37	11	26,19	-	-	9	20,00	7	29,17	2	9,52
CNPq	4	13,33	6	13,64	8	16,00	3	5,88	3	7,14	-	-	8	17,78	2	8,33	5	23,81
FAPESP	1	3,33	-	-	-	-	-	-	3	7,14	-	-	1	2,22	-	-	3	14,29
PEC/PG	-	-	1	2,27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
INC. AC.	2	6,67	-	-	2	4,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	9,52
MONITORIA	-	-	-	-	1	2,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SEM BOLSA	4	13,33	11	25,00	11	22,00	27	52,94	12	28,57	-	-	9	20,00	11	45,83	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Fonte: Ficha do Ex-aluno. Arquivo da Pós/FE. Alunos que iniciaram estudos de Mestrado e Doutorado entre 1981 e 1988.

Observando-se a tabela 5.24, constata-se que o número de bolsas de estudo, se incrementa notavelmente, proveniente das agências de fomento CAPES (DS - Demanda Social, PICD - Programa de Capacitação Docente), PEC/PG (Programa de Estudantes Convênio/Pós-Graduação), CNPq, FAPESP, incluindo bolsas de estudo internas da universidade (incentivo acadêmico e monitoria), mas ficando ainda sem bolsa de estudos a nível de mestrado (36) estudantes e a nível de doutorado 49. A agência de fomento que forneceu maior número de bolsas foi a CAPES - DS em nível de mestrado, e CAPES - PICD em nível de doutorado.

TABELA 5.25  
ALUNOS COM/SEM BOLSA QUE INICIARAM CURSO DE MESTRADO/DOUTORADO  
DURANTE O PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-FE (1981 - 1988)

AGÊNCIAS	DEPARTAMENTOS																		
	DEFHE		DEME				DASE				DEPE				DECISAE				
	M%	D %	M	%	D	%	M	%	D	%	M	%	D	%	M	%			
CAPES-DS	1	100	1	20	2	33,33	-	-	-	-	-	-	-	2	66,67	2	18,18	2	100
CAPES-PICD-	-	-	-	-	-	-	5	50	-	-	-	-	-	-	-	3	27,27	-	-
CNPq	-	-	-	-	1	16,67	-	-	-	-	-	-	-	1	33,33	1	9,09	-	-
SEM BOLSA	-	-	4	80	3	50,00	5	50	-	-	-	-	-	-	-	5	45,45	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>						<b>3</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

Fonte: Ficha do aluno. Secretaria Pós/FE. Alunos que iniciaram estudo de mestrado e doutorado entre 1981 = 1988.

A tabela 5.25 aponta dois aspectos importantes: o primeiro referente às agências que fornecem bolsas de estudo, sendo o maior número fornecido pela CAPES-PICD, para o nível de doutorado. Observa-se também que existem alunos sem bolsa de estudos em maior número neste mesmo nível; o segundo aponta a presença nos cursos de pós-graduação no período atual (reestruturação da pós-graduação desde 1989), de alunos que iniciaram seus estudos durante o período de 1981-1988; em todas as áreas de concentração (sendo o maior número em nível

doutorado) à exceção da área de concentração de Administração e Supervisão Escolar que não tem alunos, do período anterior.

TABELA 5.26  
ALUNOS DESLIGADOS COM/SEM BOLSAS QUE INICIARAM O CURSO DE  
MESTRADO/DOUTORADO DURANTE O PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO  
(1981 - 1988)

AGÊNCIAS DE FOMENTO	DEFHE		DEME		DASE		DEPE		DECISAE
	M	D	M	D	M	D	M	D	M
	CAPES-DS	6	2	12	1	5	-	14	1
CAPES-PICD	3	3	4	3	2	-	1	2	-
CNPq	6	-	1	-	3	-	7	1	3
OEA	-	1	-	-	-	-	-	-	-
MONIT. II	2	-	-	-	2	-	-	-	2
INC. AC.	-	-	1	-	2	-	-	-	1
Sb.	10	6	15	17	11	-	18	6	4

Fonte: Fichas dos alunos desligados . Arquivo Pós/FE.

Observa-se, pela tabela 5.27 que o maior número de alunos desligados não tinha bolsa de estudo e o maior número de alunos desligados corresponde ao nível de mestrado na área de Psicologia Educacional (18).

TABELA 5.27  
ALUNOS COM/SEM BOLSA DE ESTUDOS QUE SOLICITARAM CERTIFICADO  
DE ESPECIALIZAÇÃO ANTES DE 1989 (REGIMENTO ANTIGO)

BOLSAS	MESTRADO			
	DEFHE	DEME	DASE	DEPE
CAPES-DS	1	2	1	1
CAPES-PICD	-	-	2	-
CNPq	-	-	1	-
IA	-	-	-	1
Sem bolsa	1	1	6	5

Fonte: Ficha de aluno, arquivo Pós-FE.

Segundo a tabela 5.27, a maioria dos alunos não tinha bolsas de estudos, sendo o maior número de solicitações de certificados de especialização, pelos alunos da área de concentração de Administração e Supervisão Escolar, seguido pelos alunos da área de Psicologia Educacional, em todos do nível mestrado.

### *Infra-Estrutura*

A pós-graduação esteve funcionando no prédio do ciclo básico até 1986, ano em que se mudou para o prédio atual da Faculdade de Educação, ocupando alguns ambientes no primeiro andar, tanto para a administração como para salas de aulas.

*As recomendações recebidas das comissões verificadoras da CAPES e da Comissão de Credenciamento do Conselho Federal de Educação, aos cursos de pós-graduação em Educação durante o Período de Consolidação (1981 - 1988), referentes à estrutura curricular, ao corpo docente, à produção intelectual da pós-graduação e às bolsas de estudo.*

Quanto à estrutura curricular, a diminuição do número de créditos em disciplinas, sem perda da qualidade e aprofundamento dos estudos, sugere-se que o programa adote o limite mínimo de 24 créditos em disciplinas, estabelecido pelo Regimento da Pós-Graduação da UNICAMP, utilizando-se os 9 (nove) créditos restantes através de leituras independentes e estudos individuais orientados. Esses últimos poderiam estar direcionados para as pesquisas do aluno em termos de sua dissertação (Comissão Verificadora CAPES, 1981).

Quanto ao corpo docente, *"Estudar a consciência de se beneficiar da contribuição de professores visitantes, brasileiros e estrangeiros"* (Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1983/84).

*"Recomenda-se que seja aumentada significativamente a proporção de docentes em dedicação exclusiva"* (Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1985/86).

Quanto à produção intelectual dos docentes da pós-graduação, verifica-se que :  
*As informações sobre produção científica são muito incompletas, sugere-se que a coordenação providencie mecanismos de captação e registro de informações a respeito das atividades dos docentes, sobretudo no tocante à publicações. Esforço análogo deve*

*ser feito com respeito às publicações do corpo docente (Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1985/86).*

Ampliar as pesquisas na área de Metodologia de Ensino (Ibid, 1985/86).

Quanto à produção intelectual do corpo docente, *"Recomenda-se que o programa coloque em sua pauta de reflexão questões referentes à delimitação de prazos para entrega da dissertação, dos créditos em disciplinas"* (Comissão Verificadora da CAPES, 1981).

*"Sendo menor a quantidade de dissertações produzidas, do que se poderia esperar, considerando os recursos da instituição."* A nosso ver, uma das razões dessa pequena produção é a inexistência de tempo limite para a apresentação da dissertação, aspecto que deve ser normalizado pela instituição (Parecer nº 397/92 do CFE, 1982).

*"Acelerar ritmo de apresentação de teses e dissertações. Se ainda não se estabeleceu prazo para o término de teses e dissertações, seria conveniente fazê-lo"* (Ibid, 1983 - 1984).

Quanto à participação em eventos, a Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1983/84, recomenda que se tratando de um curso consolidado, seria de grande valia aos demais programas o aumento de sua presença, com professores e estudantes, nos encontros e reuniões dos quais participam os demais programas, com destaque para a ANPED.

Quanto às bolsas de estudo, ante a observação dos alunos de PICD, no sentido de que o tempo de licença e de bolsa concedido para a realização do mestrado, incluindo a dissertação, é suficiente apenas para a integralização dos créditos exigidos em disciplinas, discutiram-se soluções para essa questão. Foram apontadas como viáveis o aumento do prazo na concessão da licença e bolsa, garantindo o adiantamento no processo de elaboração da dissertação (CAPES, Biênio 1981).

Quanto às Bolsas de Demanda Social, tendo em vista a avaliação realizada, a situação do curso em relação a seus congêneres e sua região, o perfil da distribuição de bolsas na respectiva área/subárea a dimensão do curso e de seu corpo docente e o fluxo de titulações, a cota de bolsas da Demanda Social atribuída a este curso deve ser mantida tanto em nível de mestrado bem como em nível de doutorado (CAPES, Biênio 1985/86).

Quanto à inclusão do curso no PICD, a Comissão Verificadora da CAPES, Biênio 1985/86, recomenda receber novos bolsistas PICD em 1988.

As áreas e pontos fortes do curso foram:

1. Excelente qualificação do corpo docente, nenhuma dependência quanto a professores visitantes e participantes,

2. Áreas fortes a julgar pela produção docente: Filosofia e História da Educação, Ciências Sociais Aplicadas à Educação,
3. Boa diversificação temática e vinculação com áreas de concentração na produção discente (CAPES, Biênio 1985/86).

As áreas e pontos do curso que precisam ser reforçadas, segundo CAPES 1985/86 são:

1. Corpo docente: acréscimo de um especialista em currículo, aumento significativo da porcentagem de corpo docente em dedicação exclusiva.
2. Produção acadêmica docente deve ser melhor diversificada, abrangendo o universo das áreas de concentração e talvez uma maior fração dos docentes.
3. Aumento do número de teses em relação ao total de matriculados e reduzido do número de trancamento de mestrado (dobrou entre 1983/84 e 1985/86).

### ***Período de Reestruturação da Pós-Graduação desde 1979***

A partir de 1989 ocorre a mudança do Regimento da Pós-Graduação da FE/UNICAMP, baseado no novo Regimento de Pós-Graduação da UNICAMP aprovado em 1988. A pós-graduação recebe a visita para o recredenciamento do mestrado e credenciamento do doutorado em agosto 1990, dos professores Dr. Osmar Favero e Dra. Bernadette Angelina Gatti. A Comissão de Avaliação da CAPES, Biênio 1990/91 e integrada por 8 professores, sendo Bernadette Angelina Gatti, presidente da (FCC/SP) e 7 consultores, dos quais 6 foram de universidades federais: UFGO, UFRGS, UFMG, UFRJ, UFSC, UFRN e um consultor de uma universidade estadual (USP).

O recredenciamento do mestrado se deu nas seguintes áreas de concentração: Filosofia e História da Educação, Psicologia Educacional, Metodologia de Ensino, Administração e Supervisão Escolar, Ciências Aplicadas à Educação. O credenciamento do curso de doutorado se deu em quatro áreas de concentração: Filosofia e História da Educação, Administração e Supervisão Educacional, Metodologia de Ensino, Psicologia Educacional.

O recredenciamento do mestrado em Educação e o credenciamento do doutorado foram aprovados pelo Conselho Federal de Educação com base no relatório da Comissão Verificadora da CAPES em 1990 e a Avaliação da CAPES, Biênio 1990/91.

A avaliação por consultores externos convidados pela UNICAMP, para a área de Ciências Humanas, foi integrada por 5 membros, 4 foram de universidades federais: (UFRGS, UFRJ (2), UFMG) e um de uma universidade estadual (USP).

Em março de 1994 amplia-se e implementa-se em nível de doutorado a área de Ciências Sociais aplicadas à Educação e em nível de mestrado e doutorado a área de concentração de Educação Matemática.

As comissões de pós-graduação que sucederam no período foram 4 até agora, cada uma das quais integrada por 3 membros titulares e 3 membros suplentes com um mandato de dois anos. Os coordenadores da pós-graduação: Prof. Dermeval Saviani (2 períodos), a Profa. Maria da Glória Marcondes Gohn e o Prof. Fermino Fernandes (Processo nº 04394/75-FE, Comissão de Pós-Graduação).

Para descrever a Pós-graduação da FE, durante o período de Reestruturação, abordaremos os seguintes aspectos:

### *Objetivos*

Os objetivos da Pós-Graduação em Educação segundo o novo Regimento aprovado em abril de 1989, em concordância com o Regimento Geral dos cursos de pós-graduação da UNICAMP (aprovado pelo CONSU em reunião de 28/06/88 e publicação no Diário Oficial de 19/08/88, pag. 33 e 44) estão contidos em seu capítulo I:

- Artigo 1º - O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, visa formar pesquisadores, docentes e outros tipos de profissionais na área de Educação.
- Artigo 2º - O programa mantém cursos regulares de mestrado e doutorado que conduzem aos títulos de Mestre e Doutor em Educação, sendo o primeiro requisito normal, porém, não indispensável do segundo.
- Artigo 3º - A duração dos cursos será de no mínimo um e no máximo três anos, para o mestrado e no mínimo dois e no máximo 4 anos para o doutorado.
- Parágrafo único - Por proposta do orientador devidamente justificado, os prazos a que se refere este artigo poderão ser prorrogados por até um ano.

## Estrutura do Curso

### DESCRIÇÃO DO CURSO

Segundo o art. 9º do Regimento da Pós-Graduação da FE, de 1989, o currículo de mestrado compreende um total de 30 créditos e o de doutorado 60. ver quadro 5.13.

As disciplinas do programa de pós-graduação são semestrais e cada unidade de crédito equivale a 45 horas de atividades programadas compreendendo aulas teóricas, práticas de laboratório ou de campo, estudos dirigidos, seminários ou atividades de pesquisa visando a elaboração de dissertação.

A estrutura curricular compreende disciplinas das áreas de concentração, da área interdisciplinar. Os créditos complementares poderão ser, a critério do orientador do aluno, em disciplinas da área de concentração, da área interdisciplinar em disciplinas de outras áreas de concentração ou ainda em disciplinas oferecidas por outras instituições (Catálogos dos Cursos de Pós-Graduação/FE, 1992).

A implementação deste novo currículo começou ao 2º semestre de 1989. Nele já não se consideram disciplinas da área básica, como no anterior currículo, mas são consideradas as mesmas disciplinas nas diferentes áreas de concentração, tanto em nível de mestrado, como em nível de doutorado. As áreas de concentração incrementadas no decorrer deste período, estão indicadas no quadro 5.14.

QUADRO 5.13  
ESTRUTURA CURRICULAR

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
<b>MESTRADO</b>	
Disciplinas	15
Atividades Orientadas	9
Dissertação Concluída	6
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>
<b>DOCTORADO</b>	
Mestrado Concluído ou Equivalente	30
Disciplinas	9
Atividades Orientadas	12
Teses Concluídas	9
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>

QUADRO 5.14  
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO (1989-1994)

NÍVEIS/ÁREAS	ANOS					
	1989	1990	1991	1992	1993	1994
<b>MESTRADO</b>						
FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	X	X	X	X	X	X
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	X	X	X	X	X	X
METODOLOGIA DE ENSINO	X	X	X	X	X	X
ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO EDUCACIONAL	X	X	X	X	X	
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS A EDUCAÇÃO	X	X	X	X	X	X
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA						X
<b>DOUTORADO</b>						
FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	X	X	X	X	X	X
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	X	X	X	X	X	X
METODOLOGIA DE ENSINO	X	X	X	X	X	X
ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO EDUCACIONAL	X	X	X	X	X	
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADA A EDUCAÇÃO						X
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA						X

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1989 a 1994. Diário Oficial do Estado, 10.12.93, pág. 03, sec. I.

As áreas de concentração do curso de mestrado: Filosofia e História da Educação, Psicologia Educacional, Administração e Supervisão Escolar, Metodologia de Ensino e Ciências Aplicadas à Educação foram reconhecidas pelo CFE, segundo Parecer nº 307/91 de 06.06.91.

As áreas de concentração do curso de doutorado: educacional Filosofia e História da Educação, Metodologia de Ensino, Psicologia Educacional e Administração e Supervisão, foram reconhecidas pelo CFE, Parecer nº 307/91, em 06.06.91.

O número de disciplinas oferecidas nas áreas de concentração, segundo os Catálogos dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, dos anos de 1991 a 1994, apresenta a distribuição indicada na tabela 5.28:

TABELA 5.28  
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE DISCIPLINAS OFERTADAS NAS ÁREAS DE  
CONCENTRAÇÃO, PERÍODO 1991-1994

ÁREAS	ANOS			
	1991	1992	1993	1994
DEFHE	38	38	39	39
DEME	30	35	44	43
DASE	41	40	34	34
DEPE	40	41	41	41
DECISAE	68	80	79	79

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1991/1994.

Não se conseguiu dados referentes a 1989 e 1990 porque os Catálogos ainda não consideraram a mudança da estrutura curricular.

As disciplinas ofertadas na área interdisciplinar foram quatro em 1991: Seminário de Pesquisa I, Seminário de Pesquisa II, Metodologia de Pesquisa em Educação e Atividades Coordenadas; em 1992, 1993 e 1994, 3 disciplinas: Seminário de Pesquisa I, Seminário de Pesquisa II e Atividades Coordenadas.

Segundo o relatório da Comissão Visitadora para o recredenciamento do mestrado e credenciamento do doutorado em Educação da UNICAMP, em três de agosto de 1990, e o Parecer nº 307/91 do CFE em 06.06.91, o programa da pós-graduação quanto à sua organização acadêmica e administrativa, está sendo reformulado desde o início de 1989 e colaboram para isto:

- *O intenso debate sobre a pós-graduação na UNICAMP, provocado pelo então pró-reitor de pós-graduação que ganhou a imprensa, as reuniões da SBPC, etc..., e*
- *A aprovação do novo Regimento da Universidade, em 1988, estabelecendo normas mais atualizadas e mais adequadas para a pós-graduação.*

Essas medidas refletiram-se no Programa e coincidiram com a eleição do novo coordenador, da pós-graduação da Faculdade de Educação Prof. Dr. Dermeval Saviani, que, desde sua proposta, se comprometeu e promoveu:

1. *A reestruturação e revitalização da coordenação de pós-graduação da área, composta de 11 membros: o coordenador, 5 professores indicados pelos respectivos departamentos e 5 alunos escolhidos pelos colegas, por departamentos. Essa CPG passou a ter reuniões periódicas e a analisar o programa no seu conjunto, propondo as medidas necessárias à sua reestruturação.*
2. *A elaboração do novo Regimento do Programa aprovado em 1989.*
3. *A criação ou revitalização de comissões específicas para a seleção de candidatos, distribuição de bolsas, e aproveitamento de créditos obtidos em outras instituições.*

Sentiu-se um novo clima no programa e pode-se observar alguns resultados no esforço da reestruturação dos cursos e regularização da vida acadêmica, a partir do novo Regimento com:

- *estabelecimento de prazos para a conclusão das teses e dissertações, acelerando o ritmo das titulações;*
- *regularização do fluxo dos alunos, permitindo uma programação mais adequada da oferta de vagas;*
- *redefinição da estrutura curricular, reduzindo e redistribuindo o número de créditos e introduzindo as "atividades orientadas", visando possibilitar o equilíbrio entre as disciplinas e atividades relativas à elaboração de dissertações e teses, as quais na medida que antecipam a preparação do projeto, articulam os passos iniciais daquela elaboração e facilitam a organização de trabalhos em grupos temáticos;*
- *a racionalização da oferta das disciplinas, definido pelos departamentos, mas articuladas na CPG em função da nova estrutura curricular.*

A avaliação da CAPES, no Biênio 1990/91, comenta: "o novo regulamento do curso (de 1989), ao prever uma redução no número de créditos nas disciplinas tradicionais em benefício das atividades orientadas de pesquisa, vem responder à crítica da Comissão de Avaliação da CAPES anterior, que cobrava explicações quanto à estrutura curricular excessivamente vasta e aparentemente pouco articulada".

O documento, "Auto-avaliação da Unidade", caderno nº 6 - 1992, publicação comemorativa dos 20 anos de funcionamento da FE/UNICAMP declara:

*O atual regulamento do programa aprovado em 1989, reduziu o número de créditos em disciplinas de 33 para 15 no mestrado, e de 48 para 24 no doutorado, estando aí já computados os créditos obtidos por ocasião da realização do mestrado.*

*O rol excessivamente amplo de disciplinas na graduação, como na pós-graduação, expressa por si mesmo, na própria estrutura curricular, ainda que a forma inadequada, a ligação entre a pesquisa e o ensino existente na Faculdade de Educação.*

*Com efeito, a própria nomenclatura de grande parte das disciplinas indica que se trata de temas vinculados às áreas de pesquisa de interesse dos docentes antes que de áreas de conhecimento suficientemente consolidados para se converter em objeto de estudo sistemático, tendo em vista a formação de novos profissionais nas referidas áreas, refletindo a tendência dos professores a adequar a estrutura curricular às linhas do projeto de pesquisa que eles desenvolvem.*

### **Normas específicas**

Em relação às normas específicas, as diferenças são apenas pontuais quanto aos anteriores períodos da pós-graduação.

## **MESTRADO**

### **SELEÇÃO E ADMISSÃO**

Para ser admitido no mestrado, é requisito: ser graduado em curso superior (Bacharel ou Licenciado em curso de duração plena) e ser aprovado em processo seletivo.

As inscrições para a seleção, obedecem às seguintes normas:

1. Preenchimento de formulário fornecido pela secretaria do programa, acompanhado dos documentos: Diploma do curso superior ou equivalente, Histórico Escolar de Graduação, Currículo Vitae atualizado, fotos 3x4 e Projeto de Pesquisa. No ato da inscrição, o candidato deverá indicar a área de concentração e, quando for o caso, a sub-área escolhida.
2. Abertura anual de inscrições ao processo seletivo serão abertas anualmente.
3. Realização do processo seletivo por uma Comissão Especial de Seleção e homologação pela CPG (Comissão de Pós-Graduação).
4. Fixação periódica do número de vagas pela CPG.

## **EXAME DE QUALIFICAÇÃO**

- O Exame de Qualificação versará sobre o tema da dissertação e será realizado mediante solicitação do orientador à coordenadoria do programa quando, a juízo do orientador, o aluno tiver preenchido as condições necessárias para submeter-se ao exame. O requerimento para Exame de Qualificação deverá ser encaminhado pelo candidato à CPG acompanhado de cinco vias de:
  1. memorial circunstanciado evidenciando como o candidato integrou as atividades de seu Plano de Estudos, tendo em vista sua área de concentração, e seu Projeto de Dissertação;
  2. Projeto de Dissertação.

O Exame de Qualificação será realizado perante banca constituída pela CPG composta pelo orientador que a presidirá e mais dois professores por ele indicados.

## **EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O candidato ao título de Mestre deve ter conhecimento, para leitura, de uma língua estrangeira e poderá optar por uma das línguas autorizadas pela CPG, o exame de língua deverá ser feito após um ano estudos no mestrado. *“Este exame será feito mediante verificação escrita que constará de tradução e/ou interpretação de uma parte de um texto científico” (artigo 11º inc. 3º Regulamento do Programa da FE).*

## **DEFESA DA DISSERTAÇÃO**

O candidato encaminhará nove exemplares (tipo brochura) da dissertação à CPG, acompanhados por ofício do orientador, contendo a sugestão dos nomes dos professores que farão parte da Comissão Julgadora (orientador, 2 membros e 1 suplente) a ser aprovada pela CPG, de acordo com as normas vigentes, com antecedência de quatro semanas.

Após a defesa, a Comissão Julgadora deverá emitir parecer sobre a dissertação atribuindo das seguintes avaliações, por consenso: aprovado, aprovado com distinção, aprovado com distinção e louvor, de acordo com o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação da UNICAMP.

**TÍTULO ACADÊMICO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Será conferido o grau de Mestre em Educação ao aluno que:

- completar o número de créditos exigidos pelo programa e constantes do seu Plano de Estudos;
- for aprovado em exame de proficiência em uma língua estrangeira;
- for aprovado na arguição de sua dissertação.

## **DOUTORADO**

### **ADMISSÃO**

As exigências de admissão são: ter o título de Mestre, e ser aprovado em processo seletivo.

### **INSCRIÇÕES PARA SELEÇÃO**

- A inscrição para seleção requer o preenchimento de formulário fornecido pela secretaria do programa acompanhado dos seguintes documentos:
  - Histórico Escolar de atividades de pós-graduação *Stricto Sensu* já realizadas;
  - ata de defesa de dissertação ou fotocópia do diploma de mestrado;
  - exemplar de Dissertação de Mestrado acompanhado de um resumo;
  - Currículo Vitae;
  - fotos 3x4;
  - Projeto de Pesquisa.

No ato da inscrição o candidato deverá indicar a área de concentração e, quando for o caso, a sub-área escolhida:

As inscrições para o processo seletivo serão abertas de dois em dois anos, nos anos pares, iniciando-se o curso nos anos ímpares.

O período de inscrições se estenderá de 1º a 30 de junho e o processo seletivo será realizado no mês de agosto, divulgando-se os resultados na 1ª semana de setembro. O processo é igual ao mestrado.

O processo seletivo será realizado por uma Comissão Especial de Seleção e os resultados serão homologados pela CPG (Comissão de Pós-Graduação).

O número de vagas será fixado periodicamente pela CPG.

#### *EXAME DE QUALIFICAÇÃO*

O exame de qualificação versará sobre o Projeto da Tese e será realizado mediante solicitação do orientador à coordenação do programa quando, a juízo do orientador, o aluno tiver preenchido as condições necessárias para submeter-se ao exame (inc. 1º art. 11º Regimento do Programa de Pós-Graduação da FE).

O exame de qualificação será realizado perante uma banca constituída pela CPG e composta pelo orientador, que a presidirá, e mais dois professores por ele indicados. (inc. 1º art. 11º).

O requerimento para exame de qualificação deverá ser acompanhado de quatro vias de:

- cópias de Projeto de Tese;
- cópias de memorial (relatos referentes à vida acadêmica).

#### *EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA*

O candidato ao grau de Doutor deve ter conhecimento, para leitura, de pelo menos duas línguas estrangeiras. Por ocasião do mestrado, ele poderá ter prestado exame de uma delas. Antes de submeter-se ao Exame de Qualificação para o doutorado, o candidato prestará exame da segunda língua.

Segundo o inc. 3º do art. 11º do Regulamento do Programa de Pós-Graduação da FE, o exame de proficiência em língua estrangeira será feito mediante verificação escrita que constará de tradução e/ou interpretação de uma parte de um texto científico computando-se no caso do doutorado, aquele idioma em que o aluno já foi aprovado por ocasião de seu curso de mestrado.

#### *DEFESA DE TESE*

O candidato encaminhará doze exemplares da tese à CPG, acompanhados por ofício do orientador, contendo a sugestão dos nomes de professores, para compor a Comissão Julgadora a ser aprovada pela CPG e demais órgãos da universidade, de acordo com as normas vigentes.

A defesa dar-se-á em sessão pública, perante uma Comissão Julgadora constituída por cinco membros, sob a presidência do orientador e mais 2 (dois) suplentes escolhidos pela CPG e

aprovados pelo CONSU, através de sua Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão, dentre os docentes da universidade ou especialistas de outras instituições.

A Comissão Julgadora, após a defesa, deverá emitir parecer sobre a tese, atribuindo níveis de conceito de acordo com o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação da universidade.

#### *TÍTULO ACADÊMICO DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO*

Será conferido o grau de Doutor em Educação ao aluno que:

- Completar o número de créditos exigidos pelo Programa e constantes de seu Plano de Estudos;
- demonstrar, mediante verificação escrita, proficiência em duas línguas estrangeiras;
- for aprovado no Exame de Qualificação;
- for aprovado na arguição de sua tese (art. 23º).

O documento "Auto-avaliação da Unidade", publicado pela FE/UNICAMP, em comemoração dos 20 anos de seu funcionamento, refere-se ao processo de inscrição, seleção e ingresso no programa de pós-graduação nos seguintes termos:

*O ingresso no programa de pós-graduação se dá mediante inscrição ao processo seletivo cujo edital estipula o número de vagas para cada área e para cada nível, assim como os requisitos que devem ser preenchidos. O processo de inscrição e seleção foi regulamentado pela Comissão de Pós-Graduação através da Resolução CPG/FE nº 02/89, aprovado em novembro de 1989. As inscrições ocorrem no mês de junho, o processo seletivo no mês de agosto e os resultados são divulgados no início de setembro. Com isso os candidatos aprovados dispõem de tempo suficiente para tomar todas as providências necessárias para que possam iniciar regularmente o curso em março do ano seguinte.*

*Em geral, o número de candidatos corresponde a duas, três vezes o número de vagas. Para efetuar a inscrição, além dos documentos de praxe, os candidatos devem apresentar "Currículo Vitae" e Projeto de Dissertação - tese. No caso do candidato ao doutorado exige-se, também um exemplar de dissertação de mestrado.*

*O processo de seleção é coordenado por uma comissão especial, definida na citada Resolução CPG/FE nº 02/89, composta por onze docentes, sendo dois de cada uma das cinco áreas de concentração indicadas pelos respectivos departamentos e presididos por um membro da CPG, por esta indicado. A seleção para o mestrado*

*prevê prova escrita com uma parte geral, comum a todos os candidatos, versando sobre a Educação Brasileira e uma parte específica, diferenciada conforme as áreas de concentração. Os candidatos aprovados na prova escrita, submeter-se-ão a uma entrevista perante uma banca constituída por professores da área de concentração em que eles se inscreveram. No caso de doutorado, não há prova escrita, realizando-se a seleção através da análise de documentação e entrevistas.*

*O processo descrito está sendo aplicado (1992) pela terceira vez e vem sendo objeto de avaliação pela Comissão Especial de Seleção e pela CPG/FE. Até o momento ele tem se revelado adequado, sofrendo apenas pequenos ajustes tendo em vista o seu aprimoramento. Há, no entanto, um aspecto que pode ser revisto pela CPG, trata-se da periodicidade bienal adotada para as inscrições e seleção ao doutorado. Tal medida foi tomada para ajustar o fluxo de alunos à capacidade de atendimento do corpo docente, possibilitando ao mesmo tempo racionalizar a oferta de disciplinas ao evitar que fosse admitido a cada ano um número muito pequeno de alunos.*

*Entretanto, essa medida tem gerado alguns problemas ligados não propriamente a uma suposta demanda reprimida de candidatos ao doutoramento, mas a outras questões como, por exemplo, a sistemática de concessão de bolsas e de avaliação do programa por parte das agências financiadoras. Como tal sistemática é anual, ela acaba gerando expectativas de um fluxo, também anual, de entrada e saída de alunos, o que se choca com a periodicidade bienal.*

## **Áreas de Pesquisa**

Segundo a tabela 5.29, observa-se que em 1989 as áreas de pesquisa foram vinte e oito, encontrando-se o maior percentual na área temática de Sociologia da educação (32,14%) e o menor percentual na área de Ensino Superior (7,14%). Em 1990 e 1991 as áreas de pesquisa passa de vinte e oito (1989) a trinta e quatro, considerando 26 das já existentes e incluindo 8 novas áreas de pesquisa, encontrando-se o maior percentual na área temática de Sociologia da educação (29,41%), e o menor percentual na área de Ensino Superior (5,88%). Em 1992 as áreas de pesquisa foram trinta e cinco, considerando trinta e quatro das já existente e incrementando-se uma nova área, o maior percentual encontram-se na área temática de Sociologia da Educação (31,43%) e o menor percentual na área temática de Ensino Superior (5,71%).

Em 1993 passa-se de 35 áreas de pesquisa consideradas em 1992 a quarenta e quatro, das quais 35 foram já existentes em 1993 e inclui-se 9 áreas novas. O maior percentual encontram-se nas áreas temáticas de Sociologia da Educação e Administração da Educação (25,00%) respectivamente, e o menor percentual na área temática de currículo (2,27%). Em 1994 são as mesmas áreas de pesquisa consideradas em 1993, portanto também apresentaram o mesmo percentual nas áreas temáticas.

Denota-se, durante este período a predominância da área temática de Sociologia da Educação, observa-se também que a área temática de Ensino Superior retoma importância em comparação com o anterior período (1981- 1988), a ausência da área de História da Educação, e a presença na área de currículo nos últimos dois anos (1993-1994).

TABELA 5.29  
ÁREAS DE PESQUISA DISTRIBUÍDAS POR ÁREAS TEMÁTICAS,  
DURANTE O PERÍODO DE REESTRUTURAÇÃO - DESDE 1989.

ÁREAS TEMÁTICAS	ANOS											
	1989		1990		1991		1992		1993		1994	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Psicologia Educacional	3	10,71	8	23,53	8	23,53	8	22,86	8	18,18	8	18,18
Metodologia de Ensino	5	17,86	5	14,71	5	14,71	5	14,29	5	11,36	5	11,36
Sociologia da Educação	9	32,14	10	29,41	10	29,41	11	31,43	11	25,00	11	25,00
Administração Educacional	4	14,29	4	11,76	4	11,76	4	11,43	11	25,00	11	25,00
Filosofia da Educação	5	17,86	5	14,71	5	14,71	5	14,29	6	13,64	6	13,64
Ensino Superior	2	7,14	2	5,88	2	5,88	2	5,71	2	4,54	2	4,54
História da Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Currículo	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,27	1	2,27
TOTAL	28	100	34	100	34	100	35	100	44	100	44	100

Fonte: Catálogo dos cursos de pós-graduação/UNICAMP. 1989 a 1994.

### *Corpo Docente*

Segundo os Catálogos dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP (1989 - 1994), o corpo docente, quanto ao número, teve a seguinte evolução: em 1989, havia 73 professores; em 1990, 69 (houve decréscimo); em 1991, 71; em 1992, 74; em 1993, 76 e em 1994, 81. Houve um incremento de 16 professores de 1989 a 1994, no programa de pós-graduação.

Observa-se na tabela 5.30, que o nível de professores de maior incremento a partir de 1989 até 1994, foi MS-3, que passou de 45 professores (1989) para 58 em 1994. Por outro lado constata-se um decréscimo no nível docente MS-4, que passou de 16, em 1989, para 10 em 1994. Isto se explica pela mudança de regime dos professores ou pela aposentadoria da atividade docente.

TABELA 5.30  
DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR NÍVEIS - PERÍODO 1989/94

NÍVEIS	ANOS					
	1989	1990	1991	1992	1993	1994
MS-3	45	43	44	50	53	58
MS-4	16	15	14	12	13	10
MS-5	06	04	04	06	06	08
MS-6	06	08	09	06	04	05
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>69</b>	<b>71</b>	<b>74</b>	<b>76</b>	<b>81</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1989/1994.

Na tabela 5.31, observa-se, fazendo comparação entre 1989 e 1994, que o maior nível de docentes incrementado foi o MS-3, no Departamento de Metodologia do Ensino, que passou de 8 (1989) a 17 (1994). Mas houve um decréscimo no nível MS-4, em 3 departamentos (DEFHE, DEME e DASE). Este fenômeno se pode explicar pela mudança do nível dos professores de MS-4 a MS-5 ou pela aposentadoria da atividade docente.

TABELA 5.31  
TABELA COMPARATIVO DOS DOCENTES POR NÍVEIS E DEPARTAMENTOS  
ENTRE 1989 E 1994

	1989					1994				
	MS-3	MS-4	MS-5	MS-6	TOTAL	MS-3	MS-4	MS-5	MS-6	TOTAL
DEFHE	9	3	3	3	18	7	2	2	3	14
DEME	8	6	1	1	16	17	2	3		22
DASE	6	3	1	1	11	10	2	2	1	15
DEPE	15	3	1	1	20	16	3	1	1	21
DECISAE	7	1	-	-	8	8	1	-	-	9
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>73</b>	<b>58</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>81</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1989 e 1994.

Observa-se pela tabela 5.32 que em 1994, um alto percentual de professores (quase a totalidade), tem regime de trabalho RDIDP, incrementando-se o percentual de docentes neste regime com relação a 1989.

TABELA 5.32  
DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR REGIME DE TRABALHO  
PERÍODO 1989/1994

REGIME	ANOS					
	1989	1990	1991	1992	1993	1994
RDIDP	58	52	59	56	71	78
RTC	14	16	10	07	05	03
RTP	01	01	02	01	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>69</b>	<b>71</b>	<b>74</b>	<b>76</b>	<b>81</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1989/1994.

Quanto aos departamentos, observa-se que em 1989 o departamento que teve quase a totalidade de professores em RDIDP é o DECISAE e em 1994, os departamentos que tem a totalidade de professores em RDIDP são, DEFHE, DEPE e DECISAE. ver tabela 5.33

TABELA 5.33  
TABELA COMPARATIVO DOS DOCENTES POR REGIME DE TRABALHO  
E DEPARTAMENTOS ENTRE 1989 E 1994

REGIME/ DEPTO.	ANOS							
	1989				1994			
	RDIDP	RTC	RTP	TOTAL	RDIDP	RTC	RTP	TOTAL
DEFHE	15	03	-	18	14	-	-	14
DEME	11	04	01	16	21	01	-	22
DASE	08	03		11	13	02	-	15
DEPE	17	03		20	21	-	-	21
DECISAE	07	01		08	09	-	-	09
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>73</b>				<b>81</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1989-1994.

Observe-se na tabela 5.34, que em 1989 de um total de 73 professores-doutores da Pós-graduação, 51 obtiveram o título de doutor nas universidades Brasileiras, 9 em universidades norte-americanas e treze em universidades Européias. Em 1994 de um total de 78 professores-doutores da pós-graduação, 64 obtiveram o título de doutor Universidades Brasileiras, seis em Universidades norte-americanas e oito em universidades européias.

Portanto, o maior número de professores-doutores da pós-graduação, obtiveram o título de doutor em universidades Brasileiras, passando de 51 professores em 1989, a 64 em 1994. Dentro das Universidades Brasileiras em 1989, o maior número de títulos de doutor (vinte e três) foram obtidos na USP, e em 1994 o maior número de títulos de doutor (vinte e seis) foram obtidos na UNICAMP. Quanto à título de Doutor nas Universidades norte-americanas e européias, o número diminuiu de nove (1989) a seis (1994) e de treze (1989) a oito (1994) respectivamente.

TABELA 5.34  
DISTRIBUIÇÃO COMPARATIVA DOS PROFESSORES QUANTO À UNIVERSIDADE DE PROCEDÊNCIA  
DO SEU TÍTULO DE DOUTORADO SEGUNDO DADOS ENTRE 1989 E 1994

UNIVERSIDADE	ANOS	
	1989	1994*
<b>UNIV. AMÉRICA DO SUL</b>		
<b>Brasileiras</b>		
Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP	12	13
Universidade de São Paulo - USP	23	23
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	13	26
Universidade de Rio Claro	01	01
UNESP	01	01
Universidade de Recife	01	-
<b>Sub-total: Univ. Brasileiras</b>	<b>51</b>	<b>64</b>
<b>UNIV. NORTE AMERICANAS</b>		
Univ. Princeton N.J. USA	01	-
Univ. de Pittsburgh	01	01
Univ. Southern California	01	01
Columbia University	01	-
Michigan State University	02	01
Bowling Green St. Univ. Ohio	03	03
<b>Sub-total: Univ. Norte Americanas</b>	<b>09</b>	<b>06</b>
<b>UNIV. EUROPÉIAS</b>		
Université Catholique de Louvain, Bélgica	03	02
Univ. Paris V Rene Descartes, França	02	01
Univ. de Benaçon, França	01	01
Univ. E.H. E.S.S. Paris, França	01	-
Univ. de Paris VII, França	01	01
School of Chemical Sciences University, Inglaterra	01	01
Ludwig Maximilian Univ. München, Alemanha	01	01
Univ. de Hamburg Rep. Federal da Alemanha	01	-
Univ. de Complutense-Madrid, Espanha	01	01
Univ. de Genebra, Suíça	01	-
<b>Sub-total: Univ. Européias</b>	<b>13</b>	<b>08</b>
<b>TOTAL: PROFESSORES</b>	<b>73</b>	<b>78</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1989 e 1994.

\* Os docentes de 1994 estão em número de 78 porque não existe no Catálogo, dados referentes à Universidade de procedência do seu título de doutor.

Segundo a tabela 5.35, em 1989, de um total de 73 professores, 52 tinham formação em Licenciatura na área de Ciências Sociais e Humanas, 17 na área de Educação e 4 na área de Ciências Exatas e Naturais, portanto, o maior número de professores tinha formação em Ciências Sociais. Em 1994, de um total de 78 professores 51 tinham formação na Licenciatura na área de Ciências Sociais e humanas, 20 na área de Educação e 7 na área de Ciências Exatas e Naturais, portanto, o maior número de professores tinham formação em Ciências Sociais e humanas.

TABELA 5.35  
COMPARAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A SUA ÁREA DE  
FORMAÇÃO EM LICENCIATURA/GRADUAÇÃO, SEGUNDO DADOS DE 1989 E 1994

ÁREAS	ANOS	
	1989	1994*
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS</b>		
Direito	01	-
Letras	04	03
Língua e Literatura	01	01
Arte	02	01
Educação Artística e Música	-	01
Sociologia e Política	04	02
Administração	03	04
Filosofia	14	13
História	03	04
Geografia e História	06	03
Ciências Sociais	06	08
Comunicação	-	01
Teologia	02	-
Psicologia	08	08
<b>Sub-total</b>	<b>52</b>	<b>61</b>
<b>EDUCAÇÃO</b>		
Pedagogia	17	20
<b>Sub-total</b>	<b>17</b>	<b>20</b>
<b>CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS</b>		
Lic. em Física	01	02
Lic. em Matemática	02	01
Lic. em Química	01	02
Lic. em Ciências Biológicas	-	02
<b>Sub-total</b>	<b>04</b>	<b>07</b>
<b>TOTAL: PROFESSORES</b>	<b>73</b>	<b>78</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1984 e 1994.

\* Em 1994 com base em 78 professores, não encontramos dados de 3 professores..

Segundo a tabela 5.36, em 1989, do total de 73 professores da pós-graduação, 34 tinham título de Doutor na área de Ciências Sociais e Humanas, 32 professores na área de Educação e 7 professores na área de Ciências Exatas e Naturais. Portanto, a maioria dos professores tinha o título de Doutor na área de Ciências Sociais e Humanas.

Em 1994, de um total de 79 professores da pós-graduação, 31 professores tinha o título de Doutor na área de Ciências Sociais e Humanas, 41 professores na área de Educação e 7 na área de Ciências Exatas e Naturais, portanto, o maior número de professores tinha título de Doutor na área de Educação.

TABELA 5.36  
COMPARAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À SUA ÁREA  
DE TÍTULO EM DOUTORADO, SEGUNDO DADOS DE 1989 E 1994

ÁREAS	ANOS	
	1989	1994*
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS</b>		
Linguística	01	01
Psicologia	06	06
Filosofia	09	07
Letras	02	
Ciências da Informação	01	01
Sociologia	04	07
Teologia	01	
Ciências Políticas	03	03
Ciências Sociais	06	04
Sociologia e Política	01	-
Letras Modernas	-	01
História Econômica	-	01
<b>Sub-total</b>	<b>34</b>	<b>31</b>
<b>EDUCAÇÃO</b>		
Psicologia Educacional	06	09
Metodologia de Ensino	01	13
Ciências da Educação	14	09
Filosofia da Educação	08	06
Administração e Supervisão Educacional	02	02
Currículo	01	01
Educação de Adultos	-	01
<b>Sub-total</b>	<b>32</b>	<b>41</b>
<b>CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS</b>		
Ciências	06	06
Química	01	01
<b>Sub-total</b>	<b>07</b>	<b>07</b>
<b>NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES</b>	<b>73</b>	<b>79</b>

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação-UNICAMP, 1989 e 1994.

\* Em 1994, com base em 79 professores.

A Comissão Verificadora da CAPES/1990, comenta que o corpo docente atinge a casa dos 73 professores, todos com no mínimo o título de Doutor, distribuídos pelas quatro áreas de concentração oferecidas a nível de mestrado e doutorado e mais uma nova área de mestrado. Sua formação e atividade científica é congruente com as áreas de concentração onde desenvolvem suas atividades e sua boa qualificação é pré-requisito exigido institucionalmente; setenta por cento do corpo docente tem tempo integral e dedicação exclusiva e há um bom equacionamento entre número de docentes/alunos pelas diferentes áreas de concentração, bem como equilíbrio na distribuição de orientandos. O esquema de vinculação orientando/orientador que o novo regulamento propõe, vem a nosso ver favorecer mais este equilíbrio como também, a própria trajetória do mestrando ou doutorando no programa.

O Conselho Federal de Educação, no seu Parecer nº 307/91, de 06.06.91, comenta do corpo docente nos mesmos termos que a Comissão Verificadora da CAPES/90.

A avaliação da CAPES, 1990/91, quanto ao corpo docente, comenta que a dimensão do corpo docente permanente sofreu acréscimo no período, e seu grau de dedicação ao curso apresentou progresso. Tal dimensão se revela adequada ao número de alunos, o qual decresceu no biênio avaliado, fazendo a relação professor/aluno girar em torno de 5/1.

Na "auto-avaliação da Unidade" (Cad. nº 06, 1992), descreve-se que no corpo docente não se configura o fenômeno da endogenia, porque as titulações se distribuem por 28 instituições diferentes, seja porque praticamente não há docente que tenha feito o mestrado e o doutorado na mesma instituição e não tenha feito livre-docência e pós-doutorado em outra.

A Comissão de Consultores Externos da avaliação da área de Ciências Humanas da UNICAMP, em 1993, comenta a respeito do perfil do professorado da pós-graduação nos seguintes termos: não se pode, pois, deixar de assinalar um perfil pouco endógeno de formação dos seus docentes em termos de locais e de temática, trata-se de uma saudável dispersão ou melhoria de uma pluralidade de formações.

É notável que mais de 73% do corpo docente da FE esteja no nível MS-3, que representa a titulação de doutoramento. A isto se deve acrescentar a estratégia assinalada de contar para breve com todo o corpo docente titulado a nível de doutorado.

### *Corpo Docente*

Segundo os relatórios semestrais da pós-graduação o corpo docente neste período (1989 até 1º Sem. 1994) apresenta a seguinte distribuição, quanto ao número de alunos matriculados e licenciados por anos e níveis. Observando a tabela 5.37, verifica-se que durante os anos 1989 a

1994, o maior número de alunos matriculados registrou-se no primeiro semestre de 1994, para mestrado 301, e para doutorado 186.

TABELA 5.37  
ALUNOS MATRICULADOS POR ANOS/NÍVEIS E LICENCIAMENTO/ANOS/NÍVEIS - 1989 ATÉ 1º SEMESTRE DE 1994

	ANO																					
	1989				1990				1991				1992				1993				1994	
	M		D		M		D		M		D		M		D		M		D			
	I-S	II-S																				
MATRIC. DISS/TESE	152	27	101	115	65	82	95	128	62	73	118	116	55	57	128	85	66	49	102	82	70	61
MATRIC. DISCIPLINA	66	78	27	41	40	41	24	21	88	70	88	70	115	103	60	54	142	122	101	96	174	112
MATRIC. DISS/TESE E DISCIPL.	16	20	04	04	17	15	33	05	13	10	06	07	15	07	12	05	08	07	01	03	05	01
<b>TOTAL MATRICUL.</b>	<b>234</b>	<b>225</b>	<b>132</b>	<b>160</b>	<b>122</b>	<b>138</b>	<b>152</b>	<b>154</b>	<b>183</b>	<b>153</b>	<b>192</b>	<b>193</b>	<b>185</b>	<b>167</b>	<b>198</b>	<b>145</b>	<b>216</b>	<b>178</b>	<b>204</b>	<b>181</b>	<b>207</b>	<b>185</b>
LICENCIAMENTO	06	10	05	05	06	10	04	03	10	06	05	05	08	04	02	01	05	04	01	03	04	01
<b>TOTAL MATRIC. + LICEN.</b>	<b>242</b>	<b>235</b>	<b>137</b>	<b>165</b>	<b>128</b>	<b>148</b>	<b>156</b>	<b>157</b>	<b>173</b>	<b>161</b>	<b>197</b>	<b>198</b>	<b>193</b>	<b>171</b>	<b>200</b>	<b>146</b>	<b>221</b>	<b>282</b>	<b>205</b>	<b>184</b>	<b>301</b>	<b>186</b>

Fonte: Relatórios semestrais, secretaria da Pós/FE.

Legenda: I-S: Primeiro Semestre

II-S: Segundo Semestre

Na tabela 5.38, nos revela o número total de alunos ingressantes (80) no processo de seleção 1993, distribuídos por níveis e áreas de concentração. Não ofertaram vagas para a área de Filosofia e História da Educação.

TABELA 5.38  
ALUNOS INGRESSANTES PARA I - PERÍODO DE 1994

NÍVEIS	ÁREA						TOTAL
	DASE	DECISAE	DEPE	DEFHE	DEME	EDUC.MAT	
MESTRADO	10	12	19	-	08	03	<b>52</b>
DOUTORADO	10	10	04	-	01	03	<b>28</b>
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>-</b>	<b>09</b>	<b>06</b>	
<b>TOTAL GERAL: M+D</b>							<b>80</b>

Fonte: Relatórios semestrais da Pós/FE.

Segundo as fichas do aluno, constatou-se que os alunos desligados que ingressaram a partir de 1989, estavam assim distribuídos: em nível de Mestrado de um total de 23 alunos, quatro

foram do DEFHE, seis do DEME, dois do DASE, cinco do DEPE e seis do DECISAE. Em nível de doutorado um aluno do DEME (Fichas do aluno, arquivo morto da Pós/FE).

Quanto aos alunos que solicitaram certificado de aperfeiçoamento depois de 1989 de acordo ao regimento novo, foram 15 alunos em nível mestrado, assim distribuídos: três alunos do DEFHE, três alunos do DEME, cinco alunos do DASE, três alunos do DEPE e um aluno do DECISAE. Em nível doutorado solicitou somente 1 (um) aluno da área de Metodologia de Ensino (Ficha do aluno, arquivo morto da Pós/FE).

A Comissão da CAPES, para o recredenciamento do mestrado e credenciamento do doutorado em Educação da UNICAMP, de 03 de agosto de 1990, comenta que o perfil dos alunos é bastante variado. No caso do mestrado, a demanda maior é dos candidatos ligados às redes escolares de 1º e 2º graus, sobretudo da micro-região. A área de Metodologia do Ensino recebe professores de disciplinas específicas relacionadas ao Ensino de Ciências: Matemática, Química, Física e Biologia. É significativa a matrícula de professores de universidades de todo o país, no mestrado e no doutorado, muitos através do PICD (33 matriculados atualmente). São poucos os pós-graduandos da própria Faculdade de Educação. Identifica-se a demanda de profissionais de outras áreas (Engenharia, sobretudo) da UNICAMP e de outras instituições de Ensino Superior, que formam grupos de estudo sobre Trabalho, Tecnologia e Educação.

Registra-se o recebimento de alunos através do PEC/PG, sobretudo do Chile, Argentina, Peru, Uruguai e Colômbia. Essa demanda vem aumentando ano a ano e tende a ampliar-se para o México e países da América Central, com candidatos já inscritos.

O Conselho Federal de Educação, em seu Parecer nº 307/91, de 06.06.91, concorda em todos os seus termos com o Relatório da CAPES/90.

No Caderno nº 6 da FE/UNICAMP, "auto-avaliação da unidade", em 1992, encontramos o seguinte comentário com relação à procedência dos alunos na pós-graduação:

*Quanto à área de formação, embora a maioria venha de cursos de graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas, há também candidatos oriundos das áreas Biológicas, Exatas e Tecnológicas. Quanto à origem geográfica, há candidatos de quase todos os estados do país e também exterior. Estes, via de regra, vem através do PEC/PG (Programa Estudantes Convênio de Pós-Graduação) criado pelo governo brasileiro e que inclui a maioria dos países da América Latina e África. Neste caso o processo seletivo é diferenciado, em razão das próprias normas que regem o PEC/PG.*

*A seleção é feita através de análise da documentação enviada pelos candidatos. Em caso de aprovação a coordenação do programa de pós-graduação emite a carta de aceitação que é condição para que o interessado possa se inscrever na Embaixada Brasileira do seu país, pleiteando a bolsa PEC/PG. Dadas essas peculiaridades, os candidatos podem enviar a documentação a qualquer tempo e as admissões são numa cota extra de vaga não são computados no número de vagas fixadas nos editais de inscrições para os candidatos brasileiros. O país que mais tem demandado a pós-graduação em Educação da UNICAMP através do PEC/PG é o Chile. Mas há também candidatos do Uruguai, Argentina, Paraguai, Peru, Equador, Colômbia, havendo consulta também da Costa Rica, Guatemala, Nicarágua, México e Guiné Bissau.*

## *Produção Intelectual*

### **DOCENTE**

A tabela 5.39, apresenta o resumo da produção intelectual dos docentes durante o período de reestruturação da pós-graduação desde 1989, com base nos relatórios da CAPES (1989, 1990, 1991, 1992, 1993), encontradas no arquivo da pós-graduação da FE/UNICAMP e na Pró-Reitoria da Pós-Graduação/UNICAMP.

