

# O LUGAR ESTRATÉGICO DO MESTRADO NO CONJUNTO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA PEDAGOGIA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS <sup>1</sup>

Dermeval Saviani <sup>2</sup>

Ao ensejo do gentil convite para proferir esta Aula Magna que marca o início do período letivo de 2007 do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, proponho-me a compartilhar com os professores e alunos dessa Instituição estudos que venho fazendo nos últimos anos sobre os problemas da Pós-graduação e da Pedagogia em nosso país. Particularmente, reúno reflexões desenvolvidas em 1991 sobre a questão relativa às dissertações de mestrado (SAVIANI, 1991) e em 1999 sobre a trajetória da Pós-Graduação em Educação no Brasil (SAVIANI, 2002). Partindo da caracterização geral da Pós-Graduação, analisarei a particularidade do mestrado para concluir com uma referência aos problemas e perspectivas com que nos defrontamos na atual conjuntura. Finalmente abordarei à questão da Pedagogia, incorporando estudos que desenvolvi no âmbito do projeto “O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica e teórica”.

## 1. PÓS-GRADUAÇÃO: SENTIDO E ESTRUTURA

Como está sugerido na denominação, os cursos de pós-graduação são entendidos, literalmente, como aqueles que se realizam após a graduação, condicionados, portanto, ao pré-requisito de que seus alunos tenham previamente concluído algum curso de graduação. No contexto brasileiro, tornou-se corrente a distinção entre a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*.

Os Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de extensão, assumem predominantemente

<sup>1</sup>Aula Magna proferida na Universidade Tuiuti do Paraná, em 8 de março de 2007.

<sup>2</sup>Professor Emérito da UNICAMP e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). dermevalsaviani@yahoo.com.br

as formas de *aperfeiçoamento* e *especialização* e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação, sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

Portanto, mesmo supondo-se a situação ideal em que o ensino e a pesquisa são indissociáveis, cabe considerar que a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Em razão do acima exposto, é que se deu preferência ao termo programa em lugar de curso para a pós-graduação *stricto sensu*. Essa distinção já se incorporou à história da pós-graduação no Brasil onde, comumente, se utiliza a denominação *Programa de Pós-Graduação* ou *Programa de Estudos Pós-Graduados* quando se trata de Mestrado e Doutorado, isto é, da pós-graduação *stricto sensu* e se usa sempre a denominação *Curso de Especialização* ou *Curso de Aperfeiçoamento* quando se trata da pós-graduação *lato sensu*. A razão dessa distinção reside no fato de que o termo *curso* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas

que os alunos devem *cursar*. Ora, essa é a característica específica da pós-graduação *lato sensu*. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí, a adoção do termo *programa* para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um Programa de Pós-Graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a essa atividade ele cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa.

A referida distinção, já incorporada à história de nossa pós-graduação, foi também consagrada no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei número 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual reserva o termo *programa* para a pós-graduação *stricto sensu*, utilizando o termo *curso* para a pós-graduação *lato sensu*, conforme estipulado no artigo 44:

A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I –  **cursos** seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III – de pós-graduação, compreendendo  **programas** de mestrado e doutorado,  **cursos** de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em  **cursos** de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (negritos meus).
- IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Diante do exposto, entende-se que a proposta de um curso de Aperfeiçoamento ou Especialização se justifica em consequência do avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente. Nesse caso, o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. Os programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade.

## 2. O LUGAR ESTRATÉGICO DO MESTRADO NA PÓS-GRADUAÇÃO

O modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência dos Estados Unidos, como se pode observar no texto do Parecer 977/65 que conceituou a pós-graduação onde se encontra um tópico com o seguinte título: *Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana* (BRASIL, 1965, pp.74-79). É com base nessa experiência que se definiu a estrutura organizacional da nossa pós-graduação *stricto sensu* centrada em dois níveis hierarquizados, o *mestrado* e o *doutorado*, sem, porém, que o primeiro fosse requisito indispensável para o segundo, isto é, o mestrado poderia ser considerado uma etapa preliminar para a obtenção do grau de doutor ou como grau terminal admitindo-se a possibilidade de inscrição direta no nível de doutorado. Cada um desses níveis compreenderia o estudo de um conjunto de matérias relativas tanto à *área de concentração*, isto é, o campo específico de conhecimento constitutivo do objeto de estudos escolhido pelo candidato, como ao *domínio conexo*, ou seja, a área ou áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela escolhida pelo

aluno. O programa de estudos deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação, no caso do mestrado e a tese, no caso do doutorado. Assim, a organização dos estudos, embora procurasse se pautar por *grande flexibilidade*, era bastante clara envolvendo tarefas bem especificadas e prevendo, inclusive, a figura de um diretor de estudos com a incumbência de assistir e orientar a cada um dos alunos.

Entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência européia, particularmente da Europa continental.

É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, sob a influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização das crianças e jovens justificado pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados; em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes. Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados ainda sob a égide da concepção tradicional herdada do iluminismo que colocava como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados; em conseqüência, tendia-se a se esperar dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. E, especialmente na pós-graduação, que era constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho sendo o orientador mais um examinador e o presidente das bancas de exame do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no as-

pecto técnico-operativo, na experiência européia a ênfase principal recaí sobre o aspecto teórico.

Ora, nós sabemos do peso da influência européia sobre os intelectuais brasileiros, em especial na área das chamadas ciências humanas. E esse dado é importante para entendermos a tendência que acabou por prevalecer na pós-graduação brasileira. Com efeito, viu-se que a implantação da pós-graduação se deu a partir do mestrado. E, embora os alunos devessem cursar determinadas disciplinas, algumas delas até mesmo em caráter obrigatório, os professores, via de regra, supunham um razoável grau de autonomia dos mestrandos esperando que eles definissem o próprio objeto de investigação e, ato contínuo, escolhessem o orientador adequado para acompanhá-lo em sua pesquisa. Este é um dos fatores explicativos do longo tempo destinado à realização do mestrado ligado à expectativa de que os alunos deveriam produzir um trabalho de fôlego, na prática equivalente a uma tese de doutorado. Isso não causou grandes problemas na fase inicial quando, diante da demanda reprimida e não existindo ainda o doutorado, acediam ao mestrado professores já com razoável maturidade intelectual e uma boa experiência no magistério superior. Passada, porém, essa primeira fase foi se constatando em escala cada vez mais generalizada que, enquanto o orientador esperava que o próprio aluno escolhesse de modo autônomo o tema de sua dissertação, formulasse o problema, definisse o enfoque teórico, delimitasse o objeto e estabelecesse a metodologia e respectivos procedimentos de análise, o mestrando se sentia sem rumo e despendia muito tempo sem corresponder a essas expectativas do orientador, o que o fazia buscar o socorro de outros professores, enveredar pelas mais desconhecidas leituras ou observações de campo até conseguir encontrar, mas após muito dispêndio de energia e de tempo, o objeto de estudo que daria origem à sua dissertação de mestrado.

É diante desse quadro que surgiram as pressões pela redução do tempo com a tendência a secundarizar o mestrado, dispensar a exigência de dissertação ou, mesmo, eliminar essa etapa da pós-

graduação *stricto sensu*. Entendo que esse encaminhamento pode pôr em risco a particularidade da pós-graduação brasileira que lhe permitiu se constituir numa das mais ricas e consistentes experiências de pós-graduação. E essa riqueza advém, acredito, da fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em se garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência européia. Para evitar o risco apontado preservando a particularidade da experiência brasileira, cumpre manter presente a especificidade da pós-graduação *stricto sensu*, cujo objetivo é a formação de pesquisadores como assinalei em texto anterior (SAVIANI, 1991, pp.159-168) cujas considerações, por oportuno, retomo a seguir.

Ora, se o objetivo precípuo da pós-graduação *stricto sensu* é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa. E como a pós-graduação *stricto sensu* está organizada em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível a função de consolidação.

Assim, embora seja desejável que a iniciação se dê já no nível da graduação, não parece razoável inscrevê-la como uma exigência obrigatória já nessa primeira etapa do ensino superior. Como já foi lembrado anteriormente, o vetor principal dos cursos de graduação é a formação profissional e não a formação de pesquisadores. Por outro lado, mesmo que se atingisse uma difusão bastante ampla da chamada *iniciação científica* nos cursos de graduação, é lícito supor que sua tarefa não se ligaria diretamente ao objetivo de formação do pesquisador, mas teria antes a finalidade de familiarizar o aluno (o futuro profissional) com os processos e os procedimentos da investigação científica, o que não implicaria necessariamente a realização, por parte de cada um dos alunos, de um projeto próprio e completo de investigação.

