

*AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA  
UFRGS:*

*NOTAS SOBRE OS OBJETIVOS PROPOSTOS, SUA  
OPERACIONALIZAÇÃO E EVOLUÇÃO*

NORBERTO J. ETGES  
Cursos de Pós-Graduação em  
Educação da UFRGS

RESUMO

Os objetivos propostos, analisados no contexto social da implantação do capitalismo monopolista, tomam a forma da filosofia pragmática e utilitária, que visa a transformação do educando em objeto do capital. O sujeito da educação é expulso e transformado em consumidor/difusor/aplicador de conhecimentos e tecnologias criados nos países hegemônicos. A trajetória das práticas dos professores, entretanto, não correspondem ao que é proposto, passando de práticas exclusivamente positivistas nos inícios, para tradições acadêmicas diversificadas. Tais mudanças exigem redefinição dos objetivos e conseqüentemente, da estrutura-extremamente rígida — dos cursos, propostos na conclusão dos trabalhos.

*1. REFLEXÕES SOBRE OS OBJETIVOS*

Um processo de avaliação pressupõe uma reconstrução de toda a intencionalidade, dos meios empregados no passado e a serem empregados no presente e no futuro, que os agentes implicados num curso, professores, funcionários, alunos, se propõe realizar. Neste sentido é que tentarei fazer algumas reflexões sobre os objetivos propostos (proclamados) nos diversos documentos deste Curso de PGE.

Historicamente as definições dos objetivos específicos de cada área de especialização do Mestrado precederam aos objetivos gerais. Os primeiros datam

de 1971 no processo de reconhecimento e os objetivos gerais datam de 1974 quando foram publicados nos Regulamentos dos Cursos de PGE.

Invertendo esta ordem, seguem as definições dadas no Regimento Interno do PGE para objetivos gerais, e em seguida, as definições dos objetivos de cada área:

### 1.1 *Objetivos gerais:*

“Art. 1º, § único — O objetivo geral dos Cursos é o preparo de professores universitários e líderes educacionais para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da ação educacional em altos padrões de eficiência.” (UFRGS, 1974, p. )

### 1.2 *Objetivos específicos*

Área de Concentração:

*Psicologia Educacional*

“5.3.1.1 Objetivos: O Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional visa ao treinamento de pessoal docente e técnico-científico para:

- Ensino de Psicologia Educacional, nos moldes modernos, ajustados à realidade brasileira;
- pesquisas que contribuam para a solução de problemas escolares, com envolvimento no campo da psicologia Educacional.” (UFRGS, 1971, p. 11).

### *Planejamento da Educação*

“5.3.2.1. Objetivos: O Curso de Pós-Graduação em Planejamento da Educação visa ao treinamento de:

- técnicos em planejamento que possam atuar junto às Secretarias de Educação e órgãos regionais;
- pessoal capacitado no planejamento administrativo do complexo sistema universitário.” (p. 12)

### *Ensino*

“5.3.3.1. Objetivos: O Curso de Pós-Graduação em Ensino visa ao treinamento de pessoal ligado ao magistério na:

- utilização, com eficácia, de técnicas de ensino e recursos de aprendizagem ajustados à realidade brasileira;

— utilização de pesquisas que contribuam à constante melhoria do rendimento qualitativo do sistema educacional.” (p. 13)

### 1.3 *Objetivos específicos definidos no processo de credenciamento*

“A organização didática do curso é a mesma de quando do credenciamento, tendo havido alteração somente no número e tipo de disciplinas oferecidas.” (UFRGS, 1980, p. 8).

Iniciando nossas reflexões sobre os objetivos gerais propostos diríamos que parecem estar definidos de forma muito ampla e abrangente, propondo-se, aparentemente, muito mais que os meros “treinamento” e “utilização” ou consumo de pesquisas explicitados nos objetivos de cada área de concentração. Tal abrangência fenomênica, poderia ser interpretada como se inserindo e manifestando toda uma estrutura, configuração ou tradição “liberal” da educação. Liberal no sentido de permitir que no seu interior floresçam várias tradições do pensamento teórico e de seu método correspondente. Entretanto, esta configuração liberal se choca com o seu reverso.