O relatório da Comissão para o credenciamento do mestrado e credenciamento do doutorado, pela CAPES em 03 de agosto de 1990, comenta que se evidencia nos currículos e nas publicações do corpo docente uma vigorosa produção científica, com trabalhos que têm marcado teoricamente o cenário da reflexão no Brasil. Em levantamento efetuado pela instituição para o período de 1986 - 1990, na FE, foram elaborados 204 relatórios de pesquisa pelos docentes da Unidade, sendo a maioria delas coordenadas pelos professores que atuam na pós-graduação. Estes trabalhos deram origem a 84 livros publicados nesse quadriênio e mais de uma centena de artigos em periódicos nacionais e internacionais.

No primeiro semestre de 1990, lançou-se uma revista quadrimestral da FE - "Pro-Posições", cuja comissão de redação é composta por professores da pós-graduação e cujo conteúdo, bem como a programação dos próximos três números, reflete a contribuição da casa para a reflexão e estudo dos problemas educacionais do país.

TABELA 5.39

## PRODUÇÃO INTELECTUAL DOCENTE - PERÍODO DE REESTRUTURAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

PRODUÇÃO DOCENTE	1989	1990	1991	1992	1993
<b>1) PRODUÇÃO CIENTÍFICA</b>					
<b>A - PESQUISA</b>					
Projetos de Pesquisa isolados em andamento	01	01	11	22	56
Projetos de Pesquisa isolados concluídos	-	-	04	04	06
Linhas de Pesquisa em andamento	56	47	18	47	53
Linhas de Pesquisa concluídos	03	04	03	-	-
Projetos de Pesquisa vinculados em andamento	78	63	32	41	42
Projetos de Pesquisa vinculados concluídos	05	04	01	10	11
<b>B - PUBLICAÇÕES</b>					
Livros publicados no Brasil	08	11	08	04	07
Livros publicados no Exterior	-	01	04	-	-
Artigos publicados em revistas nacionais	29	15	34	08	43
Artigos publicados em revistas estrangeiras	-	01	04	-	08
Trabalhos completos publicados em anais de congressos nacionais	04	02	09	-	05
Trabalhos completos publicados em anais de congressos internacionais	-	02	05	-	01
Capítulos de livros publicados no Brasil	09	04	04	02	09
Capítulos de livros publicados no exterior	03	-	01	-	02
Artigos publicados em jornais brasileiros	02	07	10	-	01
Artigos publicados em jornais estrangeiros	01	-	-	-	-
<b>Resumos publicados em anais de congressos nacionais</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>13</b>
Resumos publicados em anais de congressos internacionais	-	04	02	01	12
Resenhas e Recensões publicados no Brasil	02	03	02	-	04
Resenhas e Recensões publicadas no exterior	-	-	-	-	01
Traduções	01	-	-	-	-
Edições revisadas de livros publicados no Brasil	-	-	01	-	01
Coletâneas publicadas no Brasil (autor, organizados ou editor)	01	02	07	04	06
Monografias e Ensaios publicados no Brasil	01	04	04	-	06
Monografias e Ensaios publicados no exterior	01	-	-	-	-
Folhetos e Similares publicados no Brasil	-	01	06	-	02
Folhetos e Similares publicados no exterior	-	-	-	-	01
Mapas publicados no Brasil	-	-	-	-	-
Mapas publicados no exterior	-	-	-	-	01
Coletâneas de fatos, gravuras, desenhos e similares publicados no Brasil	01	01	-	-	-
Bibliografias	-	-	01	-	-

TABELA 5.39 (CONT.)

## PRODUÇÃO INTELECTUAL DOCENTE - PERÍODO DE REESTRUTURAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

PRODUÇÃO DOCENTE	1989	1990	1991	1992	1993
<b>2) PRODUÇÃO TÉCNICA/ARTÍSTICA</b>					
Assessoria e Consultoria científica/técnica	-	11	-	18	34
Relatório Técnico	-	-	-	09	17
Relatório de Pesquisa	05	-	-	05	14
Organização e promoção de eventos	-	-	-	14	08
Organização e promoção de exposições	-	-	02	-	02
Cursos de certa duração (extensão, aperfeiçoamento, especializ.)	-	17	-	25	57
Edição de periódicos	-	-	-	03	06
Editoração	-	-	-	03	02
Organização de eventos artísticos (concertos, recitais, etc.)	-	-	-	-	01
Filme de curta e longa duração	-	-	-	-	01
Pintura, desenho, gravura e similares	-	-	-	-	03
Material didático e instrumental (jogo, teste, gravuras, texto)	-	-	-	-	10
Conferências, comunicações, congressos, seminários, simp., etc.	120	91	157*	170	150
Gravações musicais e artísticas	-	-	-	-	01
Participação em Programas de Rádio e TV	-	-	-	10	01
Desenvolvimento de produtos	-	-	-	01	-

Fonte: Relatório da CAPES, 1989-1990-1991-1992-1993.

Anuário de Pesquisa 1991 (Produção técnica/artística de 1990).

\* Anuário de Pesquisa 1992 (Conf., comunicações, congressos, seminários, etc. de 1991).

Aponta-se ainda a coerência da produção científica dos docentes, cada qual com um bom conjunto de trabalhos em áreas definidas de atuação com temáticas relevantes e dinamicamente articuladas com a problemática educacional e social, da região de um lado, e do país de outro.

Não se pode deixar de observar que estes trabalhos ainda repousam mais no estilo pesquisador-individual, do que propriamente na forma de trabalhos nucleadores de equipes ou de produtos de esforços organizados de forma mais coletiva. Um esforço nesta direção parece que seria positivo não só para a criação de um clima participativo e pedagógico mais favorável ao desenvolvimento do interesse e habilidades de pesquisa em mestrandos e doutorandos, como também na criação e consolidação de grupos que consubstanciem uma tradição de pesquisa e abram espaço à transdisciplinaridade.

Da análise feita dos trabalhos em andamento observa-se como positivo a emergência de algumas equipes que já têm, como grupo, um programa de investigação coletivamente organizado, no qual articulam-se trabalhos específicos em torno de uma temática orientada e de um referencial

articulado, envolvendo nas equipes de trabalho desde professores titulares a simples graduados. Estes grupos que se apresentam de modo mais definido são a saber:

- Novas propostas de administração e gestão descentralizada de educação democrática.
- Educação infantil, creche e pré-escolas.
- Formas associativas de sociedade civil: gestão educação e processos educativos extra-escolares.
- Educação na América Latina.
- Educação: poder e resistência.
- Tecnologia, Trabalho e Educação.
- Ensino de Biologia, Física, Química e Matemática: produção, divulgação e apropriação de conhecimento científico e tecnológico.
- Cognição e Linguagem.

Ativa e de qualidade é também a participação dos professores de mestrado e doutorado em eventos científicos, com apresentação de trabalhos, muitos com "referee" de comissões científicas. Ainda muitas destas participações assumem o caráter de conferência ou conferência principal, o que denota o alto nível dos professores da instituição. CAPES/90.

O Conselho Federal de Educação, em seu Parecer nº 307/91, ratifica o comentário da CAPES/90, a respeito da produção intelectual dos docentes.

A comissão da CAPES, biênio 90/91, comenta que a produção envolvida com pesquisa é altíssima (99%). Segundo o relatório "F" há áreas de pesquisa, algumas das quais mal chegam a se distinguir entre si. Essa questão deveria merecer uma atenção especial.

O excessivo número de projetos isolados indica ausência de esforço de articulação dos mesmos em termos temáticos norteadores, como seria desejável.

A produção docente permanentemente alta é mais concentrada em alguns nomes. A produção de artigos, em 1990 esteve concentrada em um nome em particular. Em 1991, essa produção cresceu muito, porém, a grande maioria se dá em publicações locais. Não há informação quanto à produção técnica.

A Comissão de Consultores Externos da Avaliação da área de Ciências Humanas da UNICAMP, em 1993, comenta a respeito da pesquisa na pós-graduação nos seguintes termos: a pós-graduação, em que pese sua importância e sua consolidação, necessita, ao lado da produção acadêmica reconhecida, levar adiante uma reflexão sobre a grande dispersão de haver linhas de pesquisa quanto às pesquisas listadas. Apesar da explicação das págs. 35 e 31 (do relatório

elaborado pela FE/UNICAMP) ainda assim será necessário efetivar tais grupos de pesquisa, a fim de que se supere a tendência atomística ou mesmo de superposição na área de pesquisa.

### DISCENTE

Na tabela 5.40, apresenta o número de teses e dissertações defendidas durante o período de reestruturação da pós-graduação da FE/UNICAMP (1989/1993).

TABELA 5.40  
NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES (1989-1993)  
POR NÍVEIS, ANOS E ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO

NÍVEIS E ÁREAS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO										
	MESTRADO						DOUTORADO				
	ANOS	DEFHE	DEME	DASE	DEPE	DECISAE	TOTAL	DEFHE	DEME	DASE	DEPE
1989	14	13	17	10	03	57	06	07	-	02	15
1990	07	10	07	05	05	34	05	02	01	01	09
1991	05	08	06	07	05	31	04	08	-	05	17
1992	03	09	01	08	03	24	07	16	-	09	32
1993	15	17	03	10	04	50	13	14	02	08	37
<b>TOTAL GERAL</b>						<b>196</b>					<b>110</b>

Fonte: Pasta de defesa de dissertações e teses da secretaria da pós/FE/UNICAMP. Dados até dezembro de 1993.

Algumas dissertações e teses defendidas entre 1989 e 1993, foram publicadas em forma de capítulos de livros e livros. Dentre estes, 4 dissertações foram publicadas como capítulos de livro pela Editora Papyrus, 1993. Cinco entre as teses foram publicadas como livro, dos quais dois pela Editora Papyrus, um pela Editora UNICAMP, um pela Editora Vozes e um pela Editora Cortez.

A comissão da CAPES/1990, em seu relatório de visita para o recredenciamento do mestrado e credenciamento do doutorado em Educação/UNICAMP, comenta com respeito à produção discente nos seguintes termos:

*Quanto às dissertações produzidas, há relativa adequação dos trabalhos em relação à definição das áreas de concentração. De modo geral o nível dos trabalhos apresentados é bom, contando as bancas, com a participação freqüente de professores-doutores de outras unidades e de outras instituições.*

O Conselho Federal de Educação, no seu Parecer nº 307/91 ratifica o comentário da Comissão da CAPES quanto à produção discente da FE/UNICAMP.

A avaliação da CAPES, biênio 90/91, comenta que foram produzidas no período, 66 dissertações e 25 teses. Fora isto, o programa não forneceu outros dados indicadores da produção discente.

Quanto ao tempo de titulação a tabela 5.41 mostra que a Nível de Mestrado o tempo máximo de titulação que se registrou no período foi de quatro anos e nove meses, tempo utilizado por um aluno do Departamento de Filosofia e História da Educação, para integralizar o curso de mestrado. O tempo mínimo de titulação registrado foi de um ano e cinco meses, conseguido por dois alunos, um do Departamento de Psicologia Educacional e um do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação.

O tempo médio de integralização do curso dos alunos do Departamento de Filosofia e História da Educação, foi de três anos e um mês, dos alunos do Departamento de Metodologia de Ensino, de dois anos e nove meses, dos alunos dos Departamentos de Psicologia Educacional e Ciências Sociais aplicados a Educação, de dois anos e dez meses, dos alunos do Departamento de Administração e Supervisão Educacional, de três anos e sete meses. Portanto, *o tempo médio de titulação para o período foi de 3 anos.*

A Nível Doutorado o tempo máximo de titulação registrado no período foi de quatro anos e quatro meses, tempo médio utilizado por dois alunos para integralizar o curso de doutorado, um aluno do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e um aluno do Departamento de Psicologia Educacional. O tempo mínimo de titulação registrado no período foi de um ano e quatro meses, correspondendo a um aluno do Departamento de Administração e Supervisão Escolar.

O tempo médio de integralização do curso de doutorado dos alunos do Departamento de Filosofia e História da Educação, foi de dois anos e dez meses, dos alunos do Departamento de Metodologia de Ensino, três anos e nove meses, dos alunos do Departamento de Administração e Supervisão Educacional, três anos e dois meses e dos alunos dos Departamentos de Psicologia e Administração Educacional três anos e sete meses. Portanto, *o tempo médio de titulação para o período, foi de três anos e quatro meses.*

No Caderno nº 6, publicado pela FE/UNICAMP, 1992, "Auto-avaliação da unidade", encontra-se o seguinte comentário quanto ao tempo de titulação:

*o novo regulamento aprovado em 1989 estabeleceu como prazos máximos três anos para o mestrado e quatro para o doutorado. Acredita-se que essa medida articulada com a redução do número de créditos em disciplinas e a introdução das atividades orientadas permitirá situar o tempo médio real de titulação em níveis bem razoáveis.*

TABELA 5.41  
TEMPO DE TITULAÇÃO POR NÍVEIS E DEPARTAMENTOS  
PERÍODO DE REESTRUTURAÇÃO 1989-1993

TEMPO (ANOS E MESES) DEPARTAMENTOS	TEMPO MÁX.		TEMPO MÍN.		$\bar{X}$	
	M	D	M	D	M	D
DEFHE	4,9*	3,11	2,4	1,11	3,1	2,10
DEME	3,8	4,2	1,9	2,10	2,9	3,9
DASE	4,3	4,4	2,5	1,4	3,7	3,2
DEPE	4,3	4,4	1,5	2,8	2,10	3,7
DECISAE	3,11	-	1,5	-	2,10	-
$\bar{X}$ GERAL					3 ANOS	3 ANOS E 4 MESES

Fonte: Ficha de ex-aluno, arquivo Pós/FE. Alunos que iniciaram estudos de mestrado ou doutorado neste período.

\* O algarismo antes da vírgula representa anos e o algarismo depois da vírgula representa meses.

Ex.: 4,9, representa 4 anos e 9 meses.

### ORIENTADOR/ORIENTANDO

Através da resolução CPG nº 57/75, a Comissão Central de Pós-Graduação fixou em seis o número máximo de orientandos que cada professor poderá ter nos cursos de pós-graduação da UNICAMP. Embora essa norma tenha sido flexibilizada no regimento geral dos cursos de pós-graduação da UNICAMP, aprovado em 1988, quando se possibilitou que cada CPG (coordenadoria de pós-graduação) fixasse diferencialmente o número de orientandos por orientador, ela continuou sendo tomada como referência. Atualmente a distribuição de orientandos pelos orientadores indica que a maioria do corpo docente da FE, tem 2, 3 ou 4 orientandos. O quadro abaixo permite visualizar melhor esta distribuição:

QUADRO 5.15  
DISTRIBUIÇÃO DE ORIENTANDOS POR ORIENTADOR

NÚMERO DE PROFESSORES											TOTAL	
POR FAIXA DE ORIENTADORES	07	13	09	11	07	05	04	02	02	02	01	63
FAIXA DE ORIENTANDOS	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	262

Fonte: Auto-avaliação da Unidade, Caderno 06, 26p., 1994 - FE/UNICAMP.

Registra-se no quadro 5.15, que de um total de 63 professores orientadores 11 professores orientam 45 alunos, e 52 professores orientam 21 alunos. Registra-se, ainda, que há quinze orientadores externos à Faculdade de Educação, dentre os quais oito são de outras universidades (PUC, UFMG, UFRJ, UFSCar, PUCCAMP e PUC - SP) e sete de outras unidades da UNICAMP (IFCH, FEF, IE e IMECC).

O processo de orientação vinha se desenvolvendo basicamente de forma individual. O novo regulamento do programa aprovado em 1989, introduziu na estrutura curricular as atividades orientadas que foram regulamentadas através da Resolução CPG/FE nº 01/89. Com isso procurou-se sistematizar o processo de orientação e estimular o desenvolvimento dos trabalhos relativos às dissertações e teses através da discussão coletiva das diferentes fases de sua formação.

A Comissão de Avaliação da CAPES (Biênio 90-91) comenta que a relação orientador/orientando caiu (não atingindo 3 para 1), o que parece até mesmo muito baixa se considerar a dimensão, qualificação e regime do trabalho do conjunto dos docentes. A avaliação anterior apontava concentração das atividades de orientação em alguns professores como uma distorção a ser corrigida. Neste último biênio, para um total de 72 docentes, aproximadamente 50 e 43 deles vem orientando no mestrado e no doutorado, respectivamente. Deveria haver um esforço de envolvimento dos restantes, já que se trata de um corpo altamente qualificado.

A Comissão de Consultores Externos da Avaliação da área de Ciências Humanas da UNICAMP, em 1993, comenta no seu relatório, que no caso das orientações de pós-graduação, ainda permanece uma alta concentração em determinados docentes. Esta concentração, quando associada a grupos permanentes de pesquisa dentro de uma linha já consolidada, difere bastante daquela que se dilui aleatoriamente entre um grande número de orientandos.

No Caderno nº 6/92, publicado pela FE/UNICAMP, "Auto-avaliação da unidade", encontra-se comentário a respeito da produção acadêmica da FE, a partir dos parâmetros relativos a publicações e defesas de dissertações e teses, que têm sido consideradas boas nas avaliações regulares da CAPES, registrando-se apenas duas observações relacionadas aos docentes:

- A produção científica tem se concentrado em determinados docentes cujo número não é muito grande proporcionalmente ao conjunto do corpo docente.
- Sabe-se que nem todos os professores transmitem as informações sobre sua produção para efeitos da elaboração do Relatório da CAPES.

Comparando-se os anos de 1990 e 1991, verifica-se que houve um incremento significativo no número de publicações cujo total passou de 39 para 90. O número de dissertações e teses defendidas também aumentou, embora de forma não muito acentuada, passando de 43, em 1990,

para 48, em 1991. Ressaltam-se aí as publicações internacionais que somaram nesses dois anos 17 títulos, além de três reedições de livros (Caderno nº 6/92).

Outros indicadores de produção acadêmica são os grupos de pesquisa, levantamento feito em 1989, detectou a existência de 20 grupos, envolvendo 104 docentes e 92 alunos de pós-graduação, vários deles estão institucionalizados nas instâncias competentes como é o caso do GEPALC (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre America Latina e Caribe), o TTEduc (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Tecnologia, Trabalho e Educação), GEMDE (Grupo de Estudos sobre Movimentos e Demanda Sociais na área e Educação), Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana, além de outros como Grupo de Estudos e Pesquisas Históricas, Sociedade e Educação no Brasil que, embora não tenha formalizado o pedido de aprovação institucional, tem a sua existência reconhecida, já que vem organizando seminários e desenvolvendo pesquisa. Além desses, há os grupos vinculados a laboratório, também oficialmente reconhecidos e que vem desenvolvendo pesquisas sistematicamente. São eles: Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, Laboratório de Educação e Informática Aplicada, Laboratório de Psicologia Genética e Círculo de Estudos Memória e Pesquisa em Educação Matemática CEMPEM. Grupo de Estudos e Pesquisa de Ensino Superior (GEPES). (Caderno nº 6/92).

Outra referência para se avaliar a produção científica é dado pelo intercâmbio e cooperação realizados seja através de convênios, seja através de participação em congressos e reuniões científicas. Estão nesse caso, por exemplo, os convênios com o Labor. Instituto Eder Sader, com o Instituto Cajamar, com a Fundação Carlos Chagas, com a Universidade Nacional de Lujan - Argentina, a colaboração com entidades científicas como a ANPED, ANPOCS, ANPEP, SBPC, CEDES, ALB, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, o CEREMCA, da École des Hautes Etudes, A Latin American Studies Association, etc. Por outro lado é significativa a participação de docentes em eventos científicos nacionais e internacionais. Também é freqüente a circulação de personalidades do mundo científico - educacional e afins na Faculdade de Educação, seja como convidados para participar de eventos aqui organizados, seja aproveitando a oportunidade de sua vinda ao Brasil, ou por iniciativa externa à FE, movendo-as para cá o interesse suscitado pelos estudos aqui desenvolvidos.

Cabe fazer referência à Revista Proposições, publicação quadrimestral da FE/UNICAMP, iniciada em 1990, está agora já no décimo terceiro, mantendo rigorosamente a periodicidade definida no projeto original, divulgando estudos tanto de professores e alunos da FE, como de outras instituições a partir dos critérios de mérito definidos por seu corpo editorial apoiado em assessores "ad hoc". A revista vem se constituindo em importante veículo de difusão da produção científica da Faculdade de Educação.

Com vários projetos de pesquisa financiados por agências como CNPq, FINEP, INEP, com significativo apoio do FAEP, do qual é um dos principais demandantes, como se pode constatar através dos demonstrativos divulgados pela PRP/FAEP, com 394 dissertações e teses defendidas em seu programa de pós-graduação, pode-se dizer que as atividades de pesquisa da Faculdade de Educação estão consolidadas institucionalmente.

A Comissão de Consultores Externos da Avaliação da área de Ciências Humanas da UNICAMP, em 1993, em seu relatório comenta sobre a produção acadêmica da FE que "há evidência de uma pós-graduação bastante ativa e com boa produção acadêmica, sobretudo nos últimos anos. Prova disto é o aumento expressivo do número de publicações, dissertações e teses. A pós-graduação conta com avaliações muito positivas por parte da CAPES/MEC" (pag. 28).

Quanto ao intercâmbio com outras instituições e cursos, a Comissão Visitadora da CAPES/90, para o recredenciamento do mestrado e credenciamento do doutorado da FE/UNICAMP, em seu relatório comenta: é tradição desta universidade estimular o intercâmbio nacional e internacional dando até cobertura financeira conforme o caso. O programa mantém convênios formais com a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a Estadual de Maringá com vistas à formação de pessoal e implantação de mestrado. Seus professores têm realizado, como convidados, seminários em diversos outros programas. Contatos estão em andamento, a convite, com instituições da Argentina e da Colômbia no sentido de implantação e colaboração no desenvolvimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Os professores participam ainda de cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertadas por convênios da Faculdade com outras instituições. É freqüente também o programa receber a contribuição de doutores e pesquisadores de diferentes instituições do país, são convidados a realizar seminários e palestras para alunos e professores. A Faculdade de Educação mantém um grupo de Estudos e Pesquisa em Educação na América Latina e Caribe, que além de estudos, propiciam contatos bilaterais. Neste núcleo participam vários docentes do mestrado e doutorado.

Enfim, nota-se boa integração do curso em relação a outros centros de pós-graduação existentes na área, no país e fora dele. Observa-se ainda que as solicitações da comunidade e de instâncias da administração pública são constantes e crescentes. Sem dúvida isto se deve ao papel que este programa vem desempenhando na área (CAPES/90).

Sobre a produção acadêmica da pós-graduação Sisto (1992) analisa algumas situações constantes que se vale tanto do que é denominada de Metodologia quantitativa quanto qualitativa, tais como: dicotomia dos estudos no que se refere a parte teoria e de análise de dados, deificação dos resultados estatísticos, isomorfismo entre modelos matemáticos e a realidade a ser representada; boa qualidade de dados como função de metodologia qualitativa e má qualidade de

dados caso se trate de metodologia quantitativa, a falsa avalanche de metodologias qualitativas novas, a informação incorreta de que não existem parâmetros claramente definidos para uma produção de conhecimentos com metodologia qualitativa e a fuga da literatura internacional sob a justificativa de se pesquisar problemas genuinamente nacionais. Analisou também a situação das disciplinas Estatística e Metodologia de Pesquisa, tanto a denominada qualitativa quanto quantitativa e sugeriu sua inserção na formação de leitores de pesquisa, assim como uma vinculação com os problemas a serem pesquisados. Por fim, discutiu os novos modismos teóricos e sua repercussão na formação de pesquisadores e de uma literatura acadêmica.

Em abril de 1991, realizou-se o seminário "Concepção de dissertação de mestrado" no Centro de Convenções da UNICAMP, organizado por Saviani, coordenador da pós-graduação da FE/UNICAMP, onde participaram coordenadores de programas de pós-graduação em Educação de diferentes locais do Brasil, para discutir a questão de dissertação de mestrado. Contou-se com a colaboração de debatedores como Bernadette Gatti, da Fundação Chagas, e da PUC-SP, e também do presidente da Comissão de Educação da CAPES, Alceu Ferrari da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e presidente da ANPED. Neste evento, Saviani, apresentou a proposta "Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base". Monografia de base, segundo Saviani "é um estudo que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados." (pag. 13)

A idéia que se sugere com esta proposta é a de se pensar as dissertações de mestrado como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitirá o acesso ágil ao assunto tratado. A existência dessas monografias de base permitiria ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo, sem esse trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base.

Segundo Saviani, a proposta visa assegurar para a maioria dos alunos que ingressa nos cursos de mestrado, a iniciação de sua formação como pesquisadores, sendo óbvio, que ao adotá-lo não se estará cerceando a iniciativa daqueles alunos que dispendo de condições, apresentam um projeto próprio não previsto no elenco de alternativas programadas pelo curso. O programa de produção de monografia de base pode (e deve) ser suficientemente flexível para incorporar projetos de dissertação que, embora não previstos, sejam apresentados pelos alunos desde que possuam alguma relevância e consistência.

*Com o tema de dissertação definido desde o início do curso será possível dimensionar o tempo de duração do mestrado em limites bastante razoáveis que não deverão ultrapassar três anos, considerando-se o disposto no regulamento do curso da FE/UNICAMP, ver-se-á que, matriculando-se em duas disciplinas por semestre, no 3º semestre o aluno estará cursando a 5ª e última disciplina e começando ao mesmo tempo as atividades orientadas. Como as disciplinas já terão sido cursadas em função do tema de sua dissertação, nesse 3º semestre o aluno estará ultimando o levantamento de informações pertinentes ao objeto de sua investigação o que lhe permitirá pensar, já de forma sistematizada, sobre a maneira mais adequada de organizar as referidas informações. Ao longo do 4º semestre ele estará em condições de produzir uma versão preliminar de seu trabalho que, acompanhada sistematicamente pelo orientador e submetida à discussão dos colegas no âmbito das atividades orientadas, poderá dar ensejo a uma avaliação conclusiva por ocasião do exame de qualificação. No 5º semestre, ao realizar o último bloco das atividades orientadas, o aluno já estará trabalhando sua versão final da dissertação que será submetida à defesa ao cabo deste semestre ou ao longo do semestre seguinte (Saviani, 1992).*

O tempo acima referido é perfeitamente viável desde que satisfeitas, contudo, duas condições básicas: a primeira diz respeito à necessidade de que efetivamente o aluno seja introduzido desde o início no processo de investigação do tema de sua dissertação respirando uma atmosfera de intenso e exigente estímulo intelectual; a segunda condição se relaciona com o adequado entendimento das atividades orientadas que foram introduzidas na estrutura do curso, buscando garantir o acompanhamento sistemático e a discussão coletiva das questões suscitadas pelo processo de elaboração das dissertações de mestrado e teses de doutorado. Sem que isso, de fato, se realize, a proposta poderá vir a ser comprometida pelo menos no que diz respeito ao limite do tempo sugerido (Saviani, 1992).

No segundo semestre de 1993, surge a iniciativa da associação de pós-graduação da UNICAMP para realizar um seminário sobre "a nova concepção do mestrado" em 22 de novembro (que foi cancelada), por este motivo enviam-se convites a todas as coordenações dos cursos de pós-graduação da UNICAMP, para que se façam seminários preparatórios em cada unidade. Nesta linha a pós-graduação FE/UNICAMP, através da coordenação envia cartas aos representantes estudantis de cada departamento que integra a FE, para que por sua vez organizem reuniões com os mestrandos e busquem sugestões por escrito. A concorrência dos

alunos, porém, muito escassa (4 ou 5 alunos por Departamento) e nem todos encaminharam sugestões à coordenação.

Estas reuniões foram consideradas como atividades preparatórias para a realização do "Seminário sobre o mestrado" na FE, que ocorreu em 17.11.93, no Salão Nobre da FE, com a participação de 21 pessoas, sendo 4 professores e os demais alunos de mestrado e doutorado. Se desenvolveu assim:

- A coordenadora da Pós-graduação, iniciou o Seminário com o relato das atividades preparatórias; com o levantamento até setembro de 1993, de dados do curso (nº de alunos, dissertações defendidas, nº de bolsistas); e se referiu à reprodução e envio pelo correio, de questionários elaborado pelo Fórum Paulista do Programa de Educação, sobre o perfil do aluno de mestrado. Foram enviadas 179 cartas, e segundo a coordenadora houve 58 respostas.
- Saviani, expôs seu trabalho "Monografia de Base", que foi apresentado em abril de 1991, no Seminário "Concepção da dissertação do mestrado". O professor esclareceu pontos de sua proposta que causou polêmica naquela data, devido a equívocos e reducionismo em seu entendimento. Ela propõe que haja pesquisa sistemática entre o corpo docente de forma que, alunos que entrem no curso sem proposta definida, se encaixem nos projetos em andamento. O professor esclareceu que a proposta não é excludente, ou seja, ela não se propõe ser única.
- No Seminário discutiram-se os seguintes pontos:
  - necessidade de maior entrosamento e integração entre os alunos e professores; os próprios professores, principalmente os de áreas similares; as diferentes linhas de pesquisa da unidade, principalmente as similares;
  - necessidade de se introduzir algumas disciplinas obrigatórias, de caráter metodológico, a nível do programa como um todo, e não por área de conhecimento do mesmo;
  - necessidade de se realizar uma avaliação semestral das disciplinas ofertadas, pelos alunos, por escrito e processada pela coordenação;
  - necessidade de se reivindicar junto aos órgãos de fomento, a pesquisa, a ampliação do prazo da bolsa de 2 anos e meio para mestrado, para 3 anos, que é o prazo do programa. Em relação as bolsas discutiu-se também a necessidade de se rever a questão do vínculo empregatício;
  - maior atenção à qualidade das dissertações produzidas;
  - rediscussão geral do caráter e da forma de organização e funcionamento das atividades orientadas;
  - necessidade de maior intercâmbio com outras unidades de área humanas da UNICAMP;

- a cultura de resistência existente entre parte do corpo docente e a dificuldade de se operacionalizar mudanças;
- solicitação pelos alunos de uma maior oferta de disciplinas e que elas sejam renovadas em seu conteúdo periodicamente, e, além disso, que sejam cumpridas as descrições das ementas das disciplinas;
- exame de línguas e prazo para exame de qualificação.

Concluindo às 12:30 com o compromisso de seguir discutindo mais pontos.

### *Recursos: Biblioteca e Bolsa de Estudo*

#### **BIBLIOTECA**

A biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP ocupa uma área de 502m<sup>2</sup>, e o acervo de material bibliográfico foi incrementado-se ano a ano, durante o período de reestruturação da pós-graduação. A tabela 5.42 apresenta um quadro-resumo do acervo da biblioteca.

TABELA 5.42  
ACERVO DA BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP, 1989-1993

MATERIAL	ANOS				
	1989	1990	1991	1992	1993
LIVROS: Vol. físicos	15.110	15.583	16.255	17.089	18.499
Títulos Microfilmados					
TESES: Vol. físicos	706	706	706	706	
Brochura	640	717	789	889	998
Total					
PERIÓDICOS: Títulos correntes	358	496	496	646	656
Títulos não correntes				548	553
Total títulos	493	531	531	1.194	1.209
*MATERIAL ESP.: Vol. físicos	150.000	156.000	156.000	156.155	156.155
*MAT.AVULSO: Vol. físicos	1.384	1.444	1.486	6.104	2.284

Fonte: Acervo da Biblioteca FE/UNICAMP. Controle Estatístico Anual. Informe facilitado pela responsável da biblioteca da FE/UNICAMP.

\* Material Avulso: Texto, Filmes, Monografias (material de consulta e empréstimos)

\* Material Especial: Audiovisuais, cartográficos, microformas e filmes.

Os serviços prestados pela biblioteca são:

- COMUT - cópias de artigos, de periódicos, de outras universidades.
- Levantamento bibliográfico através de Banco de dados CD - ROM. - UNIVIBLI - das três universidades paulistas: USP, UNICAMP e UNESP.
- Empréstimo na Biblioteca de livros e periódicos.
- Empréstimo domiciliar de livros e periódicos.

### BOLSAS DE ESTUDO

As bolsas de estudos fornecidas pelas agências de fomento, durante o presente período, estão discriminadas nas tabelas 5.43, 5.44, 5.45 e 5.46, por agência e departamentos.

Na tabela 5.43 observa-se o declínio quase total dos alunos sem bolsa, a diminuição das bolsas CAPES-PICD, a presença crescente da CAPES-DS a nível de mestrado e o incremento das bolsas de estudo do CNPq, em nível de mestrado e de doutorado.

TABELA 5.43  
EX-ALUNOS COM/SEM BOLSAS QUE INICIARAM O CURSO  
DE MESTRADO/DOCTORADO, PERÍODO DE 1989-1993

AGÊNCIAS	DEPARTAMENTOS																			
	DEFHE				DEME				DASE				DEPE				DECISAE			
	M	%	D	%	M	%	D	%	M	%	D	%	M	%	D	%	M	%	D	%
CAPES-DS	5	50	1	25	5	45,45	-	-	2	33,33	-	-	7	46,67	-	-	5	71,43	-	-
CAPES-PICD	2	20	-	-	-	-	2	40	-	-	1	33,33	2	13,33	3	60	-	-	-	-
CNPq	1	10	2	50	5	45,45	2	40	4	66,67	-	-	4	26,67	1	20	2	28,57	-	-
FAPESP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	33,33	-	-	-	-	-	-	-	-
PEC/PG	-	-	-	-	1	9,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GOV.ALEMAN	-	-	1	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
INC.ACADE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	6,67	-	-	-	-	-	-
SEM/BOLSA	2	20	-	-	-	-	1	9,09	-	-	1	33,33	1	6,67	1	20	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>04</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>05</b>	<b>100</b>	<b>06</b>	<b>100</b>	<b>03</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>05</b>	<b>100</b>	<b>07</b>	<b>100</b>	<b>07</b>	<b>100</b>

Fonte: Ficha de ex-alunos, arquivo morto Pós-FE.

Observando a tabela 5.44, deduz-se que neste período as bolsas de estudo estão sendo fornecidas em grande medida pela CAPES (D.S, PICD, PEC/PG) e CNPq, e em casos isolados pela FAPESP, Fundação Ford, Governo Mexicano, OEA.

Como no período anterior (ex-alunos), a CAPES - DS fornece o maior número de bolsas de estudo em nível de mestrado, e a CAPES - PICD, em nível de doutorado. Quanto ao CNPq, está fornecendo um maior número de bolsas em nível de mestrado. Embora grande porcentagem de alunos dos cursos de pós-graduação tenha bolsa de estudos, nota-se que um número significativo de alunos estão sem bolsa, no mestrado (45) e no doutorado (68 alunos).

TABELA 5.44  
ALUNOS COM BOLSA DE ESTUDO QUE INICIARAM SEUS ESTUDOS DE  
MESTRADO/DOCTORADO, PERÍODO 1989-1993

AGÊNCIAS	DEPARTAMENTO																	
	DEFHE				DEME				DASE				DEPE				DECISAE	
	M	%	D	%	M	%	D	%	M	%	D	%	M	%	D	%	M	%
CAPES-DS	10	34,48	4	9,30	22	30,50	7	14,58	7	28,00	2	7,69	14	32,56	3	10,34	7	27,59
CAPES-PICD	-	-	13	30,23	6	8,33	7	14,58	1	4,00	9	34,62	1	2,33	3	10,34	1	3,45
CNPq	11	37,93	7	16,28	29	40,28	9	18,75	11	44,00	4	15,38	15	34,88	9	31,03	14	48,28
PEC/PG	-	-	-	-	1	1,39	3	5,66	-	-	1	3,85	-	-	-	-	-	-
FAPESP	-	-	-	-	1	1,39	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GOV.MEXICANO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,39	-	-	-	-	-	-
FUND. FORD	1	3,45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OEA	-	-	-	-	-	-	1	1,89	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SEM/BOLSA	7	24,14	19	44,19	13	18,06	26	49,06	6	24,00	9	34,61	13	30,23	14	48,28	6	21,43
TOTAL	29	100	43	100	72	100	53	100	25	100	26	100	43	100	29	100	28	100

Fonte: Ficha do alunos, secretaria Pós-FE..

O maior número de alunos desligados são de nível mestrado com bolsa da CAPES-DS e da área de Ciências Sociais aplicadas a Educação (4). Na tabela 5.45:

TABELA 5.45  
 DESLIGADOS COM/SEM BOLSA DE ESTUDOS QUE INICIARAM OS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO,  
 DURANTE O PERÍODO DE REESTRUTURAÇÃO A PARTIR DE  
 1989 ATÉ O 1º SEMESTRE DE 1994

BOLSAS	DEPARTAMENTO								
	DEFHE		DEME		DASE		DEPE		DECISAE
	M	D	M	D	M	D	M	D	M
CAPES-DS	-		3	1	2		2		4
CAPES-PICD			1						
CNPq	3		1						2
MONITORIA	1		-						
INC.AC			1						1
SEM BOLSA			1		1		3		

Fonte: Ficha de aluno, arquivo Pós-FE.

Observe-se na tabela 5.46 que o maior número de alunos que solicitaram certificados de aperfeiçoamento não tinham bolsa de estudos, e foram todos do nível mestrado.

TABELA 5.46  
 ALUNOS COM/SEM BOLSA DE ESTUDOS QUE SOLICITARAM CERTIFICADO DE  
 APERFEIÇOAMENTO DEPOIS DE 1989 (REGIMENTO NOVO).

COM/SEM BOLSAS	DEPARTAMENTO								
	DEFHE		DEME		DASE		DEPE		DECISAE
	M	D	M	D	M	D	M	D	M
CAPES-DS	-	-	-	-	-	-	1	-	1
CAPES-PICD	-	-	1	-	2	-	-	-	-
FAPESP	-	-	1	1	-	-	-	-	-
SEM BOLSA	3	-	-	1	4	-	2	-	-

Fonte: Ficha do aluno, arquivo Pós/FE.

A distribuição de bolsas de estudo é feita por uma comissão especial de bolsas criada pela Resolução CPG/FE nº 03/89 e composta por onze membros, sendo cinco alunos e cinco professores, representando as respectivas áreas de concentração e presidido por um membro docente da CPG por delegação de coordenador do programa. Baseado nos parâmetros de necessidade econômica e aproveitamento acadêmico, a comissão de bolsas elaborou os critérios a partir dos quais efetua a distribuição de bolsas. Essa mesma comissão está encarregada do

acompanhamento dos bolsistas avaliando o seu desempenho através dos relatórios semestrais, acompanhados de parecer do orientador. De um modo geral o programa tem garantido bolsas para todos os alunos realmente necessitados (auto-avaliação da Unidade, caderno 06, FE/UNICAMP, 1992).

Sendo um programa avaliado pela CAPES com o conceito A, mais cinco áreas de concentração recebe regularmente bolsista PICD. Estes geralmente provêm de outros estados, predominantemente de universidades federais. No caso do Estado de São Paulo há vários bolsistas da UNESP. Como, porém, essa Universidade não libera integralmente seus docentes para cursar pós-graduação, eles lançam mão da bolsa na modalidade "deslocamento" que visa cobrir custos com o deslocamento semanal para Campinas, para cursar mestrado ou doutorado (Auto avaliação da unidade, caderno 06, FE/UNICAMP, 1992).

### *Infra-Estrutura*

O Programa de Pós-Graduação instalou-se em 1990 no prédio que ocupa atualmente, anexo ao prédio da Faculdade de Educação. Este prédio está distribuído assim:

- No Térreo, há 07 salas: 04 salas destinadas à administração da pós-graduação, coordenação, secretaria, sala de expediente e sala de micro; 01 sala destinada à Revista Pró-Posições; 01 sala destinada à sala de reuniões e exame de qualificação; 01 sala para o grupo de pesquisa "Pensamento e Linguagem".
- No Primeiro andar, há 07 salas destinadas às aulas e 02 sanitários. No Segundo andar tem 12 salas: 01 sala destinada às defesas de Dissertações e Teses; 01 sala destinada à Associação de Pós-Graduandos da Faculdade; 06 salas destinadas a salas de estudo para cada área de concentração da pós-graduação; 03 salas destinadas aos grupos de estudos: grupo de estudo da América Latina e Caribe (GEPALC), grupo de estudo e pesquisa sobre tecnologia, trabalho e educação (TTDUC) e grupo de estudos Movimentos Sociais e Cidadania (GEMDE); 01 sala para copa; dois sanitários.
- No primeiro e segundo andar estão os bebedouros.

*As recomendações à Pós-Graduação da FE/UNICAMP, pela Comissão da CAPES, pelo Conselho Federal de Educação, pela Comissão Externa da Avaliação da UNICAMP, para o Período de Reestruturação Curricular que inicia em 1989 foram:*

- *Apesar da redução do número de disciplinas a serem ofertadas nos próximos semestres ainda nos parece excessivo o número das mesmas. Observa-se redundância temática e abordagens excessivamente específicas. Seria recomendável uma revisão dessa oferta a partir de uma melhor conceituação de "disciplinas" e maior adequação do conjunto de disciplinas a nova estrutura de créditos do curso. Esta redução deveria propiciar uma racionalização de conteúdo e ao mesmo tempo favorecer a integração de departamentos. Em particular, recomenda-se atenção especial no sentido de se oferecer algumas disciplinas específicas em nível avançado para doutorado (Relatório CAPES-1990, CFE Parecer nº 307/91)*
- *O esforço para nucleação de grupos temáticos de pesquisa envolvendo professores e alunos merece ser estimulado e apoiado pois favorecem a integração ensino-pesquisa, permitem maior rendimento na produção de dissertações e teses e melhor formação de habilidades de pesquisa nos alunos e professores recém titulados. Poderá ser melhor aproveitada a oferta de verbas e bolsas propiciadas pelo CNPq através da modalidade "auxílio integrado", por exemplo (Relatório CAPES-1990, Parecer nº 307/91 do CFE).*
- *Seria interessante que um programa como este da UNICAMP levasse adiante a proposta de uma melhor definição quanto à forma, abrangência e o nível de abordagem das dissertações de mestrado e teses de doutorado, assim como sobre sua forma de produção.*
- *Ampliar a oferta de vagas, dadas a dimensão, qualificação e regime de trabalho do corpo docente (CAPES, Biênio 1990-91).*
- *Aspectos que precisam ser fortalecidos: tempo médio e fluxo de alunos, distribuição de orientação entre os docentes, envolvimento dos alunos nas atividades de pesquisa, reflexão sobre a contribuição das pesquisas para o programa, formas menos individualizadas de pesquisa.*
- *A FE/UNICAMP, comparativamente com outras unidades da área de humanas, talvez seja a que mais necessita de recursos de informática, tem alguns aparelhos*

*obsoletos e alguns setores ainda não informatizados (Relatório dos Consultores Externos UNICAMP-1993).*

- *Observa-se sobre a multiplicidade de formação por uma proposta orgânica assumida como Projeto Coletivo. Sem incidir na discussão do múltiplo X uno, seria necessário tanto evitar a dispersão atomizadora, quanto enfatizar a necessidade de um projeto coletivo e orgânico capaz de conviver com a circulação de saberes (Relatório dos consultores externo UNICAMP-1993).*

No Capítulo VII, serão feitas uma síntese e inferências relativas a este capítulo, para dar uma dimensão integrada.

### ANÁLISE DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FE UNICAMP

Este capítulo tem por finalidade analisar e interpretar os resultados com vistas a dar respostas às questões da pesquisa e aos objetivos propostos. Apresenta os resultados alcançados da análise dos cursos de Pós-graduação da FE-UNICAMP, através de opiniões da população e Amostra, compreendendo : a) análise da dinâmica curricular, com base nas dimensões consideradas no questionário, e b) análise da estrutura dos cursos de Pós-graduação, com base nas dimensões consideradas no questionário e as dimensões consideradas nas entrevistas.

#### **Análise da Dinâmica Curricular**

Para analisar e interpretar a dinâmica do processo curricular utilizou-se o coeficiente de congruência "C", que permitiu verificar as congruências e discrepâncias entre as opiniões dos professores, ex-alunos e alunos sobre a prática das dimensões consideradas e sua contribuição para alcançar os objetivos propostos nos cursos de pós-graduação da FE-UNICAMP.

As dimensões consideradas foram estratégias de ensino-aprendizagem (planejamento e desenvolvimento curricular, metodologia e procedimentos de avaliação), interação professor aluno (dentro e fora de sala de aula), e desenvolvimento de atitudes, elaborou-se foram elaboradas as tabelas correspondentes que contém as médias dos itens que compõem cada dimensão e o coeficiente "C" de congruência.

Segundo os cortes interpretativos do coeficiente "C" os valores de congruência moderada demonstra que a prática das dimensões durante o processo de desenvolvimento curricular não é freqüente. Esse fato sugere modificações curriculares substanciais com relação a estas dimensões especialmente nas habilidades e atitudes (itens que integram as dimensões), onde se registraram maiores distâncias. Entretanto os valores de alta congruência evidencia que a prática das dimensões durante o processo de desenvolvimento curricular é freqüente. Portanto não ha necessidade de mudanças substanciais, apenas de detalhes naquelas habilidades e atitudes (itens que integram as dimensões) onde se registraram distâncias.

## **Estratégias de Ensino aprendizagem**

A tabela 6,1 apresenta os índices do coeficiente "C" com relação ao planejamento e desenvolvimento curricular, à metodologia e aos procedimentos de avaliação, na opinião dos professores.

Segundo está tabela o índice de congruência "C" com relação ao planejamento e desenvolvimento curricular aponta congruência moderada ( $C=0,66$ ) entre a prática e sua contribuição para a aquisição pelos alunos desta estratégia, mas advertimos maiores distâncias (ver gráfico 6,1a) para os itens: "oferecer disciplinas relacionadas com os planos de estudo" (item 06); "oferecer disciplinas relacionadas aos projetos de pesquisa dos alunos: dissertações e teses" (item 11); "fomentar a participação dos alunos como assistentes nas pesquisas dos professores, como um meio de articulação entre teoria e prática no processo de aprendizagem de pesquisa" (item 29), "oferecer aos alunos oportunidade de participar como assistente de ensino em graduação, como um meio de prática docente" (item 30), "oferecer, no desenvolvimento das disciplinas, atividades que relacionem ensino-pesquisa" (item 32).

Com relação à metodologia, a mesma tabela mostra congruência moderada ( $C=0,65$ ) entre a prática e sua contribuição para a aquisição pelos alunos desta estratégia, mas existe maior distância no item 12 "desenvolver as disciplinas através de contrato de estudos, trabalhos em grupos, estudo individualizado / independente." (ver gráfico 6.1b)

Com relação aos procedimentos de avaliação, também indica congruência moderada ( $C=0,58$ ) mas apresenta maior distância entre a prática e sua contribuição para a aquisição pelos alunos desta estratégia no item 13 "utilizar como instrumento de avaliação dos alunos: a autocrítica e auto-avaliação". (ver gráfico 6.1c)

A tabela 6.2 apresenta os índices de congruência "C" na opinião dos ex-alunos com relação ao planejamento e desenvolvimento curricular, à metodologia e aos procedimentos avaliativos.

Quanto ao planejamento e desenvolvimento curricular verifica-se congruência moderada ( $C=0,65$ ) entre a prática e sua contribuição para a aquisição desta estratégia mas se observa maiores distâncias (ver gráfico 6. 2a) nos itens "oferecer disciplinas relacionadas aos projetos de pesquisa dos alunos: dissertações e teses" (item 11), "planejar disciplinas que ofereçam uma instrumentação de pesquisa em educação com uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas, assim como a crítica construtiva das mesmas" (item 16), "orientar os conteúdos das disciplinas à solução de problemas educativos concretos, promovendo um aprendizagem interdisciplinar e multidisciplinar e que não constitua simplesmente um treinamento metodológico" (item 23), "oferecer, no desenvolvimento das disciplinas, atividades que relacionem pesquisa e ensino" (item 32).

Com relação à metodologia na mesma tabela observa-se alta congruência ( $C=0,74$ ) entre a prática e sua contribuição para a aquisição desta estratégia, mas constata-se distância no item 12

"desenvolver as disciplinas através de contrato de estudo, trabalho em grupo, estudo individualizado / independente". (ver gráfico 2b)

Tabela 6.1

Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, na opinião dos professores

Estratégias de Ensino Aprendizagem/Itens	PRÁTICA	CONTRIBUIÇÃO	COEFICIENTE DE CONGRUENCIA "C"
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
<b>Planejamento e Desenvolvimento Curricular</b>			<b>C=0,66</b>
1	2,39	2,36	
6	2,61	2,89	
11	2,64	2,96	
16	3,00	3,11	
17	3,21	3,32	
20	3,07	3,14	
23	2,89	3,04	
26	2,86	2,86	
29	2,21	2,87	
30	1,89	2,18	
32	2,96	3,11	
<b>Metodologia</b>			<b>C=0,65</b>
2	2,86	2,64	
7	3,21	3,25	
12	2,18	2,39	
<b>Procedimentos avaliativos</b>			<b>C=0,58</b>
3	1,96	2,11	
8	3,29	3,36	
13	2,75	3,04	

Com relação aos procedimentos avaliativos, consta-se congruência moderada (C = 0,49), entre a prática e sua contribuição para a aquisição pelos alunos desta estratégia, observando maior distância (ver gráfico 6.2 c), no item "utilizar como instrumento de avaliação dos alunos: autocrítica e auto-avaliação" (item 13).

Tabela 6.2

Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, na opinião dos ex-alunos

Estratégias de Ensino Aprendizagem/Itens	PRÁTICA	CONTRIBUIÇÃO	COEFICIENTE DE CONGRUENCIA "C"
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
<b>Planejamento e Desenvolvimento Curricular</b>			<b>C=0,65</b>
1	2,59	2,76	
6	2,61	2,89	
11	2,37	2,98	
16	2,57	2,96	
17	2,91	3,09	
20	2,89	3,20	
23	2,28	2,94	
26	2,72	3,06	
29	1,85	2,13	
30	1,70	1,96	
32	2,22	2,70	
<b>Metodologia</b>			<b>C=0,74</b>
2	3,00	2,93	
7	3,07	3,31	
12	2,31	2,61	
<b>Procedimentos avaliativos</b>			<b>C=0,49</b>
3	1,72	2,06	
8	3,07	3,39	
13	1,98	2,44	

A tabela 6.3, apresenta o índice do coeficiente "C" com relação ao planejamento e desenvolvimento curricular, à metodologia e aos procedimentos avaliativos, na opinião dos alunos.

Quanto ao planejamento e desenvolvimento curricular, verifica-se congruência moderada (C=0,68), entre a prática e sua contribuição para a aquisição pelos alunos desta estratégia, e

constata-se maiores distâncias (ver gráfico 6.3a), nos itens "oferecer disciplinas relacionadas aos projetos de pesquisa dos alunos: dissertações e teses" (item 11), "planejar disciplinas que ofereçam uma instrumentação de pesquisa em educação com uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas, assim como à crítica construtiva das mesmas" (item 16), "selecionar e organizar os conteúdos das disciplinas, com os mais atualizados e significativos, capacitando-os na solução de problemas futuros na área educativa" (item 20); "oferecer aos alunos oportunidade de participar como assistente de ensino na graduação, como um meio da prática docente" (item 30); "oferecer no desenvolvimento das disciplinas, atividades que relacionem pesquisa e ensino" (item 32).

Com relação à metodologia, mostra que existe alta congruência ( $C=0,73$ ) entre a prática e a contribuição para a aquisição pelos alunos desta estratégia, e expressando distância no item 12 "desenvolver as disciplinas através de contrato de estudos, trabalho em grupo, estudo individualizado/independente(ver gráfico 6.3b).