No caso do mestrado, porém, a iniciação requerida será feita mediante a realização de um trabalho completo de investigação. Para a maioria dos alunos será, de fato, o primeiro trabalho de pesquisa que ele cumpre, abarcando todas as etapas implicadas no tipo de investigação encetada. Portanto, caberá ao aluno, com o auxílio do orientador e a partir de alternativas delineadas em função do estágio de conhecimento em que se encontra a área correspondente, realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto assim como o estabelecimento da metodologia e respectivos procedimentos de análise, redigindo, em conseqüência, o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado.

O texto referido constitui o que se convencionou denominar de *dissertação de mestrado*. Supõe, pois, um trabalho relativamente simples, expresso num texto logicamente articulado, ou, como se diz em linguagem corrente, que tem começo, meio e fim, dando conta de um determinado tema. De fato, dissertar significa discorrer, expor, abordar determinado assunto. Distingue-se de tese, denominação reservada ao trabalho do doutorado, já que tese significa posição, sugerindo que a defesa de uma tese é a defesa de uma posição diante de determinado problema. A tese pressupõe, em conseqüência, os requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que estas são condições para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto. Ora, tais requisitos não são necessariamente exigidos no caso do mestrado. Supõe-se, antes, que é a conclusão do mestrado que propiciará o preenchimento desses requisitos, uma vez que, tendo realizado, com o apoio do orientador, um trabalho completo de investigação, esse exercício nas lides da pesquisa lhe permitirá adquirir um domínio teórico e prático do processo, atingindo, assim, a desejada autonomia intelectual que lhe facultará a formulação original de novos objetos de investigação. Dessa forma, enquanto para o mestrado a autonomia intelectual e a originalidade constituem ponto de chegada, para

o doutorado esses requisitos se põem no ponto de partida como condições prévias para a realização da etapa final do processo de formação do pesquisador, levado a cabo pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Em suma: considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* destina-se fundamentalmente à formação do pesquisador; considerando-se que o mestrado, enquanto primeira etapa tem a incumbência de efetivar a iniciação dos alunos tendo em vista a assunção, por parte deles, da condição de pesquisadores; considerando-se que essa iniciação implica a realização de um trabalho próprio e completo de investigação consubstanciado na dissertação, conclui-se ser inconcebível um mestrado sem dissertação.

O raciocínio acima evidencia a necessidade de se afastar certas alternativas que vêm sendo ventiladas, as quais, tendo em vista o objetivo de redução do tempo de formação, acenam com a organização de cursos de mestrado sem dissertação, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos. Em verdade, esse tipo de mestrado se descaracterizaria como pós-graduação *stricto sensu* sendo assimilado aos cursos de especialização, já que tenderia a subordinar a formação acadêmica à formação profissional, abrindo mão do objetivo de formação de pesquisadores. Aliás, ao que parece, é exatamente a admissão de uma distinção entre uma espécie de mestrado profissional e um mestrado acadêmico que explica a existência, nos EEUU, de um mestrado sem dissertação ao lado do mestrado com dissertação. Cabe, pois, considerar que, no caso brasileiro, a alternativa para mestrado com dissertação não é o mestrado sem dissertação ou o mestrado profissional, mas os cursos de especialização.

À vista do exposto, entendo que pretender a redução do tempo de realização do mestrado abrindo mão da dissertação é obter a redução ao preço da sua descaracterização. Trata-se, pois, de definir o tempo necessário à realização do mestrado a partir da compreensão de sua natureza e objetivos e não o contrário. E desde

que, como se mostrou, o ponto central e o momento culminante do mestrado estão configurados na dissertação, entendida como a forma de concretização da natureza e objetivo próprios do mestrado, é a partir do dimensionamento do tempo necessário à realização da dissertação que cabe definir o tempo de duração do mestrado. E esse tempo só poderá ser definido com certo grau de generalidade, na medida em que se dispuser de algum critério, também mais ou menos geral, de caracterização da própria dissertação. E foi na busca de tal critério que propus em 1991, no texto cujas idéias estou agora retomando, *a monografia de base como idéia reguladora da dissertação de mestrado*. A idéia era pensar as dissertações 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 permitiria o acesso ágil ao assunto tratado. A existência dessas monografias de base possibilitaria 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.