Tal como a sociedade em transformação — num processo de uma transição relativamente rápida para uma forma evoluída do capitalismo, o monopolista, — traz em seu bojo inúmeras contradições, assim também os objetivos do Curso de PGE não poderiam deixar de operar em contradições. Constituindo-se em parte importante deste processo de desestruturação e reestruturação da sociedade global que muitos gostam de denominar simplesmente como processo de modernização, traduzindo nisso uma concepção linear do processo, serão por isso mesmo, talvez mais profundas as contradições que vivemos neste nosso Curso. Pois a parte final do enunciado determina e limita o sentido dos objetivos propostos em direção oposta às tendências “liberais”. Fala-se aí em “altos padrões de eficiência”, os quais apontam para um outro sentido, uma outra linha, estrutura ou tradição, que é a da racionalização, do cálculo, do controle econômico-técnico-burocrático do ensino.

É a linha ou estrutura onde o homem deixou de ser sujeito e se transformou num elemento de um sistema. Já não é subjetividade engajada que cria o mundo, mas se insere como parte integrante em um todo supra-individual regido por leis. As relações entre os homens, e especificamente as relações aluno/professor, educador/educando também sofrem uma metamorfose correlata: são relações entre elementos objetuais do sistema, — do sistema maior que é o econômico-social, do qual o ensino é subsistema — enquanto as relações técnico-burocráticas (papelada, exames, concursos, etc.) se transformaram em relações sociais. O aluno é um elemento a ser processado o mais rapidamente possível, a custos mais baixos, transformando-se, de coisa relativamente inútil, em *recurso* pronto e acabado, a ser consumido imediatamente pelo sistema

sócio-econômico maior. Esta a racionalidade subjacente nas palavras finais: “em altos padrões de eficiência”. Esta racionalidade é resultante de uma visão pragmática e utilitarista do homem e do mundo que hoje penetrou em todas as esferas de nossas vidas; conseqüentemente penetrou o ensino em geral e também o nosso próprio curso.

É a mesma lógica que recobre as recentes reformas de ensino de 1º e 2º graus e do ensino superior, e que se constituiu numa tentativa de transformar todo o sistema educacional num mecanismo eficiente de preparação de recursos humanos para o desenvolvimento. Se o sistema sócio-econômico “cria” ou requer homens que sejam meros *recursos humanos*, matéria-prima sui generis que ative todo o processo de produção, — disto não se deduz de modo algum que os homens consistam em tais abstrações — recursos, objetos —; significa que para o funcionamento do sistema *são suficientes* estas qualidades fundamentais.

Fundamentalmente significa que não é a teoria, o ponto de vista, a filosofia que reduz o homem à abstração; é a própria realidade. O sistema sócio-econômico é uma totalidade e uma regularidade de relações nas quais o homem se transforma continuamente em “recurso”; ele só existe e se realiza enquanto e na medida em que desempenha funções econômicas, supervalorizadas no processo de desenvolvimento: Como elemento do sistema, o recurso humano, o “homo economicus” é uma realidade, sendo as demais qualidades casuais, inúteis no âmbito do sistema. A visão utilitarista não parte do homem para perguntar o que é o homem, mas do sistema; e em benefício do próprio sistema postula o “recurso humano” como elemento a ser definido pela própria totalidade sistêmica e pelo seu próprio funcionamento. Pergunta quais devem ser as faculdades do homem a fim de que sistema sócio-econômico possa por-se em marcha e funcionar como um mecanismo em contínuo crescimento.

Dentro deste contexto maior é que podemos compreender as funções e os objetivos do ensino em geral e, mais especificamente, dos PGs no Brasil de hoje.

O ensino vinha expandindo-se rapidamente no Brasil na década de 1950, quando a economia inicia definitivamente a implantação do capital monopolista. Desponta principalmente o crescimento do ensino do 2º grau que vai ganhando ainda mais impulso na década de 1960. Em conseqüência começaram as pressões por melhores condições de ensino e mais vagas especialmente nas universidades.

Tais pressões culminaram na explosão do movimento estudantil em 1968, e receberam como resposta do Estado repressão e Reforma Universitária, seguida da Reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Entretanto, o Estado não apenas reagia a pressões sociais vindas das bases, se assim se quiserem chamar os movimentos estudantis. Ele já havia elaborado basicamente o seu projeto de Reforma Universitária em 1965, e foi o seu projeto que foi fundamentalmente imposto.

A conquista definitiva do Estado pela classe empresarial em 1964 (Dreyfuss, 1981) tornou-o o instrumento por excelência da implantação do capitalismo monopolista no país; conseqüentemente o projeto de Reforma Universitária deste Estado visou adaptar e reorganizar a Universidade, como de resto o ensino de 1º e 2º graus, às necessidades dessa nova forma de capitalismo em expansão. O ensino deveria atender às necessidades de mão-de-obra treinada ao nível de 2º grau e de novos tipos de técnicos de alto nível ao nível do 3º e 4º graus.