Na opinião dos alunos com relação aos procedimentos avaliativos, verifica-se que existe congruência moderada ( $C=0,53$ ) entre a prática e a aquisição pelos alunos desta estratégia, e apresentando maior distância (ver gráfico 6.3c) no item 13 "utilizar como instrumento de avaliação dos alunos: autocrítica e auto-avaliação".

## **Interação Professor-Aluno**

A tabela 6.4, apresenta o índice do coeficiente "C", com relação à interação professor-aluno (dentro e fora de sala de aula), na opinião dos professores.

Com relação à interação professor-aluno dentro da sala de aula, verificamos alta congruência ( $C=0,76$ ), mas advertimos distâncias (ver gráfico 6.4a); nos itens "criar um clima favorável ao desenvolvimento de atitudes e habilidades científicas, tais como: curiosidade, observação, objetividade, capacidade analítica e capacidade de propor alternativas de solução" (item 18) e "Promover a capacidade de uma interação humana e satisfatória fomentando a troca de experiências entre os alunos, dentro da sala de aula" (item 09).

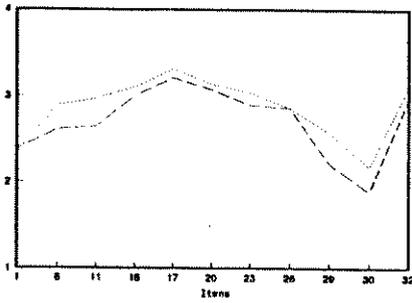
Quanto à interação professor-aluno - fora de sala de aula, indica também alta congruência ( $C=0,74$ ), mas advertindo maior distância no item 27 "fomentar uma troca de experiências entre os alunos de sala de aula, criando uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao amadurecimento como pesquisadores autônomos, capazes de se integrarem num grupo de pesquisa multi e interdisciplinar". (ver gráfico 6.4b).

TABELA 6.3

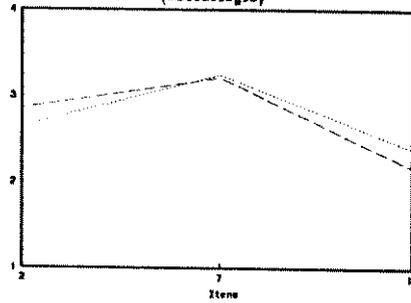
Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, na opinião dos alunos

Estratégias de Ensino Aprendizagem/Itens	PRÁTICA $\bar{x}$	CONTRIBUIÇÃO $\bar{x}$	COEFICIENTE DE CONGRUENCIA "C"
<b>Planejamento e Desenvolvimento Curricular</b>			<b>C=0,68</b>
1	2,63	2,78	
6	2,30	2,69	
11	2,16	2,81	
16	2,50	2,97	
17	3,05	3,11	
20	2,95	3,05	
23	2,64	2,97	
26	2,69	2,97	
29	2,09	2,58	
30	1,70	2,34	
32	2,23	2,66	
<b>Metodologia</b>			<b>C=0,73</b>
2	3,00	3,08	
7	3,22	3,19	
12	2,20	2,63	
<b>Procedimentos avaliativos</b>			<b>C=0,53</b>
3	1,91	2,08	
8	3,17	3,38	
13	2,23	2,66	

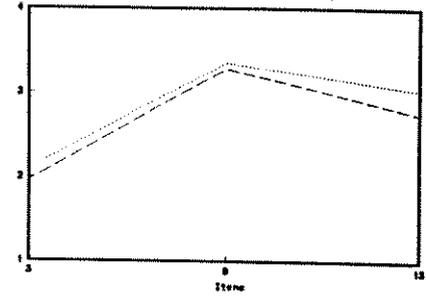
a) estratégias de ensino-aprendizagem  
(planejamento e desenvolvimento curricular)



b) estratégias de ensino-aprendizagem  
(metodologia)

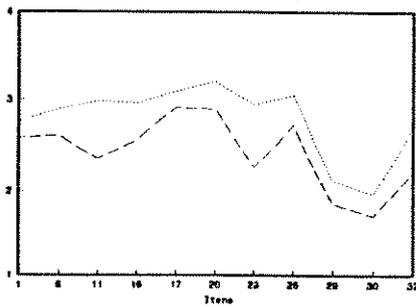


c) estratégias de ensino-aprendizagem  
(procedimentos avaliativos)

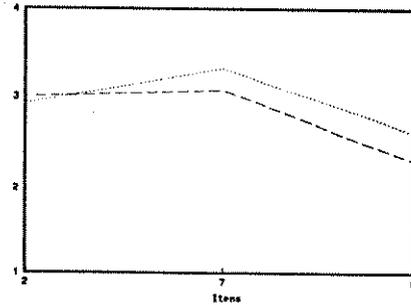


Graficos 6.1 a,b,c. Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, segundo opinião dos professores

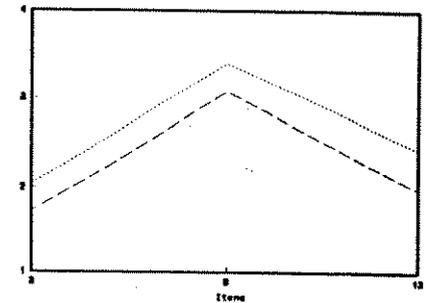
a) estratégias de ensino-aprendizagem  
(planejamento e desenvolvimento curricular)



b) estratégias de ensino-aprendizagem  
(metodologia)

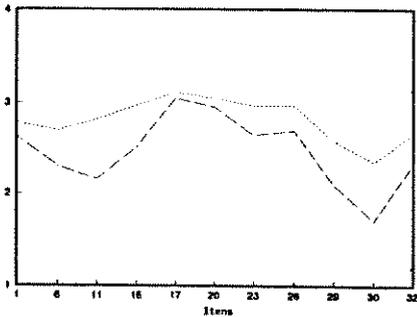


c) estratégias de ensino-aprendizagem  
(procedimentos avaliativos)

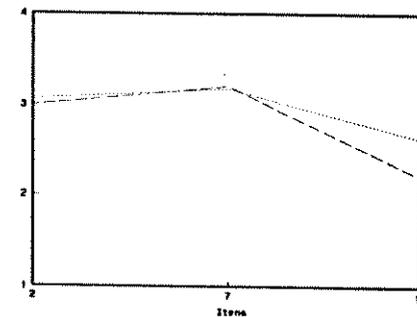


Graficos 6.2 a,b,c. Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, segundo opinião dos ex-alunos

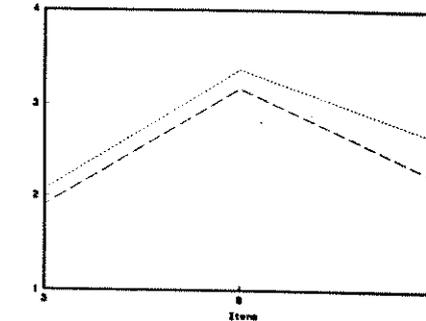
a) estratégias de ensino-aprendizagem  
(planejamento e desenvolvimento curricular)



b) estratégias de ensino-aprendizagem  
(metodologia)



c) estratégias de ensino-aprendizagem  
(procedimentos avaliativos)



Graficos 6.3 a,b,c. Congruência entre a prática e sua contribuição para a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem, segundo opinião dos alunos

Legenda: --- Prática .... Contribuição

TABELA 6.4

Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, (dentro e fora de sala de aula), na opinião dos professores.

INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO/ÍTEMS	PRÁTICA	CONTRIBUIÇÃO	COEFICIENTE DE CONGRUENCIA "C"
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
<b>Dentro da sala de aula</b>			<b>C=0,76</b>
4	3,04	3,14	
9	2,93	3,11	
14	2,50	2,64	
18	3,04	3,25	
21	2,39	2,50	
<b>Fora da sala de aula</b>			<b>C=0,74</b>
24	2,57	2,46	
27	2,75	3,00	
31	3,21	3,14	
33	3,32	3,29	
34	2,86	2,89	

A tabela 6.5, mostra o índice do coeficiente "C" com relação à interação professor-aluno (dentro e fora da sala de aula), na opinião dos ex-alunos .

Com relação à interação professor-aluno dentro da sala de aula, verifica-se alta congruência (C=0,71), mas observando distâncias (ver gráfico 6.5a) nos itens "utilizar um sistema de acompanhamento grupal e individual durante a administração da disciplina" (item 14); "criar um clima favorável ao desenvolvimento de atitudes e habilidades científicas, tais como: curiosidade, observação, objetividade, capacidade analítica e capacidade de propor alternativas de solução" (item 18); e "estabelecer um ambiente dentro do qual se possa efetuar uma aprendizagem autodirigido e criativa" (item 21).

Com relação à interação professor-aluno fora de sala de aula, constata-se uma moderada congruência (C=0,63) e advertindo maiores distâncias (ver gráfico 6.5b) nos itens "atender aos alunos em assuntos que transcendem preocupações puramente acadêmicos e curriculares, abrangendo outros aspectos da vida pessoal dos alunos" (item 24); "fomentar a troca de experiências entre os alunos fora da sala de aula, criando uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao amadurecimento como pesquisadores autônomos, capazes de se integrarem num

grupo de pesquisa multi e interdisciplinar" (item 27); "fomentar o estabelecimento de um mecanismo efetivo, quanto à orientação de dissertações e teses, que assegure ao orientador a oportunidade para cobrar avanço no trabalho de pesquisa e uma certa disciplina para o atendimento dos orientandos" (item 34); e "fomentar uma adequada comunicação entre orientador e orientando para uma melhor assistência em seu trabalho de pesquisa" (item 33).

TABELA 6.5

Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, (dentro e fora de sala de aula), na opinião dos ex-alunos.

INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO/ÍTEMS	PRÁTICA $\bar{x}$	CONTRIBUIÇÃO $\bar{x}$	COEFICIENTE DE CONGRUENCIA "C"
<b>Dentro da sala de aula</b>			<b>C=0,71</b>
4	2,94	3,20	
9	2,65	2,96	
14	2,06	2,52	
18	2,44	3,13	
21	2,30	2,70	
<b>Fora da sala de aula</b>			<b>C=0,83</b>
24	1,98	2,37	
27	2,17	2,56	
31	2,98	3,20	
33	3,13	3,50	
34	2,85	3,22	

A tabela 6.6 apresenta o índice do coeficiente "C" referente à interação professor-aluno (dentro e fora de sala de aula), na opinião dos alunos.

Referente à interação professor-aluno dentro da sala de aula, verifica-se alta congruência (0,87), mas existe maiores distâncias (ver gráfico 6.6a) nos itens "utilizar um sistema de acompanhamento grupal e individual durante a administração da disciplina" (item 14); e "criar um

clima favorável ao desenvolvimento de atitudes e habilidades científicas tais como: curiosidade, observação, objetividade, capacidade analítica e capacidade de propor alternativas de solução" (item 18).

Com relação à interação professor-aluno fora da sala de aula, constata-se também alta congruência ( $C=0,70$ ), a diferença dos professores e ex-alunos que alcançaram congruência moderada; mas indicando distância no (item 27) "fomentar uma troca de experiência entre os alunos fora da sala de aula, criando uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao amadurecimento como pesquisadores autônomos, capazes de se integrarem num grupo de pesquisa multi e interdisciplinar (ver gráfico 6.6b).

TABELA 6.6

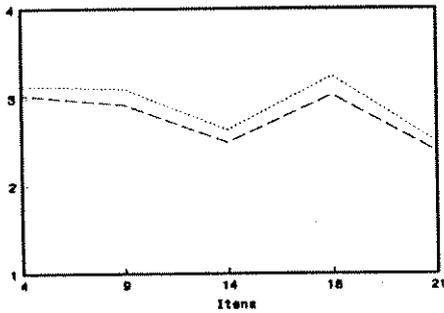
Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, (dentro e fora de sala de aula), na opinião dos alunos.

INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO/ÍTEMS	PRÁTICA	CONTRIBUIÇÃO	COEFICIENTE DE CONGRUENCIA "C"
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
<b>Dentro da sala de aula</b>			<b>C=0,87</b>
4	2,98	3,18	
9	3,08	3,14	
14	2,55	3,02	
18	2,77	2,98	
21	2,83	3,00	
<b>Fora da sala de aula</b>			<b>C=0,70</b>
24	2,28	2,52	
27	2,41	2,73	
31	2,75	2,94	
33	3,13	3,27	
34	2,67	2,83	

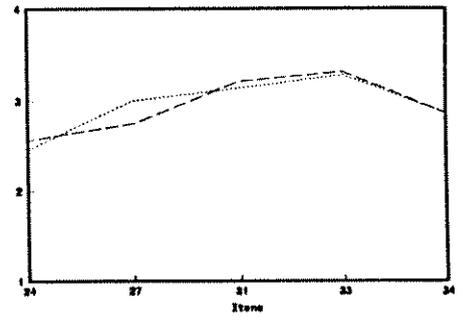
### Desenvolvimento de atitudes

A tabela 7 apresenta o índice do coeficiente "C" com relação ao desenvolvimento de atitudes na opinião dos professores, ex-alunos e alunos. Na opinião dos professores, verifica

a) interação professor-aluno (dentro da sala de aula)

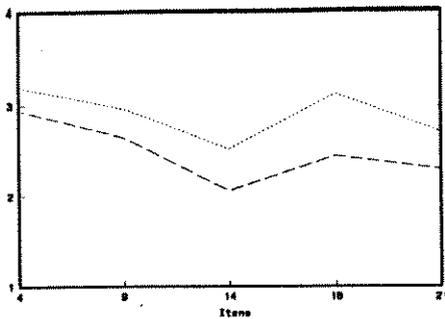


b) interação professor-aluno (fora da sala de aula)

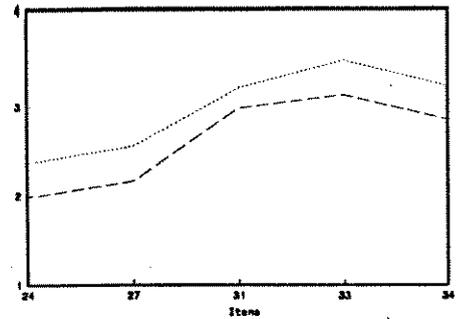


Gráficos 6.4 a,b. Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, segundo opinião dos professores

a) interação professor-aluno (dentro da sala de aula)

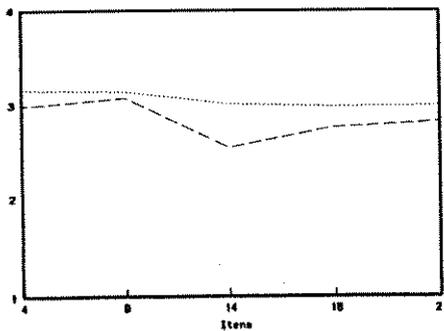


b) interação professor-aluno (fora da sala de aula)

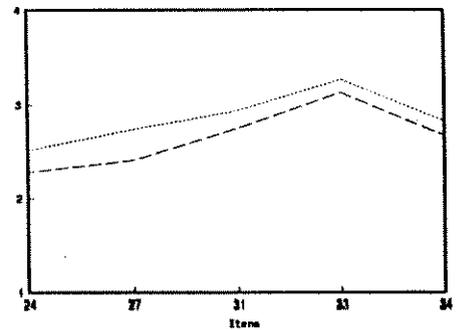


Gráficos 6.5 a,b. Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, segundo opinião dos ex-alunos

a) interação professor-aluno (dentro da sala de aula)



b) interação professor-aluno (fora da sala de aula)



Gráficos 6.6 a,b. Congruência entre a prática e sua contribuição ao fomento da interação professor-aluno, segundo opinião dos alunos

Legenda: --- Prática.... Contribuição

-se que existe congruência moderada ( $C=0,64$ ) entre a prática e sua contribuição para o desenvolvimento de atitudes nos alunos, constata-se porém distâncias no item 15 "valorizar nos alunos as habilidades de pensamento analítico, pensamento crítico, capacidade de raciocínio e de propor alternativas de solução dos problemas educativos apresentados" (ver gráfico 6.7a).

Na opinião dos ex-alunos, verifica-se também congruência moderada ( $C=0,64$ ) entre a prática e sua contribuição para o desenvolvimento de atitudes nos alunos, indicando distâncias maiores (ver gráfico 6.7b), nos itens "valorizar nos alunos atitudes de auto crítica, auto avaliação e tolerância à avaliação dos outros" (item 19), valorizar nos alunos as atitudes relacionadas ao estudo independente, autonomia e intelectual, auto confiança e criatividade" (item 22), "capacitar ao aluno, para se adaptarem inteligente, flexível e criativamente às novas situações problemáticas do futuro especialmente dentro da prática docente" (item 28).

Do mesmo modo no caso dos alunos constata-se congruência moderada ( $C=0,66$ ) entre a prática e sua contribuição para o desenvolvimento das atitudes dos alunos, e observa-se maiores distâncias, segundo gráfico 6.7c em "valorizar os alunos atitudes e autocrítica, auto-avaliação e tolerância à avaliação dos outros", (item 19), "capacitar ao aluno para se adaptarem inteligente flexível e criativamente as novas situações problemáticas do futuro, especialmente dentro da prática docente" (item 28).

### **Análise da Estrutura dos Cursos de Pós-Graduação**

Esta análise realizou-se com base nas opiniões da população (Professores, ex-alunos e alunos) coletadas através de questionários, e com base nas opiniões da população (Ex-coordenadores) e da amostra (Professores, ex-alunos e alunos) coletados através das entrevistas, nas seguintes dimensões: administração dos cursos de pós-graduação, planejamento e desenvolvimento curricular, interação professor-aluno, relação numérica, produção intelectual, recursos materiais, qualidade acadêmica, relação da pós-graduação com graduação e outros.

#### **Administração dos Cursos de Pós-Graduação**

Através dos questionários foram solicitados a opinar a população (professores, ex-alunos e alunos) sobre esta dimensão.

Foram feitas quatro indagações referentes à mudança do regimento antigo pelo atual aprovado em 1989, relacionadas à administração, ao currículo, à centralização/descentralização e à flexibilidade curricular. As demais questões referem-se à política de concessão interna de bolsas de

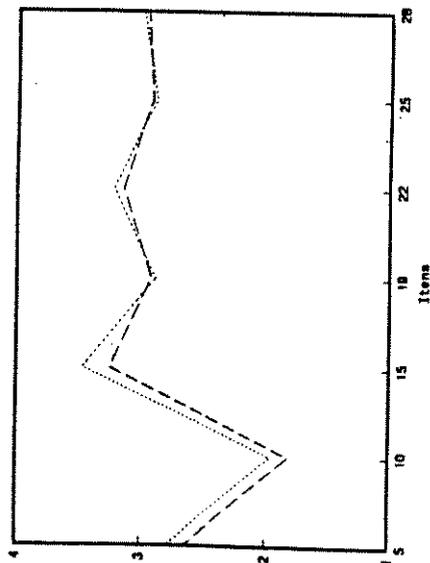
estudo, às comissões, e ao processo de escolha dos membros da Banca de qualificações e defesas de diss/teses.

TABELA 6.7

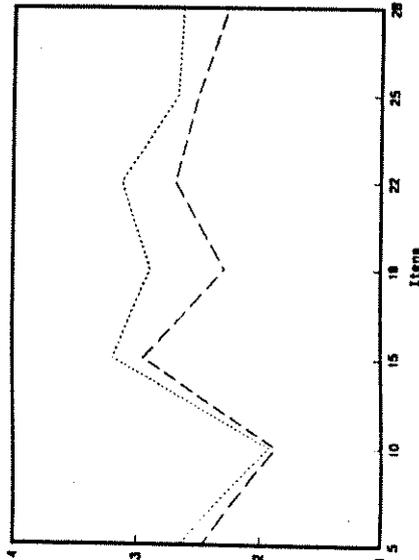
Congruência entre a prática e sua contribuição para o desenvolvimento de atitudes, na opinião dos professores ex-alunos e alunos.

Desenvolvimento de atitudes/itens	Prática	Contribuição	Coeficiente de Congruencia "C"
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
<b>PROFESSORES</b>			<b>C=0,64</b>
5	2,64	2,79	
10	1,82	1,96	
15	3,25	3,46	
19	2,93	2,89	
22	3,14	3,21	
25	2,93	2,89	
28	2,96	3,00	
<b>EX-ALUNOS</b>			<b>C=0,64</b>
5	2,46	2,65	
10	1,87	1,93	
15	2,94	3,19	
19	2,28	2,89	
22	2,69	3,11	
25	2,50	2,67	
28	2,26	2,63	
<b>ALUNOS</b>			<b>C=0,66</b>
5	2,63	2,75	
10	1,67	1,77	
15	2,89	3,11	
19	2,50	2,75	
22	2,94	3,13	
25	2,66	2,78	
28	2,44	2,70	

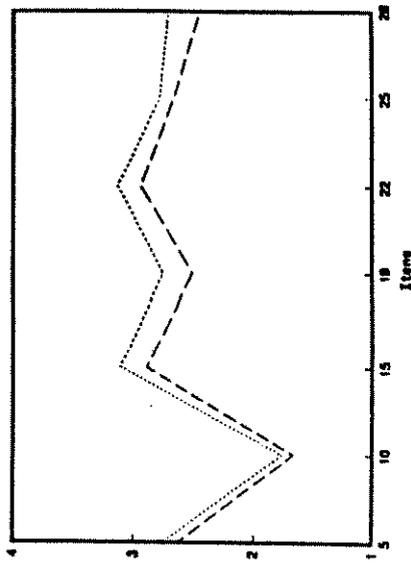
a) desenvolvimento de atitudes



b) desenvolvimento de atitudes



c) desenvolvimento de atitudes



Graficos 6.7 a,b,c. Congruência entre a prática e sua contribuição para o desenvolvimento de atitudes, segundo opinião dos Professores, ex-alunos e alunos

Legenda:--- Prática.... Contribuição

### *Opinião da população dos professores.*

Com relação às quatro primeiras indagações, 35,7% dos professores opinaram que a mudança do regimento antigo pelo atual aprovado em 1989 aprimorou a administração da Pós/FE, 28,6% que não houve alteração da qualidade, 17,9% que piorou. Quanto ao currículo, 32,1% opinou que a mudança do regimento antigo pelo atual aprimorou o currículo da Pós/FE, 25,0% opinou que não alterou a qualidade, 25% que piorou. Para 59,3% dos professores houve maior centralização da administração da pós-graduação na instância da coordenação, para 25,9% houve maior descentralização na instância do departamento. Quanto à flexibilidade curricular, 57,1% opinaram que o atual regimento aprovado em 1989, oferece maior flexibilidade curricular, mas 25,0% opinou negativamente.

Com relação à política interna de bolsas, foi avaliada como "regular" por 42,9%, afirmam estar satisfeitos 60,7% com as funções desenvolvidas pelas comissões da Pós/FE. A respeito do processo de escolha de membros da banca de qualificações de dissertações e teses "concordaram" 67,9% e "discordaram" 32,1% e a respeito do processo de escolha dos membros da Banca de defesa "concordaram" 53,6% e "discordaram" 46,4%. (ver tabela 6.8).

### *Opinião da população dos Ex-coordenadores e amostra dos professores*

Foram feitas nas entrevistas indagações referentes ao financiamento dos cursos de Pós-graduação em Educação, à Filosofia da Pós-Graduação da UNICAMP e suas diferenças com as outras Pós-graduações do Brasil, à Filosofia da Pós-Graduação da FE/UNICAMP, a mudança do Regimento antigo pelo Regimento atual aprovado 1989 relacionadas à administração, ao currículo à centralização/descentralização. As demais questões referem-se à política da comissão de Bolsas de estudo, as funções das comissões da pós-graduação (bolsas, créditos e seleção dos alunos), e ao processo de escolha dos membros da Banca de qualificação e defesa de dissertações/teses.

Com relação à primeira indagação todos os Ex-coordenadores e professores indicam que o financiamento da pós-graduação da FE provém de recursos de origem Federal, Estadual e agências de fomento especialmente CAPES, CNPq e FAPESP.

Quanto à filosofia da UNICAMP, os Ex-coordenadores consideram que a "UNICAMP, tem tradição de formar pesquisadores, formar profissionais nas distintas áreas de conhecimento"; "fazer pesquisa a nível de excelência, atuar como docente voltada basicamente para a formação de pes-

quisadores, "ênfatisam a pesquisa"; "formar recursos humanos qualificados, e formar pesquisadores".

**TABELA 6.8**

**Administração dos cursos de pós-graduação, segundo opinião da população dos professores. (N=28)**

Administração dos cursos	professores	
	N	%
<b>A mudança do regimento antigo pelo atual aprovado em 1989:</b>		
Aprimorou a administração da PÓS/FE	10	35,7
Piorou a administração da PÓS/FE	5	17,9
Não alterou a qualidade da PÓS/FE	8	28,6
Não respondeu	5	17,9
<b>A mudança do regimento antigo pelo atual aprovado em 1989:</b>		
Aprimorou o currículo da PÓS/FE	9	32,1
Piorou o currículo da PÓS/FE	7	25,0
Não alterou a qualidade do currículo da PÓS/FE	7	25,0
Não respondeu	5	17,9
<b>A mudança do regimento antigo pelo atual aprovado em 1989:</b>		
Centralizou mais sua administração na instância da coordenação	16	59,3
Descentralizou mais sua administração na instância do departamento	7	25,9
Não respondeu	4	14,8
<b>O atual regimento favorece maior flexibilidade curricular:</b>		
Sim	16	57,1
Não	7	25,0
Não respondeu	5	17,9
<b>A política de concessão interna de bolsa de estudo é:</b>		
Excelente	4	14,3
Boa	6	21,4
Regular	12	42,9
Fraca	6	21,4
<b>Opinião sobre as funções das comissões de PÓS/FE:</b>		
Concorda	17	60,7
Discorda	8	28,6
Não respondeu	3	10,7
<b>Opinião do processo de escolha dos membros da Banca qualificadora Diss/Tese:</b>		
Concorda	19	67,9
Discorda	9	32,1
<b>Opinião do processo de escolha dos membros da Banca de defesa Diss/Tese:</b>		
Concorda	15	53,6
Discorda	13	46,4

Por sua vez os professores disseram: "há uma diferença bastante grande entre as diversas áreas, em algumas delas os melhores alunos da graduação automaticamente ingressam na pós-graduação e continuam sua formação de pesquisadores, em outras áreas trabalham no sentido de absorver profissionais para o mercado de trabalho"; "priorizam a qualidade e relação dos programas de pós-graduação com a sociedade"; "prioriza pesquisa"; "Cada instituto tem sua própria filosofia". Quanto à questão se a pós-graduação da UNICAMP se diferencia de outras pós-graduações do Brasil, as opiniões são opostas. Há ex-coordenadores que consideram que é diferente porque dá mais ênfases na pesquisa, dando pouca ênfase às questões da docência"; "por ter nível de excelência, tem sido meta e modelo para outras pós-graduações". Entretanto, há coordenadores que consideram que a pós-graduação da UNICAMP não se diferencia do resto das pós-graduações do país, porque o "Projeto Nacional é formar docentes e pesquisadores"; "voltadas para pesquisa e especialistas a nível nacional". "Todas as pós-graduações trabalham com uma certa homogeneidade com o sistema de avaliação da CAPES, que também ajuda a consolidar um determinado modelo".

Segundo os depoimentos dos professores, a pós-graduação da UNICAMP é diferente do resto das pós-graduações do País", "pela qualidade que atingiu, pela solidez, considerando critérios de qualidade entre outros, a titulação dos professores que sem dúvida nenhuma é das mais altas do país, o número das publicações, teses e dissertações defendidas, projetos de pesquisas de nível bom". Além disso, foi "fundada exclusivamente voltada para a pesquisa, o que nem sempre está presente em todas as pós-graduações, tem uma pós-graduação maior do que a graduação, acho que é inédita em termos de Brasil". "Ela não repetiu erros das universidades mais antigas, por exemplo: nunca tivemos cátedra ela tem uma visão de vanguarda, abriga um eclectismo muito grande, ela tem maior abertura". Também houveram depoimentos no sentido de não encontrar diferenças entre a pós-graduação da UNICAMP e as demais pós-graduações do país.

Com relação à filosofia da pós-graduação da FE-UNICAMP, os ex-coordenadores apontam "a formação de pesquisadores"; "formar prioritariamente docente de ensino superior na área de educação, capacitando-o para a pesquisa"; "não creio que haja uma única filosofia, cada área de concentração tem diferença de percepção, interesse, formação, etc. Há uma diversidade de idéias". "No início, tentou-se implantar uma filosofia de educação humanista, depois com a contratação de professores de diferentes linhas filosóficas, havia pluralismo na orientação filosófica, hoje poder-se-ia identificar como linha oficial a filosofia crítico-social".

Por sua vez os depoimentos dos professores mostram diferentes pontos de vista: "temos um programa único em Educação, o que faz que todos os Departamentos se envolvam com o mesmo programa, esse programa organizado em áreas de concentração - existe a concepção de

trabalhar mais interdisciplinar possível. Trabalhamos com a qualificação de educadores em exercício dando uma visão bastante ampla, mesmo que tenha a atividade concentrada numa determinada área, a proposta e que possa absorver contribuições de todas as áreas de concentração", "qualidade da pós-graduação, na FE temos 5 departamentos que correspondem a 5 áreas de concentração dentro do programa, cada departamento, cada área tem sua filosofia que conduz em forma específica os cursos que ele administra, agora de modo geral se almeja ter relação com a qualidade"; "ela está voltada à formação de pesquisadores, muito mais que a preparação de professores"; "tem um eclectismo teórico e uma filosofia extremamente liberadora, democrática, pluralista que se traduz em posturas científicas metodológicas".

Sobre a mudança do regimento antigo pelo novo aprovado em 1.989 foram solicitados a opinar "quanto ao currículo" se aprimorou, piorou e se não alterou a qualidade. No caso dos ex-coordenadores a maioria (quatro) considerou que não alterou a qualidade do currículo, porque o currículo antigo tinha mais disciplinas com base nas necessidades dos alunos, grande parte deles, provenientes de outras áreas de formação precisavam de maior número de disciplinas. Agora esta mudança não significa que houve mudança significativa, é certo que os pós-graduandos ficaram ágeis para fazer a pesquisa, o que não significa que a qualidade de diss/teses foi melhorada". "existem agora vários programas de Mestrado; há mestrado de Psicologia da Educação, Administração e Supervisão educacional, etc. perdeu-se o perfil, a fisionomia do curso que havia no currículo passado"; "não temos currículo planejado com objetivos, não temos um programa de pós-graduação, eu vi, pesquisadores independentes, nos botamos muitas disciplinas onde o aluno possa escolher em qualquer ordem que quer, eu não percebi nenhum tipo de atividades com um objetivo comum". Entretanto dois ex-coordenadores consideram que "aprimorou o currículo" porque reduziu prazos, diminuindo número de créditos, enxugou as linhas de pesquisas e ofertas das mesmas"; "aprimorou o currículo, agora se ele é consistente ou não, não sei, aprimorou porque descongestionou a questão dos créditos, considerados pelas comissões da CAPES como excessivas".

No caso dos professores a maioria(sete)consideram que não alterou a qualidade do currículo: "apenas diminuiu o tempo para o aluno fazer sua pesquisa, isso porque vai ter o perigo de perder a bolsa e vai trabalhar apressado"; "tornou mais racional para o aluno e para os docentes"; "a mudança do regimento não altera a qualidade do currículo, o que melhora a qualidade é a mudança de mentalidade dos professores, a qualidade dos professores"; "acho que a mudança não alterou as estruturas básicas, acho que ficou uma coisa pela outra". Um professor opinou que "alterou o currículo para uma deficiente qualidade porque o currículo foi feito para um aluno que não existe, é para um aluno que já tem treino de pesquisa, que tem conhecimento para fazer escolha das disciplinas e para um aluno que já traz um conhecimento teórico suficiente dos cursos de pós-graduação, porque

Vantagens porque ele pode concentrar disciplinas mais na área de seu interesse, e projetos de pesquisa". Um professor opinou que "piorou" porque no momento há exigências burocráticas maiores".

Quanto à questão de que o regime novo centralizou ou descentralizou a administração da Pós-graduação, na instância da coordenação ou na instância do departamento, a maioria dos ex-coordenadores opinam que houve descentralização na instância do departamento porque "os departamentos tem maior liberdade de determinar vagas, determinar seu perfil, etc". "reafirmou o papel da comissão da pós-graduação, e criou três comissões especiais, créditos, seleção e de bolsas"; "os departamentos passaram a formar parte da CPG e demais comissões"; "houve descentralização nas decisões, mas evoluíram para uma excessiva normatização ou burocratização". Dois ex-coordenadores consideram que o novo regimento centralizou na instância da coordenação "parece agora que esvaziaram os departamentos".

Quanto aos professores, quatro opinaram que descentralizou a administração na instância do departamento porque "tornou o departamento mais ativo"; "descentralizou bastante, porque diminuiu o número de disciplinas, ficou mais na instância do departamento e ainda mais ligado ao orientador"; "descentralizou do grupo pequeno, para um grupo mais participativo, foi qualitativamente bom. Foi importante a democratização e o fato de vários colegas também assumirem as suas atividades, foi um alívio para os mais antigos, que estavam muito sobrecarregados". Quatro professores opinaram que o novo regimento aprovado em 1989 centralizou a administração na instância da coordenação porque "algumas decisões poderiam ser inclusive tomadas pelos próprios orientadores, pelos próprios professores mas estão nas mãos da coordenação"; "O poder de formulação de políticas está muito mais na instância da coordenação do que na própria congregação. As vezes a congregação tem caráter mais homologatório das decisões da CPG do que de elaboração de uma política da pós-graduação". Também houve um professor que afirmou que não trouxe nenhuma alteração".

Perguntados os ex-coordenadores e os professores sobre os convênios da Faculdade de Educação a nível de pós-graduação, tanto a nível nacional como a nível internacional, verificamos os seguintes convênios: a nível nacional com as Universidades: Federal de Santa Maria/RGS, Estadual de Guarapuava/PR, Estadual de Ponta Grossa/PR, Estadual de Maringá/PR, Federal de Campo Grande/MS, Federal de Maranhão/MA, Estadual de Londrina/PR. A nível internacional, com as universidades: Católica de Santiago de Chile, Lujan - Argentina, Frontera - Argentina, Habana - Cuba. Houve intercâmbio de professores (1978) com a Universidade de Bowling Green dos Estados Unidos.

Quanto à política interna de bolsas, segundo os depoimentos dos ex-coordenadores e professores inferimos que não existe uniformidade de opiniões. Assim, consideraram "boa" e

diminuiu o número de créditos abrindo mão das disciplinas obrigatórias, e oferece um leque com muito mais intensidade nas atividades orientadas. O currículo antigo concentrava uma revisão teórica muito grande e muito interessante, o que não tem o aluno brasileiro em graduação, por isso o atual currículo é inadequado ao aluno real, não foi acompanhado de uma adequada oferta de disciplinas, porque os professores ofertam independente dos interesses e necessidades dos alunos, não temos mais uma base estrutural que eram as disciplinas básicas obrigatórias, por exemplo hoje um aluno da área de administração e supervisão educacional pode ser Mestre em Educação nesta área sem ter cursado nenhuma das disciplinas que obriga o programa da área de concentração". Outro professor considera que "piorou bastante" porque "antes havia mais rigor quanto a qualidade da pós-graduação, antes nossos alunos trabalhavam com maior seriedade, com maior profundidade, hoje são muito poucos créditos e acho que estão saindo fracos, antes tinham uma visão mais ampla de todas as áreas de conhecimento, falta filosofia, sociologia, psicologia, administração, legislação, tenho muito dificuldade de trabalhar com os meus orientandos porque não tem visão panorâmica da educação".

Quanto à administração, foram solicitados a opinar se o novo regimento aprovado em 1.989, aprimorou, não alterou, ou piorou a administração da pós-graduação, quatro ex-coordenadores opinaram que o novo regimento "aprimorou" a administração" porque "o antigo regimento trazia um centralismo muito grande, um resquício de autoritarismo"; "tornou as regras mais claras possibilitando a definição de mecanismos e instrumentos que antes não existiam"; "formaram-se as comissões"; "favorece uma boa administração, desde que não haja uma mente burocrática, sem criatividade". Um ex-coordenador opinou, que "complicou a administração da pós-graduação, hoje temos menos flexibilidade do que tínhamos antes"; e um outro ex-coordenador opinou assim: "Eu acho que não é o regimento que melhora, piora ou altera a relação administrativa, mas são os recursos humanos e materiais que possibilitam uma administração melhor, mais bem organizada".

No caso dos professores, a maioria opinou que "não alterou a qualidade da administração da pós-graduação" porque "o fato de ter menos disciplinas, menos tempo, não tem nada a ver com a administração mais eficiente"; "acho que não alterou, porque não chegou a mexer com as estruturas", "não houve diferenças, se houvessem se notaria". Dois professores opinaram que aprimorou a administração, porque "criou condições para aprimorar a administração"; "facilitou a administração, tendo em vista que coloca menos exigência aos alunos, e deixa uma maior margem de escolha daquilo que o aluno quer realmente fazer. Esta tem desvantagens porque talvez deixe de ver coisas que um Mestre ou Doutor deveria ter visto e não viu porque não precisa de muitas disciplinas.

"excelente" porque "existe cobrança do rendimento dos alunos"; "é boa mas há muita coisa que desconheço". Um ex-coordenador avaliou como "regular" porque não viu-se nenhum tipo de política de bolsas, parece que eles têm lista de espera, talvez têm algum tipo de normas. Todo mundo que quer uma bolsa solicita e pega, mas eu não sei a respeito da produtividade". Dois ex-coordenadores opinaram que "é preciso dar normas a respeito do cumprimento das obrigações estudantis, ou seja, se o bolsista consegue desenvolver sua pesquisa num tempo razoável".

Segundo depoimento dos professores, a maioria considera como "boa" a política interna de bolsas porque "aprimoramos o processo colocando critérios que achávamos justos, quando participamos dessa comissão". Três professores, consideram como "Regular" porque "deveria ter uma cobrança mais efetiva quando dada, temos muitos alunos com bolsa durante 3 anos que não apresentaram suas dissertações/tese e vão embora, nesse sentido a cobrança está deixando muito a desejar, precisando ser revisto este assunto". Também houve um professor que opinou que "não sabe exatamente como está sendo processada a distribuição de bolsas de alunos".

Com relação às funções das comissões da pós-graduação (de Bolsas de estudos, de créditos e seleção de alunos) a maioria dos ex-coordenadores "concorda" com as funções destas comissões, porque "permite um trabalho mais especializado, mais apurado dos problemas da pós-graduação, uma administração mais colegiada"; "através dessas comissões a administração da pós-graduação se torna mais objetiva, maior participação nas decisões"; "uma das coisas boas do novo regimento foi a criação de subcomissões, antes foi muito difícil, não havia delegação de funções". Dois ex-coordenadores indicaram que "não sabiam" porque "precisam saber como está o funcionamento real".

No caso dos Professores, também a maioria "concorda" com as funções dessas comissões e fundamentam sua opinião assim: "são fundamentais e necessárias, elas tem que existir pelo volume de alunos que agora temos, é absolutamente necessário e acho que esse desempenho têm sido muito válido"; "acho que é importante, elas descentralizam a administração da pós-graduação, isso é seu lado positivo, agora as dificuldades têm aparecido porque os componentes destas comissões, ou pelo menos de algumas delas nem sempre têm as informações completas, no que diz respeito à administração da pós-graduação, até mesmo a rotatividade"; "concordo com a política que tem meu Departamento, mesmo porque participo e dou minha opinião". Um professor considera "regular" porque "compõem as comissões recém-doutores, acho que lhes falta muita experiência, ter maior referência da pós-graduação".

Quanto aos depoimentos dos ex-coordenadores sobre a forma de composição dos membros da Banca de qualificação de dissertações/teses, a maioria "concorda", apontando as seguintes razões "já se elaboraram critérios de composição de Bancas que antes não tinha e procura-se organizar as Bancas segundo um grau de organização e pluralismo"; "o orientador conhece o assunto e conhece os colegas que viriam contribuir para o aperfeiçoamento da pesquisa com críticas no sentido de melhorar"; "Só falta procurar mecanismo que garantem que as comissões sejam qualificadas na área defendida"; e um ex-coordenador afirma que "Não concorda" porque "se formam Bancas entre amigos".

Quanto aos depoimentos dos professores, sobre a forma de escolha dos membros da Banca de qualificação de dissertações/teses, notamos que a maioria "concorda" por razões similares às apontadas pelo ex-coordenadores, com as observações seguintes: "acho que é diferenciado de departamento a departamento, há Bancas que são constituídas mais criteriosamente levando em consideração a qualidade, e outras que são menos criteriosas, isso depende do departamento"; "centralizada na pessoa do orientador, e esse traduz uma certa cultura que vêm da prática histórica do orientador fazer essas indicações e isto é muito enraigado, toda vez que se quer mexer nisso há certa reação até mesmo um pouco corporativa, o poder de decisão do orientador acima de tudo, e claro a comissão de pós-graduação depois homologa a escolha, mas talvez fosse melhor dar uma margem maior de decisão a CPG para evitar riscos de alguma distorção"; os professores que "não concordam" apontam que "há um vício, há um perigo, uma tentação muito grande na possibilidade de se cair em composição de Bancas que mais facilitem o trabalho,...".

Os depoimentos com relação à forma de composição de Bancas de defesa de dissertações/teses a maioria dos ex-coordenadores, concordam pelas mesmas razões consideradas na Banca de qualificações, mas os ex-coordenadores que afirmam "não concordar" apontam as razões seguintes "acho que a Banca de defesas de dissertação e teses, deve ser diferente às de qualificação e não absorver membros da Banca de qualificação"; "existe um problema quando só fica na decisão do orientador, o departamento deve avaliar, indicar alternativas e a CPG deveria ter a possibilidade de dar opinião também alternativas. Sabemos que em qualquer instituição existe os corporativismo, muitas vezes teses medíocres recebem com distinção e louvor, por isso proponho que as teses sejam simplesmente aprovadas sem nenhum qualificativo".

Os professores em sua totalidade consideram boas e razoáveis as Bancas de defesas, "concordando" pelas mesmas razões apontadas nas Bancas de qualificações de dissertações e teses, com a recomendação "que haja nas Bancas membros de fora do departamento e de fora da UNICAMP".

### *Opinião de Ex-Alunos e Alunos*

Na tabela 6.9 apresentamos os resultados obtidos nos questionários das opiniões da população dos ex-alunos e alunos com relação à administração dos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP.

Perguntados aos ex-alunos sobre o conhecimento do regimento atual 74.1% responderam que "conheciam" e 22,2% que "não conheciam". Destes 70,4% ingressaram à pós-graduação pelo regimento antigo e 27,8% pelo regimento atual. A respeito da mudança do regimento antigo pelo regimento atual aprovado em 1989 associado à administração da Pós-Graduação, para 33,8% "não alterou a qualidade da administração da Pós/FE", e para 22,2% "aprimorou a administração". Quanto ao regimento atual associado à centralização/descentralização o maior percentual (42,6%) opinam que a mudança do regimento antigo pelo atual "centralizou mais sua administração na instância da coordenação", e 18,5% opinam que "descentralizou mais sua administração na instância do Departamento". O maior percentual (38,9%) dos ex-alunos indicam que o atual regimento "favorece uma maior flexibilidade curricular".

A respeito da comissão interna de bolsas de estudo, 51,9% opinam como "regular"; sobre às funções das comissões da Pós/FE, 77,8% "concordou" e 18,5% "discordou".

Sobre o processo de escolha dos membros da Banca de qualificação de diss/teses 79,6% "concordaram" e 18,5% "discordaram" e sobre o processo de escolha dos membros da Banca de defesa 81,5% "concordaram" e 18,5% "discordaram".

Quanto aos alunos, a mesma tabela indica que 73,4% responderam ter conhecimento do regimento atual, 76,6% ingressaram na pós-graduação pelo regimento atual aprovado em 1989, 15,6% pelo antigo, e 3,1% pelo antigo/novo. A respeito da mudança do regimento antigo pelo regimento atual, associado à administração, à centralização/descentralização e favorecimento à flexibilidade curricular foram solicitados a responder apenas os alunos que vivenciaram ambos os regimentos. Deste grupo com relação à mudança do regimento antigo pelo regimento atual aprovado

em 1989 associado à administração, 12,5% opinou "não haver alterado a qualidade da administração", 4,7% que "aprimorou a administração" e 3,1% "piorou a administração". Associado esta mudança à centralização/descentralização 17,2% opinou que centralizou mais sua administração na instância da coordenação" e apenas 1,6% que "descentralizou mais sua administração na instância do departamento". Quanto a favorecer o atual regimento, uma maior flexibilidade curricular apenas 7,8% opinou "afirmativamente" e 12,5% "não favoreceu".

A respeito da política interna de concessão de bolsas de estudos, foi considerada como "regular" por 48,4% dos alunos, como "boa" por 34,4%, como "fraca" por 10,9% e apenas como "excelente" por 1,6%. Quanto às funções das comissões da Pós/FE, 76,6% consideraram "estar satisfeitos", 15,6% "não estão satisfeitos" e 7,8% não respondeu.

Quanto ao processo de escolha dos membros da Banca de qualificações dissertação/tese, 84,4%; "concorda"; 15,6% "discorda"; e quanto ao processo de escolha dos membros da Banca de defesa de dissertações/teses, 79,7% "concorda" e 20,3% "discorda".

### *Opinião da Amostra dos Ex-alunos e Alunos*

Nas entrevistas os ex-alunos responderam quase em sua totalidade que conhecem o regimento dos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP. Apenas um respondeu que não o conhecia. Os alunos também responderam quase em sua totalidade que conhecem o regimento e apenas um aluno respondeu que não o conhecia.

Quanto à questão se ingressaram na pós-graduação pelo regimento anterior a 1989, ou pelo regimento atual, os ex-alunos indicaram, em sua maioria o regimento anterior, e apenas três ex-alunos indicaram ter ingressado "pelo regimento anterior e concluído o curso pelo regimento novo", entretanto os alunos indicaram em sua totalidade que ingressaram "pelo regimento novo".

Com relação à mudança do regimento antigo da pós-graduação pelo regimento aprovado em 1989 associado à qualidade do currículo, à administração, à centralização/descentralização da administração, e flexibilidade curricular, a maioria dos ex-alunos "não responderam" porque concluíram a pós-graduação com o currículo antigo, entretanto a minoria três considerou que "não alterou a qualidade do currículo" fazendo referência ao currículo anterior que "oferecia uma formação mais sólida e que os alunos deviam cursar pelo menos duas disciplinas obrigatórias em sua área de con-

centração. Quanto à administração, consideraram que "está mais organizada as responsabilidades distribuídas, as coisas ficaram mais definidas, mais claras", portanto "facilitou a administração". Quanto à centralização/descentralização, as considerações foram as seguintes: "descentralizou mais sua administração na instância do departamento", "descentralizou não somente na instância do departamento mais também no órgão colegiado da Pós-graduação", e "centralizou na instância do professor".

Tabela 6.9

Administração dos cursos de pós-graduação, segundo opinião da população dos alunos e ex-alunos  
(N<sub>1</sub>=64, N<sub>2</sub>=64)

Administração dos cursos	Alunos		Ex-alunos	
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%
<b>Conhece o regimento atual?</b>				
Sim	47	73,4	40	74,1
Não	12	18,8	12	22,2
Não respondeu	5	7,8	2	3,7
<b>Ingressou na Pós-graduação pelo regimento anterior a 1988, ou pelo atual?</b>				
Atual				
Antigo	49	76,6	15	27,8
Antigo/Novo	10	15,6	38	70,4
Não sei	2	3,1	-	-
Não respondeu	2	3,1	-	-
	1	1,6	1	1,9
<b>Opinião respeito à mudança do regimento antigo, pelo regimento atual aprovado em 1988</b>				
Aprimorou a administração da pós-graduação	3	4,7	12	22,2
Piorou a administração da pós-graduação	2	3,1	3	5,8
Não alterou a qualidade da administração	8	12,5	18	33,6
Não respondeu	51	79,7	21	36,9
<b>Opinião respeito à mudança do regimento antigo pelo regimento atual aprovado em 1988</b>				
Centralizou mais sua administração na instância de coordenação				
Descentralizou mais sua administração na instância do departamento	11	11,2	23	42,8
Não respondeu	1	1,6	10	18,5
<b>O atual regimento favorece uma maior flexibilidade curricular?</b>				
Sim	52	81,2	21	36,9
Não				
Não respondeu	5	7,8	21	36,9
	8	12,5	14	25,9
<b>Opinião a respeito da política de concessão de bolsas de estudos na Pós/PE-UNICAMP</b>				
Excelente				
Bom				
Regular				
Fraca	1	1,6	4	7,4
Não respondeu	22	34,4	18	33,3
	31	48,4	28	51,9
	7	10,9	4	7,4
	3	4,7	-	-

(continuação) Tabela 6.9

Administração dos cursos de pós-graduação, segundo opinião da população dos alunos e ex-alunos  
(N<sub>1</sub>=64, N<sub>2</sub>=54)

Administração dos cursos	Alunos		Ex-alunos	
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%
<b>Opinião a respeito das funções das comissões da Pós/FE-UNICAMP</b>				
Concorda				
Discorda	49	76,6	42	77,8
Não respondeu	10	15,6	10	18,5
	5	7,8	2	3,7
<b>Opinião a respeito do processo de escolha dos membros da banca de qualificação de dissertações</b>				
Concorda				
Discorda	54	84,4	43	79,6
Não respondeu	10	15,6	10	18,5
	-	-	1	1,9
<b>Opinião a respeito do processo de escolha dos membros da banca de defesa de dissertações</b>				
Concorda				
Discorda	51	79,7	44	81,5
Não respondeu	13	20,3	10	18,5
	-	-	-	-

Os alunos quase em sua totalidade não responderam porque ingressaram na pós-graduação com o regimento novo justificando não estar em condições de responder, apenas dois alunos consideram que a qualidade do currículo "não alterou o nível dos cursos" e que "piorou" porque "introduziu atividades orientadas, acho que se perde tempo, elas ficam muito soltas". Quanto à centralização/descentralização consideram que "centralizou mais sua administração na instância da coordenação" porque "muitas decisões que eram do departamento hoje vêm da coordenação, a participação do departamento é menor".

Solicitados a opinar, se o atual regimento favorece à flexibilidade curricular, os ex-alunos quase na totalidade opinaram que favorece, e apenas um ex-aluno opinou que "são poucas disciplinas disponíveis para fazer". Os alunos em sua totalidade opinaram que "o atual regimento favorece a flexibilidade curricular porque "não tem nada básico, você pode escolher as disciplinas", "permite levar disciplinas em outras unidades acadêmicas".

A maioria dos ex-alunos informa que durante seus estudos, "não se sentiam ligados a seu departamento" mas sim "com alguns professores", "infelizmente o relacionamento é uma coisa bem distante, não existe interesse em favorecer a pesquisa, é uma lacuna que poderia superar". Entretanto, os alunos quase na totalidade "se sentem ligados a seus departamentos", inclusive um deles apontou "ser representante do seu departamento".

Sobre a política de concessão interna de bolsa de estudos, a maioria dos ex-alunos considera como “boa”, e uma minoria significativa como “fraca” pelos critérios considerados: “morar fora de Campinas e não trabalhar”, pela “demora muito grande para conceder bolsas”. Entretanto, os alunos consideram entre “boa” e “regular”; “boa” porque “tenta contemplar os alunos que mais precisam, e que têm uma melhor classificação no exame”, “tenta ser mais democrática”; “regular” porque “tem uma política interna em relação a bolsas, algumas pessoas ficaram em lista de espera até o final do ano por essa política interna”.

A respeito das funções das comissões da pós-graduação, a maioria dos ex-alunos “concorda” porque “acho interessante discutir questões do departamento na Comissão de Pós-graduação”; “participam membros dos departamentos”. A minoria por sua vez, apontou “não conhecer” porque “na minha época só existia o coordenador, e acho que ele fazia tudo”. Os alunos também na maioria “concordam” com as funções das comissões da pós-graduação, porque “é uma forma de descentralizar”, “uma única pessoa não poderia e, além disso, tornou-se muito mais democrático” recomendando maior participação dos pós-graduandos nas comissões, porque “muitos poucos ficam sobrecarregados” e apenas um aluno “discorda” com a comissão de bolsas porque “virou essencialista, não devem exigir a demissão do trabalho para conceder bolsa, nem morar fora de Campinas”.