Essa proposta supunha que o corpo docente dos Programas de Pós-Graduação identificasse os temas, os enfoques e os momentos da educação brasileira que se encontram de certo modo em aberto nas diferentes áreas do conhecimento pedagógico, estabelecendo um amplo programa de produção de monografias de base no qual seriam engajados os estudantes de mestrado para efeitos de elaboração das respectivas dissertações, com o que, ao mesmo tempo em que se iniciariam na condição de pesquisadores, estariam dando uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento no campo educacional. Como se vê, a proposta implica a existência de linhas de pesquisa nas quais os docentes desenvolvem, de forma articulada, projetos próprios de pesquisa sistemática. Como a prá-

tica que prevalecia era a de que os docentes, após a realização de sua pesquisa de doutorado passassem a orientar as pesquisas dos alunos sem, porém, desenvolver projetos próprios, resultava difícil a implantação do programa de produção de monografias de base tal como fora proposto. Paradoxalmente, na situação atual quando as referidas condições já vêm sendo preenchidas em virtude da instituição, na maioria dos programas, dos grupos de pesquisa com as respectivas linhas de investigação e o conseqüente desenvolvimento, pelos docentes, de projetos próprios de pesquisa, aquela proposta está esquecida e é a própria existência do mestrado, enquanto pós-graduação *stricto sensu*, que se encontra ameaçada.

Não obstante, a estratégia da produção sistemática de monografias de base em cada programa de pós-graduação seria uma forma simples e fecunda de assegurar, para a maioria dos alunos que ingressam no mestrado, a iniciação de sua formação como pesquisadores já que ofereceria alternativas precisas para a realização das respectivas dissertações, poupando-lhes tempo e energia ao envolvê-los de imediato num processo real de investigação. Com o tema da dissertação definido desde o início, resultaria possível dimensionar o tempo de duração do mestrado que em princípio se situaria no limite de três anos. Dado o seu caráter de iniciação que envolve a necessidade de se cursar determinadas disciplinas, considero não ser viável e nem mesmo desejável reduzir o tempo para muito aquém do limite indicado.

Equacionando-se adequadamente a questão do tempo pela via de uma consistente organização dos estudos que articulasse as duas etapas de formação do pesquisador, a de iniciação (mestrado) e a de consolidação (doutorado), seria possível preservar e, mesmo, aprofundar e fortalecer a rica experiência da pós-graduação brasileira. Esta, fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência européia, acabou por produzir um modelo novo, de certo superior àqueles que lhe deram origem.

### **3. PROBLEMAS E PERSPECTIVAS DO MESTRADO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA**

A perspectiva acima apontada, entretanto, não se delinea com clareza no horizonte da nossa pós-graduação. Ao contrário, a situação atual alberga a tendência de desarticulação da experiência relativamente bem sucedida de estudos pós-graduados em nosso país.

Num balanço realizado, em 1991, cobrindo o período de 1970 a 1990, Ricardo Martins concluía que, tendo produzido resultados bastante satisfatórios, a pós-graduação brasileira havia chegado, naquele ano de 1991, ao momento de consolidação que, porém, corria "o risco de não se efetivar ou, ainda pior, transformar-se num momento de desmantelamento e perdas" (MARTINS, 1991, p.118). Prosseguia afirmando que sem medidas estruturais que solucionassem o problema do financiamento do ensino superior onde se inclui a pós-graduação, todo o esforço feito seria destruído em poucos anos. E encerrava seu texto de forma taxativa: "A pós-graduação não pode sobreviver, e muito menos continuar a se desenvolver, caso o sistema de ensino superior, em especial o público, continuar a ser submetido a uma trajetória declinante em termos de recursos humanos, materiais e financeiros" (IBIDEM, p.118).

Além da questão financeira, destacada na análise de Ricardo Martins, a experiência bem sucedida da pós-graduação brasileira resulta ameaçada também pela pressão que vem sendo exercida sobre o mestrado. É preciso, pois, reagir a essas pressões por meio de diversas ações cujas estratégias devem ser acionadas de acordo com a correlação de forças detectada à luz da análise das situações enfrentadas.