Que tipos de homens treinados o sistema precisa em países de desenvolvimento associado ou dependente?

Em termos gerais é certo que não será um técnico do tipo criador de tecnologia, pois que esta é importada, mas de um aplicador/consumidor/difusor de tecnologias já elaboradas nos países hegemônicos do sistema. As áreas das ciências exatas serão privilegiadas no sistema de ensino, devidamente metamorfoseadas e adaptadas à situação de desenvolvimento dependente, adquirindo, por isso, características de ciências acabadas a serem inculcadas na formação de "técnicos aplicadores" de coisas já acabadas e prontas.

Ensinar, ou melhor, treinar para ajustar, para adaptar, para integrar são palavras de ordem mais ouvidas e repetidas. O conhecimento como processo dinâmico gerador de novas apropriações do espírito sobre a natureza e a sociedade não interessa tanto quanto o conhecimento como estrutura já acabada, como um produto ou mercadoria pronta a ser repassada para os novos clientes do ensino.

Tais clientes, por sua vez sofrem transformação radical: mais do que educandos/educadores, são agora "matéria-prima" a ser processada o mais rapidamente possível, através de padronização e rituais adequados, para saírem da escola com o menor custo como *produtos* acabados, adequados às exigências do mercado. Devem saber consumir novos conhecimentos acabados e aplicá-los imediatamente no seu dia a dia. Quanto mais capaz de consumir, mais útil, mais criativo!

Toda outra forma de conhecimento será considerada, neste sistema, pura mistificação, um filosofar próprio para pessoas desocupadas, enfim, uma pura perda de tempo.

Exemplo consumado desta visão do ensino temo-la no diagnóstico da crise mundial da educação de P.H. Coombs. O autor a descreve em termos de *management*, "objetivos", e "gestão prospectiva". É um estudo economicista

que visa definir as condições de uma ‘administração esclarecida’ do ensino. O problema das finalidades, dos valores, do homem, numa palavra, é escamoteado. O sistema de ensino é descrito em termos de ‘fluxo de entrada’ dos alunos, e em termos de ‘fluxos de saída’, ‘produtos finais e ‘produtos não finais’ — adequação às necessidades, emprego e desemprego. A instrução é definida como produto de consumo.

Os problemas são vistos como poder de compra ou não do ensino, e meios financeiros; e os remédios situam-se numa tecnologia avançada da educação.

Tal diagnóstico não mostra as causas verdadeiras. ‘O erro dessa análise é não discutir as finalidades e valores, aliás a estratégia do organizador e do tecnocrata é não discuti-los’ (Tragtenberg, 1980, p. 44), seu reino de atuação é o dos *meios*.

Ora, a finalidade de qualquer educação é fazer com que o homem, mais do que ser ensinado, aprenda a fazer sua educação de homem cidadão, aprenda a se informar, a se comunicar com o outro, a participar, a se tornar capaz de devir numa sociedade em pleno devir, e não a ser mero objeto de manipulação levado a consumir produtos culturais, sempre ansioso por devorar a última novidade (Tragtenberg, 1980, p. 44).

A sinistra, mas celebrada teoria dos Recursos Humanos completa e consagra explicitamente, ao nível ideológico, as práticas efetivas que transformaram o ensino em mero mecanismo de formação de consumidores, portanto, em mero repasse ou transmissão de informações acabadas.

Os cursos de pós-graduação não escapam a este destino. Pois foi exatamente nesta concepção de formação de *recursos humanos* de alto nível para o desenvolvimento que foram concebidos já no ‘Plano Trienal’ de Celso Furtado, em 1962. Dentro do mesmo espírito já se fundara a CAPES em 1951, que se propõe a desenvolver a Pós-Graduação, para a formação de uma elite de alto nível. ‘Em 1968 a Reforma Universitária institui a Política Nacional de Pós-Graduação com a criação de Centros Regionais de Pós-Graduação’, ‘considerada como condição básica para a formação de recursos humanos’ (Oliveira, 1980, p. 26).

Entre os inúmeros documentos relativos à Pós-Graduação o I PND o considera como um dos elementos ‘da política de aproveitamento dos ‘recursos humanos do País’ ... *como fator de produção e de consumo.*’ (Brasil, 1972, p. 6, grifo nosso).