Com relação à forma de composição dos membros da Banca de qualificação de dissertações e teses, a quase totalidade dos ex-alunos “concorda” porque “o orientador e o orientando são os que mais conhecem as pessoas que trabalham com o tema do projeto, cujas recomendações são valiosas, “e apenas um ex-aluno faz o seguinte comentário: “era preciso uma lista de 10 nomes e a CPG escolher daqueles (...), me disseram que isso reverteu e voltou na forma que era antes, o orientador indica os professores, eu acho que nenhum dos sistemas é o ideal é preciso encontrar outro sistema, que talvez seja uma articulação dos dois”. No caso dos alunos, também a quase totalidade “concordam” porque “o sistema de agora onde orientador e orientando escolhem a Banca, onde um professor tem que ser de fora do departamento, é bom porque ninguém melhor que orientador e orientando para saber quem pode ajudar no trabalho”. Apenas um aluno não concorda porque “acha que deve ser mais flexível, mais aberta, poderia ter professores de fora da FE”.

A respeito da forma de composição dos membros da Banca de defesa de dissertações e teses, a totalidade dos ex-alunos “concorda” sugerindo que os membros do exame de qualificação devem fazer parte da Banca de defesa de dissertações e teses, e deveria ter a pós-graduação, uma estrutura maior para pessoas de fora. Houve casos que não mandaram dinheiro para esse pessoal vir”. Os alunos a quase totalidade, “concordam” pelas mesmas justificativas dadas para a Banca de qualificação, e apenas um aluno “discorda” porque estas devem ser mais flexíveis.

## Planejamento e desenvolvimento curricular

Nesta dimensão, foram solicitados a opinar a população (professores, ex-alunos e alunos) nos questionários sobre: objetivos propostos e não propostos alcançados como resultado do processo de desenvolvimento curricular; possibilidade de cursar disciplinas em outras unidades/instituições; incorporação de novas tendências de estudos de pós-graduação em educação; elaboração do plano de estudos com ajuda do orientador; se a estrutura curricular permite uma articulação pesquisa-ensino; e, se os professores desenvolvem as disciplinas com postura de pesquisa.

### *Opinião da população dos professores*

Na tabela 6.10, observa-se que 46,4% dos professores opinam que os cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP, "não estão formando pesquisadores e docentes de alto nível, como resultado do processo de desenvolvimento curricular", 35,7% opinam que "sim", estão formando. Perguntados se os cursos de pós-graduação da FE, através do processo de desenvolvimento curricular estão alcançando objetivos não propostos, 60,7% opinou que "não", 14,3% opinou que "sim" (especialistas bitolados, pesquisadores não professores, formação de quadros para outros cursos, quadros pouco atualizados nas áreas, individualismo na pesquisa, formação da independência intelectual dos alunos), e 25% "não respondeu". Opinou 92,9% que a Pós/FE permite cursar disciplinas complementares em outros departamentos, ou outras instituições que não deverão ultrapassar um terço do total de 30 créditos no caso de mestrado e um terço do total de 60 créditos no caso de doutorado.

Quanto à incorporação de novas tendências dos cursos de pós-graduação em educação, 64,3% dos professores opinam que a pós-graduação da FE/UNICAMP incorpora "pouco" das novas tendências, 21,4% "razoável", 10,7% "muito", e 3,6% "não respondeu". Do total de professores - respondentes constata-se que 60,7% no primeiro semestre de estudos de seus orientandos ajudam a elaborar seus planos de estudos dentre de seus objetivos profissionais, e 39,3% que não ajudam.

Perguntados sobre a estrutura curricular 60,7% opina que favorece de forma "adequada" a articulação pesquisa - ensino, 32,1% "pouco adequada" e apenas 7,1% "muito adequada". Os professores na sua maioria (53,6%) consideram desenvolver suas disciplinas com postura de pesquisa.

### *Opinião da população dos Ex-coordenadores e Amostra dos Professores*

Nas entrevistas a dimensão: planejamento e desenvolvimento curricular foi considerado a nível dos cursos de pós-graduação e a nível de disciplinas.

A nível dos cursos de pós-graduação, foram solicitados a opinar sobre: se estão sendo formados pesquisadores e docentes de alto nível como resultado do processo de desenvolvimento curricular, percepção de que além dos objetivos propostos estão sendo alcançados objetivos não propostos, se o programa exige que cada aluno elabore seu plano de estudo com assessoramento de seu orientador, se este plano de estudos tem coerência e integração com as disciplinas e os objetivos propostos nos cursos de pós-graduação, se as disciplinas planejadas dentro da estrutura curricular de adequam aos temas de dissertações e teses, se existem disciplinas que dão oportunidade aos alunos a desenvolverem habilidades de pesquisa e se os cursos de pós-graduação oferecem em algum semestre oportunidade de terem experiência docente. Na análise das entrevistas constatou-se que três ex-coordenadores opinam que nos cursos de pós-graduação da FE "estão formando pesquisadores e docentes de alto nível como resultado do processo de desenvolvimento curricular" pela "qualidade do curso e das teses que saem daqui", "porque estão pesquisando temas que constituem problemática de ponta na área de educação". Outros três ex-coordenadores consideram que na pós-graduação "não estão formando pesquisadores e docentes de alto nível", porque "não temos currículo planejado com objetivos, ele é muito livre, nós botamos várias disciplinas onde o aluno possa escolher em qualquer ordem, eu não vi nenhum tipo de atividades entrosadas para um objetivo comum", "como em qualquer instituição humana vai existir trabalhos de maior qualificação, modestos, porque os homens se diferenciam, por isso é difícil alcançar como objetivos formar intelectuais de alto nível, embora o ideal seja esse", "eu acho que grande parte é mais função da qualidade do material humano, do que mecanismos montados para garantirem essa qualidade".

Segundo os depoimentos da maioria dos professores ao referir-se a esta questão apontam somente a formação de pesquisadores de bom nível, médios, fracos dependendo dos alunos. Apontamos alguns depoimentos "eu acho pesquisadores mas não estamos formando docentes de ensino superior", "o regimento novo aprovado em 1989 facilita o trabalho de pesquisa mas não acredito que seja decisivo para formação de pesquisadores porque é uma questão das pessoas terem condições de pesquisa e terem vontade pesquisar"; "pelo número de publicações, o número

de congressos assistidos, pelas avaliações que recebe a pós-graduação de parte dos órgão de fomento". Um professor opinou que a pós-graduação está formando "maus pesquisadores e maus docentes", e outro professor considerou "muito difícil responder esta questão" porque "nunca participei das comissões e dos processos da coordenação".

**Tabela 6.10**

**Planejamento e desenvolvimento curricular, segundo opinião da população dos professores (N=28)**

Planejamento e desenvolvimento curricular	Professores	
	N	%
<b>Estão sendo formados pesquisadores e docentes de alto nível, como resultado do processo de desenvolvimento curricular?</b>		
Sim	10	35,7
Não	13	46,4
Não respondeu	05	17,9
<b>Estão sendo alcançados objetivos não propostos como resultado do processo de desenvolvimento curricular?</b>		
Sim	4	14,3
Não	17	60,7
Não respondeu	7	25,0
<b>A Pós/FE permite cursar disciplinas complementarias em outros Deptos, ou outras Instituições?</b>		
Sim	26	92,9
Não	2	7,1
Não respondeu	-	-
<b>A Pós-graduação da FE/UNICAMP incorpora as novas tendências dos cursos de Pós-graduação em Educação?</b>		
Muito	3	10,7
Razoável	6	21,4
Pouco	18	64,3
Não respondeu	1	3,6
<b>No primeiro Semestre, ajudou a seus orientadores, a elaborar seus planos de estudos?</b>		
Sim	17	60,7
Não	11	39,3
<b>A estrutura curricular, permite uma articulação pesquisa-ensino?</b>		
Muito adequada	2	7,1
Adequada	17	60,7
Pouco adequada	9	32,1
<b>Desenvolve suas disciplinas com uma postura de pesquisa?</b>		
Sempre	15	53,6
Freqüentemente	3	10,7
Ocasionalmente	10	35,7

Quanto estar alcançando objetivos não propostos como resultado do desenvolvimento curricular a maioria dos ex-coordenadores considera que "sim" apontando os seguintes: "líderes nos lugares onde trabalham", "empresários fundando escolas", "administradores em órgãos governa-

mentais”, “treino na informática”, “além dos objetivos principais outros derivados por exemplo, alunos representantes nas comissões de pós-graduação além de ter experiência na administração podem em seu lugar de origem formar pós-graduações, agora além de serem especialistas na área de concentração, através do tema de pesquisa tem conhecimento nessa área específica”. No caso dos professores uma maioria indicaram que se estão alcançando objetivos não propostos como resultado do processo do desenvolvimento curricular como “a de participar em projetos específicos na formação de professores de 2º grau, cursos de especialização”, formação de líderes na sua área”, “prestar serviço à comunidade”. Um número reduzido de professores opinam “não sei”, porque “não se fez ainda um acompanhamento da trajetória dos ex-alunos depois que ele terminou o curso”.

Com relação a que os cursos de pós-graduação exige que cada aluno elabore seu plano de estudo com assessoramento de seu orientador no início do mestrado ou doutorado, uma maioria dos ex-coordenadores opinam que “sim”, “pelo menos no início é importante uma orientação”, “mas nem todos os orientadores cumprem isso”, “temos planos de estudo relacionados a disponibilidade de tempo do orientando ao invés de objetivos profissionais”. Entretanto, dois ex-coordenadores opinaram que “não exige a pós-graduação mas incentiva, estimula pelo menos no primeiro ano”.

Segundo o depoimento dos professores uma grande maioria opinou que “sim” exige os cursos de pós-graduação elaborar o plano de estudos com assessoramento do orientador tendo caráter provisório. Um número menor de professores (dois) indicaram que não exige, “este é um dos problemas do curso a aproximação entre o professor e o aluno, orientador e orientando deixa muito a desejar, alguns departamentos inicialmente colocam a todos os recém ingressados, sob a tutela do chefe do departamento quem da orientações do programa e não o orientador, esta é uma crítica e autocrítica também”.

Com relação à coerência e integração dos planos de estudos com os objetivos propostos na pós-graduação, a maioria dos ex-coordenadores opinaram “parcialmente” porque “difícilmente se consegue uma perfeita integração entre aquilo que cada estudante se propõe realizar junto com o seu orientador e as condições objetivas que são oferecidas pelos cursos” e “devido à disponibilidade do corpo docente”, e apenas um ex-coordenador considerou que os planos de seus alunos tem uma “total coerência com os objetivos propostos da pós-graduação” e dois ex-coordenadores indicaram não estar orientando neste momento. No caso dos professores, a maioria opinou também “parcialmente” entre outras razões apontadas, porque “prefiro a minha orientação com base a três critérios: disciplinas fundamentais para a elaboração do seu projeto de pesquisa, disciplinas qualitativas e disciplinas que ampliam o horizonte cultural”. Um professor considera que “nunca” porque “sou completamente partidário da pluralidade, evitando a hegemonia de um certo pensamento” e

apenas um professor considera "totalmente" a coerência dos planos de estudos de seus orientandos com os objetivos da pós-graduação porque "eu escolho as disciplinas".

Perguntados sobre, se as disciplinas da estrutura curricular se adequam aos temas de dissertações ou teses dos alunos, no caso dos ex-coordenadores somente um considerou "totalmente adequado" mais a maioria deles considerou parcialmente. Anotamos uma das razões: "eu faço um apelo dependendo das origens dos meus orientandos; origem acadêmico, área de formação eu procuro ampliar a área de conhecimento com áreas afins, geralmente meus orientandos ultrapassam o número mínimo de disciplinas exigidas". Assim mesmo a maioria dos professores, considerou "parcialmente", e dois professores considerou "totalmente" porque "o plano de estudos é já o embrião do trabalho de tese ou de dissertação", e "a grande vantagem da mudança curricular é que permite uma série de disciplinas - atividades orientadas diretamente relacionadas ao desenvolvimento do projeto de pesquisa dos alunos".

Com relação às disciplinas que dão oportunidade aos alunos de desenvolverem habilidades de pesquisa, uma relativa maioria dos ex-coordenadores apontam que "freqüentemente" as disciplinas oportunizam o desenvolvimento de pesquisa através de seminários, revisão bibliográfica etc, dois ex-coordenadores apontam que "ocasionalmente" e apenas um ex-coordenador acha que "sempre". Entre os professores os depoimentos estão distribuídas pelas categorias consideradas, apontando a maioria que "ocasionalmente" dentro da estrutura curricular são oferecidas disciplinas que dão oportunidade aos alunos de desenvolverem habilidades de pesquisa. Dois professores apontam "sempre", "as disciplinas são muito boas, meus orientandos levam disciplinas de pesquisa com outros colegas, de outros departamentos, eu acho que a somatória é rica, estamos juntando esforços para que se tornem bons pesquisadores e possa trabalhar depois com desenvoltura na sua área. Um professor apontou "freqüentemente" e um apontou "nunca", "pela prática que tenho dos meus orientandos, eu poderia dizer - nunca, porque tenho inclusive tentado cobrir esta falha nos cursos que eu tenho dado".

Quanto a ofertar em algum semestre aos alunos oportunidades de ter experiência docente, segundo o depoimento da maioria dos ex-coordenadores "não" se dá oportunidade aos alunos, "acho que o aluno de pós-graduação sai daqui presumivelmente para dar aulas em alguma universidade, sem nenhuma teoria e nenhuma prática de ser professor"; "eu tenho a impressão que ninguém imagina isto como sendo uma questão relevante". Dois ex-coordenadores apontaram que "sim" mas com base ao programa institucional de estágio de capacitação docente (PECD), ampliando assim "eu creio que existe uma falha muito grande não somente em nossos cursos de pós-graduação, se não em todos os outros, que não dão oportunidade aos estudantes de desenvolverem alguma experiência docente". "esta possibilidade começa a ocorrer de forma institucional com a criação do programa de estágio de capacitação docente para os alunos de doutorado, agora os alunos de

mestrado não tem, vão ter que esperar". No caso dos professores também a maioria apontou que "não" porque "a preocupação não é a formação de docentes, mas é a de formação do pesquisador", "não há uma disciplina que diz respeito a didática universitária, acho que isso mereceria levar em consideração, pelo menos optativa". Dois professores apontaram que "sim" com base ao PECD e essas experiências deveriam ser muito mais amplas.

A nível de disciplinas, os ex-coordenadores e professores, foram solicitados a opinar sobre: se os objetivos bem como os conteúdos das disciplinas estão encaminhados ao alcance somente dos objetivos propostos pelos cursos de pós-graduação, quais os procedimentos didáticos e avaliativos mais utilizados pelos professores nas disciplinas ministradas.

No caso dos ex-coordenadores, os depoimentos estão assim distribuídos: Dois deles indicaram que "sim" as disciplinas ministradas estão encaminhados ao alcance somente dos objetivos propostos"; outros dois consideram que "certas disciplinas estão atendendo aos objetivos propostos, mas acredito que a maioria das disciplinas ainda se desenvolvem a partir de interesses muito pessoais, muito específicos conforme as escolhas individuais dos professores"; e ainda outros dois consideram que "não", um deles nota que "as disciplinas estão de acordo principalmente com os interesses do professor", e o outro aponta que "as disciplinas estão encaminhadas a alcançar somente o objetivo de pesquisa". No caso dos professores a maioria consideram que "não", porque "seria muito fechado, trata-se de dar uma formação geral não imediatista atingindo outros objetivos, como ter uma visão no conhecimento geral". Entretanto, os professores que consideram que "sim" enfatizam "o objetivo é de preparar ao aluno para desenvolver pesquisa".

Com relação aos procedimentos didáticos mais utilizados, prevalecem segundo os ex-coordenadores as aulas expositivas acompanhadas de discussões onde predomina a atuação do professor, seguindo em frequência de utilização os seminários, leituras de textos e trabalhos em grupo. No caso dos professores os procedimentos mais utilizados são: aulas expositivas acompanhadas de debates, seminários, leitura de textos com debate, trabalho de grupo e recursos audiovisuais. Quanto aos seminários um professor que se utiliza deste procedimento fez a seguinte observação "apresenta a vantagens que provoca discussões, mas também desvantagens porque cada aluno prepara seu tema e se importa muito pouco com o tema que outro esta preparando, a discussão na hora da exposição interessa somente ao aluno que estudou aquele tema e ao professor, outros se quer conhecem e a discussão se torna pouco útil(...)". Sobre a leitura de textos com debate um professor diferencia três tipos de leituras: - leitura obrigatória para cada semana, leitura complementar que é facultativa, e uma leitura específica para alguns alunos que precisam. Sobre a aula expositiva outro professor apontou que nas "aulas expositivas os alunos ficam numa situação

muito confortável, só ouvindo, eu prefiro que os alunos trabalhem os textos em grupos, e que façam trabalhos escritos sobre algum assunto da disciplina". E sobre os recursos audiovisuais um outro professor comentou: "utilizo estes recursos com a finalidade de provocar uma abertura na cabeça do aluno, procurar uma sintonia com ele, e conseguir que tenha vontade de estudar".

Com relação aos procedimentos avaliativos segundo os depoimentos dos ex-coordenadores em ordem de prioridade são as monografias, trabalhos escritos finais, opinião do professor sobre o desenvolvimento do aluno porque a "atribuição de critérios é uma coisa que não vejo tanta importância" "avaliação com base a critérios colocados por todos ao início do semestre". Segundo os depoimentos dos professores em ordem de prioridade são: trabalhos escritos sobre qualquer assunto das disciplinas, ou sobre a totalidade de assuntos tratados nas disciplinas, projeto de pesquisa apresentado para o exame de seleção ao curso, enriquecido com assuntos das disciplinas, a responsabilidade, a participação nos debates e auto-avaliação.

### *Opinião da população dos ex-alunos e alunos*

A tabela 6.11, apresenta os resultados obtidos nos questionários das opiniões da população dos ex-alunos e alunos respeito à dimensão: Planejamento e desenvolvimento curricular.

Perguntados se os ex-alunos percebiam que além dos objetivos propostos (formação de pesquisadores e docentes de alto nível) estavam sendo alcançados outros objetivos não propostos, como resultado de desenvolvimento curricular, 81,5% respondeu "não haver percebido", 14,8% respondeu "sim haver percebido" (formação de críticos, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento de habilidade escrita) e 3,7% "não respondeu". Destes 96,3% perceberam que os cursos de pós-graduação permitem a possibilidade de cursar disciplinas complementares em outros cursos/departamentos, e em outras instituições; 64,8% opinou que os cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP, incorpora "pouco" as novas tendências dos cursos de pós-graduação em educação. A maioria 55,6% dos ex-alunos informou que seu plano de estudos foi elaborado durante o primeiro semestre com ajuda do orientador, e 44,4% que não elaboraram. Quanto à estrutura curricular 55,6% opinou que permite uma "adequada" articulação entre pesquisa e ensino, 25,9% que é "pouco adequada" e 11,1% que é "muito adequada". Na opinião de 46,3% dos ex-alunos, os professores desenvolviam suas disciplinas com uma "postura de pesquisa".

Quanto aos alunos 78,1% opinou que "não percebem" que através do processo de desenvolvimento curricular estão sendo alcançados objetivos não propostos, 21,9% "percebem" que "sim" e indicam os seguintes: (troca de experiências entre realidades diferentes, consciência da necessi-

dade de atualização, ensino de orientação de dissertações e de tese, líderes e legisladores políticos comprometidos, maior compreensão da situação latino-americana, atração ou aversão à carreira universitária, preocupação com o futuro, exercitar o hábito de leitura para acumulação teórica). Destes 84,4% dos alunos percebem que o curso de Pós/FE, permite a possibilidade de cursar disciplinas complementares em outros cursos, departamentos ou outras instituições, 14,1% não percebem. A maioria (53,1%) opina que os cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP, incorpora "pouco" das novas tendências dos cursos de pós-graduação em educação. Um percentual de 65,6% informa que seus planos de estudos foram elaborados dentro de seus objetivos profissionais durante o primeiro semestre com ajuda de seu orientador, 34,4% inform que não elaborou com ajuda. Quanto à estrutura curricular a maioria (53,1%) opinou que permite uma articulação "pouco adequada" entre pesquisa e ensino; 40,6% dos alunos percebem que os "professores desenvolvem suas disciplinas com uma postura de pesquisa, e 34,4% percebem que "não".

### *Opinião da amostra dos ex-alunos e alunos*

A nível dos cursos de pós-graduação os ex-alunos e alunos foram solicitados a responder nas entrevistas se conheciam os objetivos propostos pelos cursos de pós-graduação. A quase totalidade dos ex-alunos "conheciam os objetivos propostos": "Formação de pesquisadores e docentes de alto nível" enfatizando a pesquisa e anotamos o seguinte depoimento: "eu me lembro que logo que entrei no mestrado, houve uma palestra explicando os objetivos, depois lemos o material, e eu me identifiquei com os objetivos", e apenas um ex-aluno respondeu assim: "depois que houve mudança eu realmente não sei, talvez pesquisa". Entretanto, a maioria de alunos responderam entre "não sei" e "não me lembro, mas tenho o regimento que foi distribuído para os alunos"; em quanto a minoria dos alunos indicou: "acho que formar pesquisador"; "formar um melhor profissional para que possa desempenhar suas funções quanto professor e pesquisador".

Com relação à percepção sobre se estavam sendo formados pesquisadores e docentes de alto nível a maioria dos ex-alunos considerou que "sim", sendo anotadas algumas declarações: "no regimento antigo que eu conheço acredito que sim, porque além de se obter conhecimentos nos encontros com docentes, nas disciplinas, as atividades que ocorriam na Faculdade, os mestrandos e doutorandos eram despertados para estudos pessoais que os levavam a um aprofundamento e que acabava desembocando na formação de um pesquisador e docente de alto nível"; "acho que sim, mas acredito que as seleções têm sido satisfatórias e propiciado o ingresso de profissionais de bom nível o que provocou a nível de programa um resultado satisfatório. Embora dentro da minha ótica, falta ao programa direção definidora: para que vêm a este programa, que se delimite mais claramente - formar profissionais - pesquisadores de alto nível - e que significa nas condições de

Brasil e de América Latina. Acho que estas questões precisariam ficar mais demarcadas. Por outro lado, entendo que aqui se produz trabalhos de boa qualidade, mesmo assim vejo a necessidade de um esforço muito grande para que os estudos se voltem ao resgate histórico dos processos educacionais, sejam no Brasil ou na América Latina assim como pesquisas empíricas. De certa forma a produção tem sido um pouco recorrente, ela patina um pouco acima daquilo que já foi produzido"; "acho que forma com o currículo atual, mais pesquisadores do que docência" porque "o trabalho desenvolvido é de pesquisa e não de docência". A minoria dos ex-alunos consideraram que como resultado do processo de desenvolvimento curricular estão sendo capacitados para a docência e não para a pesquisa. Indicamos algumas opiniões: "na minha opinião no currículo faltam disciplinas básicas como teoria de pesquisa, teoria do conhecimento que deixam lacunas para a formação de um pesquisador em educação, para docentes acredito que é mais propício"; "em termos de pesquisa não se viu, eu escolhi uma disciplina que era metodologia de pesquisa e realmente pouco me acrescentou... quanto à docência alguns professores podem ser tomados como paradigmas mesmo em relação a sua postura e ao trabalho que desenvolvem". No caso dos alunos a quase totalidade respondeu: em "termos", forma pesquisadores, mas não como resultado do currículo, depende mais de cada um; "no ponto de vista teórico está definido, na prática eu não acredito que saia pessoal de alto nível"; "os que saem pesquisadores de alto nível é mais por esforço pessoal do que pelo currículo(...)", "eu acho em parte, porque está atendendo o desenvolvimento da pesquisa, formando pesquisadores, mas há algumas coisas que deixa a desejar que precisariam melhorar, no meu ponto de vista maior intercâmbio entre os pós-graduandos para uma maior troca de experiências em relação à produção científica, com o corpo docente, com outras unidades. Às vezes a UNICAMP ainda transparece como uma coisa meio ilhada em termos de produção científica", e apenas um aluno acha que "sim, estão formando pesquisadores e docentes pela liberdade que tem e pela autonomia".

A maioria dos ex-alunos perceberam que estavam sendo alcançados objetivos não propostos como resultado de desenvolvimento curricular tais como: "desenvolver capacidade de auto-aprendizagem", "ter uma visão mais ampla das coisas que estão sendo feitas", "a interdisciplinaridade", "formar pessoas que tenham vocação de ocupar cargos de direção no aparelho do Estado", "formação de assessores e consultores". "divulgar concepções metodológicas e teóricas em voga hoje na academia". Entretanto a maioria dos alunos opinam que não, indicando alcançar apenas os objetivos propostos com ênfase na pesquisa.

Quanto à elaboração do plano do curso em colaboração com seu orientador no início de seus estudos de Mestrado ou Doutorado, a maioria dos ex-alunos informou que fizeram sozinhos e que atingiram 100% dos planos, e apenas dois elaboraram seus planos de estudos com o orientador. Desses um atingiu na totalidade e o outro atingiu 80%. No caso dos alunos a maioria elaborou

seu plano de estudos com ajuda do orientador e que até o momento seguem com os objetivos propostos; e dois elaboraram independentemente.

Os ex-alunos informaram em sua maioria que "fizeram reajustes no seu plano de estudos a medida do avanço da pesquisa", "eu ia ajustando de acordo com a disponibilidade do meu horário e as disciplinas que contemplava minha pesquisa". Apenas dois não fizeram nenhum reajuste. No caso dos alunos também a maioria está fazendo reajustes no seu plano de estudos a medida do avanço da pesquisa porém não no cronograma. E apenas dois indicaram que não estão fazendo nenhum reajuste.

Tabela 6.11

Planejamento e desenvolvimento curricular segundo a opinião dos alunos e ex-alunos (N<sub>1</sub> =64, N<sub>2</sub> =54)

Planejamento e desenvolvimento curricular	alunos		ex-alunos	
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%
<b>Percebe que além dos objetivos propostos estão sendo alcançados objetivos não propostos</b>				
Sim	14	21,9	8	14,8
Não	50	78,1	44	81,5
Não respondeu	–	–	2	3,7
<b>O curso de Pós/FE, permite a possibilidade de cursar disciplinas complementares, em outros cursos/depart. ou outras instituições?</b>				
Sim	54	84,4	52	96,3
Não	9	14,1	2	3,7
Não respondeu	1	1,6	–	–
<b>A pós-graduação da FE/UNICAMP incorpora as novas tendências dos cursos de Pós-graduação em educação?</b>				
Muito	20	31,3	15	27,8
Razoável	9	14,1	4	7,4
Pouco	34	53,1	35	64,8
Nada	–	–	–	–
Não respondeu	–	–	–	–
<b>Elaborou seu plano de estudos, dentre de seus objetivos profissionais com ajuda do orientador?</b>				
Sim	42	65,6	30	55,6
Não	22	34,4	24	44,4
Não respondeu	–	–	–	–
<b>A estrutura curricular permite uma articulação entre pesquisa e ensino:</b>				
Muito adequada	8	12,5	6	11,1
Adequada	21	32,8	30	55,6
Pouco adequada	34	53,1	14	25,9
Nada adequada	1	1,6	4	7,4
<b>Os professores desenvolvem suas disciplinas com uma postura de pesquisa?</b>				
Sempre	15	23,4	10	18,5
Freqüentemente	26	40,6	25	46,3
Ocasionalmente	1	1,6	2	3,7
Nunca	22	34,4	17	31,5
Não respondeu	–	–	–	–

Com relação à coerência e integração entre as disciplinas planejadas da estrutura curricular e os objetivos propostos nos cursos de pós-graduação; a maioria dos ex-alunos percebiam que era "parcial"; "os professores da pós-graduação devem ter uma abertura maior, não só trabalhar com temas que eles pesquisam, só se propõem cumprir com aquilo que são especialistas, eu percebia isso na minha área"; e apenas um ex-aluno percebeu uma total coerência e integração: "nas disciplinas que eu escolhi estavam presentes a concepção de docência e de pesquisa" e um outro ex-aluno percebeu que não havia coerência nem integração, nos seguintes termos: "eu percebia que cada disciplina era totalmente soita em relação a outra, não havia o mínimo de integração quer seja na horizontal ou vertical (...)". Quanto aos alunos uma relativa maioria também percebe que existe coerência e integração "parcial" entre as disciplinas planejadas na estrutura curricular e os objetivos propostos nos cursos de pós-graduação, porque "as disciplinas são muito abertas e cada professor dá um determinado assunto e não é necessariamente ligado aos objetivos propostos". Dois alunos percebem que é "totalmente", um deles fundamenta assim: "isso depende muito do teu plano de estudos e o seguimento deles, na área de Filosofia, há disciplinas que abrangem o leque geral dentro da filosofia e se não tem aqui na Educação tem no IFCH; nós temos a opção de poder recorrer ao IFCH, por isso, acho que é "totalmente" nesta área. Um aluno percebe que "não há coerência nem integração", eu acho que "há desintegração nas disciplinas oferecidas com os objetivos propostos".

A respeito da existência de disciplinas dentro da estrutura curricular orientadas ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa, a maioria dos ex-alunos considera que "sim", e estão centralizadas nas "atividades orientadas", e "metodologia de pesquisa", sendo registrados alguns depoimentos: "as atividades orientadas estão voltadas para as pesquisas específicas dos pós-graduandos, mas está faltando uma visão mais geral, dos grandes paradigmas da educação", "eu tive uma disciplina muito boa, a metodologia de pesquisa, essa realmente me ajudou bastante". Um ex-aluno percebeu que "não", porque "eu acho que as disciplinas estavam voltadas principalmente para possibilitar uma erudição de parte dos pós-graduandos com algum grau teórico de domínio" e apenas um ex-aluno refere-se assim: "a gente discutia o projeto de pesquisa, em todas às disciplinas, a tal ponto que os trabalhos das disciplinas eram diretamente vinculados ao projeto de pesquisa".

No caso dos alunos a maioria percebe que o desenvolvimento das habilidades de pesquisa está centralizada de forma exclusiva nas atividades orientadas e metodologia de pesquisa; "estou fazendo atividades orientadas, e está sendo ótima para minha pesquisa", "as atividades orientadas que eu fiz foi razoavelmente orientada, mas isto não é geral, porque já vi que outras atividades orientadas não estão sendo realizadas de acordo com o objetivo que foi criado", "acho que tem disciplinas que estão trabalhando a questão da metodologia da pesquisa, apesar de eu não ter feito

eu sei de docentes que estão trabalhando com metodologia de pesquisa, isso aí, está bem coerente". Apenas um aluno percebe que "não", porque "o curso de metodologia de pesquisa é teórico; não discutimos nenhum projeto concreto, ele foi construído, nem discutimos, a nossa pesquisa".

Quanto à oportunidade de desenvolver habilidades docentes através dos cursos de pós-graduação, a maioria dos ex-alunos perceberam que "não", porque a pós-graduação prioriza a pesquisa: "a prioridade colocada no mestrado é que o aluno aprenda a fazer pesquisa e o aspecto de formar professores isso não é enfatizado. A cobrança feita sobre o aluno é grande. Ele tem que fazer a pesquisa num período de tempo, do contrário fica sem bolsa". Um ex-aluno informou que percebeu "em termos": "algumas disciplinas estimulam esse tipo de prática", e apenas um ex-aluno "percebeu que sim", porque "os alunos ao desenvolverem certos tipo de trabalho tais como: seminários, aulas expositivas, opinar sobre os textos lidos, oportunizaram o desenvolvimento de habilidades docentes". Os alunos também em sua maioria percebem que a pós-graduação em educação "não desenvolvem habilidades docentes", porque "tem o problema que as universidades estão distantes do cotidiano da escola, (...)", "acho que as disciplinas deveriam dar uma visão teórica sobre a educação para desenvolver habilidades docentes"; "existe um plano para doutorandos poder assumir uma disciplina, na graduação, mas é da UNICAMP e não é da pós-graduação, o PECD, para mestrandos nada". Dois alunos "percebem que sim" e fundamentam: "acho que o curso de metodologia da pesquisa passa isso bem, a gente discutia bem essa posição e na maioria das disciplinas que eu faço a gente discute esse comportamento"; "pelo próprio exemplo do docente que desenvolve a disciplina (...)".

Com relação à coerência do processo de desenvolvimento curricular com os objetivos propostos, a maioria dos ex-alunos consideraram que "sim", mas não totalmente: "de uma forma geral sim"; "eu acho que o corpo docente e a coordenação tenham claro os objetivos dos cursos, formar pesquisadores principalmente e conseqüentemente a formação de docentes"; "como pesquisadores está perfeitamente dentro, mas em termos de preparar docentes só no nível de conhecimento"; "em parte, porque algumas coisas que se propõe não tem condições de serem cumpridas, para alcançar os objetivos que foram traçados teria que haver um número maior de professores, há professores que ocupam várias funções administrativas, e fazem orientação limitando muito o tempo de trabalho, muitas vezes não tem tempo para ler o que seus orientandos escrevem, por isso, acho que o corpo docente deveria ser ampliado em todas as áreas". Entretanto há ex-alunos que opinam que o processo de desenvolvimento curricular não é coerente com os objetivos propostos e consideram que "para formar um pesquisador está faltando coisas no currículo". A maioria dos alunos consideraram que não existe coerência entre o processo de desenvolvimento curricular e os objetivos propostos porque "falta a integração entre professores, alguns não concordam com a estrutura curricular"; "tem alguns semestres que oferecem poucas disciplinas, a estrutura curricular é muito aquém do

programa"; "falta uma revisão do programa, uma coisa é colocar no papel, outra é pôr em prática por isso estamos fazendo esta avaliação da Pós-graduação de Mestrado e Doutorado (referente ao seminário 1993); "muita coisa está acontecendo na prática e não está coerente com os objetivos"; "eu acho que falta uma melhor articulação dos objetivos propostos no desenvolvimento das disciplinas, acho meio desarticulado, não dá para ver a estrutura curricular de forma unitária, acho meio parcelado".

A nível de disciplinas os alunos e ex-alunos foram solicitados a responder sobre se os objetivos das disciplinas cursadas tinham coerência com os objetivos propostos dos cursos de pós-graduação. Uma relativa maioria de ex-alunos considerou que "sim tinha coerência", porque "eu escolhia as disciplinas, analisava as ementas das disciplinas, e perguntava quem ia desenvolver esta disciplina"; "quando fiz tinha, sou da 1ª turma da FE do regimento novo, os objetivos eram bastante claros, o conteúdo das disciplinas tinha coesão com a proposta do curso"; os demais ex-alunos consideraram "em parte": "algumas incentivavam pelo tipo de carga de leitura que davam, pela autonomia que incentivavam a desenvolver, eles iam ao encontro do objetivo de formar pesquisadores, outras não". No caso dos alunos quase a totalidade consideraram que "sim" tem coerência os objetivos das disciplinas que estão cursando com os objetivos propostos pela pós-graduação", mas apontando que formação de pesquisadores se dá através da elaboração das dissertações e teses; "porque todas as disciplinas escolhidas foram cuidadosamente selecionadas para que levassem uma parte da pesquisa"; "sim, porque vieram a contribuir inclusive para o desenvolvimento do trabalho que eu me propus a fazer".

Uma relativa maioria dos ex-alunos informaram que os conteúdos das disciplinas cursadas estavam vinculados a sua área de concentração; um ex-aluno informou que não estavam vinculados a sua área de concentração: "minha área de concentração foi metodologia de ensino, busquei disciplinas na filosofia e história da educação"; e três deles informou que "algumas sim e outras não". No caso dos alunos a maioria informou que "sim", os conteúdos das disciplinas cursadas estavam vinculados a sua área de concentração, e os demais alunos informaram "algumas sim", porque "fomos na busca de uma fundamentação teórica maior".

Uma relativa maioria dos ex-alunos informaram que os conteúdos das disciplinas cursadas estiveram relacionados a seu tema de dissertação ou tese, dentre os quais dois ex-alunos indicaram "totalmente" e três ex-alunos "parcialmente". Quatro ex-alunos informaram que "não" porque "quando entrei não tinha um tema de tese, naquela época a gente só decidia o tema depois que terminava os créditos ou durante, então não podia estar ligado com uma coisa que não existia"; "não tinha ninguém que trabalhasse no meu tema, eu ia atrás de gente, fiquei rodando e até para fora do Brasil". Entretanto uma maioria de alunos informa que "sim", os conteúdos das disciplinas cursadas estão relacionados a seu tema de dissertação ou tese, dentre estes há um aluno que cur-

sou disciplinas em outros institutos e apenas um aluno informa que nenhuma das disciplinas cursadas estão em relação com seu tema de pesquisa.

Quanto aos procedimentos didáticos mais utilizados pelos professores nas disciplinas, segundo os ex-alunos em ordem de prioridade foram: aulas expositivas, seminários, leitura de textos com discussão, trabalhos em grupo, análise de textos de pesquisas, e trabalhos de campo e para os alunos a ordem de prioridade é: aulas expositivas, leitura de textos com discussão, seminários, trabalhos de campo e trabalhos de grupo.

Quanto aos procedimentos avaliativos mais utilizados pelos professores na opinião dos ex-alunos em ordem de prioridade foram: elaboração de um trabalho final, prova escrita, monografia, pequenos trabalhos sobre o projeto de pesquisa; e para os alunos a ordem de prioridade é: trabalhos finais do curso, monografias e relatório de todo o curso.

### ***Interação professor - aluno***

Esta dimensão foi considerada nas entrevistas realizadas à população dos ex-coordenadores, e amostra dos professores, alunos e ex-alunos, registrando informações sobre o relacionamento professor-aluno dentro e fora de sala de aula, sistema de acompanhamento individual e/ou grupal durante o desenvolvimento das disciplinas, e sistema de orientação de dissertações e teses e o apoio pessoal do orientador aos orientandos em assunto que transcendem as ocupações puramente acadêmicas e curriculares.

#### ***Opinião da População dos Ex-coordenadores e Amostra dos Professores.***

Os ex-coordenadores quanto ao relacionamento professor aluno dentro e fora de sala de aula consideram a maioria "bom", devido à colaboração mútua; entretanto os professores consideram entre "bom" e "excelente", um professor refere que "seus alunos formam um grupo criando um clima de companheirismo, troca de endereços, o envolvimento de um aluno no projeto do outro criando laços pessoais e acadêmicos muito produtivos para o curso, todos meus alunos mencionam isso como um dos pontos altos da disciplina que favorece a produtividade e o desenvolvimento".

O sistema de acompanhamento individual e/ou grupal dos alunos durante o desenvolvimento das disciplinas, segundo o depoimento da maioria dos ex-coordenadores é "regular" entre outras razões, porque "nem sempre a gente têm condições de fazer um acompanhamento muito próximo tanto do aluno individualmente como em grupo. Isto vai acontecer com os estudantes que passam a ser orientandos. Nesse caso a atenção, a dedicação é maior". Por sua vez, os professores consi-

deram entre "bom" e "excelente"; apurando um deles "eu tenho procurado sempre seguir a melhor maneira possível".

Quanto ao sistema de orientação de dissertações e teses, a maioria dos ex-coordenadores informa que é "regular", apenas um deles considerou "bom" "pelo fato que há aspectos que podem ser aperfeiçoados"; entretanto a maioria dos professores considera "bom", conforme indica um deles, "eu acho que o sistema busca aperfeiçoar, nos estamos no processo".

Com relação ao apoio pessoal que dá o orientador aos orientandos em assuntos que transcendem as preocupações puramente acadêmicas, os ex-coordenadores informam que esta ocorre "freqüentemente" quando são procurados pelos orientandos, e os professores informam que "sempre", entre outros depoimentos, porque "faz parte da minha vida profissional todas as dificuldades que eles têm durante esse processo"; "acho que há um laço afetivo muito grande entre orientador e orientando".

#### *Opinião da amostra dos ex-alunos e alunos*

Conforme os ex-alunos a interação professor-aluno foi considerada entre "bom" e "excelente", e a maioria dos alunos a consideraram "bom", dois deles consideraram como "excelente" e outros dois como "muito distante".

Com relação ao acompanhamento individualizado ou grupal durante o desenvolvimento das disciplinas, a maioria dos ex-alunos consideraram como "bom" e apenas um como "fraco". No caso dos alunos também a maioria considera "bom" e dois deles como "fraco".

O sistema de orientação de dissertações e tese foi considerado pelos ex-alunos entre "excelente" e "bom", entretanto a grande maioria dos alunos considera "bom"; conforme o seguinte depoimento: "a gente vem com uma idéia muito ampla e meu orientador está me ajudando a delimitar, quando eu preciso ele sempre esta disposto, até arruma a gente"; e apenas um aluno considerou "fraca".

Com relação margem de atendimento pessoal que o orientador dá em assuntos que transcendem as preocupações puramente acadêmicas e curriculares, os ex-alunos apontaram entre "sempre" e "freqüentemente". Um ex-aluno apontou "ocasionalmente", e um outro "nunca" e amplia "o meu relacionamento com o orientador foi estritamente acadêmico, passei por problemas de moradia, de saúde e outros, eu enfrentei essas coisas sozinha". As opiniões dos alunos encontram-se distribuídas entre "sempre" e "ocasionalmente", e um aluno aponta "freqüentemente".

## RELAÇÃO NUMÉRICA

Nos questionários foram perguntados à população (professores, ex-alunos e alunos) sobre sua percepção da relação numérica professor/aluno dentro de sala de aula, bem como na fase de orientação de dissertações/teses.

### *Opiniões da população dos professores.*

Observando a tabela 6.12, verificamos que a maioria (46,4%) da população de professores percebem que a relação numérica professor-aluno é "alta" tanto em sala de aula, como na fase de dissertações e tese.

Tabela 6.12  
Relação numérica segundo a opinião da população dos professores (N=28)

Relação numérica	Professores	
	N	%
<b>A relação numérica professor-aluno, tanto em Sala de aula, como na fase de dissertações e teses é</b>		
Muito alta	1	3,6
Alta	13	46,4
Regular	7	25,0
Baixa	6	21,4
Não respondeu	1	3,6

### *Opinião da população de Ex-coordenadores e Amostra de Professores*

Nas entrevistas a relação numérica professor-aluno, segundo depoimento da maioria dos ex-coordenadores em sala de aula encontra-se entre "baixa" e "alta", porque há salas de aulas muito numerosas com até 30 alunos e outras muito pequenas de 3, 4, 5 alunos. Em fase de orientação de teses e dissertações os depoimentos dos ex-coordenadores apontam entre "regular" e

"alta" porque existem professores que têm um número elevado de alunos orientandos (dez), e outros um número razoável.

Segundo depoimento da maioria de professores a relação numérica professor-aluno em sala de aula encontra-se entre "baixa" e "regular" e em fase de dissertações/teses entre "regular" e "alta", pelas considerações similares apontadas pelos ex-coordenadores.

### *Opinião da população dos ex-alunos e alunos*

A tabela 6.13, apresenta a percepção da população dos ex-alunos e alunos quanto à relação numérica professor-aluno em sala de aula, bem como na fase de dissertações/teses.

Da população dos ex-alunos, 81,5% percebeu como alta a relação numérica professor-aluno em sala de aula, bem como na fase de dissertações/teses. No caso da população de alunos, a maioria (71,9%) percebe que a relação numérica é alta.

Tabela 6.13  
Relação numérica segundo opinião da população de alunos e ex-alunos (N<sub>1</sub>=64, N<sub>2</sub>=54)

Relação numérica	aluno		ex-aluno	
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%
<b>A relação numérica professor-aluno em sala de aula, como na fase de Diss/Tese é:</b>				
Muito Alta	1	1,6	—	—
Alta	46	71,9	44	81,5
Regular	9	14,1	4	7,4
Baixa	6	9,4	5	9,3
Não respondeu	2	3,1	1	1,9

### *Opinião da amostra de ex-alunos e alunos*

Nas entrevistas a relação numérica professor-aluno em sala de aula segundo a maioria dos ex-alunos foi considerada "regular" conforme alguns depoimentos: "acho que foi razoável, foi equilibrado, não foi nem muito nem pouco", entretanto os alunos na quase totalidade consideram também "regular" e apenas um considera "baixa".

A relação numérica professor-aluno em fase de dissertações/teses segundo a maioria dos ex-alunos considerou "alta"; "(...)porque muitas vezes você está com o trabalho pronto e não pode ser atendido, e tem que esperar mais duas semanas até falar com o orientador", por sua vez a maioria dos alunos consideram "regular" e um deles opinou: "houve uma época no ano passado que era baixa".

### Produção intelectual

Através dos questionários foram feitas as seguintes indagações à população, no caso dos professores: se os temas de dissertações e teses de seus orientandos são os mesmos que apresentaram na seleção ao curso de mestrado/doutorado, se estão dentro da área de concentração deles, o caráter predominante das pesquisas que eles realizam, se é integrante de algum grupo de estudos/pesquisa da FE, opinião sobre a qualidade e quantidade da produção científica dos professores da pós-graduação. No caso dos alunos e ex-alunos: se o tema de suas dissertações/teses permanecem o mesmo apresentado no momento da seleção, se esta dentro de sua área de concentração, se estão enteirados das áreas de pesquisa do seu departamento; opinião sobre o caráter predominante das pesquisas dos professores, se são integrantes de algum grupo de estudos/pesquisa junto aos professores, qualidade e quantidade da produção científica dos professores, e sobre o destino das mesmas.

### *Opinião da população dos professores*

Segundo a tabela 6.14, constata-se que 64,3% dos professores indicam que os temas de dissertações e teses de seus orientados "são os mesmos" que apresentaram na seleção ao mestrado/doutorado, 28,6% aponta que não; também 92,9% respondeu que os temas de dissertações e teses de seus orientandos encontra-se dentro das suas áreas de concentração.

Perguntados sobre o caráter predominante de suas pesquisas, 46,4% apontou ser de caráter individual, 35,7% coletivo com professores/alunos; 17,9% coletivo/colegas; 60,7% são integrantes de diferentes grupos de estudo da FE a saber: "estudos avançados em aprendizagem e desenvolvimento do adulto", "gestão e autonomia da escola", "grupo de estudos e pesquisa de ensino superior", "pensamento e linguagem", "ensino de ciências", "grupo de estudos e pesquisa em tecnologia, trabalho e educação", "organização familiar e gênero", "demanda e oferta diversificada de escolas na região de Campinas", "videoteca", "abordagens alternativos em educação", "psicologia e

educação matemática", "grupo na FE-USP"; e 39,3% de professores indicaram que não integravam grupos de estudo/pesquisa.

Quanto à qualidade da produção científica dos professores da pós-graduação, 67,9% opinou como "regular", 17,9% "bom", 10,7% "fraca", e 3,6% "excelente". Quanto à quantidade 50,0% opinou "grande", 25,0% "pouco", 17,9% "muito pouco", e 7,1% "muito grande".

Tabela 6.14  
Produção intelectual da Pós-graduação segundo opinião da população dos professores (N=28)

Produção Intelectual	Professores	
	N	%
<b>Os temas de dissertações e teses de seus orientandos, são os mesmos que apresentaram na seleção ao Mest/Doutorado</b>		
Sim	18	64,3
Não	8	28,6
Não respondeu	2	7,1
<b>Os temas de dissertação de teses de seus orientandos estão dentro da área de concentração deles?</b>		
Sim	26	92,9
Não	2	7,1
<b>As pesquisas que você realiza são predominantemente de caráter:</b>		
individual		
coletivo com outros professores	13	46,4
coletivo com outros prof/alunos	5	17,9
	10	35,7
<b>É integrante de algum grupo de estudos/pesquisa da FE?</b>		
Sim		
Não	17	60,7
<b>Opinião sobre a qualidade da produção científica dos professores da Pós-graduação</b>	11	39,3
Excelente		
Boa		
Regular	1	3,6
Fraca	5	17,9
	19	67,9
<b>Quantidade da produção científica dos professores da Pós-graduação</b>	3	10,7
Muito grande		
Grande		
Muito pouco	2	7,1
Pouco	14	50,0
	5	17,9
	7	25,0

## ***Opinião da População de Ex-coordenadores e Amostra dos Professores***

Nas entrevistas a maioria dos ex-coordenadores informam que "freqüentemente" os temas de dissertações e teses de seus orientandos estão relacionados com as áreas de concentração a que pertencem. Entretanto os professores informam que os temas de dissertações e teses de seus orientandos estão relacionados "sempre" e "freqüentemente" com as áreas de concentração a que pertencem; apenas um professor informou "ocasionalmente".

Quanto aos temas de dissertações e teses, a quase totalidade dos ex-coordenadores informa que "sim", "são os mesmos que apresentaram no momento da seleção ao mestrado ou doutorado, mas sempre com modificações no decorrer do curso", e apenas um ex-coordenador informa que "não" e disse: "eles mudaram de interesse, algumas vezes mudam porque não tem ninguém para orientar o projeto inicial". No caso dos professores informa a maioria que "sim", porém com alterações ao longo do curso, e quatro professores informam que "não", porque "o aluno normalmente apresenta um projeto de pesquisa como requisito de seleção e depois pelo contato com as disciplinas, com os professores, com o orientador, troca de idéia, reorientando seu interesse e conclui que não era bem aquele projeto de pesquisa e muda para outro projeto".

As pesquisas que realizam os ex-coordenadores são predominantemente de "caráter individual" como também desenvolvem pesquisas de caráter coletivo" com outros colegas. Do mesmo modo os professores realizam pesquisas predominantemente de "caráter individual" ao lado de pesquisas de "caráter coletivo", excetuando-se um professor cujas pesquisas são predominantemente de "caráter coletivo com colegas".

Segundo depoimentos dos ex-coordenadores a produção intelectual nos últimos 3 anos se concretiza em sete pesquisas em andamento, vinte e três pesquisas concluídas, treze livros publicados, (dois deles traduzidos ao Espanhol); dois atualmente em elaboração, quinze trabalhos de pesquisa publicados, além de trabalhos apresentados em congressos, artigos em revistas, resenhas. Pelos depoimentos dos professores constatou-se mais de 25 trabalhos de pesquisa de caráter individual, um trabalho de pesquisa coletivo com mais de 10 projetos, publicações de 6 a 7 volumes, e artigos em revistas etc.

Os ex-coordenadores informam na quase totalidade ser integrante de algum grupo de pesquisa/estudo onde participam alunos a saber: GEPES (grupo de estudos e pesquisa de ensino superior), GEMDEC (grupo de estudos de movimentos sociais e cidadania), "Sociedade e educação no Brasil", e apenas um deles informou não ser integrante de nenhum grupo. Entretanto a maioria dos professores integram algum grupo de estudo/pesquisa, indicando os seguintes: "questão democrática", "levantamento de fontes primárias em educação", "grupo da América Latina", "medidas educacionais", "distúrbios de aprendizagem", e "educação e trabalho".

Os temas de pesquisas dos ex-coordenadores são áreas temáticas predominantemente de interesses individuais (em primeiro lugar), e de interesse da pós-graduação (no segundo lugar), e apenas um ex-coordenador informa ser de interesse das agências de fomento. No caso dos professores seus temas de pesquisa são áreas temáticas, na maioria de interesses individuais, enquanto os de interesse da pós-graduação e das agências de fomento são a minoria.

Os recursos para o financiamento das pesquisas realizadas pelos ex-coordenadores a quase totalidade são recursos pessoais; nos casos de financiamento são recursos de agências de fomento nacionais como CNPq, FAPESP e FAEP. A maioria das pesquisas realizadas pelos professores são financiadas com recursos de agências de fomento nacionais e dentre estas algumas estaduais, tais como: CAPES, CNPq, FAPESP, FAEP, PUC/SP. Dois professores apontaram que os recursos para o financiamento de suas pesquisas são da Faculdade de Educação, e outros dois de recursos pessoais.

#### *Opinião da população de Ex-alunos e alunos*

A tabela 6.15 apresenta opiniões dos ex-aluno e alunos sobre a produção intelectual da pós-graduação da FE/UNICAMP.

Perguntados aos ex-alunos, sobre se o tema de suas dissertações/teses, foram mantidos os mesmos apresentados no momento da seleção ao mestrado/doutorado, 66,7% opinou que "sim" e 33,3% opinou que "não"; a maioria (85,2%) opinou que seu tema de dissertação/tese, está dentro de sua área de concentração. Do mesmo modo 55,6% estavam inteirados das áreas de pesquisa do seu departamento e 44,4% não estavam inteirados; sobre o caráter das pesquisas dos professores 94,4% opinou que eram "predominantemente individuais".