Nessa direção nós podemos, por exemplo, se concluirmos que a correlação de forças é favorável, contestar as razões alegadas para a modificação do mestrado, mostrar as implicações negativas das mudanças propostas e, virando o jogo, deixar claro que são os órgãos oficiais que dependem dos Programas e não o contrário, uma vez que é nos Programas de Pós-Graduação que se realizam as atividades-fins e é também daí que provêm os membros das comissões de avaliação e os próprios dirigentes dos órgãos oficiais.

Avaliando-se, porém, que a correlação de forças não é favorável à estratégia acima indicada, deve-se procurar acionar outros tipos de estratégia. Por exemplo: se não é viável alterar os critérios que impõem a redução dos prazos para a conclusão das dissertações de mestrado, pode-se articulá-lo com cursos de especialização, entendidos como um aprofundamento de estudos na área em que o aluno realizará o mestrado. Com isso, mesmo atendendo aos limites temporais definidos pelas agências para o mestrado, dispõe-se de um tempo que, somado à especialização, poderá garantir a qualidade que resultava ameaçada pela redução do tempo do mestrado.

#### **4. MESTRADO EM EDUCAÇÃO VERSUS PEDAGOGIA**

Quando ocorreu a regulamentação da Pós-Graduação, em 1969 (BRASIL, 1969a), o *Curso de Pedagogia* já havia percorrido um caminho de 30 anos.

O Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, a estruturou em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como "seção especial". Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia.

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e, dado o seu caráter de modelo padrão, também das demais Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras instaladas no país, se organizaram em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O Curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do Curso de Didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como "3+1".

Foram definidos, para todos os cursos, os respectivos currículos plenos. Para o Curso de Pedagogia foi previsto o seguinte currículo:

1º ano: Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação; Psicologia Educacional.

2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar.

3º ano: Psicologia Educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação.

Vê-se que Psicologia Educacional se destaca, pois é a única disciplina que figura em todas as séries. Em seguida, posicionam-se História da Educação e Administração Escolar, figurando em duas séries. Às demais disciplinas reservou-se apenas um ano de estudo.

O Curso de Didática, com duração de um ano, se compunha das seguintes disciplinas: Didática geral; Didática especial; Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar. Assim, no caso do bacharel em Pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar Didática Geral e Didática Especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado.

Essa estrutura prevaleceu até após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que provocou uma nova regulamentação.

A nova estrutura do Curso de Pedagogia decorreu do Parecer 251, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962 (BRASIL, 1962). O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção; e lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em Educação, em nível de Pós-Graduação, hipótese que levaria à extinção do curso

de pedagogia. Considera, entretanto, que a referida hipótese só poderia ser levada em conta num momento posterior, justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX. Em conseqüência, procede à sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura até então em vigor.

Quanto à duração do curso, foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura correspondendo, portanto, à duração anterior. A diferença fica por conta de certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Com a nova regulamentação deixava de vigorar o esquema conhecido como "3+1".

No que se refere ao currículo, foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas. O rol de disciplinas sofreu algumas alterações não, porém, em aspectos substantivos. O novo currículo compreendeu matérias obrigatórias, em número de cinco, e onze opcionais dentre as quais os alunos deveriam cursar duas. As matérias obrigatórias eram as seguintes: Psicologia da Educação, Sociologia (geral e da educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. A lista das opcionais compreendia: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições.

O currículo da Licenciatura se compunha das seguintes matérias: Psicologia da educação: adolescência e aprendizagem; Elementos de administração escolar; Didática; Prática de ensino. Considerando-se a revogação do esquema "3+1", a prática que

se generalizou foi a de cursar Psicologia Educacional, Didática e Elementos de administração escolar na segunda e terceira séries do curso, deixando-se Prática de ensino para a quarta série. Quanto ao curso de pedagogia, como já constavam de seu currículo Psicologia Educacional e Administração Escolar, para obter o título de licenciado bastava aos alunos cursar Didática e Prática de ensino.

A entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei n. 5.540/68), aprovada em 28 de novembro de 1968, ensejou uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, também de autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE n. 2/69, com a seguinte ementa: *fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.*

Valnir Chagas, em seu parecer, situa o tema referindo-se aos antecedentes da questão, desde o Decreto 1.190, de 1939, até o Parecer 251/62, esclarece as razões das opções adotadas e apresenta, em anexo, o anteprojeto de Resolução.