Uma das características fundamentais do PG é a pesquisa. Esta tende a ser metamorfesada, nos países dependentes e periféricos, num processo de repetição nem sempre enriquecida da pesquisa feita nos países centrais. Sua função precípua consiste, não em produzir novos conhecimentos, mas em produzir con-

sumidores das pesquisas e do saber das sociedades hegemônicas. Chega a ser tão formal que põe mais ênfase nas técnicas e rituais da pesquisa do que no conteúdo a ser desvendado por ela. Tal era a atração e provocada pelas técnicas e métodos que se acreditava ter o poder de orientar teses nos campos mais diferentes — crença nossa de orientadores e de orientandos.

Daí a insistência muito maior em disciplinas sobre métodos e técnicas de pesquisa comparadas às de conteúdo teórico, chegando-se à inversão de valores onde a técnica determina as teorias e não as teorias o método e as técnicas correspondentes.

A última função deste tipo de ensino é a de ensinar a pensar e de debater com os grandes mestres do saber do ocidente, quando deveria ser a primeira. Exigem-se leituras das pesquisas minúsculas dos últimos números de revistas especializadas, e os clássicos ficam reduzidos a dois ou três trechos — geralmente fora de contexto — onde se banaliza totalmente sua obra.

Não queremos em absoluto negar a importância e a validade dos métodos e técnicas de pesquisa e das leituras sobre pesquisas atuais que nos põem ao corrente das preocupações do universo acadêmico. Denunciamos apenas aquela visão bancária da 'educação': quanto mais os alunos se empenham em arquivar os 'depósitos' que lhes são entregues, tanto menos eles desenvolvem em si a consciência crítica que lhes permitiria inserir-se no mundo como agentes de sua transformação, como sujeitos.

A análise dos *objetivos gerais* ora proposta não pode perder de vista outros fatos complementares e contraditórios pois que a própria realidade não é linear, mas complexa, cheia de complementariedades, ambigüidades e contradições. Quando postos em prática, tais objetivos defrontam-se com a riqueza da realidade extremamente complexa e dinâmica. Propomos verificar estes outros aspectos ou fatos mais adiante, após a análise dos objetivos específicos propostos para as áreas de concentração.

### *Objetivos específicos*

Um rápido relance nos leva verificar vários elementos em comum nas três áreas. Enfatiza-se

- 1) o conceito de treinamento
- 2) pesquisa aplicada,
- 3) utilização, isto é, consumo de técnicas
- 4) ajustamento à realidade brasileira
- 5) omissão total com referência a um corpo teórico do ensino e à um corpo teórico do planejamento.

Estas cinco características fecham menos com a tradição liberal tal como definida acima, e mais com a utilitarista e tecno-burocrática, havendo, portanto, perfeita conexão entre os objetivos gerais e os específicos.

A análise do conceito de treinamento e do ajustamento à realidade brasileira dentro de uma concepção desenvolvimentista será aprofundada pela professora Vânia Rasche e não há por que nos alongarmos sobre eles, e muito menos sobre as outras características, visto que o contexto maior acima analisado desvendá-lhes a essência.

Cabe observar, no entanto, que os objetos gerais e específicos permaneceram os mesmos quando do processo de credenciamento, em 1978. Acena-se aí para “alteração somente no número e tipo de disciplinas oferecidas”.

## 2 O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Na realidade vemos-nos obrigados como Galileo a confessar:

“E pur si muove”. O curso de PGE movimentou-se sempre, transformou-se sempre. No início sua temporalidade e seu ritmo foram quicá mais lentos.

Os poucos professores lançam-se com entusiasmo à empresa difícil. Foi-se criando infra-estrutura, ampliando biblioteca, enquanto neste primeiro momento se enfatizava o método da pesquisa experimental com predominância quase total.

Em 1975 o curso começa a crescer em diversos sentidos: o número de professores doutores em efetivo exercício mais que duplica passando de 5 para 11, crescendo sempre nos anos seguintes; o número de alunos em tempo integral aumentou e se diversificou em termos de procedência regional e interesses de pesquisa. Segundo Ferrari (1981, p. 6) essa expansão teve como consequência:

1. aumento do número de conclusões de Mestrado (25 em média nos últimos 5 anos)
2. aumento de projetos de pesquisa do corpo docente
3. diversificação crescente de temas e interesses de pesquisa, inclusive do corpo discente.
4. certa instabilidade ou indefinição de temas ou linhas em virtude da própria mobilidade do corpo docente.