Perguntados se integravam algum grupo de estudos/pesquisa junto aos professores 77,8% indicou que "não" e 20,4% que "sim" indicando os seguintes: "GEPES", "epistemologia genética", grupo de ensino de química, GEPAL, "gestão do ensino/educação e movimentos sociais", "metodologia do ensino científico", "laboratório de observação e estudos descritivos", "estudos e pesquisa história, sociedade e educação", "formação de educação", "educação matemática". Sobre a qualidade da produção científica dos professores, 55,6% opinou como "regular", 37,0% "excelente" e 7,4% "boa"; sobre a quantidade 75,9% opinou "grande", 18,5% "pouco" e 5,6% "muito pouco"; dentre esses 68,5% estavam inteirados sobre o destino da produção científica dos professores, e 31,5% não estavam inteirados.

Perguntados aos alunos, sobre o tema de suas dissertações/teses se permanecem os mesmos apresentados no momento da seleção ao mestrado/doutorado, 54,7% indicou que "sim" e 45,3% que "não"; também indicaram 95,3% dos alunos que os temas de suas dissertações/teses estão dentro de suas áreas de concentração. 60,9% estão "inteirados das áreas de pesquisa do seu departamento" e 39,1% "não estão inteirados"; e sobre o caráter das pesquisas dos professores 81,2% opinou que são "predominantemente individuais".

Perguntados se integram algum grupo de estudo/pesquisa junto aos professores, 65,6% indicou que "não participam", 31,3% "sim participam" nos seguintes grupos GEPES (grupo de estudos e pesquisa de ensino superior), GEMDE (grupo de estudos de ensino e movimentos sociais) "educação matemática", "núcleo de terceira idade", "aprendizagem e desenvolvimento no adulto". Sobre a qualidade da produção científica dos professores, 54,1% opinou como "regular", 28,1% "excelente" e 14,1% "boa"; sobre a quantidade 64,1% opinou "grande", 20,3% "pouco", 6,2% "muito grande". Do total de alunos 68,7% estão inteirados sobre o destino da produção científica dos professores, e 31,3% não estão inteirados.

Tabela 6.15

Produção intelectual de pós-graduação segundo opinião da população dos alunos e ex-alunos (N<sub>1</sub>=64, N<sub>2</sub>=54)

Produção Intelectual	alunos		ex-alunos	
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%
<b>O tema de sua dissertação ou tese, é o mesmo que apresentou no momento da seleção?</b>				
Sim				
Não	36	54,7	38	68,7
Não respondeu	28	45,3	18	33,3
<b>O tema de sua Diss/tese está dentro de sua área de concentração?</b>				
Sim				
Não	61	95,3	46	85,2
Não respondeu	2	3,1	8	14,8
<b>Está inteirado das áreas de pesquisa do seu departamento?</b>				
Sim	1	1,6		
Não	38	60,9	30	55,6
Não respondeu	25	39,1	24	44,4
<b>As pesquisas dos professores são predominantemente, de caráter:</b>				
Individual				
Coletivo (com outros professores)	52	81,2	51	94,4
Coletivo (com outros professores e alunos)	4	6,2	3	5,6
Não respondeu	4	6,2		
<b>É ou foi integrante de algum grupo de pesquisa junto aos professores?</b>				
Sim	4	6,2		
Não	20	31,3	11	20,4
Não respondeu	42	65,6	42	77,6
<b>Qualidade da produção Científica dos professores?</b>				
Excelente				
Bom	18	28,1	20	37,0
Regular	9	14,1	4	7,4
Fraca	36	54,1	30	55,6
Não respondeu	1	1,6		
<b>Quantidade da produção Científica dos professores?</b>				
Muito grande	1	1,6		
Grande	4	6,2		
Pouco	41	64,1	41	75,9
Muito Pouco	13	20,3	10	18,5
Não respondeu	4	6,2	3	5,6
<b>Está inteirado sobre o destino da produção Científica dos professores?</b>				
Sim	2	3,1		
Não	20	31,3	17	31,5
Não respondeu	44	68,7	37	68,5

## *Opinião da Amostra de Ex-aluno e Alunos*

Ao serem entrevistados sobre o tema de dissertação/tese apresentado no momento da seleção ao mestrado ou doutorado, segundo a maioria dos ex-alunos a temática foi mantida "com modificações, mas o fundamento foi o mesmo"; dentre os que informaram que "sim mudaram" um disse, "porque no momento da seleção estava acabando de chegar do exterior e só esbocei meu projeto"; e outro "ela mudou em função de ser algo mais profundo, algo mais relacionado com meu estudo, a medida que eu fui aprofundando na análise teórica, minha visão mudou muito, meu projeto inicial tinha como objetivo trabalhar com coisas sem relevância nenhuma(...)". Também a maioria dos alunos informam que o tema de sua dissertação ou tese é o mesmo que apresentariam no momento da seleção ao mestrado/doutorado. Os alunos que informam haver mudado deve-se porque "quando fiz as disciplinas, mesmo conversando com o orientador, me esclareceu, aquilo que eu trouxe foi bem básico, o problema e objetivos mudaram".

A maioria dos ex-alunos informaram que "não estavam inteirados das áreas de pesquisa de seus departamentos"; um deles disse: "quando cursei o doutorado, havia uma falta de socialização de informações muito grande, não sei se isso foi corrigido", uma das ex-alunas informou que "sim conhecia" esclarecendo assim: "os professores do DECISAE fazem seminários, cada um deles discute com os alunos no que vêm trabalhando e assim nós fizemos a opção inclusive para a orientação". Por sua vez a maioria dos alunos informam que "não estão inteirados das áreas de pesquisa de seus departamentos", "estou inteirada só da linha de pesquisa de minha orientadora".

Quanto às pesquisas que os professores da pós-graduação realizam, a maioria dos ex-alunos percebiam que eram predominantemente de caráter individual, "eu percebo muito individualismo, infelizmente a gente vê que professores que são até da mesma linha teórica não trabalham juntos ficam se dividindo entre si, acho que isso é uma falha aqui(...)"; dois ex-alunos percebem que as pesquisas dos professores têm predominância individual com início de uma preocupação de pesquisas coletivas com outros professores. Também uma relativa maioria dos alunos percebem que as pesquisas dos professores são "predominantemente individuais", dois alunos percebem como "predominantemente coletivas" e outros dois como "pesquisas individuais e coletivas com outros professores".

A totalidade dos ex-alunos informam que não estiveram envolvidos em projetos de pesquisa da pós-graduação que fossem diferentes de seus projetos de dissertações/teses. Igualmente a totalidade dos alunos informa não estar envolvidos em projetos de pesquisa da pós-graduação que sejam diferentes dos seus projetos de dissertações/teses.

A maioria dos ex-alunos informa que "não foram integrantes de grupos de estudo/pesquisa da pós-graduação, junto aos professores", os ex-alunos que responderam afirmativamente aponta-

ram haver sido integrante de os grupos de estudos: administração descentralizada da educação de 1º grau, história, educação e sociedade no Brasil, trabalho e tecnologia da educação, sobre as linhas didáticas e da pedagogia. A maioria dos alunos também informa que "não integram grupos de estudo junto aos professores", e os alunos que responderam afirmativamente apontam ser integrantes do grupo de estudos e pesquisa de ensino superior (GEPES), grupo de estudos de ensino e movimentos sociais (GEMDE).

A quase totalidade dos ex-alunos informou que "estavam inteirados da produção científica dos professores da pós-graduação, especialmente do seu departamento", através de conversas entre colegas, com os próprios professores, assistindo a defesas de dissertações/teses, lendo revistas da biblioteca da Faculdade, e apenas um ex-aluno informou "não estar inteirado da produção científica dos professores da pós-graduação". Do mesmo modo a quase totalidade dos alunos "estão inteirados da produção científica dos professores da pós-graduação especialmente dos professores de seu departamento", através da revista proposições, informação direta dos professores na sala de aula, xerox do próprio professor que nos mostra, e apenas um aluno informa "não estar inteirado".

Quanto à qualidade da produção científica dos professores da pós-graduação, a maioria dos ex-alunos julgou como "boa", e apenas um ex-aluno como "regular" e outro indicou que "durante seus estudos na pós-graduação não havia uma divulgação formal e sistemática e que agora trabalho numa outra universidade e não poderia opinar". A maioria dos alunos opina que é de "boa qualidade" com relação aos professores de seu departamento; um aluno considera "excelente" e outro respondeu "não sei avaliar".

Quanto à quantidade da produção científica dos professores da pós-graduação, a maioria dos ex-alunos considerou "grande", "existe uma cobrança encima dos professores, eles têm que produzir bastante e isto lhes toma muito tempo até em detrimento da atenção dos alunos", e um ex-aluno respondeu: "não posso dizer também". Os alunos consideram que é "grande", com relação aos professores de seu departamento, três alunos responderam que: "não convém opinar", "também não sei", e "não tenho informação".

### **Recursos materiais da pós-graduação da FE/UNICAMP**

Através dos questionários foram solicitadas as opiniões da população (professores, alunos e ex-alunos), quanto à bibliografia da biblioteca da FE/UNICAMP, e quanto à situação da pós-graduação com relação à disponibilidade ou escassez de recursos materiais.

## Opinião da população de professores

Com relação à bibliografia foram considerados cinco aspectos: atualidade científica, clareza pedagógica, aplicabilidade às necessidades educativas do país, utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem norte americana/européia, e utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem latino-americano. A maioria da população de professores considera "satisfatório", nos percentuais de 46,4%, 60,7%, 67,9%, 60,7% e 71,4% respectivamente, para todos os aspectos considerados (ver tabela 6.16).

Para a disponibilidade ou escassez de recursos, foram considerados dez aspectos: sala de aula, capacidade física da biblioteca, instalações para professores, administradores e direção, acervo de livros, acervo de revistas especializadas, acesso aos computadores, recursos pedagógicos auxiliares de ensino, funcionários administrativos, professores, e bolsas de estudo para alunos, A maioria dos professores opinou "estritamente necessário" para todos os aspectos considerados nos percentuais de 67,9%, 64,2%, 75,0%, 64,2%, 64,3%, 46,4%, 57,1%, 67,9%, 50,0% e 67,9% respectivamente (ver tabela 6.17).

Tabela 6.16  
Recursos materiais (bibliografia da biblioteca FE/UNICAMP), segundo opinião da população dos professores (N=28)

Recursos Materiais Aspectos	Opinião Professores									
	Muito Satisfatório		Satisfatório		Pouco Satisfatório		Nada Satisfatório		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bibliografia respeito a:</b>										
Atualidade científica	9	32,2	13	46,4	6	21,4	—	—	—	—
Clareza pedagógica	8	28,6	17	60,7	2	7,1	—	—	1	3,6
Aplicabilidade às necessidades educativas do país	5	17,9	19	67,9	4	14,3	—	—	—	—
Utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem norte-americano/européia	6	21,4	17	60,7	4	14,3	—	—	1	3,6
Utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem latino-americano	3	10,4	20	71,4	4	14,3	—	—	1	3,6

Tabela 6.17

Recursos materiais (disponibilidade e/ou escassez), segundo opinião da população dos professores (N=28)

Recursos Materiais Aspectos	Opinião Professores											
	Não Há		Estritamente necessário		Mais do que necessário		Muito + do que necessário		menos do que necessário		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Disponibilidade e/ou escassez de recursos respeito a:</b>												
Sala de aula	1	3,6	19	67,9	8	28,5	-	-	-	-	-	-
Capacidade física da biblioteca	-	-	18	64,2	7	25,0	1	3,6	1	3,6	1	3,6
Instalação para professores, administradores e direção	1	3,6	21	75,0	5	17,8	-	-	1	3,6	-	-
Acervo de livros na biblioteca da FE	1	3,6	18	64,2	7	25,0	1	3,6	1	3,6	-	-
Acervo de revistas especializadas na biblioteca	1	3,6	18	64,3	7	25,0	2	7,1	-	-	-	-
Acesso aos computadores	12	42,9	13	46,4	1	3,6	1	3,6	1	3,6	-	-
Recursos pedagógicos auxiliares de ensino	4	14,3	16	57,1	5	17,9	2	7,1	1	3,6	-	-
Funcionários Administrativos	3	10,7	19	67,9	2	7,1	4	14,3	-	-	-	-
Professores	3	10,7	14	50,0	11	39,3	-	-	-	-	-	-
Bolsas de estudo para alunos	2	7,1	19	67,9	6	21,4	1	3,6	-	-	-	-

### *Opinião da população dos ex-alunos e alunos*

Quanto aos cinco aspectos considerados nos questionários sobre a bibliografia: atualidade científica, clareza pedagógica, aplicabilidade às necessidades educativas do país, utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem norte americano/européia, e utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem latino-americano, a maioria dos ex-alunos opinou de "satisfatório" para todos os aspectos considerados, nos percentuais de: 64,8%, 72,2%, 61,1%, 61,1% e 51,9% respectivamente (ver tabela 6.18).

Quanto aos dez aspectos considerados com relação à disponibilidade e/ou escassez de recursos: capacidade física da biblioteca, instalações para professores, funcionários e direção, acervo de livros, acervo de revistas, acesso aos computadores, recursos pedagógicos auxiliares, funcionários, professores e bolsas de estudo, a maioria da população de ex-alunos opinou para nove aspectos "estritamente necessário" e "não há" para o aspecto de acesso aos computadores (70,4%). Os percentuais para os nove aspectos considerados em ordem foram 85,2%, 85,2%, 90,7%, 87,0%, 87,0%, 63,0%, 51,9%, 90,7% e 90,7% (ver tabela 6.19).

A população dos alunos foram solicitados para opinar sobre os mesmos aspectos considerados para a população dos ex-alunos, quanto à bibliografia da Biblioteca da FE/UNICAMP e quanto à disponibilidade e/ou escassez de recursos. Quanto à bibliografia a maioria da população opinou "satisfatório" para todos os aspectos considerados (ver tabela 6.18). Quanto à disponibilidade e/ou escassez de recursos para nove dos aspectos considerados a maioria opinou "estritamente necessário" e para o aspecto acesso aos computadores opinou "não há" (54,7%), os percentuais para os nove aspectos considerados em ordem fora: 82,8%, 82,8%, 82,8%, 60,9%, 57,8%, 68,7%, 65,6%, 75,0% e 75,0% (ver tabela 6.19).

### **Qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação em educação**

A população de professores, ex-alunos e alunos foi solicitada a emitir sua opinião através de questionários sobre a qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP: nível exigência acadêmica dos cursos de pós-graduação e grau de excelência da pós-graduação - níveis mestrado/doutorado.

As opiniões solicitadas sobre o nível de exigências do curso de pós-graduação foram no que tange à admissão de alunos, quantidade de leitura exigida aos estudantes, nível de exigência acadêmica das disciplinas, requisitos para a obtenção do grau final, qualidade do ensino de modo geral e qualidade de pesquisa dos alunos.

Tabela 6.18

Recursos materiais (bibliografia da biblioteca FE/UNICAMP), segundo opinião da população dos ex-alunos e alunos (N<sub>1</sub>=64, N<sub>2</sub>=54)

RECURSOS MATERIAIS ASPECTOS	ALUNOS										EX-ALUNOS									
	MUITO SATIS- FATORIO		SATISFATORIO		POUCO SATISFA- TORIO		NADA SATISFA- TORIO		NÃO RES- PONDEU		MUITO SATISFA- TORIO		SATISFATORIO		POUCO SATIS- FATORIO		NADA SATISFATORIO		NÃO RESPON- DEU	
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>1</sub>	%	N <sub>1</sub>	%	N <sub>1</sub>	%	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%	N <sub>2</sub>	%	N <sub>2</sub>	%	N <sub>2</sub>	%	N <sub>2</sub>	%
<b>Bibliografia respeito a:</b>																				
Atualidade Científica	13	20,3	40	62,5	11	17,2	--	--	--	--	14	25,9	35	64,8	5	9,3	--	--	--	--
Clareza Pedagógica	15	23,4	41	64,1	7	10,9	--	--	1	1,6	10	18,5	39	72,2	5	9,3	--	--	--	--
Aplicabilidade às necessidades educativas do país	6	9,4	43	67,2	15	23,4	--	--	--	--	8	14,8	33	61,1	--	--	--	--	1	1,9
Utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem norte- americana/européia	11	17,6	42	65,6	10	15,6	--	--	--	1,6	8	14,8	33	61,1	13	24,1	--	--	--	--
Utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem latino- americano	8	12,5	40	62,5	16	25,0	--	--	--	--	11	20,4	28	51,9	15	27,8	--	--	--	--



Quanto ao grau de excelência dos cursos de mestrado/doutorado foram solicitados a opinar no que tange à reputação interna, reputação externa, clima intelectual, dedicação dos docentes ao ensino, dedicação dos docentes à pesquisa, recursos de pesquisa, qualidade e quantidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE, relação numérica professor-aluno, relação professor-aluno em sala de aula em fase de teses/dissertações, sistema de orientação de dissertação de teses, acesso aos computadores, apoio didático às disciplinas e administração do ensino.

### *Opinião da população de professores*

Segundo a tabela 6.20 as respostas foram assim distribuídas: 50,0% opinou "aumentar o nível" para o aspecto admissão de alunos, 53,6% opinou "manter o nível" para quantidade de leitura exigida aos estudantes. Para o aspecto nível de exigência acadêmica das disciplinas 50,0% opinou "aumentar o nível" e 50,0% "manter o nível". A maioria dos professores (60,7%), opina "manter o nível" para requisitos de obtenção do grau final, 57,1% "aumentar o nível" da qualidade do ensino de modo geral, e 78,6% "aumentar o nível" da qualidade de pesquisa dos alunos.

Segundo a tabela 6.21, as respostas dos professores quanto ao grau de excelência dos cursos de mestrado/doutorado foram assim distribuídas: quanto ao mestrado 57,1% opinou como "boa" reputação dentro da UNICAMP; 53,5% "excelente" reputação externa, (fora da UNICAMP); 57,1% "bom" clima intelectual; 39,3% considera "boa" a dedicação dos docentes ao ensino, 28,6% "regular", 14,3% "excelente" e 14,3% "fraco". Para o aspecto "dedicação dos docentes à pesquisa" os maiores percentuais de opiniões encontram-se distribuídos entre "regular" 39,3% e "boa" 35,7% para recursos de pesquisa a maioria (53,6%) opinou "fraco". Para a qualidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE os maiores percentuais estão distribuídos entre "boa" 39,3% e "excelente" 28,6%; para a quantidade de livros/periódicos da biblioteca o maior percentual (50,0%) considerou "boa". Quanto à relação numérica entre professor-aluno 46,5% considerou "boa", 21,4% "regular", 17,9% "fraco" e apenas 7,1% "excelente". Para o relacionamento professor-aluno em sala de aula, como também na fase de dissertações/teses a maioria 57,1% opinou "bom"; também o maior percentual de professores 50,0% opinou "bom" sistema de orientação de dissertação/tese. Com respeito ao acesso aos computadores a maioria (50,0%) opinou "fraco", para o aspecto apoio didático às disciplinas os maiores percentuais distribuem-se entre "regular" 32,1% e "fraco" 32,1%; e finalmente opinou a maioria (67,9%) como "boa" a administração do ensino.

Quanto ao doutorado, 53,5% opinou "boa" reputação interna da pós-graduação da FE; a reputação externa está distribuída majoritariamente entre "excelente" 57,1% e "bom" 32,1%. Com respeito à dedicação dos docentes ao ensino a maioria 53,6% considerou "bom" bem como ao clima intelectual existente na pós-graduação. As opiniões sobre a dedicação dos docentes à pesquisa, os percentuais predominantes estão entre "regular" 42,9% e "boa" 3,5,7%; e os recursos para pesquisa são considerados como "fracos" 42,9%, como "bom" 28,6%, como "regular" 21,4% e "excelente" 7,1%. Quanto à qualidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE consideram "boa" 42,9%, como "excelente" 25,0%, como "regular" 21,4% e "fraca" 10,7%. Com respeito à quantidade do acervo os maiores percentuais consideram "boa" 53,6% e "regular" 25,0%.

Quanto à relação numérica professores/alunos existente na sala de aula e em fase de orientação de dissertação/tese consideram como "boa" 50,0%, como "regular" 17,9% e "fraca" 14,3%. A respeito da relação professor-aluno é considerado pela maioria como "boa" 60,6%. O sistema de orientação de dissertação/tese foi considerado majoritariamente entre "bom" e "regular" 50,0% e 32,2%, respectivamente. A respeito do acesso aos computadores os maiores percentuais consideram como "fraca" 50,0%. Quanto ao apoio didático às disciplinas na pós-graduação os professores consideram "fraco" 32,1% e "regular" 32,1%, "bom" 28,6% e "excelente" 3,6%, e sobre a administração do ensino o maior percentual opinou "boa" 64,3%.

### *Opinião da população dos ex-alunos e alunos*

As respostas revelam uma tendência predominante a considerar os diferentes aspectos apontados como adequadamente atendidos no nível de exigência em que estão atualmente sendo, os percentuais mais relevantes (82,8%) para os alunos "manter" os requisitos para obtenção do grau final, e para os ex-alunos (72,2%) "manter" quantidade de leitura que se exige. No caso dos alunos quanto ao aspecto da qualidade da pesquisa (57,8%) opinou "aumentar de nível" enquanto (53,7%) dos ex-alunos opinou aumentar o nível da qualidade do ensino de modo geral e (66,7%) para qualidade de pesquisa dos alunos (ver tabela 6.22).

Tabela 6.20

Qualidade Acadêmica dos cursos de pós-graduação da FE/UNICAMP (nível de exigência acadêmica), segundo opinião da população dos professores (N=28)

Qualidade acadêmica Aspectos	Opinião dos Professores					
	Aumentar o nível		Manter o nível		Diminuir o nível	
	N	%	N	%	N	%
<b>Nível de exigência acadêmica dos cursos de pós-graduação da FE</b>						
Admissão de alunos	14	50,0	12	42,9	2	7,1
Quantidade de leitura exigida aos estudantes	13	46,4	15	53,6	--	--
Nível de exigência acadêmica das disciplinas	14	50,0	14	50,0	--	--
Requisitos para obtenção de grau final	11	39,3	17	60,7	--	--
Qualidade do ensino de modo geral	16	57,1	12	42,9	--	--
Qualidade de pesquisa dos alunos	22	78,6	6	21,4	--	--

Tabela 6.21  
**Qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação da FE/JUNICAMP (grau de excelência) segundo opinião da população dos professores (N=28)**

Aspectos	Opinião professores																													
	Excelente						Boa/Bom						Regular						Errado						Não respondeu					
	N	M	%	D	N	%	M	%	D	N	%	M	%	D	N	%	M	%	D	N	%	M	%	D	N	%				
Grau de excelência da pós-graduação Mestrado/Doutorado	5	17,9	7	25,0	16	57,1	15	53,5	6	21,4	5	17,9	1	3,6	1	3,6	1	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-				
Reputação interna	15	53,5	16	57,1	11	39,3	9	32,1	1	3,6	1	3,6	1	3,6	1	3,6	1	3,6	1	3,6	-	-	-	-	-	3,6				
Reputação externa	2	7,1	3	10,7	16	57,1	15	53,6	7	25,0	8	28,6	3	10,8	2	7,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
Clima intelectual	4	14,3	4	14,3	11	39,3	15	53,6	8	28,6	6	21,4	4	14,3	3	10,7	1	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-				
Dedicação dos docentes ao ensino	4	14,3	4	14,3	10	35,7	10	35,7	11	39,3	12	42,9	3	10,7	2	7,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
Dedicação dos docentes à pesquisa	3	10,7	2	7,1	4	14,3	8	28,6	6	21,4	6	21,4	5	17,9	12	42,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
Recursos para pesquisa	8	28,6	7	25,0	11	39,3	11	39,3	12	42,9	6	21,4	3	10,7	3	10,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
Qualidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE	4	14,3	3	10,7	4	14,3	15	53,6	7	25,0	7	25,0	3	10,7	3	10,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
Qualidade do acervo de livros e periódicos da biblioteca da FE	2	7,1	3	10,7	13	46,5	14	50,0	6	21,4	5	17,9	5	17,9	4	14,3	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1				
Relação numérica professor/aluno	6	21,4	5	17,6	17	60,6	4	14,3	4	14,3	4	14,3	1	3,6	1	3,6	1	3,6	1	3,6	1	3,6	1	3,6	1	3,6				
Relação professor/aluno em sala de aula e em fase de dissertação e tese	2	7,1	2	7,1	14	50,0	14	50,0	8	28,6	9	32,2	3	10,7	2	7,1	1	3,6	1	3,6	1	3,6	1	3,6	1	3,6				
Sistema de orientação de dissertação	-	-	-	-	7	25,0	7	25,0	5	17,9	5	17,9	14	50,0	14	50,0	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1				
Acesso aos computadores	1	3,6	1	3,6	8	28,6	6	21,4	9	32,1	9	32,1	9	32,1	9	32,1	9	32,1	9	32,1	9	32,1	9	32,1	9	32,1				
Apoio didático às disciplinas	-	-	1	3,6	19	67,9	18	64,3	4	14,3	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1				
Administração do ensino	-	-	1	3,6	19	67,9	18	64,3	4	14,3	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1	2	7,1				

Os alunos e ex-alunos foram solicitados a opinar também sobre o grau de excelência da pós-graduação da FE, sobre o curso que estão fazendo ou que fizeram (mestrado ou doutorado), por esta razão não consideraremos os percentuais "não respondeu". Os resultados encontram-se na tabela 6.23.

Quanto ao nível de mestrado os ex-alunos e alunos opinaram que a reputação dentro da UNICAMP é considerada como "boa" 55,6% e 48,4% respectivamente, e a reputação fora da UNICAMP, foi considerada como "excelente" pelos alunos (50,0%) e "boa" pelos ex-alunos (38,9%).

O clima intelectual existente é classificado pelos alunos como "excelente" (14,1%), "bom" (39,1%), "regular" (8,2%), e "fraco" (12,5%); para os ex-alunos "excelente" apenas (7,4%), "bom" (44,4%) e "regular" (22,2%).

Com relação à dedicação dos docentes ao ensino, os alunos a consideram "boa" (43,7%), "excelente" (14,1%), e "regular" (14,1%). Quanto aos ex-alunos avaliaram como "boa" (63,0%), "excelente" (7,4%), "regular" (5,8%) e "fraco" (1,9%). Para o aspecto dedicação dos docentes à pesquisa os maiores percentuais indicados pelos alunos recaem sobre "boa" (42,2%), "excelente" e "regular" (12,5%); enquanto os ex-alunos indicaram "boa" (63,0%), e "excelente" (11,1%). Os recursos para pesquisa são considerados pelos alunos como "fraco" (29,7%), "regular" (21,9%), e "bom" (20,3%); e, para os ex-alunos "regular" (48,1%), "fraco" e "bom" (13,0%).

Quanto à qualidade de acervo de livros/periódicos no caso dos alunos, a maioria considera como "boa" (35,9%), os demais distribuindo-se entre "regular" (17,2%) e "excelente" (12,5%). No caso dos ex-alunos um maior percentual a considerou como "boa" (55,6%), os demais distribuindo-se entre "excelente" (9,3%), "regular" (9,3%), e "fraca" (3,7%). Quanto à quantidade a maioria dos alunos considera como "boa" (31,3%); idêntica avaliação foi feita pelos ex-alunos (55,6%).

A relação numérica professor-aluno foi avaliada pela maioria dos alunos e ex-alunos entre "boa" (37,5%) e (42,6%) respectivamente, e "regular" (28,1%) e (27,8%) respectivamente. O relacionamento professor-aluno, é considerado pelos alunos como "bom" (40,6%), "excelente" (14,0%), "regular" (14,1%) e "fraco" (4,7%). No caso dos ex-alunos como "bom" (61,1%), "excelente" (11,1%), "fraco" (3,7%) e "regular" (1,9%).

Os resultados obtidos a respeito do acesso aos computadores mostram a grande deficiência que existe na pós-graduação, os alunos bem como os ex-alunos em sua maioria consideraram

como "fraco" (57,8%) e (61,1%) respectivamente, constatando-se maior criticidade nos alunos, talvez por estarem vivenciando esta situação.

Com relação ao apoio didático às disciplinas, os maiores percentuais estão distribuídas entre "fraco" (28,1%) e "regular" (23,4%) no caso dos alunos; e entre "regular" (31,5%) e "fraco" (27,8%) na opinião dos ex-alunos.

Quanto à administração do ensino predomina entre os alunos e ex-alunos o julgamento de "excelente" (43,7%) e (59,3%) respectivamente.

Quanto ao nível Doutorado a reputação do curso dentro da UNICAMP, os maiores percentuais concentram-se entre "boa" e "excelente" assim distribuídos: (18,8%) dos alunos considera como "boa", (14,1%) "excelente", e (27,8%) dos ex-alunos considera como "boa" enquanto (16,7%) "excelente". A reputação do curso de doutorado fora da UNICAMP foi considerada com maiores percentuais como "excelente" (20,3%), e "boa" (18,8%) pelos alunos, e como "boa" (24,1%) e "excelente" (20,4%) pelos ex-alunos.

O clima intelectual é classificado pelos alunos como "bom" (14,1%), "fraco" (9,4%), "excelente e bom" (7,8%); enquanto para os ex-alunos como "bom" (25,9%), "regular" e "excelente" (11,1%).

Com relação à dedicação dos docentes ao ensino, os alunos a consideram como "boa" (18,8%), "excelente" (9,4%), "regular" (6,2%), e "fraca" (4,7%); os ex-alunos também a consideram como "boa" (33,3%), "excelente" (11,1%), e "regular" e "fraca" (1,9%). Quanto ao aspecto dedicação dos docentes à pesquisa os alunos em maiores percentuais consideram-na como "boa" (18,8%), "excelente" (9,4%) e "regular" (9,4%); os ex-alunos também em maiores percentuais consideram-na como "boa" (35,2%) e "excelente" (11,1%). Quanto aos recursos para pesquisa, os alunos consideram-no como "fraco" (18,8%), "bom" (12,5%), "regular" (6,2%); os ex-alunos por sua vez, como "regular" (33,3%), "bom" (7,4%) e "fraco" (5,6%). Esses dados sugerem que existe insatisfação em ambos os grupos, pois nenhum deles considerou "excelente"; sendo maior a insatisfação no grupo de alunos.

Quanto à qualidade de acervo de livros/periódicos, no caso dos alunos, a maioria considera como "boa" (26,6%), os demais distribuindo-se entre "excelente" (9,4%) e "regular" (3,1%). No caso dos ex-alunos a maior porcentagem considera como "boa" (31,5%) e "regular" (13,0%). Quanto à

quantidade a maioria dos alunos considera "boa" (23,4%), o mesmo ocorrendo com os ex-alunos (29,6%).

Quanto à relação numérica professor-aluno foi considerada pela maioria dos alunos e ex-alunos entre "boa" (15,6%) e (22,2%), e "regular" (7,8%) e (16,7%) respectivamente. Quanto ao relacionamento professor-aluno, os alunos foram mais críticos, nenhum deles considerou como "excelente", os percentuais distribuindo-se entre "bom" (20,3%), "regular" (3,1%) e "fraco" (1,6%); os ex-alunos avaliaram como "bom" (24,1%), como "excelente" (16,7%), "regular" (5,6%) e "fraco" (1,9%).

Com relação ao acesso aos computadores, ambos os grupos manifestam sua insatisfação, nenhum o considerou "excelente", predominando as proporções que o consideram "fraco" (29,7%), no caso dos alunos e (37,0%) no caso dos ex-alunos; aliás esta insatisfação foram constatadas no nível de mestrado.

Os resultados obtidos a respeito do apoio didático às disciplinas, os alunos consideram como "fraco" (18,8%), "bom" (9,4%), "regular" (6,2%) e apenas (1,6%) "excelente"; os ex-alunos por seu turno, como "regular" e "fraca" (18,5%), "bom" (9,3%) e apenas (1,9%) "excelente". A respeito da administração do ensino, um maior percentual de alunos a considera como "boa" (25,0%) e "regular" (7,8%), enquanto os ex-alunos como "boa" (31,5%) e "excelente" (11,1%).

O sistema de orientação de tese, é considerado por ambas as populações entre "bom" e "excelente"; no caso dos alunos como "bom" (18,8%), "excelente" (7,8%); e dos ex-alunos como "bom" e "excelente" em idênticos percentuais (13,0%) respectivamente.

## RELAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO COM A GRADUAÇÃO

Trata-se das opiniões da população dos professores, alunos e ex-alunos sobre a relação pós-graduação/graduação, e a influência da pós-graduação sobre a graduação, obtidas através de questionários.

Segundo a tabela 6.24, observa-se que (71,4%) dos professores considera a relação pós-graduação/graduação como "substancialmente diferentes", (25,0%) "pouco diferentes" e apenas (3,6%) como "prolongamento da pós-graduação". Quanto à influência da pós-graduação sobre a graduação, (50,0%) considera como "positiva" e (39,3%) "neutra" (no sentido de não ter afetado a graduação), enquanto apenas (3,6%) julga esta influência "negativa" e outros (3,6%) vêem esta influência "altamente positiva".



Tabela 6.23  
 Qualidade acadêmica de pós-graduação (grau de excelência) segundo opinião da população de alunos e ex-alunos  
 (N<sub>1</sub> = 64 e N<sub>2</sub> = 54)

Aspectos	Existente						Requer						Não respondeu									
	Alunos		Ex-alunos		alunos		ex-alunos		alunos		ex-alunos		alunos		ex-alunos		alunos		ex-alunos			
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%		
<b>Grado de excelência da pós-graduação:</b>																						
Mestrado																						
Reputação interna	8	12,5	6	11,1	31	48,4	30	56,6	7	10,9	5	9,3	-	-	1	1,9	18	28,1	12	22,2		
Reputação Externa	32	50,0	16	29,6	10	15,6	21	38,9	2	3,1	5	9,3	1	1,6	-	-	18	28,1	12	22,2		
Clima intelectual	9	14,1	4	7,4	25	39,1	24	44,4	4	6,0	12	22,2	8	12,5	-	-	18	28,1	12	22,2		
Dedicação dos docentes ao ensino	9	14,1	4	7,4	28	43,7	34	63,0	9	14,1	3	5,6	-	-	1	1,9	18	28,1	12	22,2		
Dedicação dos docentes à pesquisa	8	12,5	6	11,1	27	42,2	34	63,0	8	12,5	2	3,7	1	1,6	-	-	20	31,3	12	22,2		
Recursos para pesquisa	1	1,6	1	1,9	13	20,3	7	13,3	14	21,9	26	48,1	19	29,7	7	13,0	17	26,6	13	24,1		
Qualidade de acervo de livros/periféricos	8	12,5	5	9,3	23	36,9	30	55,6	11	17,2	5	9,3	4	6,2	2	3,7	18	28,1	12	22,2		
Quantidade de acervo de livros/periféricos	5	7,8	3	5,6	20	31,3	30	55,6	16	25,0	7	13,0	5	7,8	2	3,7	18	28,1	12	22,2		
Relação numérica professor/aluno	2	3,1	3	5,6	24	37,5	23	42,6	18	28,1	15	27,8	2	3,1	-	-	18	28,1	13	24,1		
Relação professor/aluno	9	14,1	6	11,1	26	40,6	33	61,1	9	14,1	1	1,9	3	4,7	2	3,7	17	26,6	12	22,2		
Acesso aos computadores	-	-	2	3,7	3	4,7	1	1,9	5	7,8	6	11,1	37	57,8	33	61,1	19	29,7	12	22,2		
Apoio didático às disciplinas	1	1,6	1	1,9	13	20,3	9	17,7	15	23,4	17	31,5	18	28,1	15	27,8	17	26,6	12	22,2		
Administração do ensino	4	6,2	3	5,6	26	43,7	32	59,3	9	14,1	6	11,1	3	4,7	1	1,9	20	31,3	12	22,2		

Qualidade acadêmica

Aspectos	Existente			Fom/Boa			Regular			Fraco			Não respondeu								
	Alunos	Ex-alunos	N <sub>1</sub>	alunos	ex-alunos	N <sub>1</sub>	alunos	ex-alunos	N <sub>1</sub>	alunos	ex-alunos	N <sub>1</sub>	alunos	ex-alunos	N <sub>1</sub>	alunos	ex-alunos	N <sub>1</sub>	%	%	
Grau de excelência da pós-graduação: Mestrado	9	14,1	0	16,7	12	18,8	15	27,8	4	6,2	2	3,7	-	-	-	39	60,9	28	51,9		
Grau de excelência da pós-graduação: Doutorado	13	20,3	11	20,4	12	18,8	13	24,1	-	-	2	3,7	-	-	-	39	60,9	28	51,9		
Cima intelectual	5	7,8	6	11,1	9	14,1	14	26,9	5	7,8	6	11,1	6	9,4	-	39	60,9	28	51,9		
Dedicação dos docentes ao ensino	6	9,4	6	11,1	12	18,8	18	33,3	4	6,2	1	1,9	3	4,7	1	39	60,9	28	51,9		
Dedicação dos docentes à pesquisa	6	9,4	6	11,1	12	18,8	19	36,2	6	9,4	1	1,9	1	1,6	-	39	60,9	28	51,9		
Recursos para pesquisas	-	-	-	-	8	12,5	4	7,4	4	6,2	18	33,3	12	18,8	3	40	62,5	29	53,7		
Quantidade de acervo de livros/periódicos	6	9,4	1	1,9	17	26,6	17	31,7	2	3,1	7	13,0	-	-	1	39	60,9	28	51,9		
Quantidade de acervo de livros/periódicos	2	3,1	3	5,6	15	23,4	16	29,6	7	10,9	6	11,1	1	1,6	1	39	60,9	28	51,9		
Relação numérica professor-alunos	1	1,6	4	7,4	10	15,6	12	22,2	5	7,8	9	17,7	-	-	-	40	62,5	29	53,7		
Relação professor/aluno	-	-	9	16,7	13	20,3	13	24,1	2	3,1	3	5,6	1	1,6	1	39	60,9	28	51,9		
Acesso aos computadores	-	-	-	-	2	3,1	1	1,9	6	9,4	5	9,3	19	28,7	20	41	64,1	28	51,9		
Apoio didático às disciplinas	1	1,6	1	1,9	6	9,4	5	9,3	4	6,2	10	18,5	12	18,8	10	39	60,9	28	51,9		
Administração do ensino	3	4,7	6	11,1	16	25,0	17	31,5	5	7,8	2	3,7	2	3,1	1	39	60,9	28	51,9		
Sistema de orientação de teses	5	7,8	7	13,0	12	18,8	7	13,0	-	-	3	5,6	2	3,1	2	40	62,5	35	64,9		

**Tabela 6.24**  
**Relação da pós-graduação, segundo opinião da população dos professores (N=28)**

Relação Aspéctos	Professores	
	N	%
<b>A pós-graduação com relação à graduação são:</b>		
Substancialmente diferentes	20	25,0
Pouco diferentes	7	25,0
Prolongamento da graduação	1	3,5
<b>Influência da pós-graduação sobre a graduação é:</b>		
Altamente positiva	1	3,6
Positiva	14	50,0
Neutra	11	39,3
Negativa	1	3,6
Não respondeu	1	3,6

Segundo a tabela 6.25, constata-se que 50,0% os ex-alunos, considera "substancialmente diferentes", 44,4%, "um pouco diferente" e apenas (3,7%) como "prolongamento da graduação". Entretanto 45,3% dos alunos considera como "substancialmente diferente" à graduação, (37,5%), "um pouco diferente" e (15,6%) como "prolongamento da graduação". Quanto à influência da pós-graduação sobre a graduação (40,7%) dos ex-alunos considera como "positiva", (38,9%) como "neutra", (18,5%), "altamente positiva" e apenas (1,9%) "negativa"; (45,3%) dos alunos considera que a pós-graduação tem influência "positiva", (37,5%) "neutra" (no sentido de não haver afetado a graduação), (14,1%) como "altamente positiva", e apenas (3,1%) "negativa". É possível que para estes últimos, a pós-graduação afasta aos docentes da graduação.

### **Experiências: POSITIVAS E NEGATIVAS**

Nesta dimensão numeromos as experiências positivas bem como as negativas vividas pela população (professores, alunos e ex-alunos), coletadas através dos questionários.

**Tabela 6.25**  
**Relação da pós-graduação, segundo opinião da população dos alunos e ex-alunos**  
**(N<sub>1</sub> = 64 , N<sub>2</sub> = 54)**

Relação Aspéctos	Alunos		Ex-alunos	
	N <sub>1</sub>	%	N <sub>2</sub>	%
<b>A pós-graduação com relação à graduação são:</b>				
Substancialmente diferentes	29	45,3	27	50,0
Um pouco diferentes	24	37,5	24	44,4
Prolongamento da graduação	10	15,6	2	3,7
Não respondeu	1	1,6	1	1,9
<b>Influência da pós-graduação sobre a graduação</b>				
Altamente positiva	9	14,1	10	18,5
Positiva	29	45,3	22	40,7
Neutra	24	37,5	21	38,9
Negativa	24	37,5	3,6	6,5
Não respondeu	2	3,1	1	1,9

***Experiências: positivas e negativas na opinião da população de professores***

Quanto às experiências positivas, os professores consideram "aprendizagem de coisas que não se encontram em livros - os alunos de pós-graduação tem problemas existenciais, dificuldades etc.", "trabalho coletivo de docência e pesquisa" "perceber que as minhas disciplinas têm contribuído significativamente à formação dos alunos como futuros docentes e pesquisadores", "descobrir que o campo educacional é mais vasto do que aparenta e que é possível pensar "Educação" com todas as letras maiúsculas e "interdisciplinariamente", "oferecer e trabalhar disciplinas que subsidiaram o trabalho de pesquisa", "conseguir criar grupos de estudos com os alunos de pós-graduação", "trabalhos monográficos dos alunos; pesquisas em escolas públicas", "processo de orientação de tese de meus orientandos e respectivos produtos", "oportunidade de sistematizar com os alunos as experiências de estudos e pesquisas desenvolvidas", "o contato com alunos de diferentes regiões e países fertilizam os debates", "envolvimento simultâneo com várias pesquisas, como orientadora", "ter orientado teses que marcaram a educação", "aprimoramento intelectual, aprofundamento de discussões, enriquecimento pessoal pelas relações com professores de outras universidades".

Quanto às experiências negativas, "não existe um programa de pós-graduação, nós temos muitos professores e alunos; mas não temos um programa"; "total esfacelamento do currículo, não há comunicação entre as áreas departamentais", "dificuldade de estabelecer um currículo mínimo nas áreas de concentração", "total flexibilidade do curso de pós-graduação", "dificuldades das áreas em planejar, implementar e avaliar objetivos e programas de atuação"; "várias decisões do CPG, ultimamente têm sido autoritárias", "com atitudes e regulamentos das comissões da pós-graduação", "exigências burocráticas", "frustração não ter conhecimento do nível de envolvimento do aluno com a disciplina lecionada", "falta de formação crítica de vários alunos prejudicando a possibilidade de um trabalho coletivo em algumas turmas", "alunos que iniciam a pesquisa de suas dissertações ou tese e depois não concluem", "isolamento intelectual", "deficiência de recursos para pesquisas (computadores)", "norma atual para escolha dos membros de uma banca de qualificação ou defesa", "mestrando aprovado por banca composta por docentes sem sentimento de compromisso com a qualidade do trabalho nem o nome da FE, critério de julgamento das bancas são muito pessoais", "participar de bancas em que me sinto obrigado a atribuir aprovado com louvor"; "ter desenvolvido disciplinas de modo insatisfatório nos anos de 1979, 1980 e 1981", "poucos alunos por disciplina, uma vez que atividades orientadas, tomou o mesmo rumo da antiga leituras independentes", "ter que ficar sem alunos devido a falta de vagas para a sub-área de Ensino de Ciências" e "não incentivo ao valor acadêmico dos alunos na distribuição de bolsas, o não cumprimento dos prazos".

## EXPERIÊNCIAS POSITIVAS/NEGATIVAS NA OPINIÃO DA POPULAÇÃO DE EX-ALUNOS E ALUNOS

Quanto aos ex-alunos e alunos as experiências positivas mais apontadas foram as seguintes: "Crescimento pessoal como profissional/pesquisador"; "fomento de um clima intelectual, troca de experiências"; "um bom acompanhamento do orientador durante todo o curso e na fase de elaboração da tese"; "bom nível dos professores"; "realização de trabalhos coletivos: pesquisa teórica, elaboração e discussão de projetos com crítica construtiva"; "Biblioteca com boa qualidade e quantidade de acervo de livros e revistas"; "bom relacionamento entre professores e alunos"; "assistência a inúmeros eventos acadêmicos da UNICAMP"; "alguns bons cursos".

Além das experiências indicadas anteriormente os alunos encontraram as seguintes experiências positivas: "atividade orientada foi a experiência mais positiva"; "aceitação do orientador de tese professor de outra universidade"; "abertura para poder completar a formação em outras uni-

versidades de interesse para o desenvolvimento da pesquisa. Exemplo bolsa sandwich"; "possibilidade de assistir a uma pós-graduação através do intercâmbio cultural".

Solicitados sobre suas experiências negativas os ex-alunos apontaram com maior frequência os seguintes: "excessiva burocracia"; "ausência de critérios claros para avaliar as disciplinas e língua estrangeira"; "ter sido negado minha passagem direta para o doutorado quando meu trabalho de pesquisa era reconhecido pela qualidade, como merecedora de tal"; "decepção generalizada quanto à expectativa de um clima de pesquisa e troca intelectual"; "ausência de projetos de pesquisa coletivos que integre as pesquisas dos alunos"; "a não circulação de informação e da produção intelectual entre alunos e professores"; "ausência de sala de computadores"; "o desinteresse, narcisismo, desatenção, desengajamento do relacionamento professor-aluno que desestimulam o estudo"; "cursar as disciplinas e cumprir atribuições didáticas ao mesmo tempo, sem que o Departamento levasse em consideração a carga das disciplinas da pós-graduação"; "ênfase na doutrinação nas disciplinas, preocupação maior com a política do que com a educação"; "crítica sem alternativas para solução dos problemas educacionais do país"; "alguns cursos escolhidos não correspondiam a ementa apresentada na secretaria"; "ausência de disciplinas, com orientação e discussão crítica referente a educação específica"; "dificuldades para manutenção pessoal, por irregularidade do pagamento da bolsa e baixos valores, impedindo viagem e aquisição de material teórico durante trabalho de pesquisa de campo"; "as relações com o CNPq, período conturbado pela crise política 89-93"; "falta de orientação ao início do curso".

Os alunos por sua vez apontaram as seguintes experiências negativas: "burocracia na pós-graduação da FE e no DAC da UNICAMP"; "burocracia deficiente que oferecem informações erradas, prejudicando aos alunos"; "burocracia vertical e fechada na coordenação da Pós/FE"; "falta formação para docentes"; "ausência de clima intelectual, não há troca de experiências entre os alunos"; "trabalho de pesquisa solitário (isolamento)"; "descompromisso da FE com a realidade social em que está inserida"; "ausência de interdisciplinaridade"; "orientação de dissertação/tese muitas vezes não é assumida com responsabilidade pelos professores"; "computadores insuficientes, que funcionam em horário limitado obstaculizando a pesquisa"; "escasso relacionamento professor-aluno"; "disciplinas não relacionadas com os planos de estudo, nem com os projetos de pesquisa"; "alguns cursos que nada tinham em comum com as ementas apresentadas"; "algumas disciplinas de baixa qualidade"; "aulas frequentemente monótonas e não precisamente preparadas"; "dificuldade em cursar disciplinas do meu interesse e com meu horário de trabalho"; "disciplinas que não apresentam critérios de avaliação "a priori" e ao final do curso muitos alunos sentiram-se injustiçados"; "provas de língua estrangeira mau elaboradas, e desconhecimento dos critérios de avaliação"; "estudar sem licenciamento"; "burocratização excessiva da FAEP no sentido de fornecimento de recursos para trabalhos de pesquisa de fontes primárias (história da educação)"; "cancelamento

de bolsas"; "certo desgosto por parte de alguns colegas brasileiros com relação à presença de alunos estrangeiros".

### *Opinião da população dos ex-coordenadores e amostra dos professores*

Nesta dimensão "outros" os dados foram coletados através de entrevistas com os ex-coordenadores sobre sua experiência pessoal como professor da pós-graduação da FE/UNICAMP, como coordenador, e sugestões para a pós-graduação. A Coordenadora em exercício foi solicitada a responder sobre quais aspectos positivos, e quais os aspectos problemáticos quanto à estrutura e administração da pós-graduação. E os professores foram solicitados a responder sobre sua experiência pessoal como professor da pós-graduação.

Quanto à experiência pessoal como professor da pós-graduação a maioria dos ex-coordenadores considera que foi "muito boa" tem encontrado bom convívio com os alunos que têm mostrado inquietude para aprender, significou uma etapa de crescimento pessoal muito grande, entretanto um ex-coordenador considerou "que houve uma perda tanto de qualificação como de participação dos alunos, o nível vem decrescendo de uma maneira muito visível, agora é uma turma muito nova", outro ex-coordenador considerou "que os alunos já vêm fechados com uma orientação e pensamento estabelecidos por isso, prefiro trabalhar na graduação".

Quanto às experiências pessoais como coordenadores da pós-graduação todos consideraram muito positiva a maioria se expressou assim: "muito proveitosa para mim como para a Faculdade porque me dediquei a organizá-la", "muito boa - agilizei a entrega de dissertações e teses", "gratificante, os alunos foram de bom nível, muito abertos e havia menos burocracia", "de modo geral positivo pela constituição de comissões especiais que tomaram a administração mais razoável".

Dentre às sugestões indicadas pelos ex-coordenadores para a pós-graduação anotamos os seguintes: "a melhor forma de desenvolver uma atividade administrativa é pela orientação dos princípios básicos da democracia, todas as iniciativas, todos os avanços deveriam ser feitos aproveitando a experiência coletiva", "constituir a pós-graduação em um ambiente de intensivo estímulo intelectual", "regimento interno mais flexível", "pontos de vista pluralistas", "deixar de lado as questões normativas-burocráticas que vêm em detrimento de um envolvimento maior de professores e lutar por um clima de rigor científico-filosófico, elevando-se o nível geral da pós-graduação, maior rigor na avaliação das teses, e não aceitar integralmente as políticas oficiais, provenientes das

agências de fomento como a cobrança feitas aos bolsistas pós-graduandos com relação ao tempo de conclusão do curso desconsiderando às diferenças individuais, enfim tratar de ser mais autônomos em nossas decisões”.

A Coordenadora em exercício, considerou como aspectos positivos quanto à estrutura da pós-graduação, “o fato do programa contemplar várias alas e ter uma diretriz em termos de coordenação possibilita que o programa tenha uma política geral”. Quanto à administração “para o professor que coordena e bastante rica, pela diversidade da experiência com outros coordenadores da UNICAMP, fora da UNICAMP, com os próprios alunos, com os professores”. Quanto aos aspectos problemáticos considerou que “quando trata-se de um grande programa como neste caso, envolve tarefas que extrapolam a capacidade física e humana, impossível de dar conta uma pessoa só, por isso têm sido aprovado a figura do coordenador-associado”.

Os professores quanto às experiências positivas na pós-graduação, a totalidade considerou muito gratificante principalmente em termos de orientação de teses, pesquisas concluídas pelos orientandos as quais trouxeram colaboração dentro da área, teses dedicadas ao orientador, publicações de teses dedicadas ao orientador, bom relacionamento com alunos e colegas, a liberdade que os professores tem de trabalhar temas de seu interesse, participação em Bancas do processo de seleção de alunos, a avaliação feita pelos alunos ao final do semestre. Entre as negativas “integrar bancas de defesas quando me vejo forçado aprovar com distinção e louvor”. Um professor recomendou: “priorizar tudo aquilo que tem caráter coletivo e menos individual, através de linhas ou de grupo de pesquisa”, “trazer contribuições mais sólidas para nossa graduação, “eu acho que a pós-graduação se distanciou disto. Não considera a nossa graduação”.

