

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR): MAIS UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO?

DERMEVAL SAVIANI *

MARIA AMÉLIA A. GOLDBERG **

INTRODUÇÃO

A experiência brasileira no setor de Pós-Graduação é recente. Na área de Educação, a maioria dos cursos não tem cinco anos de duração. Não obstante isso, as iniciativas tomadas já oferecem suficiente ponto de apoio para se perceber mais claramente os rumos desejáveis, os obstáculos a remover e as deficiências a serem sanadas. É nesse contexto, com pleno conhecimento da situação — o que foi possível através do estudo do PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação) e análise dos dados disponíveis referentes a cada um dos cursos existentes — que se planejou a criação de mais um Programa de Mestrado em Educação para entrar em funcionamento em março de 1976, na Universidade Federal de São Carlos. A primeira vista isso pode parecer um luxo inaceitável uma vez que São Paulo é o Estado brasileiro que registra maior concentração de programas de pós-graduação em Educação. No entanto, nada há de inaceitável nesse fato, seja em termos estatísticos, seja em termos técnicos, se não se tratar apenas de *mais um programa*, mas sim de *um programa novo*. E o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos deverá ser algo inovador em vários aspectos, tanto de *estrutura* quanto de funcionamento.

Como, porém, tudo o que pretende ser inovador tende a provocar mal-entendidos, vale a pena tentarmos analisar e discutir um pouco aqueles aspectos que conferem ao recém-criado Programa de Pós-Graduação da UFSCAR uma fisionomia distinta.

* Professor Titular de Filosofia da Educação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

** Pesquisadora Senior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e Professora Adjunta do Departamento de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de São Carlos.

O PLANO CURRICULAR

Dois aspectos merecem destaque: os *objetivos* e a *organização do plano* curricular proposto. Em termos dos objetivos, cumpre assinalar que o Programa se propõe, especificamente, a formar o pesquisador educacional como um profissional especializado. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que a pesquisa, exigindo dedicação e competências específicas, não poderia representar um destino atraente para *todos* os alunos, levou os idealizadores do Programa de Pós-Graduação da UFSCAR a fazer da *Pesquisa Educacional* uma de suas áreas de concentração, ao lado da de *Planejamento de Ensino*. Essa colocação está longe de ser tranqüila, porém, como vamos analisar em seguida.

Quanto à organização curricular, ela foi concebida não só em função dos objetivos gerais e específicos do Programa, como também em obediência aos princípios básicos dos cursos de pós-graduação. A proposta curricular resultante foi estruturada em *módulos* (blocos de disciplinas e atividades), por *núcleos* (básico e avançado) de modo a conciliar uniformidade com diversidade na formação dos alunos.

Também esta proposta merece alguma discussão a fim de que se compreenda bem sua natureza e significado.

As Áreas de Concentração:

O plano curricular do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR, após transcrever os objetivos da Pós-Graduação definidas pelo PNPG (MEC/CNPG, 1975) propõe duas áreas de concentração (*Pesquisa Educacional* e *Planejamento de Ensino*), justificando-as da seguinte forma:

“Tendo em vista estas colocações (do PNPG) em que se postula a necessidade e a deseabilidade de programas de Pós-Graduação voltados para o desempenho criativo de papéis seja de professor universitário, seja de pesquisador, seja de

especialista, propomos para a UFSCAR o presente plano de curso de Pós-Graduação em Educação cuja estrutura permitirá o preparo de professores universitários que tenham também condições de serem investigadores em educação — quer em nível de investigação fundamental (concentração em Pesquisa Educacional), quer em nível de investigação aplicada ou de desenvolvimento técnico (concentração em Planejamento de Ensino). Assim, embora se defina a título de formação mais intensiva duas áreas de concentração — uma que permita aquisição de conhecimentos e habilidades mais vinculadas à pesquisa educacional entendida como investigação básica, de caráter não imediatista, e outra que permita a formação de especialista voltado para os problemas de currículo e ensino, que investiga e produz conhecimentos de natureza mais utilitária e imediata, aplicados a problemas específicos e de âmbito restrito — ambas estarão vinculadas através de uma formação fundamental comum a um mesmo objetivo geral básico: a capacitação do pós-graduando para o desenvolvimento de atividades criativas no âmbito da educação, com uma atitude de permanente abertura à investigação” (UFSCAR/FCC, 1975).

Ao colocar Pesquisa Educacional como área de concentração, a comissão que elaborou o Plano Curricular estava bem consciente das objeções que poderiam ser levantadas. Tanto assim que, logo a seguir, pergunta: “Admitida a íntima vinculação ensino-pesquisa nos estudos universitários, não deve a pesquisa ser a preocupação central da educação de 3.º grau e, “a fortiori”, da Pós-Graduação?”.