O curso vai se consolidando segundo as tendências iniciadas em 1975. A implantação do doutorado provocou intenso debate entre o corpo docente sobre a de concentração e definição de linhas de pesquisa.



Esse segundo período, que vai de 1975 a 1978, pode-se subdividir em dois: o primeiro, de transição, até mais ou menos a meados de 1976 e o segundo, a partir de 1976 que se caracteriza com forte contingente de pesquisa exploratória e descritiva, ao lado da experimental. Segundo Ferrari (1981, p. 10) do início do curso até esta parte, o curso "se caracteriza não só por uma predominância marcante do método experimental, mas também por uma certa rigidez e até rigorismo metodológico". A segunda fase é mais pluralista e bem mais flexível, ainda que exclusivamente positivista nas suas linhas fundamentais. Ferrari ainda relata como tais práticas pluralistas dos professores foram defendidas com vigor pela Coordenação no incidente com a Câmara Especial de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS, ocorrido em agosto de 1978:

"foi ... ocasião de o Programa, através de sua própria Coordenação, reconhecer publicamente as limitações do próprio método experimental e advogar o pluralismo, a flexibilidade e a criatividade no que se relaciona com a metodologia de pesquisa em Educação". (p. 10)

Enquanto ocorria este episódio com a Câmara Especial de Pesquisa e Pós-Graduação, já se iniciava um terceiro período em que se questiona todo o posicionamento fundamentalmente positivista em termos de teoria e método tanto de parte do corpo docente como de um número significativo de alunos.

A própria problemática macro-estrutural da área de planejamento requeria abordagem diferente, onde a estrutura global e os elementos intermediários não podem, por definição, ser mantidos constantes, para explicar-se um fenômeno social, tal como se faz na pesquisa experimental, ou mesmo na descritiva.

A busca de tradições não positivistas está levando para os campos da fenomenologia, dos estudos histórico-estruturais ou dialéticos, das pesquisas qualitativas, numa palavra.

Embora ainda em fase inicial, resultados em forma de dissertações altamente acatadas no mundo acadêmico, e em forma de imagem nova e positiva de uma comunidade acadêmica plural e aberta, não mais identificada com uma única linha de tradição intelectual parecem despertar novo interesse e respeito no resto do país.

Cabe notar aqui, que apesar da rigidez da maior parte do currículo, há duas possibilidades de atendimento mais imediato às necessidades dos alunos e dos professores, através das disciplinas: leitura dirigida e prática de pesquisa. Apesar dos poucos créditos concedidos a tais atividades curriculares, elas se constituíram em fator de grande abertura e de estudos muito aprofundados.

Atribuo esta abertura e os méritos correspondentes ao curso, às comissões coordenadoras que no decurso do tempo aprovaram tais disciplinas e à própria Coordenadoria.

Os questionamentos iniciados em 1978, — que se enquadram numa fase de profundas modificações na sociedade civil brasileira, — culminaram numa temporalidade extremamente densa no dia de reflexão de 24 de outubro de 1980 que reuniu o corpo docente.

Desejaria apenas assinalar que entre outras coisas este dia serviu para mostrar que o corpo docente tende a se afastar, como grupo, daquele modelo utilitarista do ensino, enquanto se propõe questões profundamente diferentes daquelas propostas nos objetivos gerais e específicos dos documentos oficiais. Na feliz expressão de um dos subgrupos de trabalhos o grande objetivo da Pós-Graduação em Educação deverá ser a prática de pensar a prática da educação.

Cabe ainda assinalar que se chegou a esta transformação profunda sempre baseados no respeito mútuo desta comunidade de trabalhadores, o que por si só poderá ser garantia de um futuro muito promissor do curso, e da comunidade brasileira.

Esta periodização não ficaria completa se omitisse uma fase nova iniciada ainda em 1980: a da ação educacional em diversas comunidades. Não que tal ação não tivesse ocorrido antes, haja visto a ação do projeto PRONTEL, por exemplo. Atualmente diversos grupos de professores com interesses diversos lançaram-se ou estão prestes a lançar-se em programas de ação educacional fora do âmbito da universidade — Fontoura Xavier, Peri Campus, educação pré-escolar.

Não será esta ação educacional “extra-muros” produto e ocasião de revisão constante de nosso ensino no PGE? Parece seguramente que sim, pois não se trata de ação por ação, de pura agitação para parecer a si e aos outros que está fazendo algo, mas é uma ação decorrente de reflexões que por sua vez induzirá a novas reflexões e novas buscas.