### *Opinião dos ex-alunos e alunos*

Os ex-alunos ao serem entrevistados em sua maioria informaram que o curso de mestrado/doutorado correspondeu às suas expectativas, dois deles respondeu “em termos” e outros dois disseram que “esperavam um curso melhor”, “a pós-graduação pouco contribuiu”. Entretanto a quase totalidade dos alunos informou que “sim” está correspondendo as suas expectativas o curso de mestrado/doutorado, e apenas hum indicou “em parte”.

A totalidade dos ex-alunos considerou altamente positivo dentro de sua formação o curso de mestrado/doutorado porque lhes permitiu “a oportunidade de realizar um trabalho de pesquisa”, “desenvolver autonomia intelectual”, “o contato com a bibliografia atualizada”, “atualização e aprofundamento de conhecimentos”, “contato com colegas de diferentes lugares”, “visão crítica” etc. No

caso dos alunos consideraram positivo pelo desenvolvimento da "autonomia intelectual", "realcionando professor-aluno", "relacionamento com outros pós-graduandos", "oportunidades para desenvolver pesquisa", "aprofundamento na análise de uma temática que tem que ver com minha área de atuação profissional" e "flexibilidade para fazer o plano de estudos" etc.

No entanto os ex-alunos consideraram como precário dentro de sua formação no curso de mestrado/doutorado alguns aspectos: "ausência de interdisciplinaridade", "ausência de pluralidade de pensamento", "falta de integração de linhas de pesquisa", "ausência de participação de alunos em projetos de pesquisa", "falta de discussão das pesquisas em grupo", "falta de formação de docentes", "a área de política é muito frágil", "existência de aulas tradicionais que não estimulam a pesquisa", etc. Por outro lado os alunos apontam entre outros "ausência de formação para docentes", "faltam disciplinas: metodologia de pesquisa e metodologia de ensino superior", "linhas de pesquisas individuais", "falta de discussão das pesquisas em grupo", "o relacionamento professor-aluno desarticulado", "falta sala de micros para a pós-graduação que provoca atraso nos trabalhos dos alunos", inexistência de um mecanismo que coloque em prática os resultados da pesquisa, especialmente às orientadas para o 1º e 2º graus, "escassa participação dos alunos nas comissões da pós-graduação.

No caso dos ex-alunos consideramos importante indagar se os conhecimentos adquiridos lhes estão permitindo melhorar seu desempenho profissional como professor (a) e/ou pesquisador (a). Todos consideraram que sim porque "houve uma ampliação de erudição", "o volume bibliográfico a ser dominado leva a uma melhoria qualitativa", "tenho melhores condições de analisar muita coisa que antes não tinha, consegui sair do senso comum de muitas coisas, e ter maior domínio de determinadas áreas do conhecimento".

## Capítulo VII

### CONCLUSÕES

Este capítulo apresenta as conclusões obtidas com base nos resultados do presente estudo, considerando os objetivos indicados no início deste trabalho.

Nesta etapa final do estudo são apresentados alguns recortes sugeridos pós-Graduação dados coletados e pelos instrumentos utilizados enquanto posicionamento do pesquisador diante dos resultados da pesquisa. As indicações não têm a pretensão de serem a solução para os problemas detectados na pós-graduação no Brasil, na pós-graduação da área de educação no Brasil, nem na Pós-Graduação em educação da UNICAMP, Não são também indicações que se distinguem pela originalidade, já que estão baseados em discussões de especialistas na área, e numa pesquisa empírica no caso da UNICAMP, cujos dados são a expressão dos atores centrais (professores, ex-alunos e alunos) que vivenciaram o processo de desenvolvimento curricular dos cursos de Pós-Graduação em educação.

O desenvolvimento da Pós-Graduação brasileira, calcada nas reformas implementadas a partir da década de sessenta, foi produto de uma política deliberada do Estado e não simplesmente de um processo espontâneo de crescimento da produção científica e do aperfeiçoamento da formação do quadro de docentes das instituições do ensino superior brasileiras. A política do Estado foi implementada por três agências: o antigo BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico) e depois substituído pela FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Estas três agências foram responsáveis por uma consistente política de fomento que propiciou o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. São estas agências que ainda hoje financiam fortemente esse sistema: em 1994, o CNPq e a CAPES concederam 33.995 bolsas de estudo (CNPq = 15.695 e CAPES = 18.300). O êxito da pós-graduação deve-se, entre outras razões, a essa política de estímulo ou incentivo intimamente associada a um sistema de controle ou avaliação e, conseqüentemente à qualidade dos cursos de pós-graduação. Desde sua criação, a CAPES tem estimulado a implantação da pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento, através de diretrizes, fomento, acompanhamento e avaliação dos cursos. Embora a eficácia do sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação seja inegável, a busca pelos padrões e/ou refinamento da qualidade de tais cursos, continua sendo uma meta perseguida pela CAPES. Para Durham e Gusso (1991), a sua eficácia reside no fato de que os critérios adotados pela avaliação, as recomendações e os conceitos emitidos sobre os cursos sinalizam, de modo claro e consistente, as direções a seguir. O condicionamento dos mecanismos de incentivo à qualidade dos cursos efetua uma pressão continuada para que estes caminhem no sentido desejado. Esta imagem em

geral positiva, deve ser temperada uma análise objetiva de suas deficiências e lacunas, e deve logo indagar até que ponto lhe permitiu alcançar os objetivos maiores das políticas de educação que lhe deram origem. Duas ordens de conseqüências precisam ser examinadas: as que se referem à organização do sistema e a seu desempenho estrutural.

Três aspectos desse desenvolvimento devem ser observados já de início. O primeiro situa-se na excessiva vinculação da pesquisa à pós-graduação provocando uma grave distorção em todo o sistema. Grupos de pesquisadores constituídos exercem uma enorme e constante pressão para que se criem cursos de pós-graduação em suas unidades, para não se verem privados de estímulos e recursos no desenvolvimento de suas pesquisas. Para os docentes, um curso de pós-graduação passa a ser visto como pré-requisito de um núcleo de pesquisa e não, como seria desejável, uma de suas conseqüências. Em segundo lugar, coloca-se o problema de que as instituições dirigiram a maior parte de seus melhores esforços e recursos para implantar a Pós-Graduação "stricto sensu", claramente valorizados pelas políticas de governo e, assim, objeto de incentivos específicos, deixaram em segundo plano o potencial contido na Pós-Graduação "lato sensu" que se refugiou, em geral, nas unidades de extensão universitária, fazendo que a Pós-Graduação se distanciasse de importantes e crescentes demandas sociais, por formação de profissionais de diferentes tipos e níveis, concentrando-se na reprodução de docentes e pesquisadores universitários. Em sentido contrário, algumas funções que seriam típicas desta modalidade terminaram sendo inadequadamente absorvidas pelos mestrados, provocando algumas distorções estruturais e curriculares que só muito recentemente vêm sendo detectadas e enfrentadas. O terceiro problema é a excessiva valorização e dimensionamento do mestrado. As instituições iniciaram seus programas de pós-graduação criando cursos de mestrado como passo inicial para se chegar eventualmente ao doutorado, mas raros foram os casos em que este foi implantado desde o início do programa na instituição. Ao mesmo tempo em que se enfatizava a formação acadêmica nestes cursos, conforme a orientação do Parecer nº 977/65 e as exigências do credenciamento, atribuía-se peso equivalente, se não maior, à dissertação de mestrado, dessa forma o mestrado se transformou num pequeno doutorado (ou, em alguns casos, num seu equivalente). Esta questão nos leva a uma segunda ordem de preocupações que diz respeito às dimensões e as características de desempenho alcançadas pela estrutura da pós-graduação. Dada a enorme heterogeneidade do sistema brasileiro de educação superior, a Pós-Graduação está fortemente concentrada regionalmente e por instituições. A maior parte do alunado e das titulações está localizada em pouco mais de uma dúzia de instituições concentradas na Região Sudeste, refletindo uma heterogeneidade do ensino superior que, em geral, permanece oculta nos embates ideológicos entre instituições públicas e privadas, ou é escamoteada pelos interesses corporativos das universidades federais. Uma parcela importante da oferta de pós-Graduação, notadamente a de doutorados, está, de fato, concentrada nas universidades estaduais paulistas e, preferentemente, na Universidade de São Paulo, e as diferenças de desempenho entre estas e o conjunto de universidades federais colocam um sério problema que as políticas uniformizadoras

do governo federal não conseguiram solucionar. Estritamente ligado a esta, figura o problema das desigualdades regionais. A concentração de qualidade numa única região torna as instituições das demais extremamente dependentes. Para formar seus recursos humanos, elas são obrigadas a enviar seu pessoal para treinamento nas universidades da Região Sudeste. E ao fazê-lo, provocam uma sangria em seus quadros docentes e aumentam os riscos de perdê-los, dados os óbvios efeitos de atração destas últimas e as dificuldades locais para sua fixação. Com isso, torna-se muito difícil para elas concentrar massa crítica suficiente para consolidar seus próprios programas de pós-Graduação e pesquisa ou para atrair docentes e pesquisadores qualificados de outras regiões. O sistema tende a formar, aqui, um círculo vicioso que acentua as disparidades regionais. O tempo e eficiência constituem outras fontes importantes de problemas e de desafios para a pós-Graduação. O excessivo dimensionamento e valorização do mestrado tem acarretado uma séria delonga no processo de formação de docentes e pesquisadores. Com os níveis de exigência adotados torna-se muito difícil para o pós-graduado completar todos os créditos em disciplinas e mais a dissertação/tese num período razoável de tempo. Não é incomum estudantes levarem mais de quatro anos para obter o título de Mestre e outros cinco para o de Doutor (tabela 3.9, cap.III). Observa-se algumas diferenças importantes entre as áreas de conhecimento e entre os níveis de formação. Estima-se em 57 meses a média do tempo que leva um estudante para completar seu mestrado, e em 66 meses para o doutoramento. Desse modo, um aluno, em média, consome dez ou mais anos em sua formação pós-graduado para chegar ao final do doutoramento, se antes tiver que concluir o mestrado, como normalmente é requerido. Nota-se também que há diferenciais sensíveis entre as áreas de conhecimento. Menores tempos são observados justamente nas áreas tidas como mais "pesadas" (exatas, biológicas, engenharias) e muito maiores nas humanas. Observando estas incidências, tem-se procurado calibrar o sistema de concessão de bolsas de modo a recompensar os cursos que titulam seus alunos em menor tempo, sinalizando para a obtenção de maior rendimento e produtividade ou para a reestruturação curricular, quando excessivamente exigente ou complexa. A demora das titulações pode derivar de um "represamento" de estudantes na fase de elaboração e defesa de dissertações ou tese, ora por escassez de capacidade de orientação, ora pelos elevados padrões de exigências adotados para estes requisitos terminais. Outro aspecto do desempenho do sistema é a evasão, provocadas pelas próprias condições de estruturação e exigências dos cursos que induzem os estudantes ao abandono do processo. Em qualquer caso, não obstante as diferenças encontradas, os dados indicam que existem razões para se proceder a uma avaliação mais cuidadosa dos padrões de desempenho da pós-Graduação e para encetar novas políticas visando alcançar maior produtividade e melhor adequação aos nossos perfis de demanda. A questão assume especial relevância quando se evidencia que estes últimos vêm se tomando mais amplos e complexos. A Pós-Graduação foi estruturada prioritariamente para fornecer condições de desenvolvimento às próprias universidades estimulando-as a incrementar a produção científica e a melhorar a qualidade do ensino. Respondendo a essa orientação, a pós-Graduação esteve e, ainda está, em

grande parte voltada para si própria tentando promover a produção ampliada do quadro de docentes-investigadores universitários, e ao empenhar-se nessa tarefa, ela foi de certo modo, se isolando da graduação. Neste sentido, o objetivo de dinamizar todo o ensino de graduação através da qualificação do corpo docente para a pesquisa não chegou a ser cumprido.

Há ainda outro problema relacionado com a função da Pós-Graduação na qualificação de recursos humanos para o exercício profissional fora da Universidade. O mestrado do qual se esperava que cumprisse essa função, acabou transformando-se num curso de formação estritamente acadêmica, como um "doutorado menor". Esta lacuna precisa ser logo suprida, porque o acelerado processo de transformação tecnológica coloca sobre o sistema de ensino, uma demanda crescente por pessoal com nível mais elevado de qualificação. Em consequência, as universidades estão sendo confrontadas com diferenciadas demandas para aperfeiçoar, reciclar, ou mesmo complementar a deficiente formação anterior de portadores de diplomas universitários. Boa parte dessas funções recaem dentro do ambiente da pós-Graduação e encontra o sistema desparelhado para exercer todas essas funções. A questão de complementação de formação anterior deficiente é grave porque a existência da Pós-Graduação em algumas poucas universidades públicas não influi na qualidade do ensino oferecido na grande maioria dos estabelecimentos (especialmente no setor privado) que foram criados nestas duas últimas décadas. O exemplo mais completo dessa deterioração da formação oferecida a nível de graduação é o da qualificação de professores de 1º e 2º graus. A persistência de estruturas inadequadas nos cursos de licenciatura fizeram com que a maioria destes docentes esteja atuando sem competência pedagógica suficiente. Solucionar este problema, no entanto, não pode aguardar a melhoria generalizada de toda a rede universitária, exigindo que, a nível de Pós-Graduação, se promova o aperfeiçoamento necessário. Com base nestas constatações, toma-se necessário enfrentar novos desafios com uma base sólida de competência. A pós-Graduação no Brasil, apesar das limitações, tem um potencial para ampliar-se e organizar-se autonomamente para enfrentar à nova realidade que se está delineado. Frente à estes desafios surgem alternativas dentre as quais selecionamos as sugestões do V e IX Encontro Nacional de Pró-reitores de pós-Graduação e Pesquisa (Brasília 1989 e Rio de Janeiro 1993) respectivamente, com as quais compartilhamos pois acreditamos que são as mais adequadas. No V Encontro Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e pós-Graduação (Brasília 1989), estes sugerem, como eixos básicos para toda e qualquer proposta de redirecionamento e reestruturação da Pós-Graduação brasileira, os princípios da autonomia institucional e da flexibilidade. Deve-se buscar que a regulamentação externa às universidades seja mínima e estritamente referencial, de modo a garantir tanto a unidade do sistema de Pós-Graduação no país, quanto a diversidade de propostas institucionais. Dentro desta perspectiva de flexibilização e personalização da Pós-Graduação, a questão da avaliação externa e da autoavaliação passa a ter dimensão essencial. Além disso, a reafirmação das linha de pesquisa como eixos de sustentação dos programas de mestrado e doutorado e a preocupação com perspectivas interdisciplinares constituem pontos básicos para a garantia da

qualidade e avanço do sistema. No IX Encontro nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação (Rio de Janeiro 1993), destaca-se que as tendências da Pós-Graduação passam por aprofundamentos de estudos sobre questões como a interdisciplinaridade enquanto exigência imposta por novos objetos de pesquisa; a regionalização que espelha certa tensão entre o local e o geral na produção da ciência valorizando a criatividade em detrimento de políticas uniformizantes, a integração entre a graduação e a Pós-Graduação como forma de viabilização de maior qualidade em ambos os segmentos, as novas demandas de profissionais pós-graduados para outras profissões do mercado, não docentes, além da necessidade de revisão conceitual do mestrado e doutorado. Portanto, é possível supor, com base em relatórios de pesquisa sobre o assunto, que ao longo do tempo os objetivos da Pós-Graduação, conforme concebidos originalmente, foram sendo alterados, talvez em virtude das características da demanda. No entanto, se isto ocorreu de fato, não parece ter havido reconhecimento formal de mudança.

A Pós-Graduação em educação, que faz parte da Pós-Graduação no País, compartilha os mesmos problemas apontados mas com peculiaridades próprias da área. Apesar da avaliação positiva da CAPES em 1992, cobrindo o período de 1990-91 que indica que a área está em processo de consolidação, todavia não pode ser considerada no conjunto como tal. Segundo Favero (1993) apresenta ainda problemas crônicos: os altos tempos médios de titulação, a permanência de Mestres como docentes e orientadores, a qualidade das teses e dissertações e mesmo as pesquisas, a concentração da produção mais significativa em poucos docentes, a predominância de publicações dos artigos em periódicos da própria instituição. Agrega-se a estes problemas, segundo Luna (em Bicudo, 1993), as diferentes tendências impressas pelos programas, cuja tônica vai da formação básica de pesquisadores até a preparação de profissionais para assumirem a administração, passando por programas cujo privilégio recai sobre a melhoria do nível de professores de primeiro e segundo graus. Por outro lado, um fato que se constata desde o início dos primeiros mestrados (1965) até aqui é a mudança na clientela que tem procurado os programas de Pós-Graduação. Se num primeiro momento (década de 70), esses programas atendiam prioritariamente aos docentes universitários, num segundo a predominância foi daqueles que ocupavam cargos administrativos, principalmente nos órgãos públicos estaduais, federais e municipais. No final da década de 80 e início dos anos 90, esses programas passam a ser muito procurados pelos professores do ensino de primeiro e segundo graus. Por isso, a partir de 1980 surge uma série de iniciativas em busca de novas estruturas curriculares da Pós-Graduação em educação visando superar os problemas sobejamente constatados na área, atender adequadamente as aspirações dos candidatos que demandam sobretudo o mestrado e priorizar as necessidades do sistema educacional brasileiro. Essas iniciativas indicam um esgotamento do modelo implantado a partir do Parecer CFE 977/65 e se manifestam concretamente na superação das áreas de concentração com sua substituição por núcleos ou eixos temáticos ou linhas de pesquisa, baseados nos princípios de flexibilidade curricular,

interdisciplinaridade e integração ensino-pesquisa. No Fórum Paulista (Bicudo, 1993) assume-se realizar uma pesquisa desenhada para analisar o perfil e os interesses dos candidatos aos cursos de Mestrado em Educação, com vistas a avaliar se o oferecimento desses cursos, em seus conteúdos e estratégias pedagógicas, estão em consonância com os interesses da clientela, se há divergências potenciais a denotar certa imposição acadêmica dos cursos, o que poderia significar possível distanciamento das realidades sociais. Favero (1993) recomenda que é preciso que os programas estejam atualizados com a reflexão que tem sido feita sobre reestruturação e informados sobre as diversas experiências. É essencial também que sua proposta de reestruturação seja assumida por uma equipe de trabalho, pois será essa própria equipe e as determinantes institucionais que darão as condições políticas para implantação de qualquer reforma.

Baseada na análise documental referente a Pós-Graduação da FE/UNICAMP realizamos uma breve revisão histórica dividindo-o em três momentos ou períodos: criação e expansão (1975-1980), consolidação (1981-1988) e reestruturação desde 1989, analisando em cada um deles a estrutura curricular, normas específicas, áreas de pesquisa, corpo docente, corpo discente, produção intelectual (docente-discente), recursos (biblioteca e bolsas de estudo) e infra-estrutura. Os objetivos da Pós-Graduação da FE, segundo o regimento antigo e novo são os mesmos: "Formação de professores e pesquisadores de alto nível". A estrutura curricular do mestrado no período de criação e expansão no primeiro ano (1975), apresentava um elenco de 16 disciplinas, divididas em pré-requisitos, cursos paralelos (idiomas) e áreas de concentração. A partir de 1977, a estrutura curricular compreendia um total de 48 créditos distribuídos em disciplinas básicas (08 créditos), obrigatórias de áreas de concentração (12 créditos), seminário de pesquisa (06 créditos), e tese de Mestrado (15 créditos). Em 1980, iniciou-se o Doutorado que exigia 96 créditos distribuídos assim: disciplinas de mestrado, disciplinas da área de concentração do curso de doutorado, seminário de pesquisa, tese de doutorado. No período de consolidação, a estrutura curricular, em nível de Mestrado também, exigia 48 créditos distribuídos em disciplinas da área básica, área de concentração, eletivas e de domínio conexo e defesa da dissertação. Em nível Doutorado, mantém-se os 96 créditos distribuídos em disciplinas de mestrado concluído, área de concentração do curso doutorado e atividades programadas. No período de reestruturação desde 1989, apresenta modificações em concordância ao novo regimento aprovado em 1989, reduzindo o número de créditos de 48 para 30 no Mestrado, e de 96 para 60 no doutorado. Não são consideradas disciplinas obrigatórias nem básicas, mas se introduzem as atividades orientadas como disciplinas encaminhados ao avanço progressivo da pesquisa dos alunos. Deste modo respondeu às críticas das comissões de avaliação da CAPES, que cobraram explicações quanto à estrutura curricular com muitas disciplinas e aparentemente pouco articuladas (comentários mais ampliados encontram-se no (Cap.V - estrutura curricular). Os créditos, em nível Mestrado, estão distribuídos em disciplinas de Mestrado, atividades orientadas, e defesa de dissertação. Em nível

de Doutorado os créditos estão distribuídos em disciplinas de Mestrado concluído, disciplinas de Doutorado, atividades orientadas e tese concluída. Segundo a análise documental e o trabalho de campo, no antigo regimento a estrutura curricular tinha muitos créditos em disciplinas, e no novo regimento o número de créditos em disciplinas é muito pouco. Não se contempla nenhuma disciplina "própria para o nível doutorado", que a diferencie do nível de Mestrado, tampouco existem disciplinas básicas nem obrigatórias. Portanto, não é raro encontrar alunos que concluem o Mestrado ou Doutorado sem haver cursado nenhuma disciplina referente a sua área de concentração. Situação que precisa-se ser revista no currículo, considerando que um alto percentual de alunos procedem de outras áreas de formação.

Quanto às áreas de concentração; durante o período de criação e expansão (1975-1980), o curso de Mestrado iniciou em 1975 com quatro áreas de concentração (Filosofia e História da Educação, Direção e Supervisão de Unidades e Sistemas escolares, orientação pedagógica e educacional e ciências da educação), e em 1980, em nível Mestrado foram cinco (Filosofia e História da Educação, Administração e Supervisão escolar, Metodologia de Ensino, Psicologia educacional e Orientação Pedagógica e educacional). Em nível Doutorado, uma área de concentração Filosofia e História da Educação. No período de consolidação, em nível de mestrado em 1981 foram quatro áreas de concentração, todas as indicadas no período anterior com exceção de orientação pedagógica e educacional. Posteriormente, iniciou-se o funcionamento de uma nova área - Ciências Sociais aplicadas à Educação terminando o período com cinco áreas de concentração. Em nível doutorado, à área de concentração já existente acrescentaram-se as áreas de Metodologia de Ensino, Psicologia Educacional e Administração e Supervisão Escolar. Durante o período de reestruturação, além das áreas de concentração já existentes no período anterior iniciam, em nível de mestrado, a área de concentração de educação matemática e, em nível de doutorado, as áreas de concentração de Ciências Sociais aplicadas à Educação e Educação Matemática.

Quanto as áreas de pesquisa, fazendo uma síntese apontamos que a Pós-Graduação iniciou seu funcionamento com 21 áreas de pesquisa (1975-1976), diminuindo para 15 em 1980. No período de consolidação, de 11 áreas de pesquisa em 1981 passou a 17 em 1988, e no período de reestruturação de 28 áreas de pesquisa em 1989 passou a 44, em 1994, sendo mais que o dobro. É possível que este incremento se dê ao fato de que no transcurso dos anos, a Pós-Graduação também se incrementou com novas áreas de concentração em nível mestrado e de doutorado. Mesmo assim, acreditamos que são muito numerosas e parecem que algumas delas contrapõem-se entre si, precisando levar adiante uma reflexão crítica sobre a grande dispersão, efetivando a nucleação de grupos temáticos de pesquisa, a fim de que se supere a tendência atomística ou mesmo de superposição nas áreas de pesquisa. Estes grupos ou núcleos temáticos envolveriam professores e alunos permitindo a integração ensino-pesquisa, a interdisciplinaridade,

o maior rendimento na produção de dissertações e teses e a oportunidade para desenvolver habilidades de pesquisa nos pós-graduados. As áreas existentes nos períodos considerados foram agrupadas nas seguintes áreas ou grupos temáticos: Psicologia Educacional, Metodologia de Ensino, Sociologia da Educação, Administração Educacional, Filosofia da Educação, Ensino Superior, História da Educação e Currículo. As áreas que sempre estiveram presentes em todos os períodos foram Psicologia Educacional, Metodologia de Ensino, Sociologia da Educação, Administração da Educação, Filosofia da Educação e Ensino Superior. A área temática de História da Educação esteve presente nos anos de 1976, 1977 e 1980, e a área de currículo em 1977 (período de criação e expansão), e no período de reestruturação, nos anos 1993 e 1994. Ambos os grupos não estiveram considerados durante o período de consolidação (1981-1988). Os percentuais dessas áreas ou de grupos temáticos nos diferentes períodos estão indicados no Capítulo V (áreas de pesquisa).

O corpo docente, da Pós-Graduação da FE/UNICAMP está integrado por uma característica muito peculiar quando se compara com outras pós-graduações da área. Ele tem diferentes formações profissionais e acadêmicas, tanto em nível de graduação como em nível de doutorado. Provêm das áreas de Filosofia, Psicologia, Sociologia, Administração, Linguística, Artes, Direito, Língua e literatura, Educação Artística e Música, Comunicação, Ciências Sociais, Teologia, Letras modernas, Ciências (Físicas, Biologia, Matemática, Química), Educação (Administração Educacional, Psicologia Educacional, Currículo, Educação de Adultos, Filosofia e História da Educação, Metodologia de Ensino) etc. A pluralidade de formações em várias áreas dos professores constitui um meio para enriquecer a análise da educação, não só nas abordagens feitas nas disciplinas, sobretudo nos grupos de pesquisa especialmente nos seminários de investigação desde a elaboração de projetos até a discussão nas atividades orientadas e exames de qualificação de dissertações e teses. Por isto, seria conveniente o funcionamento de núcleos de pesquisa com caráter interdisciplinar assumindo projetos amplos de investigação onde participem professores e alunos formando grupos de trabalho com base nos grupos de estudo/pesquisa já existentes na Pós-Graduação, uma vez que dispõe de amplas condições para tal empreendimento, caso contrário corre-se o risco de que desemboque numa pluralidade fragmentada e atomística. Quanto ao número de professores, de 16 no início do curso (1975) no final do período de criação e expansão passaram 33. Deste número passaram, no final do período de consolidação, a 66 professores e, em 1994, são 81 professores e, quase em sua totalidade, em regime de RDIDP, havendo apenas 3 professores em regime de RTC. Quanto à universidade onde realizaram seus estudos de doutorado, existe diferenças notórias durante os três períodos considerados. Com relação à conformação dos professores da pós-graduação durante o período de criação e expansão, a maioria provinha de universidades estrangeiras (América do Sul, Estados Unidos e Europa), verificando-se o mesmo número de professores que provinha de universidade dos Estados Unidos e Europa. Durante o período de consolidação, os professores

de Doutorado os créditos estão distribuídos em disciplinas de Mestrado concluído, disciplinas de Doutorado, atividades orientadas e tese concluída. Segundo a análise documental e o trabalho de campo, no antigo regimento a estrutura curricular tinha muitos créditos em disciplinas, e no novo regimento o número de créditos em disciplinas é muito pouco. Não se contempla nenhuma disciplina "própria para o nível doutorado", que a diferencie do nível de Mestrado, tampouco existem disciplinas básicas nem obrigatórias. Portanto, não é raro encontrar alunos que concluem o Mestrado ou Doutorado sem haver cursado nenhuma disciplina referente a sua área de concentração. Situação que precisa-se ser revista no currículo, considerando que um alto percentual de alunos procedem de outras áreas de formação.

Quanto às áreas de concentração; durante o período de criação e expansão (1975-1980), o curso de Mestrado iniciou em 1975 com quatro áreas de concentração (Filosofia e História da Educação, Direção e Supervisão de Unidades e Sistemas escolares, orientação pedagógica e educacional e ciências da educação), e em 1980, em nível Mestrado foram cinco (Filosofia e História da Educação, Administração e Supervisão escolar, Metodologia de Ensino, Psicologia educacional e Orientação Pedagógica e educacional). Em nível Doutorado, uma área de concentração Filosofia e História da Educação. No período de consolidação, em nível de mestrado em 1981 foram quatro áreas de concentração, todas as indicadas no período anterior com exceção de orientação pedagógica e educacional. Posteriormente, iniciou-se o funcionamento de uma nova área - Ciências Sociais aplicadas à Educação terminando o período com cinco áreas de concentração. Em nível doutorado, à área de concentração já existente acrescentaram-se as áreas de Metodologia de Ensino, Psicologia Educacional e Administração e Supervisão Escolar. Durante o período de reestruturação, além das áreas de concentração já existentes no período anterior iniciam, em nível de mestrado, a área de concentração de educação matemática e, em nível de doutorado, as áreas de concentração de Ciências Sociais aplicadas à Educação e Educação Matemática.

Quanto as áreas de pesquisa, fazendo uma síntese apontamos que a Pós-Graduação iniciou seu funcionamento com 21 áreas de pesquisa (1975-1976), diminuindo para 15 em 1980. No período de consolidação, de 11 áreas de pesquisa em 1981 passou a 17 em 1988, e no período de reestruturação de 28 áreas de pesquisa em 1989 passou a 44, em 1994, sendo mais que o dobro. É possível que este incremento se dê ao fato de que no transcurso dos anos, a Pós-Graduação também se incrementou com novas áreas de concentração em nível mestrado e de doutorado. Mesmo assim, acreditamos que são muito numerosas e parecem que algumas delas contrapõem-se entre si, precisando levar adiante uma reflexão crítica sobre a grande dispersão, efetivando a nucleação de grupos temáticos de pesquisa, a fim de que se supere a tendência atomística ou mesmo de superposição nas áreas de pesquisa. Estes grupos ou núcleos temáticos envolveriam professores e alunos permitindo a integração ensino-pesquisa, a interdisciplinaridade,

o maior rendimento na produção de dissertações e teses e a oportunidade para desenvolver habilidades de pesquisa nos pós-graduados. As áreas existentes nos períodos considerados foram agrupadas nas seguintes áreas ou grupos temáticos: Psicologia Educacional, Metodologia de Ensino, Sociologia da Educação, Administração Educacional, Filosofia da Educação, Ensino Superior, História da Educação e Currículo. As áreas que sempre estiveram presentes em todos os períodos foram Psicologia Educacional, Metodologia de Ensino, Sociologia da Educação, Administração da Educação, Filosofia da Educação e Ensino Superior. A área temática de História da Educação esteve presente nos anos de 1976, 1977 e 1980, e a área de currículo em 1977 (período de criação e expansão), e no período de reestruturação, nos anos 1993 e 1994. Ambos os grupos não estiveram considerados durante o período de consolidação (1981-1988). Os percentuais dessas áreas ou de grupos temáticos nos diferentes períodos estão indicados no Capítulo V (áreas de pesquisa).

O corpo docente, da Pós-Graduação da FE/UNICAMP está integrado por uma característica muito peculiar quando se compara com outras pós-graduações da área. Ele tem diferentes formações profissionais e acadêmicas, tanto em nível de graduação como em nível de doutorado. Provêm das áreas de Filosofia, Psicologia, Sociologia, Administração, Linguística, Artes, Direito, Língua e literatura, Educação Artística e Música, Comunicação, Ciências Sociais, Teologia, Letras modernas, Ciências (Físicas, Biologia, Matemática, Química), Educação (Administração Educacional, Psicologia Educacional, Currículo, Educação de Adultos, Filosofia e História da Educação, Metodologia de Ensino) etc. A pluralidade de formações em várias áreas dos professores constitui um meio para enriquecer a análise da educação, não só nas abordagens feitas nas disciplinas, sobretudo nos grupos de pesquisa especialmente nos seminários de investigação desde a elaboração de projetos até a discussão nas atividades orientadas e exames de qualificação de dissertações e teses. Por isto, seria conveniente o funcionamento de núcleos de pesquisa com caráter interdisciplinar assumindo projetos amplos de investigação onde participem professores e alunos formando grupos de trabalho com base nos grupos de estudo/pesquisa já existentes na Pós-Graduação, uma vez que dispõe de amplas condições para tal empreendimento, caso contrário corre-se o risco de que desemboque numa pluralidade fragmentada e atomística. Quanto ao número de professores, de 16 no início do curso (1975) no final do período de criação e expansão passaram 33. Deste número passaram, no final do período de consolidação, a 66 professores e, em 1994, são 81 professores e, quase em sua totalidade, em regime de RDIDP, havendo apenas 3 professores em regime de RTC. Quanto à universidade onde realizaram seus estudos de doutorado, existe diferenças notórias durante os três períodos considerados. Com relação à conformação dos professores da pós-graduação durante o período de criação e expansão, a maioria provinha de universidades estrangeiras (América do Sul, Estados Unidos e Europa), verificando-se o mesmo número de professores que provinha de universidade dos Estados Unidos e Europa. Durante o período de consolidação, os professores

que conformavam a pós-graduação, na maioria provinha de universidades brasileiras - em ordem de prioridade da UNICAMP, USP e PUC/SP, - e a minoria provinha de universidades estrangeiras, verificando-se neste grupo que maior número provinha de universidades européias. Durante o período de reestruturação, constatou-se que uma grande maioria dos professores que conformam a pós-graduação realizaram seus estudos em universidades brasileiras, especialmente na UNICAMP, USP, PUC/SP. Observa-se também a diminuição do número de professores que realizaram o doutorado em universidades estrangeiras, notando-se uma ligeira diferença em maior número de professores provenientes de universidades européias com relação às universidades dos Estados Unidos. A diminuição quanto à conformação de professores que realizam estudos de doutorado em universidades estrangeiras, acreditamos que está relacionada com o amadurecimento e consolidação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, especialmente nas universidades localizadas na Região Sudeste que alcançaram prestígio nacional e internacional, mas, por outro lado, a predominância de ex-alunos na docência pode gerar uma endogenia, como já observou "a comissão de consultores externos da avaliação da área de Ciências Humanas da UNICAMP 1993", (Capítulo V - corpo docente).

Em relação ao corpo discente, analisando os dados dos três períodos considerados, verificamos que durante o período de consolidação (1981-1998) houve um crescimento considerável da população estudantil, triplicando seu número em comparação ao período de criação e expansão, totalizando até o segundo período de 1993, 1.162 alunos (455 ex-alunos, 359 alunos, 310 alunos desligados e 38 alunos que solicitaram certificado de aperfeiçoamento ou de Especialização). Dentre os 310 alunos desligados (265 mestrandos e 45 doutorandos), assim distribuídos: procedentes do período de criação e expansão em número de 76 (75 mestrandos e 1 doutorando), do período de consolidação 172 alunos (130 mestrandos e 42 doutorandos), e solicitaram certificado de aperfeiçoamento 22 mestrandos, e do período de reestruturação foram desligados 24 alunos (23 mestrandos e 1 doutorando) e solicitaram certificado de aperfeiçoamento 16 (15 mestrandos e 1 doutorando). O perfil do aluno é variado, ocorrendo o mesmo fenômeno a nível nacional com relação a nossa área. Durante os dois primeiros períodos, prioritariamente eram docentes universitários de todo o País, através do PICD e pessoal que ocupava cargos administrativos em órgãos públicos federais, estaduais e municipais. No atual período, os alunos prioritariamente estão ligados às redes escolares de 1º e 2º graus. A área de metodologia de ensino recebe professores de disciplinas específicas relacionadas ao ensino de ciências: Matemática, Química, Física e Biologia. Um alto percentual de pós-graduandos é procedente de outras áreas do conhecimento (caracterização da população e amostra Cap.II). Observa-se também a presença de alunos estrangeiros, através do PEC/PG, do Chile, Argentina, Peru, Colômbia, Equador que pleiteiam as bolsas nas embaixadas do Brasil no país de origem ocupando vagas supranumerárias, além de outro grupo de estrangeiros que se apresentam ao processo de seleção em datas fixadas para brasileiros, pleiteando as bolsas concedidas à Pós-Graduação.

Segundo a pesquisa de campo existe predominância de pós-graduandos do sexo feminino, concentrando-se em maior percentual na faixa de idade de 24 a 34 anos, (caracterização da população-amostra Cap.II).

A produção intelectual docente, durante os períodos considerados foi, e é de "bom nível" e "volumosa". Estes trabalhos, que tem marcado teoricamente o cenário da reflexão dentro da área no Brasil, estão distribuídos em dois grupos: (1) produção científica e (2) produção técnica/artística. Dentre a produção científica, estão incluídas as pesquisas (em andamento e concluídas) e as publicações (livros, artigos, capítulos de livros, trabalhos apresentados em congressos, resumos/, resenhas, traduções, coletâneas, monografias, folhetos, mapas, etc.). Nas produções técnicas/artísticas situam-se assessoria e consultoria, relatórios, organização de eventos, participação em eventos, editorações, etc. Cabe ressaltar que durante o atual período, lançou-se uma revista quadrimestral, "Proposições", cuja comissão de redação está integrada por professores da Pós-Graduação seu conteúdo reflete a contribuição para a reflexão e estudo dos problemas educacionais do país. (Capítulo V: produção intelectual-docentes nos três períodos). Além disso, cabe ressaltar a colaboração da extensão realizada pelos professores nas Universidades com as quais existem convênios em nível de pós-Graduação.

A produção intelectual discente concentra-se na produção de Dissertações e teses. Durante o período de criação e expansão, foram defendidas 28 dissertações, sendo a área de concentração com maior número de dissertações defendidas: Metodologia de Ensino. O tempo médio de titulação foi de 6 anos e 5 meses para o Mestrado, e 5 anos e 1 mês para o Doutorado. Durante o período de consolidação, foram defendidas 138 dissertações e 30 teses; a área de concentração com maior número de dissertações foi a Metodologia de ensino e a com maior número de teses Filosofia e História da Educação. O tempo médio de titulação foi de 5 anos e 3 meses para o mestrado e 5 anos e 5 meses para o doutorado. Durante o período de reestruturação, até dezembro de 1993 foram defendidas 196 dissertações e 110 teses, sendo a área de concentração com maior número de dissertações a metodologia de Ensino, e a com maior número de teses defendidas também a Metodologia de Ensino. O tempo médio de titulações neste período foi de 3 anos para o Mestrado e 3 anos e 4 meses para o Doutorado. (Cap. V). Comparando os três períodos, observa-se que no período atual incrementa-se o número de defesas de dissertações e teses, bem como a diminuição consideravelmente do tempo de titulação em ambos os níveis. Acreditamos que a causa se deva sobretudo à diminuição do número de disciplinas, à redução de prazo de bolsas, ao maior controle e acompanhamento dos bolsistas por parte da CPG e da CAPES, e à definição do prazo da realização de exames de qualificação de alunos bolsistas (décimo oitavo mês para o Mestrado e vigésimo quarto para o Doutorado). Constatou-se que um número significativo de dissertações e teses foram publicados em livros ou

capítulos de livros pelas Editoras: Vozes, Civilização Brasileira, Cortez, UNICAMP, Papyrus, Martins Fontes, Mercado Aberto.

Quanto à orientação de dissertações e teses, ainda persiste o mesmo problema detectado por Dias Sobrinho (1984) no período de consolidação: "uma alta concentração em determinados docentes, devendo haver um esforço maior de envolvimento dos restantes do corpo docente já que possuem uma alta qualificação" (cap. V). É conveniente a distribuição equilibrada de orientandos entre todos os professores da Pós-Graduação, para evitar que uns poucos estejam sobrecarregados. O número máximo de 6 orientandos para cada professor, definido pela UNICAMP, parece não ser cumprido rigorosamente pela pós-Graduação da Faculdade de Educação.

Quanto aos recursos - Biblioteca e Bolsas de estudo - pelo análise documental pode-se constatar que através dos três períodos considerados, foi incrementado o número de títulos de livros, periódicos, e teses, número de exemplares. No período de criação e expansão, havia 745 títulos em periódicos e 7.220 exemplares, 7.627 títulos de livros e 8.659 exemplares e em dezembro de 1993, havia 18.499 livros, 998 teses, e 1.209 títulos de periódicos. Este acervo de livros e periódicos está em diferentes idiomas, Português, Espanhol, Inglês, Italiano, Francês e Alemão, oferecendo suporte fundamental à formação profissional dos pós-graduados, especialmente na etapa de pesquisa. Além disso, desde o período de criação e expansão, a biblioteca possui o sistema ERIC que compreende 150.000 microfichas, e atualmente oferece os serviços de COMUT, levantamento bibliográfico através do terminal CD-ROM, UNIBILI das três universidades paulista (USP-UNICAMP e UNESP). Acreditamos que pela quantidade e qualidade de livros e periódicos existentes que a UNICAMP passou a ser uma das mais completas e atualizadas bibliotecas universitárias no país na área de Educação.

Com base nas fichas dos ex-alunos, e alunos pôde-se constatar que o fornecimento de bolsas de estudos a Mestrandos e Doutorandos, durante os três períodos considerados, provêm de diferentes agências de Fomento, organismos internacionais e governos. As agências de fomento que mais forneciam bolsas de estudo foram a CAPES (DS, PICD, e PEC/PG) e o CNPq, entre as federais, a FAPESP, em menor escala entre as agências de Fomento Estadual. Dentre os organismos internacionais, a OEA, a FORD, e o governo mexicano. A própria UNICAMP fornece bolsa incentivo acadêmico e monitoria. Verificou-se também que as bolsas de estudos foram escassas durante o período de criação e expansão mas cresceram consideravelmente no período de reestruturação. A política de fomento da CAPES e do CNPq foi por um lado positiva e por outro negativa. Foi positiva no sentido que favoreceu o crescimento e consolidação da Pós-Graduação, e negativo, no sentido de que constitui uma espécie de "camisa de força" que em certa medida limita a autonomia acadêmica e administrativa da Pós-Graduação. O fato de que todo bolsista deve defender a dissertação em prazos determinados pelas agências de fomento pode influir na

qualidade da produção intelectual discente, porque é sabido que os pós-graduandos têm ritmos diferentes de aprendizagem, diferentes experiências, diferente maturidade intelectual que influi diretamente no desenvolvimento das pesquisas. Corre-se o perigo de que os pós-graduandos realizem a dissertação ou tese somente para cumprimento de um requisito acadêmico, considerando a pesquisa como um fim em si mesma e não como um meio de sua formação como pesquisador. Agrava-se ainda pelo fato que a maioria dos pós-graduandos não se dedica em tempo integral aos cursos de Pós-Graduação em razão dos valores das bolsas de estudos e de instabilidade do pagamento das mesmas, influenciando diretamente na qualidade de sua formação, qualidade de sua pesquisa, e no tempo de titulação, é necessário e importante criar condições favoráveis para que o pós-graduando se dedique em tempo integral aos cursos. De parte das agências de fomento, seria conveniente implantar uma política diferenciada de bolsas de estudo levando em consideração a instituição de procedência (universidade, escolas de 1° e 2° graus, ou outras dependências administrativas), e o custo de vida do Estado onde está realizando os estudos. Por parte dos cursos de Pós-Graduação, criar mecanismos de permanência do pós-graduando na instituição como o estabelecimento de cursos de verão e o ativo funcionamento dos grupo de estudo/pesquisa da Pós-Graduação.

Quanto a análise da dinâmica do processo curricular, os resultados obtidos nas opiniões dos professores, ex-alunos e alunos entre a prática e a contribuição das dimensões de estratégias de ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e desenvolvimento de atitudes que consideramos importantes, para alcançar os objetivos propostos pelos cursos de Pós-Graduação - "Formação de pesquisadores e docentes de alto nível". No caso dos professores na grande maioria das dimensões foram de congruência moderada: estratégias de ensino aprendizagem (Planejamento e desenvolvimento curricular, Metodologia e procedimentos de avaliação); e desenvolvimento de atitudes; e de alta congruência apenas na dimensão de interação professor-aluno (dentro e fora da sala de aula). No caso dos ex-alunos na grande maioria das dimensões foram de congruência moderada: estratégias de ensino-aprendizagem (planejamento e desenvolvimento curricular, e procedimentos de avaliação); interação professor-aluno (fora de sala de aula); e desenvolvimento de atitudes; e apenas alta congruência nas dimensões; estratégias de ensino-aprendizagem (metodologia) e interação professor-aluno (dentro da sala de aula). Entretanto nos alunos na maioria das dimensões foram de congruência moderada: estratégias de ensino-aprendizagem (planejamento e desenvolvimento curricular e procedimento avaliativos); e desenvolvimento de atitudes, e de alta congruência nas dimensões de: estratégias de ensino-aprendizagem (metodologia) e interação professor-aluno (dentro e fora de sala de aula). Verifica-se congruências de opiniões entre professores, ex-alunos e alunos quanto evidenciar maiores distâncias entre a prática e suas contribuições para alcançar os objetivos da Pós-Graduação, em algumas habilidades e atitudes (itens) descritas nas dimensões: de estratégias de ensino-aprendizagem (itens 11, 12, 13) e desenvolvimento de atitudes (item 27). Verifica-se discrepâncias

em algumas habilidades e atitudes descritas nas dimensões: no caso dos professores consideram maiores distâncias nos itens 06 e 29 (estratégias de ensino-aprendizagem), item 09 (interação professor-aluno), e no item 29 (desenvolvimento de atitudes); no caso dos alunos, nos itens 16 e 20 (estratégias de ensino-aprendizagem), item 14 (interação professor-aluno) e nos itens 19 e 28 (desenvolvimento de atitudes), e no caso dos ex-alunos item 16 e 23 (estratégias de ensino-aprendizagem), itens 14 e 21 (interação professor-aluno) e itens 19, 22 e 28 (desenvolvimento de atitudes). Segundo os cortes interpretativos do coeficiente "C" os valores de congruência moderada demonstram que a prática das dimensões durante o processo de desenvolvimento curricular não é freqüente. Esse fato sugere modificações curriculares substanciais com relação a estas dimensões especialmente nas habilidades e atitudes (itens que integram as dimensões) onde se registraram maiores distâncias. Entretanto os valores de alta congruência evidenciam que a prática das dimensões durante o processo de desenvolvimento curricular é freqüente. Portanto não há necessidade de mudanças curriculares substanciais apenas de detalhe naquelas habilidades e atitudes (itens que integram as dimensões) onde se registraram distâncias.

Nos resultados obtidos na dimensão "administração" aponta que a filosofia da Pós-Graduação tem sido "formar pesquisadores" distorcendo a filosofia inicial de "Formar docentes e pesquisadores de alto nível". Esta mudança é reflexo da mudança da filosofia da Pós-Graduação no país, e especificamente, na área. Além disso, perdeu-se o perfil, a fisionomia da Pós-Graduação que havia no início. Cada departamento têm sua própria filosofia, portanto seu próprio programa e não existe um programa único de Pós-Graduação. Quanto a tendências filosóficas na Pós-Graduação, os depoimentos revelam que nos primeiros anos de funcionamento da Pós-Graduação tentou-se a orientação filosófica humanista. Depois, com o crescimento e portanto contratação de professores de diferentes tendências filosóficas, houve pluralismo de tendências (Filosofia humanista, Filosofia Fenomenologica, Escola Frankfurt, Filosofia Analítica, Filosofia Marxista etc.), e nestes últimos anos, há predominância da filosofia crítico-analítico. A mudança de regimento antigo pelo aprovado em 1989 não alterou a qualidade da administração, somente facilitou, fazendo mais razoável através das comissões. Tampouco alterou a qualidade do currículo mas acelerou a conclusão de dissertação/tese dos pós-graduado em períodos mais curtos; e centralizou a administração da Pós-Graduação na instância da coordenação porque a maioria das decisões é resolvida nessa instância. Os ex-coordenadores, professores, ex-alunos e alunos concordam com as funções das comissões, porque permite compartilhar responsabilidade administrativas na Pós-Graduação. A população e a amostra julgam entre "boa" e "regular" a política interna de concessão de bolsas de estudos mas precisa aprimorar os mecanismos de acompanhamento dos bolsistas, e concordam com o processo atual de escolha de membros das Bancas de qualificações e defesas de teses e dissertações, considerando que o orientador é a pessoa que conhece melhor os professores que podem enriquecer o trabalho de pesquisa.

Os resultados da dimensão "Planejamento e desenvolvimento" mostra que, através do processo de desenvolvimento curricular, (o Regimento novo) dá ênfase à formação de pesquisadores, modificando os objetivos iniciais de "Formação de docentes e pesquisadores de alto nível". Essa modificação está intimamente ligada ao distanciamento já percebido por pesquisadores da Pós-Graduação na área de educação em relação aos propostos pelo Parecer 977/65. As razões podem ser (a) externas e (b) internas. As externas são provenientes da política de estímulos das agências de Fomento, especialmente da CAPES e do CNPq, que privilegiam de maneira especial a quantidade da produção intelectual da Pós-Graduação. As internas estão relacionadas com o Planejamento e administração da Pós-Graduação, respondendo meio servilmente às expectativas das agências de fomento que alocam recursos para bolsas de estudo e infra-estrutura, com as diversas concepções teórico-metodológicas dos professores que imprimem um selo característico na Pós-Graduação, e com as diversas demandas da clientela no transcurso destes 20 anos. No entanto os ex-alunos julgam que o regimento antigo dava atenção tanto à formação de docentes como a de pesquisadores, por exigir maior número de disciplinas permitindo-lhes maior erudição, e os alunos pesquisadores sem considerar de alto nível, porque observaram que a Pós-Graduação não oferece uma disciplina de Metodologia de Pesquisa que permita pô-los em contato com diversas tendências metodológicas de pesquisa. Além disso, nem todos os orientadores observam o objetivo das atividades orientadas. Entre os objetivos não propostos percebidos como resultado do processo de desenvolvimento curricular tem-se a preparação de consultores e assessores, administradores educacionais, empresários de escolas, líderes educacionais, especialistas no tema específico de suas pesquisas", "administradores em órgãos governamentais", "capacidade de participar em projetos específicos na formação de professores de 2º grau, docência em cursos de especialização, supervisores de pesquisa. A Pós-Graduação segundo as opiniões da população e amostra incorpora "pouco" as novas tendências dos estudos de Pós-Graduação em educação, pois ainda está organizado por áreas de concentração desde o início de seu funcionamento. Entretanto os especialistas da área recomendam a organização dos estudos de Pós-Graduação por linhas de pesquisa, áreas ou núcleos temáticos que permitam uma maior flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e interação ensino-pesquisa. Professores, ex-alunos e alunos opinam que existe uma integração, "parcial" entre as disciplinas oferecidas e os objetivos propostos pela Pós-Graduação. Os ex-alunos e alunos consideram que o desenvolvimento de habilidades de pesquisa estão centradas nas disciplinas de metodologia de pesquisa e atividades orientadas, observando que, em muitos casos, a última disciplina não está cumprindo o objetivo para o que foi introduzido no regimento novo. Além disso, indicam que o programa não oferece disciplinas orientadas ao desenvolvimento de habilidades docentes. Os professores porém, apontam o "programa de Estágio para capacitação docente" PECD. Como um meio de desenvolver estas habilidades mas este atende a um número muito reduzido de doutorandos e têm caráter institucional, portanto não depende da Pós-Graduação da FE, seria conveniente que a pós-Graduação criasse um programa que

oferecesse oportunidade aos doutorandos durante um semestre, administrar uma disciplina em graduação sob a supervisão do professor titular. Os conteúdos das disciplinas respondem em sua maioria aos interesses de pesquisa dos professores e não estão relacionados com os projetos de pesquisa dos alunos. Esta conclusão coincide com as observações feitas a respeito no caderno nº 6 da FE "autoavaliação da unidade" 1993. Os procedimentos didáticos mais usados pelos professores são: aulas expositivas seminário, leitura de textos com debate, e trabalho de grupo. Entre os procedimentos avaliativos mais utilizados pelos professores estão monografias, trabalhos escritos finais, opinião do professor, participação nos alunos dos debates e autoavaliação. A maioria dos alunos e ex-alunos afirmam que elaboraram planos de estudo com ajuda de seus orientadores e que fizeram reajustes conforme às necessidades de sua pesquisa no decorrer do curso, embora as disciplinas ofertadas não estivessem relacionadas com estes Planos de estudo. Por sua vez um percentual significativo afirmaram que elaboraram Planos de Estudo sem ajuda de seus orientadores.

Na dimensão, "interação professor-aluno", predominam na população e amostra julgamentos de "Bom", para o acompanhamento individual ou grupal dos alunos dentro da sala de aula, igualmente para o sistema de orientação de dissertações/teses, e a categoria de "freqüentemente" para referir-se ao atendimento pelo orientador em assuntos que transcendem preocupações puramente acadêmicas, tais como assuntos familiares, saúde, residência.