Em outros termos: se a pesquisa é inerente a toda e qualquer forma de Pós-Graduação, não se justificaria considerá-la como característica específica deste ou daquele curso. Eis aí a objeção. Qual a sua consistência? Em que ela se funda? À primeira vista, parece irrespondível. Um exame mais profundo revela, porém, que tal objeção decorre de uma generalização determinada por uma visão padronizada do conhecimento científico. Esta padronização se dá — e isto é compreensível — a partir do nível atingido pelas ciências mais avançadas. Utilizando-se aqui a expressão de Kuhn (1971), é só no quadro da “ciência normal” (que se define pela existência de um “paradigma” compartilhado por todos os membros da comunidade científica), que a pesquisa pode ser considerada como inerente, sem necessidade de uma preocupação explícita com o seu significado e com os precedimentos necessários para levá-la a cabo com êxito. Contudo, os padrões de uma determinada área de conhecimento não podem ser estendidos a todo o domínio científico, uma vez que os diversos setores evoluem irregularmente através da História. Kuhn, após mencionar diversos exemplos dessa irregularidade, afirma:

“Em certas partes da bibliografia — por exemplo, o estudo da hereditariedade — os primeiros paradigmas universalmente aceitos são ainda mais recentes; e fica ainda de pé a pergunta sobre que partes das ciências sociais adquiriram já tais paradigmas. A história mostra que o caminho para um consenso firme de investigação é muito árduo”.

No campo das ciências sociais, se há um setor que não dispõe de paradigmas (no sentido empre-

gado por Kuhn) esse é, sem dúvida, o da Educação. Isto repercute na organização dos cursos de Pós-Graduação, vale dizer, na definição de suas áreas de concentração, o que pode ser facilmente detectado na experiência brasileira. Com efeito, os cursos existentes propõem como áreas de concentração: Ensino, Formação de Recursos Humanos, Ciências Sociais aplicadas à Educação, Aconselhamento Psico-pedagógico, Currículo e Avaliação Curricular, Educação Brasileira, Meios Instrucionais e Comunicação, etc. (MEC/CAPES, 1975). Como se vê, encarada rigorosamente a definição de área de concentração (“campo específico de conhecimento que constitui o objeto de estudo escolhido pelo candidato”) dada pelo Conselho Federal de Educação MEC/CFE, 1969, art. 13, VII) dificilmente alguma delas escaparia a objeções. Tome-se, por exemplo, “Educação Brasileira”. Qual a sua especificidade? Além disso, retomando a objeção inicial, toda pós-graduação em Educação no Brasil não trata (ou pelo menos deveria tratar) da Educação Brasileira? É, no entanto, o confronto com “Ensino” que tornará mais fácil a elucidação do problema.

Admitindo-se que pesquisa e ensino são indissociáveis, isto significa que é tão inerente aos cursos de Pós-Graduação o ensino quanto a pesquisa. Isto poderia levar à conclusão de que não se justificaria uma área de concentração em “Ensino”. Tal conclusão seria, no entanto, refutada a partir da constatação de que existem várias formas, níveis e graus de ensino. Deve-se notar, porém, que a coerência com a definição de área de concentração exigiria neste caso a especificação de ensino. Poder-se-ia então propor como áreas de concentração: ensino de 1.º grau, ensino programado, avaliação de ensino, ensino de ciências, etc. A conveniência dessas especificações é, contudo, duvidosa. Dada a imprecisão de algumas dessas denominações e o caráter incipiente de outras, talvez seja mesmo mais conveniente manter a denominação abrangente de “Ensino” a partir da qual se possa atingir maior nível de precisão e de desenvolvimento dos aspectos aí abrangidos. A evolução dos estudos no interior dessa área ampla conduzirá ulteriormente às especificações, justificando-se o seu desdobramento em várias áreas de concentração.

Aplicemos, agora, raciocínio semelhante ao caso da pesquisa.

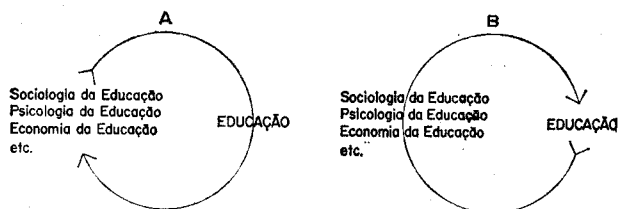
Se é verdade que a pesquisa é inerente a toda e qualquer forma de Pós-Graduação, o mesmo não ocorre com a pesquisa educacional. Nem mesmo é verdade que pesquisa educacional seja inerente a toda e qualquer forma de Pós-Graduação em Educação. Aqui se patenteia com nitidez a diferença entre a Educação e as áreas científicas cujo campo de conhecimento encontra-se bem delimitado. Assim, em se tratando de um curso de Pós-Gradua-