Tendo argumentado no parecer que a profissão que corresponde ao setor de educação "é uma só e, por natureza, não só admite como exige 'modalidades' diferentes de capacitação, a partir de uma base comum" (BRASIL, 1969b, p.106), o relator conclui que não há razão para se instituir mais de um curso. Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de *Curso de Pedagogia* que constará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira deverá dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações.

Quanto ao currículo, o relator afirma, em relação à parte comum, que permanecerá a mesma composição definida no Parecer 251/62, apenas a ela se acrescentando a matéria Didática.

Em conseqüência, a parte comum foi composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Didática.

Para a parte diversificada foram previstas as seguintes habilitações com as respectivas matérias específicas:

1. **Orientação Educacional:** Estrutura e Funcionamento do Ensino; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Vocacional; Medidas Educacionais.

2. **Administração Escolar:** Estrutura e Funcionamento do Ensino; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Estatística Aplicada à Educação.

3. **Supervisão Escolar:** Estrutura e Funcionamento do Ensino; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Currículos e Programas.

4. **Inspecção Escolar:** Estrutura e Funcionamento do Ensino; Princípios e Métodos de Inspecção Escolar; Legislação do Ensino.

5. **Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais:** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau; Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Quanto à duração do curso, deve-se observar que a reforma do ensino superior decorrente da Lei 5.540/68 e do Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969 eliminou o regime seriado introduzindo a matrícula por disciplina e o regime de créditos, o que foi implementado na forma de disciplinas semestrais, além de distinguir entre cursos de curta duração e de longa duração. Assim, a Resolução estabeleceu que as habilitações que abrangem atividades nas escolas de primeiro e de segundo graus seriam desenvolvidas em cursos de longa duração com um mínimo de duas mil e duzentas horas, devendo ser ministradas no mínimo em três e no máximo em sete anos letivos. Já no caso das habilitações que se dirigem apenas às escolas de 1º grau, estipulou-se a duração de mil e cem horas de atividades a serem ministradas no mínimo em um ano e meio e no máximo em quatro anos letivos configurando-se, portanto, como cursos de curta duração.

Essa regulamentação do Curso de Pedagogia, não obstante as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio Conselho Federal

de Educação e do movimento organizado dos educadores, permaneceu em vigor até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em 20 de dezembro de 1996.

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do magistério do ensino normal. Dir-se-ia que, por esse caminho se pretendeu superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma”. Pelas habilitações se procurou privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia então reestruturado exatamente para atender a essa demanda.

Entretanto, a dupla suposição se revelou inconsistente. Nem as funções correspondentes aos mencionados “especialistas” estavam bem caracterizadas, como o próprio Valnir Chagas irá reconhecer poucos anos depois, nem se poderia dar como constituído um mercado de trabalho demandando aqueles profissionais correspondentes às habilitações propostas.

Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, tam-

bém, as exigências de embasamento científico. Daí, a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente, e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas. Eis porque se considerou como suficientes as matérias "estrutura e funcionamento do ensino" e "princípios e métodos", seguidas de outra que alude a algo de algum modo relacionado com a "especialidade" em referência: "legislação do ensino" para a inspeção, "estatística" para a administração, "currículos e programas" para a supervisão e "orientação vocacional" e "medidas educacionais", para a orientação. Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade. Trata-se, em suma, daquilo que venho denominando de "concepção produtivista de educação" que, impulsionada pela "teoria do capital humano", formulada nos anos 50, do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemônica até os dias de hoje.