Aqui nossas limitações, erros e fracassos não deveriam nos desencorajar. Deveríamos dar-nos mutuamente as chances de errar e fracassar. Porque dizer é fácil, fazer é sempre difícil. Proponho que neste ponto façamos um compromisso de tolerância e respeito mútuo tresdobrado, visto que aqui as críticas negativas poderão ser muito mais arrasadoras que nos campos de batalha puramente intelectuais. Simplesmente porque a realidade social é bem menos maleável que uma folha de papel, ou as audiências cativas de alunos a que estamos habituados.

### 3. CONCLUSÃO

A. Nem os objetivos gerais e específicos contidos nos documentos, nem as práticas diferenciadas do corpo docente e discente se acham desvinculados do contexto social maior — pelo contrário, ambos habitam no coração do capital

e da técnico-burocracia. Por isso não se podem conceber aquelas duas realidades como entidades separadas, uma formal e outra não-formal, uma intrinsecamente má e a outra intrinsecamente boa. Tal como a realidade maior, o curso é também uma unidade complexa e contraditória. Vivendo, porém, objetivamente no coração do capital e da técnico-burocracia, o curso tenderá por força deste centro de gravidade a reproduzir a objetivação do homem e das relações humanas, e deparar-se-á com barreiras enormes para superar tais aberrações. Os caminhos da humanização do homem demandam criação constante, precisamente por não serem produtos acabados ao estilo da mercadoria. Muitas das nossas relações e resultados de nossas atividades serão híbridas e ambíguas, mesmo que não o queiramos. Será preciso saber viver em tal ambigüidade, com a ressalva, porém, de a olharmos no rosto e a decifrarmos inteligentemente.

- B. Duas áreas de concentração, padecem da falta de um corpo teórico: ensino e planejamento. A tendência a resvalar no tecnicismo objetivador-manipulador, bem como a correr em direções as mais díspares em busca de soluções e/ou novidades salvadoras crescerá em progressão geométrica à medida que nos vemos a braços com problemas renovados e quicá maiores da educação. Este é um imenso campo de pesquisa criadora que nos está a desafiar.
- C. Será necessário que objetivos e meios tenham um grau razoável de congruência. Um Curso de Pós-Graduação de organização curricular rígido não se coaduna com objetivos proclamados de um programa que se define como *de pesquisa*. “Objetivos diferenciados pedem formas diversas de organização” afirma Saes (1979, p. 172). Se o propósito é reciclar o aluno, melhorar a formação do aluno, preparar um consumidor modernizado, justifica-se um currículo rígido com as seguintes características:
- a) a obrigatoriedade de um grande número de cursos e de horas-aula;
  - b) a imobilidade do curriculum escolar (uma estrutura “fechada”, sem alternativas);
  - c) a atribuição de pouca importância ao trabalho, em geral codificado na dissertação de tese, de produção de um conhecimento novo...

Nessa estrutura ... fica bloqueada toda iniciativa criadora do pós-graduando, sendo-lhe negada por princípio a possibilidade de problematizar o conhecimento existente; aqui, cabe ao docente toda a iniciativa intelectual, embora ela seja em grande parte fictícia (repetição, mais ou menos sofisticada, de cursos já oferecidos na graduação, e cujo conteúdo dificilmente será problematizado pelos alunos, dada a pouca possibilidade de estes colocarem novas questões).” (Saes, 1979, p. 172-13).

Nosso curso caracteriza-se pelos atributos acima: oferece um currículo pré-determinado em que o aluno deve fazer 17 créditos de disciplinas obrigatórias e 10 em disciplinas opcionais. Esta opcionalidade é muito relativa, pois é totalmente pré-determinada, com exceção das disciplinas de leitura dirigida e prática de pesquisa. A extrema dependência do aluno em relação ao professor no próprio seminário de dissertação e nos estudos dirigidos não será consequência da rigidez curricular que não deixou iniciativa nenhuma ao aluno até o final do curso?

Em relação a um curso que se propõe, não o aperfeiçoamento, não a reciclagem, mas produção de conhecimentos o professor Saes (p. 173) diz o seguinte:

“O segundo modelo (“flexível”) se impõe para os que encaram a pós-graduação como um lugar de produção de novos conhecimentos sobre as relações sociais, em geral, e sobre a sociedade brasileira, especificamente. Nessa perspectiva, a estruturação do programa se faz no sentido oposto:

- a) ausência de cursos obrigatórios (sendo obrigatória apenas a obtenção de um número mínimo de créditos com cursos ou seminários);
- b) flexibilidade do curriculum escolar: todas as disciplinas devem ser optativas, e cada aluno deve escolher suas disciplinas em função de seu *objeto de investigação*, progressivamente definido nos contatos com professores e alunos (e dentro da área de especialização proposta pelo programa);
- c) atribuição de maior importância à iniciativa intelectual do aluno (pesquisa, leitura, discussão), e menor importância às horas-aula;
- d) convergência de todos os esforços de cada aluno (leituras teóricas, levantamento de dados, discussão teórica) para um tratamento cada vez mais avançado de seu objeto de investigação.