Na dimensão "relação numérica" professor/aluno em sala de aula, os professores e ex-coordenadores tendem avaliar entre "baixa" e "alta", e explicando que existem turmas com poucos alunos e outras turmas com muitos alunos. Entretanto, os alunos e ex-alunos tendem avaliar entre "regular" e "alta". Para a fase de orientação de dissertações/teses, os professores e ex-coordenadores avaliam entre "alta" e "regular", e os alunos e ex-alunos como "alta". Deduzindo que os professores e ex-coordenadores foram mais críticos em suas avaliações.

Os resultados obtidos na dimensão "produção intelectual" mostram que, entre "sempre" e "freqüentemente", os temas das dissertações/teses dos alunos são os mesmos que apresentaram no momento da seleção, certamente melhorados através do curso. A maioria são pesquisas que estão dentro das áreas de concentração às quais pertencem os pós-graduandos. As pesquisas dos professores são predominantemente de caráter individual, sendo escassas as pesquisas coletivas (entre colegas), constatações já feitas pelas diferentes comissões da CAPES e pelos consultores externos da UNICAMP área ciências humanas (1993). É possível que a predominância deste tipo de pesquisa se deva ao fato de ser mais valorizados em termos de avaliação e de constituir maior volume, dado altamente apreciado pelas agências de fomento Federais e Estaduais, e critério de alocação de recursos à Universidade. Além disso, as pesquisas individuais são levadas muito em conta nas avaliações dos docentes dentro da Universidade. O financiamento externo tende a condicionar a escolha dos temas de pesquisa e mesmo colocar dificuldades à continuidade dos

trabalhos de pesquisa. Este fato, porém, não é tão dramático na Pós-Graduação da FE, pois os temas de pesquisa procedem, prioritariamente, de duas fontes de interesse: em primeiro lugar, de interesse pessoal e, em segundo, de interesse das agências de fomento (federais e estaduais), sendo portanto, financiados por recursos próprios dos professores ou por recursos concedidos pelas agências de fomento. A produção intelectual dos professores, segundo a população e amostra, é de "boa qualidade" e em quantidade considerável apontadas também pela CAPES por ocasião das avaliações bienais e por parte dos consultores externos da UNICAMP na área de Ciências Humanas, em 1993. A maioria dos professores integra grupos de estudo/pesquisa junto aos alunos, embora a maioria dos ex-alunos e alunos respondentes não participaram, nem participam em nenhum grupo de estudos/pesquisa da Pós-Graduação. É possível que não consideram estes grupos como um meio de desenvolver habilidades de pesquisa, de troca de experiências entre os integrantes, de fomentar clima intelectual, de estimular a interdisciplinaridade etc., necessárias e importantes durante os estudos de Pós-Graduação.

Na dimensão "recursos materiais", o acesso a livros e revistas foi qualificado pela população como "satisfatório", consideração também apontada pelas comissões avaliadoras da CAPES. Quanto à disponibilidade ou à escassez de recursos, os ex-coordenadores, professores, alunos e ex-alunos consideraram como "estritamente o necessário" para nove aspectos apontados (ver questionário anexo 1) e manifestaram insatisfação quanto à ausência de sala de computadores, sendo a informática uma tecnologia e uma linguagem cada vez mais importante para a pesquisa. Na atualidade os pós-graduandos; tem acesso à sala de micros da Faculdade em forma muito limitada. Seria conveniente uma sala de computadores exclusivamente para os pós-graduandos com recursos concedidos pelas agências de fomento para infra-estrutura. A comissão de consultores externos da UNICAMP da área de Ciências Humanas (1993), faz críticas a este respeito, no seu relatório.

Na dimensão "qualidade acadêmica da Pós-Graduação", verificou-se discrepâncias e coincidências entre as opiniões dos professores, ex-alunos e alunos, quanto aos níveis de exigência nas categorias indicadas. Os professores consideram que deveriam "aumentar o nível de exigência" no processo de admissão dos alunos, exigência acadêmica das disciplinas, qualidade de ensino em geral, e qualidade de pesquisa; coincidindo com os ex-alunos nos dois últimos aspectos e com os alunos no último aspecto. Portanto, há discrepância entre alunos, professores, ex-alunos. Os ex-alunos manifestam estarem adequadamente atendidos os aspectos do processo de admissão de alunos e a exigência acadêmica das disciplinas. Os alunos manifestam estarem adequadamente atendidos, além dos aspectos apontados pelos ex-alunos, a qualidade do ensino em geral. Coincidem as opiniões dos professores, alunos e ex-alunos, manifestando estar satisfeitos, nos aspectos de requisitos de obtenção de grau final e quantidade de leitura exigida aos estudantes. Chama a atenção que as respostas dos professores são mais

rigorosas nos aspectos mencionados, quando era de esperar-se que os alunos manifestassem maior preocupação com essas questões.

Quanto ao grau de excelência da Pós-Graduação tanto no nível de Mestrado como no de Doutorado, os professores, ex-alunos e alunos em sua maioria afirmam que a Pós-Graduação em educação (níveis de Mestrado e de Doutorado), dentro e fora da UNICAMP goza de “boa” reputação. Sobre os demais aspectos julgam como ‘boa’ com exceção dos aspectos de apoio didático às disciplinas, e recursos de pesquisa, classificados entre “regular e fraca”. Com relação a dedicação dos docentes à pesquisa os professores julgam como “regular”; enquanto que alunos e ex-alunos como “boa”.

Na dimensão “relação da Pós-Graduação com a graduação”, existe coincidência entre as opiniões dos professores, alunos e ex-alunos, ao apontarem que a Pós-Graduação é substancialmente diferente da graduação, e aquela exerce uma influência positiva sobre a última.

Tendo em vista a relevância e a necessidade de aprofundar e dar continuidade a este tema de pesquisa apontam-se; entre outros as seguintes possibilidades de investigação:

1. Analisar o modelo da Pós-Graduação em Educação mais conveniente às necessidades da clientela atual e as necessidades educacionais do País.
2. Caracterizar a concepção do Mestrado e do Doutorado em educação da UNICAMP.
3. Identificar as causas da evasão dos alunos da Pós-Graduação da FE/UNICAMP.
4. Avaliar o nível de qualidade da produção intelectual discente da pós-graduação em educação da UNICAMP.

Finalmente colocamos os resultados deste estudo a disposição da coordenação de Pós-Graduação da FE-UNICAMP para subsidiar a atual preocupação de repensar a concepção da Pós-Graduação em educação.

## BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, R.C.. 1989. A estrutura de decisão e gestão no CNPq. A casa do cientista e suas metáforas. *Jornal da ASCON*. Ed. Especial, ano 4, nº 15.
- Allen, G.. 1974. *The Graduate Student. Guide to Theses and Dissertations*. San Francisco: Jossey-Bass. Publ.
- Alves, R. 1978. *Os programas de pós-graduação da UNICAMP: Um esforço de análise qualitativo*. Doc. mimeo. FE-UNICAMP
- ANPED. 1985. Sistemática Atual da CAPES para Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação. *Boletim ANPED*. Vol. 7, nº 5-6.
- ANPED. 1987. Proposta Sistemática de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação. *Boletim ANPED*. Vol. 9, nº 4.
- Apple, M. 1982. *Ideologia e Currículo*. Título original em inglês: *Ideology and Curriculum*. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Edit. Brasiliense S.A.
- Arredondo, G. Victor, M. 1989. *Evaluacion y acreditacion de los programas de Pós-Grado*. *Revista de la Educacion Superior*. ANUIES, Mexico. nº 3 (71), vol. XVIII.
- Arroyo, M. 1982. A reforma na prática. *Revista Educação e Sociedade*. Nº 11.
- Azzi, R.G. 1993. *Pesquisa em Educação e Psicologia: Identificação de condições que favorecem sua coerência na universidade*. (Tese doutorado). FE/UNICAMP.
- Baia, C.L. de S. 1988. A experiência de auto avaliação de pós-graduação - UFRGS". *Revista Educação Brasileira do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. Brasília. Anexo X, nº 21.
- Barojas, J. y Malo, S. 1982. Criterios de Calidad y Avaliación de Pós-Grado: Uma experiência de um grupo de trabalho. *Revista de Educación Superior*. ANUIES. México. Nº 42.
- Barros, M.E.C. de, 1992. *Política de Pós-Graduação no Brasil (1975/1990): um estudo da participação da comunidade científica*. (Dissertação de mestrado). FE/UnB. Julho.
- Bastos, L. Paixão, L. Messick, R. 1977. *Avaliação Educacional I, Planejamento, Análise de Dados, Determinação de Custos*. Petrópolis: Edit. Vozes Ltda.
- Bastos, L. Paixão, L. Messick, R. 1978. *Avaliação Educacional II, Perspectivas, Procedimento e Alternativas*. Petrópolis: Edit. Vozes Ltda.
- Bastos, L. Paixão, L. Fernandes, L. *Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, e dissertações*. Univ. Federal do Rio de Janeiro. Edit. Zahar.
- Bergquist, W. 1981. *Designing Undergraduate Education Systematic Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers..
- Bicudo, M.A.V. e outros. 1993. *Pensando a Pós-Graduação em Educação*. Piracicaba, S.P.. Edit. UNIMEP.

Blaine, R. W. Sanders, J.R. 1973. *Educational Evaluation: Theory and practice*. Ohio: Charles A. Jones Publishing Company Worthington.

Brasil. 1992. *Diário Oficial*. 10/01/92. Brasília, D.F.

Brasil. 1992. *Diário Oficial*. 20/03/92. Brasília, D.F.

Bruner, J.J. 1989. *Recursos Humanos para la Investigación en América Latina*. FLACSO/IDRC. Canadá.

Calazans, M.J. 1993. Avaliação e Perspectiva da Pesquisa em Educação através das agências de Fomento: A FINEP, 1972-92". *Avaliação e Perspectivas na área de Educação*. ANPED/CNPq. Porto Alegre.

Campos, M.A.P. 1972. *Política de Pós-Graduação no Brasil*. RBEP.

Campos, M.M. 1993. Avaliação e perspectivas para a Educação no âmbito do CNPq. *Avaliação e perspectiva na área de Educação, 1981-91*. ANPED-CNPq. Porto Alegre.

CAPES . 1992. *Avaliação da Pós-Graduação*. Síntese dos resultados. Brasília.

CAPES . 1977. *I Plano Nacional de Pós-Graduação. 1975/79*. Brasília.

CAPES. 1982. *II Plano Nacional de Pós-Graduação. 1982/85*. Brasília.

CAPES. *III Plano Nacional de Pós-Graduação. 1986/89*. Brasília.

Carvalho, H.G. de, Castro, E.M. de, Oliveira, C.C. 1971. *Doutoramento no Brasil e nos Estados Unidos da América*. Rio de Janeiro.

Castro, C.L.M. de, e outros. 1977. Eficácia, eficiência e efetividade dos cursos de mestrado no país. *Revista Fórum Educacional*. Rio de Janeiro. Convênio INEP - MEC/IESAE - FGV.

Christopher, P. 1990. Measuring University Performance: Never Mind the Width. *Higher Education Quarterly*. Vol. 44, nº 1.

Closs, I.G. 1977. *Mestrado em Educação no Brasil: Retenção e Produtividade*. (Tese de Mestrado) FE/UnB.

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. 1989. *V Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação. Diagnóstico e Proposições*. Seminário UnB. 05 a 08 de junho, Doc. mimeo.

Cordova, R.A. e outros. 1986. *A Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília. CAPES/UNESCO - CRESALC.

Costin F., Geenough, W. e Menges, R. 1971. Student Rating of College Teaching: Reliability, Validity and Usefulness. *Review of Educational Research*.

Cunha, L.A. 1991. A pós-graduação em Educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de pesquisa*, (77:63-67).

- Cury, C.R.J. 1987. Expansão de novos mestrados/doutorados em Educação no Brasil. *Boletim ANPED*. Vol.9, nº 4.
- Cury, C.R.J.1987. Pós-Graduação em Educação, Expansão e Consolidação. *Boletim ANPED*. Vol. 9, nº 4.
- Cury, C.R.J. 1991. Política de pós-graduação e pesquisa em Educação. *Caderno ANPED*. Nova fase, nº 3.
- D'Ambrosio, U. 1985. Reflexões sobre a pós-graduação e uma proposta de dinamização cooperativa em nível de América Latina. *Revista Universitas 2000*. Vol. 09, nº 1.
- De Luiz, N. 1978. *Avaliação do curso de mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. (Dissertação de mestrado). Fac. Educação. URFJ.
- Depresbiteris, L. 1981. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. *Revista Educação e Seleção*. Fundação Carlos Chagas. Vol. 19.
- Dias Sobrinho, J. 1984. *Elementos para uma avaliação da pós-graduação em Educação/UNICAMP*. Doc. mimeo.
- Dias Sobrinho, J. 1991. A pós-graduação na UNICAMP: uma análise. *Jornal da UNICAMP*. Campinas.
- Dias Sobrinho, J. 1994. *Avaliação institucional da UNICAMP*. Campinas, SP.
- Durham, E.R. *As novas funções da pós-graduação, o caso brasileiro*. Doc. mimeo. MEC/CAPES.
- Durham, E.R. e Gusso, A.D. 1991. *Pós-graduação no Brasil. Problemas e perspectivas*. Doc. mimeo. MEC/CAPES. (Seminário Internacional sobre Tendências da Pós-Graduação). Brasília. 10/11 de julho.
- Etges, N. 1981. Avaliação dos cursos de pós-graduação em Educação na UFRGS: notas sobre os objetivos propostos, sua operacionalização e evolução. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre. Vol. 06, nº 1.
- Favero, O. Cruz, M. 1990. *Análise da política de pós-graduação em Educação (1975-1988)*. FGV/IESAE. ANPED,
- Favero, O., 1993. *A trajetória da pós-graduação em Educação no âmbito institucional*. FGV/IESAE. *Avaliação e Perspectivas na área de Educação*. Porto Alegre, ANPED/CNPq.
- Farina, R. 1978. *Metodologia. Avviamento alla Tecnica del Lavoro Scientifico*. Roma.
- Fazenda, I. e outros. 1989. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Edit. Cortez.
- Fazenda, I. e outros. 1992. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Edit. Cortez.
- Freeman, C. 1985. *Technology Policy and Economic Performance*. Lessons from Japan. Pinter Publishers. London and N.Y.
- Galuzzi, A. 1983. *Appunte di Metodologia*. Roma: Libreria Editrice. Pontificia Università Lateranense.

- Garcia, C. 1992. O pós-graduação en la America Latina. *Revista Universidad Futura*. México. Vol. 4, nº 10.
- Garyby, L.G. 1985. Evaluación de la eficiencia interna y externa de la Educación Superior. *Revista Universitas 2000*. Vol. 9, nº 2.
- Gatti, B. 1987. Formar professores ou pesquisadores no mestrado em Educação? *Boletim ANPED*. Vol. 9, nº 1. Janeiro/Março.
- Gaudencio, F. 1985. A ANPED e a avaliação da pós-graduação em Educação. *Boletim ANPED*. Vol. 7, nº 5-6. Out/Dez.
- Gay, L. 1981. *Educational Research. Competencies for Analysis and Application*. Toronto, London, Sydney/Charles E. Merrill. Publishing Company a Bell and Howell Company.
- Goldberg, M.A. e Souza. 1982. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, E.P.U.
- Goldschmid, M. 1976. Teaching and Learning in Higher Education: Recent Trends. *Higher Education*.
- Gracelli, A. Castro, C. de M. 1985. O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. *Revista Ciência e Cultura*. Vol. 37, nº 7. Julho.
- Grzybowski, C. 1987. Formar Pesquisadores, pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação. *Boletim ANPED*. Vol. 9, nº 1.
- Guimarães, N. 1983. *Avaliação da pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. (Dissertação de mestrado). FE/UFRJ.
- Klubitschko, D. 1986. Los estudios de pos-graduação en America Latina, una investigación comparativa de las experiencias de Brasil, Colombia, México e Venezuela. *Revista Educação Superior*. CRESALC-UNESCO, nº 21.
- Krathwolhl, D.R.. 1988. *How to Prepare a Research Proposal*. Third Ed. Siracuse: University Press.
- Lewy, A. 1979. *Avaliação de currículo*. São Paulo: Edit. Pedagógica e Universitária.
- Lima, E.J. da S. 1981. A criação da Unicamp, administração e relações de poder, numa perspectiva histórica. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação. Unicamp.
- Ludke, M. e André, M. 1986. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: Edit. Universitária Pedagógica Ltda.
- Martins, R.C. de R. 1984. O CFE e a pós-graduação: uma análise de prática de credenciamento de cursos. *Revista Fórum Educacional*. FGV. Rio de Janeiro. Vol. 8, nº 4.
- Martins, R.C. de R..1987. O sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES: notas críticas sobre sua evolução. *Boletim ANPED*, 9(14):33-40.
- Martins, R.C. de R. 1991. A pós-graduação no Brasil, uma análise do período 1970-90. *Revista Educação Brasileira do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. Vol. 13, nº 27.

- Morgan, G. 1983. *Beyond Method. Strategies for Social Research*. Edited by Gareth Morgan. Sage Publications. Califórnia.
- Oliveira, I.S. de, 1980. *Contribuição a um processo de avaliação do programa de estudos de pós-graduados em serviço social da PUC/SP. A visão de professores e alunos*. (Dissertação de mestrado). Programa de Serviço Social. PUC/SP.
- Patton, M.Q. 1986. *Qualitativa Evaluation Methods*. London. Beverly Hills.
- Perez, C. 1986. *Las nuevas tecnologias: una vision de conjunto*.
- Popham, W.J. 1974. *Evaluation in education*. Califórnia. M.C. Cutchan Publishing Corporation.
- Provus, M. 1973. Evaluation of ongoing programs in the public school system. in: Worthen, B.R. e Sanders, J.R. *Educational evaluation: theory and practice*. Worthington, Charles H. Jones Publishing Company.
- Rogers, C. 1973. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte. Interlivros.
- Rodrigues, M. 1989. Los estudios de pos-grado: la importancia de su evaluación para la toma de decisiones. *Revista de Educacion Superior*. ANUIES. México. Nº 1(70), Vol. XVIII.
- Santos Filho, J.C. dos, 1982. Núcleos temáticos de pesquisa educacional na Faculdade de Educação da UNICAMP. *Revista Fórum Educacional*. Rio de Janeiro 6(4)..
- Santos Filho, J.C. dos, Balzan, N.C. e Sanchez, G.S. 1991. Rumos da pesquisa educacional, o caso da UNICAMP. *Revista Proposições*. Nº 5. Agosto.
- Santos Filho, J.C. dos, Carvalho, M.L. 1991. Orientação Coletiva de Mestrado em Educação da UNICAMP. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. (78):73:79.
- Sarmiento Diva, C. 1986. *Cursos de pós-graduação em Educação: influência sobre a percepção de seus egressos quanto a problemas educacionais brasileiros*. (Tese doutorado). Univ. Federal do Rio de Janeiro.
- Saul, A.M.A. 1985. *Avaliação em emancipadora: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação*. (Tese doutorado). PUC/SP.
- Saviani, D. 1992. *Concepção de dissertação de Mestrado centrada na idéia de monografia de Base*. mimeo. FE/UNICAMP.
- Serafini, O. 1981. *Indicadores quantitativos de la distancia evaluativa: coeficiente de congruencia simple (c) y ponderado (cp)*. Brasília. Junio.
- Schwartzmann, S. 1979. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Edit. Nacional. Financiadora de Estudos e Projetos do Rio de Janeiro.
- Scriven, M. 1973. The Methodology of Evaluation. in: Worthen, B.R. e Sanders, J.R.. *Educational evaluation: theory and practice*. Worthington, Charles A. Jones Publishing Company.
- Sells Jahada, D. 1975. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: Edit. da Universidade de São Paulo.

- Shaw, G.R. and Balng, M. 1988. The University of Buckingham after ten years a tentative. Evaluation. *Higher Education Quarterly*. University of Buckingham. Vol. 42, nº 1.
- Sisto, F. 1992. Reflexões sobre a produção de conhecimentos na pós-graduação, situações e necessidades. *Revista Proposições*. Vol. 3, nº 1.
- Souza Paula, M.C. 1988. et aliii. *Política de formação de recursos humanos para a pesquisa: o caso do Brasil*. Brasília. CNPq.
- Spagnolo, F. 1984. Alguns aspectos do ensino superior no Brasil. *Revista Universitas 2000*. Vol. 8, nº 2.
- Spagnolo, F. e Hartmut, G. 1986. 20 anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? Uma visão geral. *Revista Ciência e Cultura*. Vol. 38.
- Stake, R. 1973. The countenance of educational evaluation. in: Worthen, B.R. e Sanders, J.R. *Education evaluation: theory and practice*. Worthington (Ohio): Charles A. Jones Publishing Company.
- Stufflebeam, D. 1974. et aliii. *Education evaluation: decision making*. Bloomington, Phi Delta Kappa Inc.
- Sucupira, N. 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. in: Brasil. CFE. Parecer nº 977/65. *Documenta*. Brasília (44):67-85).
- Sucupira, N. 1979. *A pós-graduação: entre a autenticidade e alienação*. Brasília. Projeto Educação. Senado Federal. UnB.
- Sucupira, N. 1980. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Revista Fórum Educacional*. FGV. Ano 4, nº 4.
- Thiollent, M. 1982. *Metodologia de Pesquisa-Ação*. São Paulo: Edit. Cortez. Autores associados.
- Valla, V.V. et Silva, L.W. 1981. *Ciência e Tecnologia no Brasil: História e Ideologia*. 1949/1976. Brasília, CNPq.
- Valle, V.M. 1986. Algunos criterios para evaluar programas de Educación Superior a nível de pos-grad. *Revista Universidades*. Anuário. UDUAL (Union de Universidades da América Latina).

## DOCUMENTOS DE ARQUIVO

Anuário de Pesquisa. UNICAMP. 1991-1992.

Catálogos dos estudos de pós-graduação da UNICAMP de 1976 até 1994.

Caderno nº 2. 1992. Manifestações da Egregia Congregação. Faculdade de Educação - 20 anos. UNICAMP.

Caderno nº 6. "Auto avaliação da unidade". FE/UNICAMP, 1992.

Cadernos nº 11 e 12. 1994. FE/UNICAMP.

Regimento dos estudos de pós-graduação da UNICAMP.

Regimento dos estudos de pós-graduação em Educação da UNICAMP.

Relatórios CAPES apresentados pela Pós/FE da UNICAMP.

Relatório da Comissão de Consultores Externos - Unicamp. Área de Ciências Sociais e Humanas. Área de Educação. 1993.

Relatório da Faculdade de Educação/UNICAMP, 1988.

Relatórios das comissões da CAPES. Biênio 80/81, 83/84, 85/86, 90/91.

Relatórios de seminários sobre os estudos de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Relatórios semestrais a partir do 1º semestre de 1978 até 1º semestre de 1994. Secretaria da Pós/FE- UNICAMP.

Seminário: "Concepção de Dissertação de Mestrado". Organizado pelo prof. Dermeval Saviani. Abril de 1991. UNICAMP.

Seminário: "Nova Concepção de Mestrado". Organizado pela Associação de pós-graduação da UNICAMP. 1993.

Processo nº 628/81. 24/04/81. Pedido de credenciamento do mestrado em Educação.

Processo nº 04.394/75 - FE/UNICAMP. Comissão de Pós-Graduação.

Processo nº 05.347/79. "Implantação de Doutorado". FE/UNICAMP.

Pareceres do CFE: nº 397/82 de 04/08/82, nº 307/91 de 06/06/91.

Simpósio sobre o mestrado na Faculdade de Educação - UNICAMP. Outubro de 1983.

Fichas dos alunos e ex-alunos da Pós-FE da UNICAMP.

Produção de Dissertações e Teses da Pós-FE. Biblioteca da FE/UNICAMP. 1977-1993.

Produção intelectual dos professores da Pós-FE da UNICAMP. 1981-1988.

Vídeo Cassete: "Universidade Aberta". FE/UNICAMP.

# ANEXOS

**ANEXO I**

**QUESTIONÁRIOS**

*Campinas, maio de 1993.*

*Sr(a). Professor(a).*

*Faculdade de Educação da UNICAMP*

*A doutoranda Elizabeth Duenās, minha orientanda, escolheu como tema de sua tese "A Análise do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP" e, por isso, está enviando um instrumento de pesquisa para que seja respondido pelos professores doutores desta Faculdade.*

*Solicito a V.S. que dispenda alguns minutos para responder ao questionário que Elizabeth lhe está endereçando. Além da aplicação deste instrumento, ela irá entrevistar uma amostra de professores a fim de aprofundar seu levantamento de informações sobre o programa de pós-graduação da Faculdade de Educação.*

*Contando com sua colaboração neste projeto, antecipo meus agradecimentos.*

*Atenciosamente*

*Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho*

Campinas, Junho de 1993.

*Sr(a) Professor(a).*

*Sou aluna do Curso de Doutorado em Educação na área de concentração em Metodologia de ensino e defini, como tema de tese, a análise dos cursos de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, através da opinião dos seus professores, alunos e ex-alunos.*

*Os objetivos gerais da pesquisa são: a) verificar em que medida os objetivos propostos nos cursos de pós-graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP, estão sendo alcançados a partir da qualidade do processo de desenvolvimento curricular; b) analisar os meios utilizados durante o processo de desenvolvimento curricular para atingir os objetivos propostos, e/ou objetivos não propostos. Com esta finalidade incluí você na população da pesquisa, pois considero suas informações muito importantes. Os objetivos propostos da Pós-Graduação em Educação da FE são a formação de pesquisadores e docentes de alto nível.*

*Portanto, solicito a sua valiosa colaboração no sentido de responder às questões em anexo, que considera uma série de dimensões que, analisadas por você, permitirá conhecer melhor essa realidade. O questionário consta de duas partes: Parte I - Caracterização da População e Parte II - Análise dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, que por sua vez se subdivide em: a) Análise da Dinâmica do Processo Curricular; e b) Análise da Estrutura dos Cursos de Pós-Graduação.*

*Agradeço a sua atenção dispensada à presente.*

*Atenciosamente*

*Elizabeth Duenãs de Flores*

*R.A. 925830*

*Obs.: Não há necessidade de identificar-se.*

## QUESTIONÁRIO: PROFESSORES

### PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

#### Identificação Pessoal

1. Sexo:  
 Masculino                       Feminino
2. Estado Civil:  
 Solteiro                       Viúvo  
 Casado                       Outro
3. Idade: \_\_\_\_\_ anos.
4. Cidade de residência: \_\_\_\_\_

#### Formação Acadêmica

5. Qual o título acadêmico mais alto?  
 Pós-Doutorado  
 Livre-Docente  
 Doutor  
 Mestre
6. Quando se graduou? \_\_\_\_\_
7. Onde terminou seus cursos de:  
- Mestrado: \_\_\_\_\_  
- Doutorado: \_\_\_\_\_  
- Livre-Docência: \_\_\_\_\_  
- Pós-Doutorado: \_\_\_\_\_

#### Experiência Profissional

8. Assinale os níveis de Ensino nos quais lecionou:  
 Nível primário  
 Nível ginásial  
 Nível colegial  
 Nível de graduação  
 Nível de Pós-Graduação
9. Há quanto tempo é professor de curso de Pós-Graduação? \_\_\_\_\_ anos.
10. Há quanto tempo é professor de cursos de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP?  
\_\_\_\_\_

## Situação Funcional

11. Nível docente:

- Titular - MS-6
- Adjunto - MS-5
- Livre-Docente - MS-4
- Assistente-Doutor - MS-3

12. Situação funcional vinculada à Faculdade:

- Permanente
- Contratado por tempo indeterminado
- Visitante

13. Exerce ou exerceu algum cargo administrativo?

- Sim
- Não

Se a resposta for positiva, diga qual: \_\_\_\_\_

14. Regime de trabalho:

- RDIDP
- RTC
- RTP

## Tarefas Executadas na Pós-Graduação - neste semestre

15. Quantas horas, em média, dedica semanalmente às seguintes atividades?  
(lançar 00 quando não dedicar tempo algum à atividade)

- Aulas
- Preparação de aulas e avaliação
- Pesquisas
- Atividades de extensão
- Atividades administrativas
- Orientação de programas
- Orientação de dissertações de Mestrado
- Orientação de Teses de Doutorado

Quantos orientandos tem:

Mestrando \_\_\_\_\_ Doutorando \_\_\_\_\_

## Produção Intelectual

16. Desenvolve trabalho(s) de pesquisa atualmente?

- Sim
- Não

Se a resposta for afirmativa, diga qual/quais: \_\_\_\_\_

17. Participa de algum grupo de estudos/pesquisa da FE?

- Sim
- Não

Se a resposta for afirmativa, diga qual: \_\_\_\_\_

18. Tem livro(s) publicado(s)?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for afirmativa: Quanto(s) livro(s) publicou? \_\_\_\_\_

a) em língua portuguesa: \_\_\_\_\_

b) em língua estrangeira: \_\_\_\_\_

19. Tem artigos publicados?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for afirmativa: Quantos artigos publicou em revistas especializadas? \_\_\_\_\_

a) em língua portuguesa: \_\_\_\_\_

b) em língua estrangeira: \_\_\_\_\_

20. Quantas publicações/abstracts em congressos?

Nacionais: \_\_\_\_\_ Internacionais: \_\_\_\_\_

#### **Outras Atividades Profissionais Atuais**

21. Leciona em outra instituição, com vínculo empregatício?

( ) Sim ( ) Não

No caso de resposta afirmativa, diga qual: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22. Quantas horas, em média, dedica semanalmente às seguintes atividades em outra instituição? (lançar 00 quando não dedica tempo algum à atividade)

( ) Aulas

( ) Preparação de aulas e avaliação

( ) Pesquisas

( ) Atividades de extensão

( ) Atividades administrativas

( ) Orientação de programa

( ) Orientação de dissertações de mestrado

( ) Orientação de teses de doutorado

23. Exerce algum outro tipo de atividade remunerada além da docente?

( ) Sim ( ) Não

No caso de resposta afirmativa, diga qual? \_\_\_\_\_

24. Participou/participará, neste ano, de:

( ) Congressos nacionais

( ) Congressos internacionais

25. É membro de Associações Científicas Educacionais?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for afirmativa diga se é:

( ) a nível nacional. Quantas? \_\_\_\_\_

( ) a nível internacional. Quantas? \_\_\_\_\_

26. É membro de outras Associações Científicas?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta é afirmativa diga quais: \_\_\_\_\_

27. Suas pesquisas em andamento são:

( ) Financiadas por recursos nacionais. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Financiadas por recursos internacionais. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Não financiadas.

28. Número de seus projetos de pesquisa:

( ) Concluídos: \_\_\_\_\_

( ) Em fase adiantada: \_\_\_\_\_

( ) Em fase incipiente: \_\_\_\_\_

29. Qual é sua área temática de pesquisa?

\_\_\_\_\_

30. Em seus projetos de pesquisa participam:

( ) Colegas professores

( ) Alunos de Graduação

( ) Alunos de Pós-Graduação

( ) Professores e alunos

PARTE II - ANÁLISE DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A - Análise da Dinâmica do Processo Curricular

Instruções	Questão 1	Questão 2
Depois de ler cada um dos itens abaixo, responda às Questões 1 e 2 fazendo um círculo ao redor de sua alternativa de resposta. Não se espera necessariamente coincidência/discrepâncias entre as respostas das duas questões.	Em que medida se vem praticando as estratégias de ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e atitudes citadas abaixo, no processo de desenvolvimento curricular dos cursos de Pós-Graduação em Educação na UNICAMP?	Em que medida, o desenvolvimento curricular dos estudos de Pós-Graduação em Educação, está contribuindo para que os alunos alcancem os objetivos propostos nos cursos de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, através das estratégias de ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e atitudes citadas abaixo?
<b>Obs.:</b> No caso dos Professores, responder de acordo com o seu trabalho individual.		

- 
- |                   |                  |
|-------------------|------------------|
| 4. Sempre         | 4. Muito         |
| 3. Frequentemente | 3. Razoavelmente |
| 2. Ocasionalmente | 2. Pouco         |
| 1. Nunca          | 1. Nada          |

ITENS

---

1. Planejar disciplinas de acordo com os objetivos dos cursos de Pós-Graduação, formando um todo coerente e constante.	4	3	2	1		4	3	2	1
2. Desenvolver as disciplinas através de aulas expositivas/teóricas.	4	3	2	1		4	3	2	1
3. Utilizar como instrumento de avaliação dos alunos: provas escritas, provas orais e diversos tipos de provas objetivas.	4	3	2	1		4	3	2	1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4. Sempre	3. Frequentemente	2. Ocasionalmente	1. Nunca	4. Muito	3. Razoavelmente	2. Pouco	1. Nada
4. Fomentar uma adequada interação professor-aluno.	4	3	2	1	4	3	2	1
5. Desenvolver nos alunos qualidades de facilitadores de aprendizagem.	4	3	2	1	4	3	2	1
6. Oferecer disciplinas relacionadas com os Planos de Estudo dos alunos.	4	3	2	1	4	3	2	1
7. Desenvolver as disciplinas através de seminários, discussão-debate, estudo dirigido, diálogo e estudo de casos.	4	3	2	1	4	3	2	1
8. Utilizar como instrumento de avaliação dos alunos, monografias orientadas pelo professor, informes apresentados pelos alunos individualmente e/ou em grupo.	4	3	2	1	4	3	2	1
9. Promover a capacidade de interação humana satisfatória, fomentando troca de experiências entre os alunos dentro da sala de aula.	4	3	2	1	4	3	2	1
10. Valorizar nos alunos atitudes que favoreçam a memorização e repetição de quantidade de conhecimentos recebidos na sala de aula e na bibliografia empregada na disciplina.	4	3	2	1	4	3	2	1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4.	3.	2.	1.	4.	3.	2.	1.
11. Oferecer disciplinas relacionadas aos Projetos de Pesquisa dos alunos: Dissertações e Teses.	4	3	2	1	4	3	2	1
12. Desenvolver as disciplinas através de contrato de estudos, trabalhos em grupo, estudo individualizado/independente.	4	3	2	1	4	3	2	1
13. Utilizar como instrumentos de avaliação dos alunos a auto-crítica e a auto-avaliação.	4	3	2	1	4	3	2	1
14. Utilizar um sistema de acompanhamento grupal e individualizado durante a administração da disciplina.	4	3	2	1	4	3	2	1
15. Valorizar nos alunos as habilidades de pensamento analítico, pensamento crítico, capacidade de raciocínio e capacidade de propor alternativas de solução dos problemas educativos apresentados.	4	3	2	1	4	3	2	1
16. Planejar disciplinas que ofereçam uma instrumentação de pesquisa em educação, com uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas, assim como a crítica construtiva das mesmas.	4	3	2	1	4	3	2	1
17. Selecionar e organizar os conteúdos das disciplinas relacionados aos objetivos das disciplinas.	4	3	2	1	4	3	2	1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4.	3.	2.	1.	4.	3.	2.	1.
18. Criar um clima favorável ao desenvolvimento de atitudes e habilidades científicas, tais como: curiosidade, observação, objetividade, capacidade analítica e capacidade de propor alternativas de solução.	4	3	2	1	4	3	2	1
19. Valorizar nos alunos atitudes de autocrítica, auto-avaliação e tolerância à avaliação dos outros.	4	3	2	1	4	3	2	1
20. Selecionar e organizar os conteúdos das disciplinas com os mais atualizados e significativos para os alunos, capacitando-os na solução de problemas futuros na área educativa.	4	3	2	1	4	3	2	1
21. Estabelecer um ambiente dentro do qual se possa efetuar uma aprendizagem autodirigida e criativa.	4	3	2	1	4	3	2	1
22. Valorizar nos alunos as atitudes relacionadas ao estudo independente, autonomia intelectual, autoconfiança e criatividade (imaginação e originalidade).	4	3	2	1	4	3	2	1
23. Orientar os conteúdos das disciplinas à solução de problemas educativos concretos, promovendo uma aprendizagem inter e multidisciplinar e que não constitua simplesmente um treinamento metodológico.	4	3	2	1	4	3	2	1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4. Sempre	3. Frequentemente	2. Ocasionalmente	1. Nunca	4. Muito	3. Razoavelmente	2. Pouco	1. Nada
24. Atender aos alunos em assuntos que transcendem preocupações puramente acadêmicas e curriculares, abrangendo outros aspectos da vida pessoal do aluno.	4	3	2	1	4	3	2	1
25. Fomentar nos alunos as atitudes da aprendizagem significativa e aprendizagem auto iniciativa.	4	3	2	1	4	3	2	1
26. Oferecer, durante o desenvolvimento das disciplinas, atividades que permitam ao aluno a prática de atitudes e habilidades científicas.	4	3	2	1	4	3	2	1
27. Fomentar a troca de experiência entre os alunos fora da sala de aula, criando uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao amadurecimento como pesquisadores autônomos, capazes de se integrarem num grupo de pesquisa multi e interdisciplinar.	4	3	2	1	4	3	2	1
28. Capacitar os alunos para se adaptarem inteligente, flexível e criativamente às novas situações problemáticas do futuro, especialmente dentro da prática docente.	4	3	2	1	4	3	2	1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4.	3.	2.	1.	4.	3.	2.	1.
29. Fomentar a participação dos alunos como assistentes de pesquisas dos professores da Faculdade, como um meio de articulação entre teoria e prática no processo de aprendizagem de pesquisa, aquisição de habilidades de pesquisa e redação de relatórios.	4	3	2	1	4	3	2	1
30. Oferecer aos alunos oportunidade de participarem como Estagiários de Ensino em Graduação como um meio de prática docente.	4	3	2	1	4	3	2	1
31. Utilizar, dentro do sistema de orientação de dissertações e teses, formas, processos de orientação e tempo destinado a esta atividade, flexíveis e adaptados às diferenças individuais dos orientandos.	4	3	2	1	4	3	2	1
32. Oferecer, no desenvolvimento das disciplinas, atividades que relacionem Pesquisa e Ensino.	4	3	2	1	4	3	2	1
33. Fomentar uma adequada comunicação entre orientador e orientando para uma melhor assistência em seu trabalho de pesquisa.	4	3	2	1	4	3	2	1

Frequência com que  
prática

Contribuição à  
aquisição

4. Sempre

3. Frequentemente

2. Ocasionalmente

1. Nunca

4. Muito

3. Razoavelmente

2. Pouco

1. Nada

ITENS

---

34. Fomentar o estabelecimento de um mecanismo efetivo quanto à orientação de Dissertações e Teses, que assegure ao orientador, a oportunidade de cobrar o avanço no trabalho de pesquisa, e certa disciplina para o atendimento dos seus orientandos.

4 3 2 1

4 3 2 1

35. Agregue outras estratégias de ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e atitudes que considere importante.

---

4 3 2 1

4 3 2 1

---

4 3 2 1

4 3 2 1

---

4 3 2 1

4 3 2 1

**B - ANÁLISE DA ESTRUTURA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FE: PROFESSORES**

1. Na sua opinião, a mudança do Regimento antigo da Pós-Graduação da FE/UNICAMP pelo Regimento aprovado em 1989:  
 Aprimorou a administração da Pós-Graduação  
 Piorou a administração da Pós-Graduação  
 Não alterou a qualidade administrativa da Pós-Graduação
  
  2. Na sua opinião, a mudança do Regimento antigo da Pós-Graduação da FE/UNICAMP pelo Regimento aprovado em 1989:  
 Aprimorou o currículo da Pós-Graduação?  
 Piorou o currículo da Pós-Graduação?  
 Não alterou a qualidade do currículo da Pós-Graduação?
  
  3. Na sua opinião, a mudança do Regimento antigo Pós-Graduação da FE/UNICAMP, pelo Regimento atual, aprovado em 1989:  
 Centralizou mais sua administração na instância da Coordenação.  
 Descentralizou mais sua administração na instância do Departamento.
  
  4. O atual Regimento favorece uma maior flexibilidade curricular?  
 Sim  Não
  
  5. Em sua opinião, estão sendo formados pesquisadores e docentes de alto nível, como resultado do processo de desenvolvimento curricular, nos cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?  
 Sim  Não
  
  6. Em sua opinião, estão sendo alcançados outros objetivos não propostos como resultado do processo de desenvolvimento curricular?  
 Sim  Não
- No caso afirmativo, cite cinco em ordem de prioridade:
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

7. Percebe que o Programa dos cursos de Pós-Graduação permite uma ampla possibilidade de cursar disciplinas complementares, inclusive em outros departamentos ou outras instituições?  
 Sim  Não
  
8. Em que medida considera que o Programa dos cursos de Pós-Graduação incorpora novas tendências dos estudos de Pós-Graduação em Educação?  
 Muito  Razoável  
 Pouco  Nada

9. Ajudou a seus orientandos no seu primeiro semestre na FE a elaborarem seus planos de estudos, dentro de seus objetivos profissionais?  
 Sim  Não
10. Em sua opinião, a estrutura curricular dos cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP permite uma articulação entre pesquisa e ensino?  
 Muito adequada  Adequada  
 Pouco adequada  Nada adequada
11. Você desenvolve suas disciplinas com uma postura de pesquisa:  
 Sempre  Frequentemente  
 Ocasionalmente  Nunca
12. Os temas de Dissertações ou Teses de seus orientandos são os mesmos que apresentaram no momento da seleção ao Mestrado ou Doutorado?  
 Sim  Não
13. Os temas de Dissertações ou Teses de seus orientandos estão sendo dentro da área de concentração deles?  
 Sim  Não
14. A relação numérica professor-aluno, tanto na sala de aula, como na fase de Dissertações e Teses é:  
 Muito alta  Alta  
 Regular  Baixa
15. As pesquisas que você realiza, são predominantemente de caráter:  
 Individual  
 Coletivo (com outros professores)  
 Coletivo (com outros professores e alunos)
16. Você é integrante de algum grupo de estudos e/ou pesquisa da FE/UNICAMP?  
 Sim  Não  
Qual? \_\_\_\_\_
17. Qual é a sua opinião sobre a qualidade da produção científica da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?  
 Excelente  Boa  
 Regular  Fraca
18. Qual é a sua opinião sobre a quantidade da produção científica da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?  
 Muito grande  Grande  
 Muito pouco  Pouco

19. Qual é sua opinião a respeito da política de concessão interna de Bolsa de Estudos na Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Excelente                       Boa  
 Regular                          Fraca
20. Qual é sua opinião a respeito das funções das Comissões de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Concorda                       Discorda
21. Qual é sua opinião a respeito do processo de escolha dos membros da Banca de Qualificação de Dissertações e Teses?
- Concorda                       Discorda
22. Qual é sua opinião a respeito do processo de escolha dos membros da Banca de Defesa de Dissertações e Teses?
- Concorda                       Discorda
23. Qual é sua opinião sobre o nível de exigência acadêmica dos cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Marque com "a", "b" ou "c"
- a) Aumentar o nível de exigência  
b) Manter o nível de exigência  
c) Diminuir o nível de exigência
- Admissão de alunos  
 Quantidade de leitura que se exige dos estudantes  
 Nível de exigência acadêmica das disciplinas  
 Requisitos para a obtenção do grau final  
 Qualidade do ensino de modo geral  
 Qualidade da pesquisa dos alunos
24. Qual é sua opinião acerca da bibliografia disponível (livros e revistas) da Faculdade de Educação/UNICAMP?
- Marque com "a", "b", "c" ou "d"
- a) Muito satisfatória  
b) Satisfatória  
c) Pouco satisfatória  
d) Nada satisfatória
- Grau de atualidade científica  
 Grau de clareza pedagógica  
 Grau de aplicabilidade às necessidades educativas do país  
 Grau de utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem norteamericano ou européia  
 Grau de utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem latinoamericano

25. Qual é sua opinião sobre a situação da Pós-Graduação com relação à disponibilidade e/ou escassez de recursos:

Marque com "a", "b", "c", "d" ou "e"

- a) Não há
  - b) Estritamente necessário
  - c) Um pouco mais que o necessário
  - d) Muito mais que o necessário
  - e) Menos que o necessário
- 
- ( ) Sala de aula
  - ( ) Capacidade física da biblioteca
  - ( ) Instalações para professores, administradores e direção
  - ( ) Acervo de livros na biblioteca da FE
  - ( ) Acervo de revistas especializadas na biblioteca da FE
  - ( ) Acesso aos computadores
  - ( ) Recursos pedagógicos auxiliares de ensino (retroprojetores, aparelhos de som, outros)
  - ( ) Funcionários administrativos
  - ( ) Professores
  - ( ) Bolsas de estudos para alunos

26. Qual é sua opinião sobre o grau de excelência da Pós-Graduação, sob diferentes aspectos, segundo os níveis de Mestrado ou Doutorado?

Marque com "a", "b", "c" ou "d"

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Regular
- d) Fraco

#### MESTRADO

- ) Reputação interna
- ) Reputação externa
- ) Clima intelectual
- ) Dedicção dos docentes ao ensino
- ) Dedicção dos docentes à pesquisa
- ) Recursos para pesquisa
- ) Qualidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ) Quantidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ) Relação numérica professor-aluno
- ) Relacionamento professor-aluno, tanto em sala de aula, como em fase de tese e dissertações
- ) Sistema de orientação de Dissertações
- ) Acesso aos computadores
- ) Apoio didático às disciplinas
- ) Minистраção do ensino

#### DOCTORADO

- ) Reputação interna
- ) Reputação externa
- ) Clima intelectual
- ) Dedicção dos docentes ao ensino
- ) Dedicção dos docentes à pesquisa
- ) Recursos para pesquisa
- ) Qualidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ) Quantidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ) Relação numérica professor-aluno
- ) Relacionamento professor-aluno, tanto em sala de aula, como em fase de tese e dissertações
- ) Sistema de orientação de Teses
- ) Acesso aos computadores
- ) Apoio didático às disciplinas
- ) Minистраção do ensino

27. Você concorda que os cursos de Pós-Graduação com relação aos cursos de graduação são:

- Substancialmente diferentes
- Um pouco diferentes
- Prolongamento da Graduação

28. Você percebe que a Pós-Graduação exerce sobre a Graduação uma influência:

- Altamente positiva
- Positiva
- Neutra
- Negativa

29. Quais foram suas experiências positivas como professor da Pós-Graduação?

---

---

---

---

---

30. Quais foram suas experiências negativas como professor da Pós-Graduação?

---

---

---

---

---

Campinas, maio de 1993.

Sr(a). Pós-Graduado(a),  
Faculdade de Educação da UNICAMP

A doutoranda Elizabeth Duenãs, minha orientanda, escolheu como tema de sua tese "A Análise do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP" e, por isso, está enviando um instrumento de pesquisa para que seja respondido pelos Pós-Graduados desta Faculdade.

Solicito a V.S. que dispenda alguns minutos para responder ao questionário que Elizabeth lhe está endereçando. Além da aplicação deste instrumento, ela irá entrevistar uma amostra de Pós-Graduados a fim de aprofundar seu levantamento de informações sobre o programa de pós-graduação da Faculdade de Educação.

Contando com sua colaboração neste projeto, antecipo meus agradecimentos.

Atenciosamente

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho

*Campinas, novembro de 1993.*

*Prezado(a) Colega:*

*Sou aluna do Curso de Doutorado em Educação na área de concentração em Metodologia de Ensino e defini, como tema de tese, a análise dos cursos de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, através da opinião dos seus professores, alunos e ex-alunos.*

*Os objetivos gerais da pesquisa são: a) verificar, em que medida os objetivos propostos nos cursos de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP, estão sendo alcançados a partir da qualidade do processo de desenvolvimento curricular, b) analisar os meios utilizados durante o processo de desenvolvimento curricular para atingir os objetivos propostos, e/ou objetivos não propostos. Com esta finalidade inclui você na população da pesquisa, pois considero suas informações muito importantes. Os objetivos propostos da Pós-Graduação em Educação da F.E. são a formação de pesquisadores e docentes de alto nível.*

*Portanto, solicito a sua valiosa colaboração no sentido de responder às questões em anexo, as quais considera uma série de dimensões que, analisadas por você, permitirá conhecer melhor essa realidade. O questionário consta de duas partes: Parte I - Caracterização da População e Parte II - Análise dos Cursos de Pós-graduação em Educação que por sua vez se subdivide em: a) Análise da Dinâmica do Processo Curricular e b) Análise da Estrutura dos Cursos de Pós-Graduação.*

*Agradeço a sua atenção dispensada à presente.*

*Atenciosamente*

*Elizabeth Duenãs de Flores*

*R.A. 925830*

*Obs.: Não há necessidade de identificar-se.*

QUESTIONÁRIO: EX-ALUNOS

PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Identificação Pessoal

1. Sexo:

( ) Masculino ( ) Feminino

2. Estado Civil:

( ) Solteiro ( ) Viúvo  
( ) Casado ( ) Outro

3. Idade: \_\_\_\_\_ anos.

4. Cidade de Residência: \_\_\_\_\_

Formação Profissional

5. Indique que curso fez na graduação:

( ) Pedagogia com habilitação em: \_\_\_\_\_  
( ) Licenciatura em: \_\_\_\_\_  
( ) Bacharel em outra área (Indique): \_\_\_\_\_

6. Onde terminou o curso de graduação:

( ) Universidade do Sul. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Universidade Sudeste. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Universidade do Centro Oeste. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Universidade do Nordeste. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Universidade do Norte. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Faculdade isolada. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Universidade (Faculdade) estrangeira. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Outros.

7. Quando concluiu o Curso de Graduação? \_\_\_\_\_

8. Curso que fez na Pós-Graduação:

( ) Mestrado ( ) Doutorado

9. No caso de Mestrado:
- a) Onde fez o curso? \_\_\_\_\_
  - b) Qual foi a sua área de concentração? \_\_\_\_\_
  - c) Quando concluiu este curso? \_\_\_\_\_
10. No caso de Doutorado:
- a) Onde fez o curso? \_\_\_\_\_
  - b) Qual foi sua área de concentração? \_\_\_\_\_
  - c) Quando concluiu este curso? \_\_\_\_\_

### Situação Funcional

11. Há quantos anos você trabalha como professor? \_\_\_\_\_
12. Qual a função que desempenha:
- ( ) Professor
  - ( ) Funcionário
  - ( ) Assessor ou Especialista em outras instituições
  - ( ) Outras: \_\_\_\_\_
13. Graus de nível Educativo onde trabalha:
- ( ) Primeiro Grau
  - ( ) Segundo Grau
  - ( ) Terceiro Grau - Graduação
  - ( ) Quarto Grau - Pós-Graduação
14. Dependência administrativa onde trabalha:
- ( ) Estadual
  - ( ) Federal
  - ( ) Municipal
  - ( ) Privada

## Produção Intelectual

15. Publicações relacionadas à educação. Quantas?

- ( ) Livros. \_\_\_\_\_  
( ) Artigos em revistas especializadas. \_\_\_\_\_  
( ) Textos mimeografados. \_\_\_\_\_  
( ) Trabalhos apresentados em Congressos. \_\_\_\_\_  
( ) Outros. \_\_\_\_\_

16. Participou ou participará neste ano na área de educação de:

- |                |               |                    |
|----------------|---------------|--------------------|
| ( ) Congressos | ( ) Nacionais | ( ) Internacionais |
| ( ) Simpósios  | ( ) Nacionais | ( ) Internacionais |
| ( ) Seminários | ( ) Nacionais | ( ) Internacionais |

17. É membro de Associações Científicas Educacionais:

- ( ) Não  
( ) Sim ( ) Nacionais ( ) Internacionais. Qual país? \_\_\_\_\_
-

## Financiamento dos Cursos de Pós-Graduação

18. Quando fez o curso de Pós-Graduação você obteve financiamento:

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Total             | <input type="checkbox"/> com vencimentos | <input type="checkbox"/> sem vencimentos |
| <input type="checkbox"/> Parcial           | <input type="checkbox"/> com vencimentos | <input type="checkbox"/> sem vencimentos |
| <input type="checkbox"/> Sem licenciamento |  |  |

19. Bolsa de Estudos:

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> CAPES  | <input type="checkbox"/> PICD                 |
| <input type="checkbox"/> CNPq   | <input type="checkbox"/> Outras: _____        |
| <input type="checkbox"/> FAPESP | <input type="checkbox"/> Sem Bolsa de Estudos |

20. Razões pessoais porque se decidiu cursar os estudos de Pós-Graduação na UNICAMP.

---

---

---

---

---

## PARTE II - ANÁLISE DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### A - Análise da Dinâmica do Processo Curricular

Instruções	Questão 1	Questão 2
Depois de ler cada um dos itens abaixo, responda às Questões 1 e 2 fazendo um círculo ao redor de sua alternativa de resposta. Não se espera necessariamente coincidência/discrepâncias entre as respostas das duas questões.	Em que medida se vem praticando as estratégias de ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e atitudes citadas abaixo, no processo de desenvolvimento curricular dos cursos de Pós-Graduação em Educação na UNICAMP?	Em que medida, o desenvolvimento curricular dos estudos de Pós-Graduação em Educação, está contribuindo para que os alunos alcancem os objetivos propostos nos cursos de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, através das estratégias de ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e atitudes citadas abaixo?
<b>Obs.:</b> No caso dos Professores, responder de acordo com o seu trabalho individual.		