No período que se inicia na década de 1970, já não assistimos àquela dinâmica dos anos anteriores que buscava dar bases científicas à prática pedagógica como ocorreu no primeiro momento com o INEP, instalado em 1938; com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e seus Centros Regionais, instituídos em 1955; e, no segundo momento, na década de 1960, com as escolas de aplicação, classes experimentais e ginásios vocacionais. Em contrapartida, é nesse período pós-1970 que se instalam os Programas de Pós-Graduação em cujo contexto a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento que envolveu fortemente as universidades. Esse desenvolvimento conduziu a uma aproximação com as áreas afins das ciências humanas, consolidando-se o lugar da educação nesse âmbito. Na medida, porém, em que isso ocorria, dir-se-ia que a

educação se afastava, por assim dizer, da pedagogia entendida como teoria e prática da educação. Assim, enquanto os Programas de Pós-Graduação em Educação demonstravam toda a sua pujança, o Curso de Pedagogia definhava e se debatia em uma crise de tal profundidade que projeta a impressão de que jamais conseguirá dela sair. Um novo componente dessa crise se manifestou com a controvérsia ligada às alternativas dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores introduzidas pela nova LDB, tendo desembocado nas novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia: um documento paradoxal, ao mesmo tempo extremamente restrito e demasiadamente extensivo. Restrito no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas extensivo no acessório, isto é, se dilata em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais.

## 5. CONCLUSÃO

Impõe-se, pois, a conclusão de que a Pós-Graduação em Educação caminhou em direção contraposta ao Curso de Pedagogia, configurando um divórcio que também se manifestou no interior da pós-graduação entre o "*lato sensu*" e o "*stricto sensu*", isto é, entre cursos (ensino) e programas (pesquisa). Esse divórcio se acentuou com as reformas dos anos 90 e com a nova LDB que se encaminharam na linha da chamada diversificação de modelos de ensino superior, agravando o fenômeno da fragmentação.

Em lugar dessa tendência, cabe caminhar no sentido inverso da integração, articulando a graduação com a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, o que outra coisa não é senão a realização da

proclamada indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O espaço apropriado para isso seriam as Faculdades ou Centros de Educação. Tendo como eixo central a educação, essas unidades universitárias teriam o papel de acolher os jovens com genuíno interesse em se tornar educadores e colocá-los num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Sua formação se iniciaria pelo curso de pedagogia articulando o ensino dos fundamentos teóricos e práticos da educação com a pesquisa propiciada pela inserção dos alunos nos projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica; prosseguiria com a pós *lato sensu*, isto é, com cursos de especialização articulados com o mestrado onde, como se mostrou, se daria sua plena iniciação nas lides da pesquisa, completando-se com o doutorado.

Em suma, pensado o problema da educação e da formação de educadores como um processo global, uma totalidade, o mestrado desempenharia papel estratégico. Ao propiciar a inserção completa dos alunos nos misteres (mistérios?) da pesquisa, o Mestrado possibilitaria a revitalização do Curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, abriria as portas para a plena consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar da Pós-Graduação em Educação, buscar se firmar cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da Pedagogia, seu papel seria o de elevar a Pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa.

Eis, enfim, a mensagem que trago para vocês na abertura do período letivo de 2007 do Programa de Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná: trabalhem de forma articulada; somem esforços nessa tarefa ingente de resgatar a área pedagógica do estigma reforçado pelo baixo status social da profissão docente, de modo especial quando referida ao nível elementar da educação escolar. Resgatando a Pedagogia estaremos resgatando a educação naquilo que ela tem de mais fundamental: os processos sistemáticos de produção, aquisição e difusão do saber, que devem se tornar acessíveis a toda a população por meio do trabalho pedagógico escolar. Muito obrigado.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BRASIL, MEC, CFE, "Definição dos cursos de pós-graduação" (Parecer n. 977/65). Documenta, 1965, pp.67-86.

BRASIL, MEC, CFE (1962), "Parecer n. 251/62". Documenta, n. 11, jan-fev, 1963, p.59-65.

BRASIL, MEC, CFE (1969a), "Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação" (Parecer n.º 77/69, C.E. Su., aprovado em 11-fevereiro-1969). Documenta, n.º 98, 1969, p. 128-132.

BRASIL, MEC, CFE (1969b), "Parecer n. 292/69". Documenta, n. 100, abril, 1969, p.101-117.

MARTINS, Ricardo C. R., "A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90". Educação Brasileira, 13 (27): 93-119, 1991.

SAVIANI, Dermeval, "Concepção de mestrado centrada na idéia de monografia de base". Educação Brasileira, 13 (27): 159-168, 1991.

SAVIANI, Dermeval, "A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação". In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A.M.N. (Orgs.), Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis/São Paulo, Editora da UFSC/Cortez Editora, p.135-163, 2002.

Recebido em 20/3/2007

Aceito em 10/4/2007