Nesse modelo, a iniciativa intelectual cabe ao aluno, não mais visto como mero receptor passivo de informação; aos professores compete atuar como coordenadores (composição dos currículos em função dos objetos de pesquisa, articulação do debate entre alunos) e interlocutores privilegiados (abertura de caminhos para a investigação, levantamento de novos problemas teóricos, avaliação dos resultados)”.

Nossa proposta não é a de uma transformação instantânea do currículo rígido para o modelo flexível, nem através de decisões tomadas de cima nem através de uma decisão por consenso, mesmo que total, o qual no momento é improvável, senão impossível. Tal nem mesmo é desejável, visto que o processo deverá levar a uma maior heterogeneidade, nunca para a homogeneidade.

Propomos antes uma prática consciente de ocupação dos espaços existentes no curso, visando sempre atender às necessidades *concretas, reais, mediatas* do aluno (as necessidades imediatas são muitas vezes aparentes escondendo as verdadeiras necessidades), e às do professor, em virtude principalmente das preocupações originadas das linhas de pesquisa e/ou intervenção, através de mudanças parciais reais e não aparentes, de tal sorte que, no recredenciamento seguinte se tenham já realidades palpáveis em andamento.

Entre outras, propomos as seguintes:

- a) mudanças nos critérios de seleção, em vista das mudanças ocorridas na sociedade, e nas necessidades dos candidatos, de tal sorte, que havendo candidatos que definitivamente queiram só a reciclagem, ou dela necessitem absolutamente sejam enviados para um curso de aperfeiçoamento;
- b) modificação do curso de férias que atualmente não niveia (recicla), não seleciona, não soma;
- c) mudança no conteúdo das disciplinas de tal sorte que já venham atender ao objeto de pesquisa do aluno e do professor (linhas de pesquisa);
- d) transformação de disciplina (o nome) para seminário em termos, pelo menos, internos;
- e) introdução de disciplinas metodológicas outras que não as empiricistas, no mesmo nível destas;
- f) abolição, quiçá gradual e inicialmente em termos individuais ou de grupos de alunos mais avançados ou de maior iniciativa, de disciplinas obrigatórias. Porque não, pelo menos em termos experimentais?
- g) reforço, em vista de tudo isto, da orientação acadêmica, atualmente superflua, visto que na realidade não há muito que orientar, dado que os passos dos alunos estão pré-definidos pela própria rigidez do curso.
- h) evitar a exagerada concentração de "disciplinas" no 1º ano, geradora de superficialidade na abordagem dos conteúdos, pouca vivência acadêmica, pouco espaço para o estudo individual e pouco relacionamento entre alunos e entre esses e os professores.
- i) possibilitar aos alunos ou grupo de alunos — sempre se supondo iniciativa de parte deles durante o seminário — de pedirem a formação de banca examinadora quando tiverem lido, debatido em grupo e assimilado os conteúdos propostos, dentro de limites máximos de tempo.
- j) criar cursos de especialização que visem especificamente a reciclagem segundo as necessidades dos possíveis candidatos sem reduzir os cursos de mestrado a este tipo de curso. Não fazer do currículo do Mestrado mero prêmio de con-

solução a quem não terminou a dissertação: (estudar a possibilidade de titulação de maior status que o de especialização).

- l) modificar as relações do Pós-Graduação com os departamentos.
- m) criar mecanismos de intercâmbio entre os cursos de Pós-Graduação de toda a Universidade.

Para que tais objetivos possam ser alcançados em prazos relativamente curtos, far-se-á mister que as relações dos cursos de Pós-Graduação com a V Câmara e as práticas destas para com esses se modifiquem no sentido de diminuir seu caráter fiscalizador.