- |                   |                  |
|-------------------|------------------|
| 4. Sempre         | 4. Muito         |
| 3. Frequentemente | 3. Razoavelmente |
| 2. Ocasionalmente | 2. Pouco         |
| 1. Nunca          | 1. Nada          |

#### ITENS

1. Planejar disciplinas de acordo com os objetivos dos cursos de Pós-Graduação, formando um todo coerente e constante.	4 3 2 1	4 3 2 1
2. Desenvolver as disciplinas através de aulas expositivas/teóricas.	4 3 2 1	4 3 2 1
3. Utilizar como instrumento de avaliação dos alunos: provas escritas, provas orais e diversos tipos de provas objetivas.	4 3 2 1	4 3 2 1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4. Sempre	3. Frequentemente	2. Ocasionalmente	1. Nunca	4. Muito	3. Razoavelmente	2. Pouco	1. Nada
4. Fomentar uma adequada interação professor-aluno.	4	3	2	1	4	3	2	1
5. Desenvolver nos alunos qualidades de facilitadores de aprendizagem.	4	3	2	1	4	3	2	1
6. Oferecer disciplinas relacionadas com os Planos de Estudo dos alunos.	4	3	2	1	4	3	2	1
7. Desenvolver as disciplinas através de seminários, discussão-debate, estudo dirigido, diálogo e estudo de casos.	4	3	2	1	4	3	2	1
8. Utilizar como instrumento de avaliação dos alunos, monografias orientadas pelo professor, informes apresentados pelos alunos individualmente e/ou em grupo.	4	3	2	1	4	3	2	1
9. Promover a capacidade de interação humana satisfatória, fomentando troca de experiências entre os alunos dentro da sala de aula.	4	3	2	1	4	3	2	1
10. Valorizar nos alunos atitudes que favoreçam a memorização e repetição de quantidade de conhecimentos recebidos na sala de aula e na bibliografia empregada na disciplina.	4	3	2	1	4	3	2	1

Freqüência com que  
prática

Contribuição à  
aquisição

4. Sempre

3. Frequentemente

2. Ocasionalmente

1. Nunca

4. Muito

3. Razoavelmente

2. Pouco

1. Nada

ITENS

11. Oferecer disciplinas relacionadas aos Projetos de Pesquisa dos alunos: Dissertações e Teses.	4	3	2	1	4	3	2	1
12. Desenvolver as disciplinas através de contrato de estudos, trabalhos em grupo, estudo individualizado/independente.	4	3	2	1	4	3	2	1
13. Utilizar como instrumentos de avaliação dos alunos a auto-crítica e a auto-avaliação.	4	3	2	1	4	3	2	1
14. Utilizar um sistema de acompanhamento grupal e individualizado durante a administração da disciplina.	4	3	2	1	4	3	2	1
15. Valorizar nos alunos as habilidades de pensamento analítico, pensamento crítico, capacidade de raciocínio e capacidade de propor alternativas de solução dos problemas educativos apresentados.	4	3	2	1	4	3	2	1
16. Planejar disciplinas que ofereçam uma instrumentação de pesquisa em educação, com uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas, assim como a crítica construtiva das mesmas.	4	3	2	1	4	3	2	1
17. Selecionar e organizar os conteúdos das disciplinas relacionados aos objetivos das disciplinas.	4	3	2	1	4	3	2	1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4.	3.	2.	1.	4.	3.	2.	1.
18. Criar um clima favorável ao desenvolvimento de atitudes e habilidades científicas, tais como: curiosidade, observação, objetividade, capacidade analítica e capacidade de propor alternativas de solução.	4	3	2	1	4	3	2	1
19. Valorizar nos alunos atitudes de autocrítica, auto-avaliação e tolerância à avaliação dos outros.	4	3	2	1	4	3	2	1
20. Selecionar e organizar os conteúdos das disciplinas com os mais atualizados e significativos para os alunos, capacitando-os na solução de problemas futuros na área educativa.	4	3	2	1	4	3	2	1
21. Estabelecer um ambiente dentro do qual se possa efetuar uma aprendizagem autodirigida e criativa.	4	3	2	1	4	3	2	1
22. Valorizar nos alunos as atitudes relacionadas ao estudo independente, autonomia intelectual, autoconfiança e criatividade (imaginação e originalidade).	4	3	2	1	4	3	2	1
23. Orientar os conteúdos das disciplinas à solução de problemas educativos concretos, promovendo uma aprendizagem inter e multidisciplinar e que não constitua simplesmente um treinamento metodológico.	4	3	2	1	4	3	2	1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4.	3.	2.	1.	4.	3.	2.	1.
24. Atender aos alunos em assuntos que transcendem preocupações puramente acadêmicas e curriculares, abrangendo outros aspectos da vida pessoal do aluno.	4	3	2	1	4	3	2	1
25. Fomentar nos alunos as atitudes da aprendizagem significativa e aprendizagem auto-iniciado.	4	3	2	1	4	3	2	1
26. Oferecer, durante o desenvolvimento das disciplinas, atividades que permitam ao aluno a prática de atitudes e habilidades científicas.	4	3	2	1	4	3	2	1
27. Fomentar a troca de experiência entre os alunos fora da sala de aula, criando uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao amadurecimento como pesquisadores autônomos, capazes de se integrarem num grupo de pesquisa multi e interdisciplinar.	4	3	2	1	4	3	2	1
28. Capacitar os alunos para se adaptarem inteligente, flexível e criativamente às novas situações problemáticas do futuro, especialmente dentro da prática docente.	4	3	2	1	4	3	2	1

Freqüência com que  
prática

Contribuição à  
aquisição

4. Sempre  
3. Frequentemente  
2. Ocasionalmente  
1. Nunca

4. Muito  
3. Razoavelmente  
2. Pouco  
1. Nada

ITENS

29. Fomentar a participação dos alunos como assistentes de pesquisas dos professores da Faculdade, como um meio de articulação entre teoria e prática no processo de aprendizagem de pesquisa, aquisição de habilidades de pesquisa e redação de relatórios.	4	3	2	1	4	3	2	1
30. Oferecer aos alunos oportunidade de participarem como Estagiários de Ensino em Graduação como um meio de prática docente.	4	3	2	1	4	3	2	1
31. Utilizar, dentro do sistema de orientação de dissertações e teses, formas, processos de orientação e tempo destinado a esta atividade, flexíveis e adaptados às diferenças individuais dos orientandos.	4	3	2	1	4	3	2	1
32. Oferecer, no desenvolvimento das disciplinas, atividades que relacionem Pesquisa e Ensino.	4	3	2	1	4	3	2	1
33. Fomentar uma adequada comunicação entre orientador e orientando para uma melhor assistência em seu trabalho de pesquisa.	4	3	2	1	4	3	2	1

Frequência com que prática	Contribuição à aquisição
-------------------------------	-----------------------------

4. Sempre	4. Muito
3. Frequentemente	3. Razoavelmente
2. Ocasionalmente	2. Pouco
1. Nunca	1. Nada

ITENS

34. Fomentar o estabelecimento de um mecanismo efetivo quanto à orientação de Dissertações e Teses, que assegure ao orientador, a oportunidade de cobrar o avanço no trabalho de pesquisa, e certa disciplina para o atendimento dos seus orientandos.	-						
	4	3	2	1	4	3	2 1
35. Agregue outras estratégias de ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e atitudes que considere importante.							
_____	4	3	2	1	4	3	2 1
_____	4	3	2	1	4	3	2 1
_____	4	3	2	1	4	3	2 1

**B - ANÁLISE DA ESTRUTURA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: EX-ALUNOS**

1. Você conhece o Regimento atual dos cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?  
( ) Sim ( ) Não

2. Você ingressou na Pós-Graduação pelo Regimento anterior a 1989, ou pelo Regimento atual?
- 

Obs.: Os itens 3, 4, 5 serão respondidos somente pelos ex-alunos que vivenciaram o Regimento anterior a 1989 e o atual Regimento, caso contrário saltar para o item 6.

3. Na sua opinião, a mudança do Regimento antigo da Pós-Graduação da FE/UNICAMP pelo Regimento aprovado em 1989:

- ( ) Aprimorou a administração da Pós-Graduação  
( ) Piorou a administração da Pós-Graduação  
( ) Não alterou a qualidade administrativa da Pós-Graduação

4. Na sua opinião, a mudança do Regimento da Pós-Graduação da FE/UNICAMP, pelo Regimento atual, aprovado em 1989:

- ( ) Centralizou mais sua administração na instância da Coordenação  
( ) Descentralizou mais sua administração na instância do Departamento.

5. O atual Regimento favorece uma maior flexibilidade curricular?

- ( ) Sim ( ) Não

6. Você percebeu que, além dos objetivos de formação de pesquisadores e docentes de alto nível, estavam sendo alcançados outros objetivos não propostos como resultado do processo de desenvolvimento curricular?

- ( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for afirmativa, diga pelo menos 5 em ordem de prioridade.

---

---

---

---

---

7. Percebeu que os cursos de Pós-Graduação permitiam uma ampla possibilidade de cursar disciplinas complementares, inclusive em outros cursos/departamentos e/ou outras instituições?

- ( ) Sim ( ) Não

8. Em que medida considera que a Pós-Graduação da FE/UNICAMP incorpora as novas tendências dos cursos de Pós-Graduação em Educação?
- Muito  Razoável  
 Pouco  Nada
9. Elaborou seu Plano de Estudos, dentro de seus objetivos profissionais no primeiro semestre, com ajuda de um orientador?
- Sim  Não
10. Em sua opinião, a estrutura curricular dos cursos de Pós-Graduação permite uma articulação entre Ensino e Pesquisa:
- Muito adequada  Adequada  
 Pouco adequada  Nada adequada
11. Você percebe que os professores desenvolveram suas disciplinas com uma postura de pesquisa?
- Sempre  Frequentemente  
 Ocasionalmente  Nunca
12. O tema de sua Dissertação ou Tese foi o mesmo que apresentou no momento da seleção ao Mestrado ou Doutorado?
- Sim  Não
13. O tema de sua Dissertação ou Tese estava dentro de sua área de concentração?
- Sim  Não
14. Percebeu que a relação numérica professor-aluno, tanto em sala de aula, como na fase de Dissertação e Tese foi:
- Muito alta  Alta  
 Regular  Baixa
15. Você estava inteirado das linhas de pesquisa do seu departamento?
- Sim  Não
16. Você percebeu que as pesquisas que os professores da FE realizavam, eram, predominantemente, de caráter:
- Individual  
 Coletivo (com outros professores)  
 Coletivo (com outros professores e alunos)
17. Você foi integrante de algum grupo de estudos e/ou pesquisa da Pós-Graduação da FE/UNICAMP, junto aos professores?
- Sim  Não

Qual? \_\_\_\_\_

18. Qual a sua opinião sobre a qualidade da produção científica dos professores da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Excelente                       Boa  
 Regular                          Fraca
19. Qual a sua opinião sobre a quantidade da produção científica dos professores da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Muito grande                     Grande  
 Muito pouco                     Pouco
20. Está inteirado sobre o destino da produção científica dos professores da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Sim                                 Não
21. Qual sua opinião a respeito da política de concessão interna de Bolsa de Estudos na Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Excelente                       Boa  
 Regular                          Fraca
22. Qual é sua opinião a respeito das funções das Comissões de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Concorda                         Discorda
23. Qual é sua opinião a respeito do processo de escolha dos membros da Banca de Qualificação de Dissertações e Teses?
- Concorda                         Discorda
24. Qual é sua opinião a respeito do processo de escolha dos membros da Banca de Defesa de Dissertações e Teses?
- Concorda                         Discorda
25. Qual é sua opinião sobre o nível de exigência acadêmica dos cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Marque com "a", "b" ou "c"
- a) Aumentar o nível de exigência  
b) Manter o nível de exigência  
c) Diminuir o nível de exigência
- Admissão de alunos  
 Quantidade de leitura que exige dos estudantes  
 Nível de exigência acadêmica das disciplinas  
 Requisitos para a obtenção do grau final  
 Qualidade do ensino de modo geral  
 Qualidade da pesquisa dos alunos

26. Qual é sua opinião acerca da bibliografia disponível (livros e revistas) da Faculdade de Educação?

Marque com "a", "b", "c" ou "d"

- a) Muito satisfatória
- b) Satisfatória
- c) Pouco satisfatória
- d) Nada satisfatória

- ( ) Grau de atualidade científica
- ( ) Grau de clareza pedagógica
- ( ) Grau de aplicabilidade às necessidades educativas do país
- ( ) Grau de utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem norteamericano ou européia
- ( ) Grau de utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem latinoamericano

27. Qual é sua opinião sobre a situação da Pós-Graduação com relação à disponibilidade ou escassez de recursos:

Marque com "a", "b", "c", "d" ou "e"

- a) Não há
- b) Estritamente necessário
- c) Um pouco mais que o necessário
- d) Muito mais que o necessário
- e) Menos que o necessário

- ( ) Sala de aula
- ( ) Capacidade física da biblioteca
- ( ) Instalações para professores, administradores e direção
- ( ) Acervo de livros na biblioteca de FE
- ( ) Acervo de revistas especializadas na biblioteca da FE
- ( ) Acesso aos computadores
- ( ) Recursos pedagógicos auxiliares de ensino (retroprojetores, aparelhos de som, outros)
- ( ) Funcionários administrativos
- ( ) Professores
- ( ) Bolsas de Estudos para alunos

28. Qual é sua opinião sobre o grau de excelência da Pós-Graduação, sob diferentes aspectos, segundo os níveis de Mestrado ou Doutorado?

Marque com "a", "b", "c" ou "d"

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Regular
- d) Fraco

#### MESTRADO

- ( ) Reputação interna
- ( ) Reputação externa
- ( ) Clima intelectual
- ( ) Dedicção dos docentes ao ensino
- ( ) Dedicção dos docentes à pesquisa
- ( ) Recursos para pesquisa
- ( ) Qualidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ( ) Quantidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ( ) Relação numérica professor-aluno
- ( ) Relacionamento professor-aluno, tanto em sala de aula, como em fase de tese e dissertações
- ( ) Acesso aos computadores
- ( ) Apoio didático às disciplinas
- ( ) Minистраção do ensino

#### DOCTORADO

- ( ) Reputação interna
- ( ) Reputação externa
- ( ) Clima intelectual
- ( ) Dedicção dos docentes ao ensino
- ( ) Dedicção dos docentes à pesquisa
- ( ) Recursos para pesquisa
- ( ) Qualidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ( ) Quantidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ( ) Relação numérica professor-aluno
- ( ) Relacionamento professor-aluno, tanto em sala de aula, como em fase de tese e dissertações
- ( ) Sistema de orientação de Dissertações e Teses
- ( ) Acesso aos computadores
- ( ) Apoio didático às disciplinas
- ( ) Minистраção do ensino

29. Você concorda que os cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP com relação aos cursos de graduação são:

- Substancialmente diferentes
- Um pouco diferentes
- Prolongamento da Graduação

30. Você percebe que a Pós-Graduação exerce sobre a Graduação uma influência:

- Altamente positiva
- Positiva
- Neutra
- Negativa

31. Quais foram suas experiências positivas durante seus estudos de Pós-Graduação?

---

---

---

---

---

32. Quais foram suas experiências negativas durante seus estudos de Pós-Graduação?

---

---

---

---

---

*Campinas, maio de 1993.*

*Sr(a). Pós-Graduanda(a),  
Faculdade de Educação da UNICAMP*

*A doutoranda Elizabeth Duenãs, minha orientanda, escolheu com tema de sua tese "A Análise do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP" e, por isso, está enviando um instrumento de pesquisa para que seja respondido pelos Pós-Graduandos desta Faculdade.*

*Solicito a V.S. que dispense alguns minutos para responder ao questionário que Elizabeth lhe está endereçando. Além da aplicação deste instrumento, ela irá entrevistar uma amostra de Pós-Graduandos a fim de aprofundar seu levantamento de informações sobre o programa de pós-graduação da Faculdade de Educação.*

*Contando com sua colaboração neste projeto, antecipo meus agradecimentos.*

*Atenciosamente*

*Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho*

Campinas, Junho de 1993.

Prezado(a) Colega:

*Sou aluna do Curso de Doutorado em Educação na área de concentração em Metodologia de Ensino e defini, como tema de tese, a análise dos cursos de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, através da opinião dos seus professores, alunos e ex-alunos.*

*Os objetivos gerais da pesquisa são: a) verificar, em que medida os objetivos propostos nos cursos de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP, estão sendo alcançados a partir da qualidade do processo de desenvolvimento curricular, b) analisar os meios utilizados durante o processo de desenvolvimento curricular para atingir os objetivos propostos, e ou objetivos não propostos. Com esta finalidade inclui você na população da pesquisa, pois considero suas informações muito importantes. Os objetivos propostos da Pós-Graduação em Educação da F.E. são a formação de pesquisadores e docentes de alto nível.*

*Portanto, solicito a sua valiosa colaboração no sentido de responder às questões em anexo, as quais considera uma série de dimensões que, analisadas por você, permitirá conhecer melhor essa realidade. O questionário consta de duas partes: Parte I - Caracterização da População e Parte II - Análise dos Cursos de Pós-Graduação em Educação que por sua vez se subdivide em: a) Análise da Dinâmica do Processo Curricular e b) Análise da Estrutura dos Cursos de Pós-Graduação.*

*Agradeço a sua atenção dispensada à presente.*

*Atenciosamente*

*Elizabeth Duenãs de Flores*

*R.A. 925830*

*Obs.: Não há necessidade de identificar-se.*

## QUESTIONÁRIO: ALUNOS

### PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

#### Identificação Pessoal

1. Sexo:  
 Masculino                       Feminino
2. Estado Civil:  
 Solteiro                               Viúvo  
 Casado                                  Outro
3. Idade: \_\_\_\_\_ anos.
4. Cidade de Residência: \_\_\_\_\_

#### Formação Profissional

5. Indique que curso fez na graduação:  
 Pedagogia com habilitação em: \_\_\_\_\_  
 Licenciatura em: \_\_\_\_\_  
 Bacharel em outra área (Indique): \_\_\_\_\_
6. Onde terminou o curso de graduação:  
 Universidade do Sul. Qual? \_\_\_\_\_  
 Universidade Sudeste. Qual? \_\_\_\_\_  
 Universidade do Centro Oeste. Qual? \_\_\_\_\_  
 Universidade do Nordeste. Qual? \_\_\_\_\_  
 Universidade do Norte. Qual? \_\_\_\_\_  
 Faculdade isolada. Qual? \_\_\_\_\_  
 Universidade (Faculdade) estrangeira. Qual? \_\_\_\_\_  
 Outros. \_\_\_\_\_
7. Quando concluiu o Curso de Graduação? \_\_\_\_\_
8. Qual o curso que você está fazendo?  
 Mestrado                               Doutorado



## Produção Intelectual

18. Publicações relacionadas à educação:

- ( ) Livros. Quantos? \_\_\_\_\_  
( ) Artigos em revistas especializadas. Quantos? \_\_\_\_\_  
( ) Textos mimeografados. Quantos? \_\_\_\_\_  
( ) Trabalhos apresentados em Congressos. Quantos? \_\_\_\_\_  
( ) Outros. \_\_\_\_\_

19. Participou ou participará neste ano na área de educação de:

- |                |               |                    |
|----------------|---------------|--------------------|
| ( ) Congressos | ( ) Nacionais | ( ) Internacionais |
| ( ) Simpósios  | ( ) Nacionais | ( ) Internacionais |
| ( ) Seminários | ( ) Nacionais | ( ) Internacionais |

20. É membro de Associações Científicas Educacionais:

- ( ) Não  
( ) Sim      ( ) Nacionais      ( ) Internacionais. Que país? \_\_\_\_\_
- 

## Financiamento dos Cursos de Pós-Graduação

21. Licenciamento do seu trabalho:

- |                       |                     |                     |
|-----------------------|---------------------|---------------------|
| ( ) Total             | ( ) com vencimentos | ( ) sem vencimentos |
| ( ) Parcial           | ( ) com vencimentos | ( ) sem vencimentos |
| ( ) Sem licenciamento |                     |                     |

22. Bolsa de Estudos:

- |            |                          |
|------------|--------------------------|
| ( ) CAPES  | ( ) PICD                 |
| ( ) CNPq   | ( ) Outras: _____        |
| ( ) FAPESP | ( ) Sem Bolsa de Estudos |

23. Razões pessoais porque se decidiu cursar os estudos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP.

---

---

---

---

---

## PARTE II - ANÁLISE DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### A - Análise da Dinâmica do Processo Curricular

Instruções	Questão 1	Questão 2
Depois de ler cada um dos itens abaixo, responda às Questões 1 e 2 fazendo um círculo ao redor de sua alternativa de resposta. Não se espera necessariamente coincidência/discrepâncias entre as respostas das duas questões.	Em que medida se vem praticando as estratégias de ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e atitudes citadas abaixo, no processo de desenvolvimento curricular dos cursos de Pós-Graduação em Educação na UNICAMP?	Em que medida, o desenvolvimento curricular dos estudos de Pós-Graduação em Educação, está contribuindo para que os alunos alcancem os objetivos propostos nos cursos de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, através das estratégias de ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e atitudes citadas abaixo?
<b>Obs.:</b> No caso dos Professores, responder de acordo com o seu trabalho individual.		

- |                   |                  |
|-------------------|------------------|
| 4. Sempre         | 4. Muito         |
| 3. Frequentemente | 3. Razoavelmente |
| 2. Ocasionalmente | 2. Pouco         |
| 1. Nunca          | 1. Nada          |

#### ITENS

1. Planejar disciplinas de acordo com os objetivos dos cursos de Pós-Graduação, formando um todo coerente e constante.	4	3	2	1		4	3	2	1
2. Desenvolver as disciplinas através de aulas expositivas/teóricas.	4	3	2	1		4	3	2	1
3. Utilizar como instrumento de avaliação dos alunos: provas escritas, provas orais e diversos tipos de provas objetivas.	4	3	2	1		4	3	2	1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4. Sempre	3. Frequentemente	2. Ocasionalmente	1. Nunca	4. Muito	3. Razoavelmente	2. Pouco	1. Nada
4. Fomentar uma adequada interação professor-aluno.	4	3	2	1	4	3	2	1
5. Desenvolver nos alunos qualidades de facilitadores de aprendizagem.	4	3	2	1	4	3	2	1
6. Oferecer disciplinas relacionadas com os Planos de Estudo dos alunos.	4	3	2	1	4	3	2	1
7. Desenvolver as disciplinas através de seminários, discussão-debate, estudo dirigido, diálogo e estudo de casos.	4	3	2	1	4	3	2	1
8. Utilizar como instrumento de avaliação dos alunos, monografias orientadas pelo professor, informes apresentados pelos alunos individualmente e/ou em grupo.	4	3	2	1	4	3	2	1
9. Promover a capacidade de interação humana satisfatória, fomentando troca de experiências entre os alunos dentro da sala de aula.	4	3	2	1	4	3	2	1
10. Valorizar nos alunos atitudes que favoreçam a memorização e repetição de quantidade de conhecimentos recebidos na sala de aula e na bibliografia empregada na disciplina.	4	3	2	1	4	3	2	1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4	3	2	1	4	3	2	1
11. Oferecer disciplinas relacionadas aos Projetos de Pesquisa dos alunos: Dissertações e Teses.	4	3	2	1	4	3	2	1
12. Desenvolver as disciplinas através de contrato de estudos, trabalhos em grupo, estudo individualizado/independente.	4	3	2	1	4	3	2	1
13. Utilizar como instrumentos de avaliação dos alunos a auto-crítica e a auto-avaliação.	4	3	2	1	4	3	2	1
14. Utilizar um sistema de acompanhamento grupal e individualizado durante a administração da disciplina.	4	3	2	1	4	3	2	1
15. Valorizar nos alunos as habilidades de pensamento analítico, pensamento crítico, capacidade de raciocínio e capacidade de propor alternativas de solução dos problemas educativos apresentados.	4	3	2	1	4	3	2	1
16. Planejar disciplinas que ofereçam uma instrumentação de pesquisa em educação, com uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas, assim como a crítica construtiva das mesmas.	4	3	2	1	4	3	2	1
17. Selecionar e organizar os conteúdos das disciplinas relacionados aos objetivos das disciplinas.	4	3	2	1	4	3	2	1

ITENS	Frequência com que pratica				Contribuição à aquisição			
	4	3	2	1	4	3	2	1
18. Criar um clima favorável ao desenvolvimento de atitudes e habilidades científicas, tais como: curiosidade, observação, objetividade, capacidade analítica e capacidade de propor alternativas de solução.	4	3	2	1	4	3	2	1
19. Valorizar nos alunos atitudes de autocrítica, auto-avaliação e tolerância à avaliação dos outros.	4	3	2	1	4	3	2	1
20. Selecionar e organizar os conteúdos das disciplinas com os mais atualizados e significativos para os alunos, capacitando-os na solução de problemas futuros na área educativa.	4	3	2	1	4	3	2	1
21. Estabelecer um ambiente dentro do qual se possa efetuar uma aprendizagem autodirigida e criativa.	4	3	2	1	4	3	2	1
22. Valorizar nos alunos as atitudes relacionadas ao estudo independente, autonomia intelectual, autoconfiança e criatividade (imaginação e originalidade).	4	3	2	1	4	3	2	1
23. Orientar os conteúdos das disciplinas à solução de problemas educativos concretos, promovendo uma aprendizagem inter e multidisciplinar e que não constitua simplesmente um treinamento metodológico.	4	3	2	1	4	3	2	1

Freqüência com que  
prática

Contribuição à  
aquisição

4. Sempre

3. Frequentemente

2. Ocasionalmente

1. Nunca

4. Muito

3. Razoavelmente

2. Pouco

1. Nada

ITENS

---

24. Atender aos alunos em assuntos que transcendem preocupações puramente acadêmicas e curriculares, abrangendo outros aspectos da vida pessoal do aluno.	4 3 2 1	4 3 2 1
25. Fomentar nos alunos as atitudes da aprendizagem significativa e aprendizagem auto-iniciado.	4 3 2 1	4 3 2 1
26. Oferecer, durante o desenvolvimento das disciplinas, atividades que permitam ao aluno a prática de atitudes e habilidades científicas.	4 3 2 1	4 3 2 1
27. Fomentar a troca de experiência entre os alunos fora da sala de aula, criando uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao amadurecimento como pesquisadores autônomos, capazes de se integrarem num grupo de pesquisa multi e interdisciplinar.	4 3 2 1	4 3 2 1
28. Capacitar os alunos para se adaptarem inteligente, flexível e criativamente às novas situações problemáticas do futuro, especialmente dentro da prática docente.	4 3 2 1	4 3 2 1

4. Sempre	3. Frequentemente	2. Ocasionalmente	1. Nunca	4. Muito	3. Razoavelmente	2. Pouco	1. Nada
-----------	-------------------	-------------------	----------	----------	------------------	----------	---------

ITENS

29. Fomentar a participação dos alunos como assistentes de pesquisas dos professores da Faculdade, como um meio de articulação entre teoria e prática no processo de aprendizagem de pesquisa, aquisição de habilidades de pesquisa e redação de relatórios.	4	3	2	1	4	3	2	1
30. Oferecer aos alunos oportunidade de participarem como Estagiários de Ensino em Graduação como um meio de prática docente.	4	3	2	1	4	3	2	1
31. Utilizar, dentro do sistema de orientação de dissertações e teses, formas, processos de orientação e tempo destinado a esta atividade, flexíveis e adaptados às diferenças individuais dos orientandos.	4	3	2	1	4	3	2	1
32. Oferecer, no desenvolvimento das disciplinas, atividades que relacionem Pesquisa e Ensino.	4	3	2	1	4	3	2	1
33. Fomentar uma adequada comunicação entre orientador e orientando para uma melhor assistência em seu trabalho de pesquisa.	4	3	2	1	4	3	2	1

Frequência com que  
pratica

Contribuição à  
aquisição

- 4. Sempre
- 3. Frequentemente
- 2. Ocasionalmente
- 1. Nunca

- 4. Muito
- 3. Razoavelmente
- 2. Pouco
- 1. Nada

ITENS

34. Fomentar o estabelecimento de um mecanismo efetivo quanto à orientação de Dissertações e Teses, que assegure ao orientador, a oportunidade de cobrar o avanço no trabalho de pesquisa, e certa disciplina para o atendimento dos seus orientandos.

4 3 2 1

4 3 2 1

35. Agregue outras estratégias de ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e atitudes que considere importante.

4 3 2 1

4 3 2 1

4 3 2 1

4 3 2 1

4 3 2 1

4 3 2 1

**B - ANÁLISE DA ESTRUTURA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

1. Você conhece o Regimento atual dos cursos de Pós-graduação da FE/UNICAMP?  
( ) Sim ( ) Não

2. Você ingressou na Pós-Graduação pelo Regimento anterior a 1989; ou pelo Regimento atual?
- 

Obs.: Os itens 3, 4, 5 serão respondidos somente pelos alunos que viveram o Regimento anterior a 1989, e o atual Regimento, caso contrário saltar para o item 6.

3. Na sua opinião, a mudança do Regimento antigo da Pós-Graduação da FE/UNICAMP pelo Regimento aprovado em 1989:

- ( ) Aprimorou a administração da Pós-Graduação  
( ) Piorou a administração da Pós-Graduação  
( ) Não alterou a qualidade administrativa da Pós-Graduação

4. Na sua opinião, a mudança do Regimento da Pós-Graduação da FE/UNICAMP, pelo Regimento atual, aprovado em 1989:

- ( ) Centralizou mais sua administração na instância da Coordenação  
( ) Descentralizou mais sua administração na instância do Departamento

5. O atual Regimento favorece uma maior flexibilidade curricular?

- ( ) Sim ( ) Não

6. Você percebe que, além dos objetivos de formação de pesquisadores e docentes de alto nível, estão sendo alcançados outros objetivos não propostos como resultado do processo de desenvolvimento curricular?

- ( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for afirmativa, diga pelo menos cinco em ordem de prioridade.

---

---

---

---

---

7. Percebe que os cursos de Pós-Graduação permite uma ampla possibilidade de cursar disciplinas complementares, inclusive em outros cursos/departamentos e/ou outras instituições?

- ( ) Sim ( ) Não

8. Em que medida considera que a Pós-Graduação da FE/UNICAMP incorpora as novas tendências dos cursos de Pós-Graduação em Educação?
- ( ) Muito ( ) Razoável  
( ) Pouco ( ) Nada
9. Elaborou seu Plano de Estudos, dentro de seus objetivos profissionais no primeiro semestre, com ajuda de um orientador?
- ( ) Sim ( ) Não
10. Em sua opinião, a estrutura curricular dos cursos de Pós-Graduação permite uma articulação entre Ensino e Pesquisa:
- ( ) Muito adequada ( ) Adequada  
( ) Pouco adequada ( ) Nada adequada
11. Você percebe que os professores desenvolvem suas disciplinas com uma postura de pesquisa?
- ( ) Sempre ( ) Frequentemente  
( ) Ocasionalmente ( ) Nunca
12. O tema de sua Dissertação ou Tese é o mesmo que apresentou no momento da seleção ao Mestrado ou Doutorado?
- ( ) Sim ( ) Não
13. O tema de sua Dissertação ou Tese está dentro de sua área de concentração?
- ( ) Sim ( ) Não
14. Percebe que a relação numérica professor-aluno, tanto em sala de aula, como na fase de Dissertação e Tese é:
- ( ) Muito alta ( ) Alta  
( ) Regular ( ) Baixa
15. Você está inteirado das linhas de pesquisa do seu Departamento?
- ( ) Sim ( ) Não
16. Você percebe que as pesquisas que os professores da Pós-Graduação da FE/UNICAMP realizam, são, predominantemente, de caráter:
- ( ) Individual  
( ) Coletivo (com outros professores)  
( ) Coletivo (com outros professores e alunos)
17. Você é integrante de algum grupo de estudos e/ou pesquisa da Pós-Graduação da FE/UNICAMP junto aos professores?
- ( ) Sim ( ) Não
- Qual? \_\_\_\_\_

18. Qual é a sua opinião sobre a qualidade da produção científica dos professores da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Excelente                       Boa  
 Regular                          Fraca
19. Qual é a sua opinião sobre a quantidade da produção científica dos professores da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Muito grande                     Grande  
 Muito pouco                     Pouco
20. Está inteirado sobre o destino da produção científica dos professores da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Sim                                 Não
21. Qual é sua opinião a respeito da política de concessão interna de Bolsa de Estudos na Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Excelente                       Boa  
 Regular                          Fraca
22. Qual é sua opinião a respeito das funções das Comissões de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Concorda                         Discorda
23. Qual é sua opinião a respeito do processo de escolha dos membros da Banca de Qualificação de Dissertações e Teses?
- Concorda                         Discorda
24. Qual é sua opinião a respeito do processo de escolha dos membros da Banca de Defesa de Dissertações e Teses?
- Concorda                         Discorda
25. Qual é sua opinião sobre o nível de exigência acadêmica dos cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Marque com "a", "b" ou "c":
- a) Aumentar o nível de exigência  
b) Manter o nível de exigência  
c) Diminuir o nível de exigência
- Admissão de alunos  
 Quantidade de leitura que se exige dos estudantes  
 Nível de exigência acadêmica das disciplinas  
 Requisitos para a obtenção do grau final  
 Qualidade do ensino de modo geral  
 Qualidade da pesquisa dos alunos

26. Qual é sua opinião acerca da bibliografia disponível (livros e revistas) da Faculdade de Educação UNICAMP?

Marque com "a", "b", "c" ou "d"

- a) Muito satisfatória
- b) Satisfatória
- c) Pouco satisfatória
- d) Nada satisfatória

- ( ) Grau de atualidade científica
- ( ) Grau de clareza pedagógica
- ( ) Grau de aplicabilidade às necessidades educativas do país
- ( ) Grau de utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem norte-americano ou européia
- ( ) Grau de utilidade da bibliografia e/ou materiais de origem latino-americano

27. Qual é sua opinião sobre a situação da Pós-Graduação com relação à disponibilidade ou escassez de recursos:

Marque com "a", "b", "c", "d" ou "e":

- a) Não há
- b) Estritamente necessário
- c) Um pouco mais que o necessário
- d) Muito mais que o necessário
- e) Menos que o necessário

- ( ) Sala de aula
- ( ) Capacidade física da biblioteca
- ( ) Instalações para professores, administradores e direção
- ( ) Acervo de livros na biblioteca da FE
- ( ) Acervo de revistas especializadas na biblioteca da FE
- ( ) Acesso aos computadores
- ( ) Recursos pedagógicos auxiliares de ensino (retroprojetores, aparelhos de som, outros)
- ( ) Funcionários administrativos
- ( ) Professores
- ( ) Bolsas de estudos para alunos

28. Qual é sua opinião sobre o grau de excelência da Pós-Graduação, sob diferentes aspectos, segundo os níveis de Mestrado ou Doutorado?

Marque com "a", "b", "c" ou "d"

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Regular
- d) Fraco

#### MESTRADO

- ) Reputação interna
- ) Reputação externa
- ) Clima intelectual
- ) Dedicção dos docentes ao ensino
- ) Dedicção dos docentes à pesquisa
- ) Recursos para pesquisa
- ) Qualidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ) Quantidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ) Relação numérica professor-aluno
- ) Relacionamento professor-aluno, tanto em sala de aula, como em fase de tese e dissertações
- ) Acesso aos computadores
- ) Apoio didático às disciplinas
- ) Minистраção do ensino

#### DOUTORADO

- ) Reputação interna
- ) Reputação externa
- ) Clima intelectual
- ) Dedicção dos docentes ao ensino
- ) Dedicção dos docentes à pesquisa
- ) Recursos para pesquisa
- ) Qualidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ) Quantidade do acervo de livros/periódicos da biblioteca da FE
- ) Relação numérica professor-aluno
- ) Relacionamento professor-aluno, tanto em sala de aula, como em fase de tese e dissertações
- ) Sistema de orientação de Dissertações e Teses
- ) Acesso aos computadores
- ) Apoio didático às disciplinas
- ) Minистраção do ensino

29. Você concorda que os cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP em relação aos cursos de graduação são:

- ( ) Substancialmente diferentes
- ( ) Um pouco diferentes
- ( ) Prolongamento da Graduação

30. Você percebe que a Pós-Graduação exerce sobre a Graduação uma influência:

- ( ) Altamente positiva
- ( ) Positiva
- ( ) Neutra
- ( ) Negativa

31. Quais foram suas experiências positivas durante seus estudos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

---

---

---

---

---

32. Quais foram suas experiências negativas durante seus estudos de Pós-Graduação?

---

---

---

---

---

**ANEXO II**

**ENTREVISTAS**

ENTREVISTA: COORDENADOR - EX-COORDENADOR E PROFESSORES

PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Identificação Pessoal

1. Sexo: \_\_\_\_\_
2. Estado Civil: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Cidade de residência: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica

5. Qual o título acadêmico mais alto?  
 Pós-Doutorado  
 Livre-Docência  
 Doutorado
6. Quando se Gradudou em seu título mais alto? \_\_\_\_\_
7. Onde terminou seus cursos de:  
 Graduação: \_\_\_\_\_  
 Mestrado: \_\_\_\_\_  
 Doutorado: \_\_\_\_\_  
 Livre-Docência: \_\_\_\_\_  
 Pós-Doutorado: \_\_\_\_\_

Experiência Profissional

8. Há quanto tempo é professor universitário?  
Em Graduação? \_\_\_\_\_  
Em Pós-Graduação? \_\_\_\_\_
9. Há quanto tempo é professor de cursos de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP?  
\_\_\_\_\_

10. Desempenha ou desempenhou algum cargo administrativo na Faculdade:

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for afirmativa:

Qual o cargo? \_\_\_\_\_

Qual o período? \_\_\_\_\_

### Situação Funcional

11. Nível docente:

( ) Titular - MS-6

( ) Adjunto - MS-5

( ) Livre-Docente - MS-4

( ) Assistente-Doutor - MS-3

12. Qual é seu regime de trabalho na Pós-Graduação FE/UNICAMP?

( ) RDIDP

( ) RTC

( ) RTP



9. Em sua opinião, além dos objetivos de formação de pesquisadores e docentes de alto nível, estão sendo alcançados outros objetivos como resultado do processo de desenvolvimento curricular?

Sim  Não

Se a resposta for afirmativa, cite pelo menos cinco objetivos em ordem de prioridade:

---

---

---

---

---

10. Os cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP, exige que cada aluno elabore seu plano de estudos com assessoramento de seu orientador, no início de seus estudos de Mestrado ou Doutorado?

Sim  Não

Se a resposta for negativa, salte para a questão 13.

Se a resposta for afirmativa, responda as questões 11 e 12.

11. No caso de ser elaborado o plano de estudos, existe coerência e integração entre as disciplinas planejadas e os objetivos propostos nos cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

Totalmente  Parcialmente  Nada

12. No caso de ser elaborado o plano de estudos, as disciplinas planejadas, dentro da estrutura curricular se adequam aos temas de Dissertações ou Teses dos alunos?

Totalmente  Parcialmente  Nada

13. Os seus orientandos tem temas de Dissertação e Tese relacionados com as áreas de concentração a que pertencem?

Sempre  Frequentemente  
 Ocasionalmente  Nunca

14. Os temas de Dissertações e Teses de seus orientandos são os mesmos que apresentaram no momento da seleção ao Mestrado ou Doutorado?

Sim  Não

15. Dentro da Estrutura Curricular dos cursos de Pós-Graduação são oferecidas disciplinas e seminários de pesquisa que dão oportunidade aos alunos de desenvolverem habilidades de pesquisas?

Sempre  Frequentemente  
 Ocasionalmente  Nunca

16. Os cursos de Pós-Graduação oferece em algum semestre aos alunos oportunidade de ter experiência docente?

Sim  Não

17. Os objetivos, assim como os conteúdos das disciplinas ministradas, estão encaminhados ao alcance somente dos objetivos propostos no curso de Pós-Graduação?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for negativa, diga pelo menos cinco objetivos não propostos em ordem de prioridade:

---

---

---

---

---

18. Quais são os procedimentos didáticos que você mais utiliza no desenvolvimento das disciplinas ministradas na Pós-Graduação? Apresente em ordem de prioridade:

---

---

---

---

---

19. Quais são os procedimentos avaliativos que você mais utiliza nas disciplinas ministradas na Pós-Graduação? Apresente em ordem de prioridade:

---

---

---

---

---

20. Em sua opinião, na Pós-Graduação, seu relacionamento com os alunos dentro e fora de sala de aula é

( ) Excelente ( ) Bom  
( ) Regular ( ) Fraco

21. Em sua opinião, seu sistema de acompanhamento individualizado e/ou grupal dos alunos, durante o desenvolvimento das disciplinas é:

( ) Excelente ( ) Bom  
( ) Regular ( ) Fraco

22. Em sua opinião, seu sistema de orientação de Dissertações e Teses é:

( ) Excelente ( ) Bom  
( ) Regular ( ) Fraca

23. Como orientador de Dissertações e Teses, você dá apoio aos orientandos em assuntos que transcendem as preocupações puramente acadêmicas e curriculares?

( ) Sempre ( ) Frequentemente  
( ) Ocasionalmente ( ) Nunca

24. Qual a sua opinião, quanto a relação numérica professor-aluno, em sala de aula?
- Muito alta                       Alta  
 Regular                               Baixa
25. Qual a sua opinião, quanto a relação numérica professor-aluno, em fase de Dissertações e Teses?
- Muito alta                       Alta  
 Regular                               Baixa
26. As pesquisas que você realiza, são fundamentalmente de caráter:
- Individual  
 Coletivo (com outros professores)  
 Coletivo (com outros professores e alunos)
27. Qual é a produção intelectual nos últimos três anos?
- Concluídas               Em andamento               Iniciadas
28. É integrante de algum grupo de pesquisa/estudo onde participam alunos?  
Qual? \_\_\_\_\_
29. As fontes de orientação para a escolha de seus temas de pesquisa são áreas temáticas:
- De interesse da Pós-Graduação  
 De interesse individual  
 De interesse das agências de fomento
30. Qual é a origem dos recursos para o financiamento de suas pesquisas na Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Orçamento da instituição  
 Recursos de agências de fomento nacionais  
 Recursos de agências de fomento estrangeiras  
 Recursos pessoais
31. A Faculdade de Educação da UNICAMP tem vínculos acadêmicos com Faculdade de Educação de universidades nacionais e estrangeiras?
- Sim                               Não
- Se a resposta for afirmativa, diga quais:
- Nacionais: \_\_\_\_\_
- Estrangeiras: \_\_\_\_\_
32. Qual é sua opinião a respeito da política de concessão interna de bolsas de estudos na Pós-Graduação da FE/UNICAMP?
- Excelente                       Boa  
 Regular                               Fraca

33. Qual é sua opinião a respeito das funções das Comissões de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

( ) Concorda ( ) Discorda

Por quê? \_\_\_\_\_

34. Qual é sua opinião a respeito do processo de escolha dos membros da Banca de Qualificação de Dissertações e Teses?

( ) Concorda ( ) Discorda

Por quê? \_\_\_\_\_

35. Qual é sua opinião a respeito do processo de escolha dos membros da Banca de Defesa de Dissertações e Teses?

( ) Concorda ( ) Discorda

Por quê? \_\_\_\_\_

## Outros

### PROFESSOR

36A Qual sua experiência pessoal como professor da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

### EX-COORDENADORES

36B Qual sua experiência pessoal como coordenador da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

36C Que alcances daria à Pós-Graduação, com base em sua experiência?

### COORDENADOR

36B Quais os aspectos positivos quanto à estrutura e administração da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

36C Quais os aspectos problemáticos quanto à estrutura e administração da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

### PARA TODOS

37 Além dos tópicos abordados, acrescente outros que julgar necessário.

## ENTREVISTA: EX-ALUNOS

### PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

#### Identificação Pessoal

1. Sexo:  
( ) Masculino                      ( ) Feminino
2. Estado Civil: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_ anos.
4. Cidade de residência: \_\_\_\_\_

#### Formação Profissional

5. Indique que curso fez na graduação: \_\_\_\_\_
6. Onde terminou o curso de graduação: \_\_\_\_\_
7. Quando se graduou no Curso de Graduação? \_\_\_\_\_
8. Que curso fez na Pós-Graduação? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. No caso de Mestrado:
  - a) Onde fez o curso de Mestrado? \_\_\_\_\_
  - b) Qual foi sua área de concentração? \_\_\_\_\_
  - c) Quando concluiu o curso? \_\_\_\_\_
10. No caso de Doutorado:
  - a) Onde terminou o curso? \_\_\_\_\_
  - b) Qual foi sua área de concentração? \_\_\_\_\_
  - c) Quando concluiu o curso? \_\_\_\_\_

#### Situação Funcional

11. Há quantos anos você trabalha como professor? \_\_\_\_\_
12. Qual a função que desempenha? \_\_\_\_\_
13. Graus de nível educativo onde trabalha: \_\_\_\_\_

14. Dependência administrativa onde trabalha: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Publicações realizadas:

( ) Livros. Quantos? \_\_\_\_\_

( ) Artigos em revistas especializadas. Quantos? \_\_\_\_\_

( ) Textos mimeografados. Quantos? \_\_\_\_\_

( ) Trabalhos apresentados em congresso. Quantos? \_\_\_\_\_

16. Participou ou participará neste ano de:

( ) Congressos ( ) Nacionais ( ) Internacionais

( ) Simpósios ( ) Nacionais ( ) Internacionais

( ) Seminários ( ) Nacionais ( ) Internacionais

17. Membro de Associações Científicas Educacionais.

Quais? \_\_\_\_\_

( ) Nacionais

( ) Internacionais

#### Financiamento dos Cursos de Pós-Graduação

18. Quando fez o curso de Pós-Graduação você teve licenciamento do seu trabalho:

( ) Total ( ) Com vencimentos ( ) Sem vencimentos

( ) Parcial ( ) Com vencimentos ( ) Sem vencimentos

( ) Sem licenciamento

19. Bolsa de Estudos. Qual? \_\_\_\_\_

20. Razões pessoais porque decidiu cursar os estudos de Pós-Graduação na UNICAMP.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



8. Você concorda que estavam sendo formados pesquisadores e docentes de alto nível, como resultado do processo de desenvolvimento curricular, nos cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

9. Você percebeu que, além dos objetivos de formação de pesquisadores e docentes de alto nível, estavam alcançando outros objetivos não propostos como resultado do processo de desenvolvimento curricular?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for afirmativa, diga pelo menos cinco objetivos em ordem de prioridade:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Você elaborou seu plano de estudos, em colaboração com seu orientador, no início de seus estudos de Mestrado ou Doutorado?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for afirmativa, diga qual porcentagem atingiu:

\_\_\_\_\_

11. Se fez plano de estudos, no decorrer do curso você fez ajustes neste plano em colaboração com o seu orientador?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for negativa diga porque: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Você percebia que havia coerência e integração entre as disciplinas da estrutura curricular e os objetivos propostos nos cursos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

( ) Totalmente  
( ) Parcialmente  
( ) Nada

13. Você percebia que a estrutura curricular oferecia disciplinas orientadas ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa?

( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Você percebia que o Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP oferecia a oportunidade de desenvolver habilidades docentes nos alunos?

( ) Sim ( ) Não

Como? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Você considerava o processo curricular coerente com os objetivos propostos no Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Os objetivos das disciplinas que você cursou, tinham coerência com os objetivos propostos no Programa dos Estudos de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Os conteúdos de todas as disciplinas que você cursou estavam vinculados à sua área de concentração?

( ) Sim ( ) Não

18. Os conteúdos das disciplinas que você cursou estavam relacionadas ao seu tema de Dissertação ou Tese?

( ) Sim ( ) Não

19. Diga, em ordem de prioridade, quais foram os procedimentos didáticos mais utilizados pelos professores nas disciplinas cursadas:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20. Diga, em ordem de prioridade, quais foram os procedimentos avaliativos mais utilizados pelos professores nas disciplinas cursadas:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. O tema de sua Dissertação ou Tese foi o mesmo que apresentou no momento da seleção ao Mestrado ou Doutorado?

( ) Sim ( ) Não

No caso de haver mudado, diga os motivos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22. O tema de sua Dissertação ou Tese estava dentro de sua área de concentração?

Sim  Não

Se a resposta for negativa, diga porque: \_\_\_\_\_

23. Em sua opinião na Pós-Graduação o relacionamento professor-aluno foi:

Excelente  Bom  Fraco

24. Em sua opinião o acompanhamento individualizado e/ou grupal dos alunos durante o desenvolvimento das disciplinas foi:

Excelente  Bom  Fraco

25. Em sua opinião o sistema de orientação de Dissertações e Teses foi:

Excelente  Bom  
 Regular  Fraco

26. O orientador de Dissertação/Tese dava uma margem de atendimento pessoal que transcendia às preocupações estritamente acadêmicas e curriculares?

Sempre  Frequentemente  
 Ocasionalmente  Nunca

27. Percebia que a relação numérica professor-aluno, em sala de aula foi:

Muito alta  Alta  
 Regular  Baixa

28. Percebia que a relação numérica professor-aluno em fase de Dissertações e Teses foi:

Muito alta  Alta  
 Regular  Baixa

29. Você estava inteirado das linhas de pesquisa do seu Departamento?

Sim  Não

Se a resposta for negativa, diga porque: \_\_\_\_\_

30. Você percebia que as pesquisas realizadas pelos professores da Pós-Graduação, eram predominantemente:

Individuais  
 Coletivas (com outros professores)  
 Coletivas (com outros professores e alunos)

31. Você estava envolvido em algum Projeto de Pesquisa da Pós-Graduação da FE/UNICAMP, diferentemente do seu Projeto de Dissertação/Tese?

Se a resposta for positiva, diga qual: \_\_\_\_\_

32. Você foi integrante de algum grupo de estudos da Pós-Graduação da FE/UNICAMP, junto aos professores?

Sim  Não

Se a resposta for positiva, diga qual: \_\_\_\_\_

33. Estava inteirado sobre a produção científica dos professores da Pós-Graduação da FE/UNICAMP, pelo menos de seu Departamento?

Sim  Não

Se a resposta for positiva, diga a forma de divulgação: \_\_\_\_\_

34. Você se sentia ligado a seu Departamento?

Sim  Não

Por quê? \_\_\_\_\_

35. Qual é a sua opinião sobre a qualidade da produção científica dos professores da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

Excelente  Boa  
 Regular  Fraca

36. Qual é a sua opinião sobre a quantidade da produção científica dos professores da Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

Muito grande  Grande  
 Pouco  Muito pouco

37. Qual é sua opinião a respeito da política de concessão interna de Bolsas de Estudos na Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

Excelente  Boa  
 Regular  Fraca

38. Qual é sua opinião a respeito das Comissões de Pós-Graduação da FE/UNICAMP?

Concorda  Discorda

Por quê? \_\_\_\_\_

39. Qual é sua opinião a respeito da forma de composição dos membros da Banca de Qualificação de Dissertações e Teses?

Concorda  Discorda

Por quê? \_\_\_\_\_

40. Qual é sua opinião a respeito da forma de composição dos membros da Banca de Defesa de Dissertações e Teses?

( ) Concorda                      ( ) Discorda

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Outros

41. O curso de Mestrado ou Doutorado corresponderam às suas expectativas?

42. O que considerou altamente positivo dentro de sua formação no curso de Mestrado ou Doutorado?

43. O que considerou precário em sua formação no curso de Mestrado ou Doutorado?

44. Os conhecimentos recebidos na Pós-Graduação lhe estão permitindo melhorar seu desempenho como professor(a) e ou pesquisador(a)?

45. Além dos pontos abordados, acrescente outros que julgar necessário.