Este tipo de administração tem como resultado a divisão e o isolamento cada vez maior dos cursos entre si, e, por esta via, do saber cada vez mais fragmentado. Sem diminuir a responsabilidade que cabe aos próprios cursos, sugere-se que a V Câmara atue cada vez mais no sentido de potenciar ao máximo sua função incentivadora em geral, e em especial do intercâmbio entre os cursos de Pós-Graduação desta Universidade. Essa é uma das condições necessárias para a realização da Comunidade Universitária, lugar onde os homens se encontram, se comunicam, aprendem e se humanizam. Sem essa Comunidade Universitária, ter-se-á uma empresa que produz e transmite saberes fragmentados, especialistas compartimentados, homens divididos em si mesmos, seres que não saberão compreender-se nem comunicar-se, seres sem alma que se combatem, implicando na criação do homo bellicosus.

#### D. *Algumas considerações sobre o método*

Já vimos acima que não é o método em si, e muito menos os aspectos mais especificamente técnicos, o determinante da descoberta e do conhecimento. Sem a teoria ele não faz sentido. Apontou-se também para a inversão entre teoria e método por nós praticada ao acreditarmos na força e universalidade das técnicas metodológicas quando aceitamos orientação de tese em diversas áreas de conhecimento, como se foram capazes de propor *adequadas* descrições e explicações da *realidade*. Tais atividades tecnicistas metodológicas no máximo conseguem apanhar o mundo fenomênico das aparências, do imediato, e não o da essência, nem as leis do real. Entre outros, não será esse um dos fatores do vazio de nossas teses de dissertação, que se caracterizam por seus 80 ou mais por cento de considerações técnicas, passos metodológicos e tabelas sem fim, e quase nenhuma interpretação?

Alguns aspectos destes problemas já foram debatidos e analisados por Ferrari (1981) nas páginas finais de sua exposição sobre linhas de pesquisa. O que nos

parece fundamental é a organização curricular que só oferece um tipo de método, ou antes uma série de técnicas adequadas unicamente a uma visão positivista da realidade.

É uma violência terrível impor ao aluno um caminho único, quando em termos de temática já lhe damos possibilidade de construir o seu saber pluralisticamente. Deve o curso permitir que utilize os caminhos adequados apontados pela teoria que deseja aprofundar. Evidentemente não se trata de eliminar a observação quantitativa, antes de recuperá-la e enriquecê-la à luz da teoria. Será, entretanto, necessário que o curso também dê, ao lado da metodologia quantitativa, métodos e técnicas adequados ao objeto da investigação e à teoria que o precede: métodos correspondentes, por exemplo, a história para quem estudar aspectos da história da educação e assim por diante. Desta sorte, parece-nos, o curso poderá superar um de seus pontos de estrangulamento, tanto em termos de produção de conhecimentos como em termos de candidatos potenciais.

#### 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. *Primeiro plano nacional de desenvolvimento, 1972/74*. Brasília, Imprensa Nacional, 1972.
2. COOMBS, Philip H. *A crise mundial da educação*. São Paulo, Perspectiva, 1975.
3. DREIFUSS, René. *1964: A Conquista do Estado: Ação política, Poder e Golpes de Classe*. Petrópolis, Vozes, 1981.
4. FERRARI, Alceu R. *Condução da pesquisa e núcleos temáticos: critérios e prática*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1981. Trabalho apresentado na IV Reunião Anual da ANPED, Belo Horizonte, 11 a 13 mar. 1981.
5. OLIVEIRA, Bethy Antunes de. *O Estado autoritário e o ensino superior*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1980.
6. SAES, Décio. Perspectivas da pós-graduação em ciências humanas no Brasil: uma reflexão preliminar. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(4):169-75, set. 1979.
7. TRAGTENBERG, M. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo, Moraes, 1980.
8. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Cursos de Pós-Graduação em Educação. *Processo de renovação de credenciamento do Curso de Mestrado em Educação*. Porto Alegre, 1980.
9. ———. *Regimento dos Cursos de Pós-Graduação em Educação*. Porto Alegre, 1974.
10. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Processo de reconhecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS*. Elab. sob a coord. de Eva Van Ditmar. Porto Alegre, out. 1971.

## ABSTRACT

In the context of the process of implantation of monopoly capital in Brazil the proposed objectives of the Graduate Courses on Education in the Federal University of Rio Grande do Sul take the form of pragmatic utilitarian philosophy. The student as subject of his education is ousted, and is, in turn, changed into a consumer/difusor/applier of knowledge and technologies created in hegemonic countries. The faculty, however, changed their practices from exclusively pontivistic to diversified academic traditions. Some structural changes, as well as changes in the objectives are proposed at the conclusion of this study.

(Recebido para publicação em 11.8.81)