ção em Biologia, não faz sentido propor-se uma área de concentração em pesquisa biológica. Com efeito, qualquer que seja a modalidade de estudos pós-graduados em Biologia, tratar-se-á sempre, de modo explícito, de pesquisa biológica. O mesmo ocorre com a Medicina — para citar um exemplo retirado do domínio das ciências aplicadas (tecnologia). Em Educação, porém, a situação é bem outra. Um curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, por exemplo, envolverá certamente pesquisa. Já não é tão certo, porém, que envolverá pesquisa educacional. É bem provável, como ocorre mais freqüentemente, que se trate aí de pesquisa psicológica. Esse problema pode ser traduzido com propriedade através da seguinte citação, referente aos estudos de sociologia da educação:

“É certo que eles iluminam uma séria e fecunda perspectiva aberta aos especialistas de uma dada disciplina sociológica, a sociologia da educação. Todavia, esses textos são apresentados não raramente como guias e modelos de pesquisa em educação. Não discuto — torno à precaução tomada anteriormente em relação à colaboração dos psicólogos — a validade desses trabalhos e nem relego a segundo plano as elaborações que, filiadas a eles, passaram a equacionar novas pesquisas ligadas à educação. Saliento, isto sim, que a interiorização de certos textos sociológicos — transformados em guias e modelos de pesquisa em educação — denota uma *flutuação sociológica* da consciência pedagógica, isto é, essa consciência não se dá conta de um circuito muito simples, qual seja: o ponto de partida e o ponto de chegada desses textos são a sociologia da educação e não a educação. O que neles se destaca são os admiráveis cortes que circunscvem o objeto de pesquisa de uma dada disciplina sociológica. Ora, essa situação não traria maiores problemas se a estrutura desse objeto coincidissem plenamente com a estrutura do objeto de pesquisa educacional. E basta lembrar as possíveis conexões da educação com a conjuntura econômica, por exemplo, para se ter uma idéia da não identidade dessas estruturas” (Orlandi, 1969).

Passando-se para as áreas técnico-profissionais, nota-se que a pesquisa vai se diluindo até quase ao desaparecimento ou descaracterização. Em se tratando, por exemplo, de “Administração Escolar”, “Orientação Educacional”, “Meios Instrucionais”, etc., que tipo de pesquisa pode ser aí detectado?

Diante desse quadro, é nossa convicção que a pesquisa educacional só poderá ter lugar e se desenvolver, operando-se a inversão do circuito ao qual se referiu Orlandi. Quer dizer, transformando-se a Educação em ponto de partida e ponto de chegada das nossas investigações. O gráfico abaixo ilustra as duas situações:



Nesse gráfico, “A” representa a situação original do circuito. Aí a educação é ponto de passagem: ela está descentrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isto significa que as pesquisas no âmbito da sociologia da educação (e isto vale também para as demais áreas) circunscvem a educação como seu objeto, encarando-o como fato sociológico que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica referida.

A situação “B” representa a inversão do circuito. A educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Ao invés de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral, dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores. Evidentemente, tal atitude supõe um aguçamento do espírito crítico dos educadores.

É óbvio que essa profunda mudança de projeto não se efetivará caso se continue a considerar a pesquisa educacional como algo inerente a toda e qualquer forma de Pós-Graduação em Educação. É preciso perseguir esse objetivo explícita e intencionalmente. Tal é a tarefa da área de concentração em pesquisa educacional que, pois, justifica-se plenamente. Sua meta é formar o educador-pesquisador e não simplesmente o educador-orientador, educador-professor etc. Enquanto formação do educador ela se identifica com as demais formas de Pós-Graduação em Educação. Ela se especifica enquanto visa explícita e intencionalmente à formação do educador-pesquisador. (Não, note-se do pesquisador pura e simplesmente, pois nisto ela se confunde com toda e qualquer forma de Pós-Graduação). Sem isto, a educação, e obviamente o que for denominado de pesquisa educacional, continuará assumindo uma feição reflexa. Esta necessária inversão de circuito estava subtendida no Plano Curricular da UFSCAR quando ali se afirmou:

“Insistimos na importância de se compreender a pesquisa básica em relação recíproca com a prática educacional, pois do contrário correremos o risco de desvirtuá-la retirando-lhe o caráter de fundamental e transformando-a em reflexa. Com efeito, acreditando-se que a Investigação Fundamental determina unidirecionalmente a Investigação Aplicada, acaba-se por voltar as costas à Prática Educacional, versando os projetos de pesquisa básica sobre os mesmos temas (com peque-

nas variações) que constituem o objeto da pesquisa básica nos países mais desenvolvidos. Esse mesmo caráter reflexo atinge, por extensão, a chamada "investigação de desenvolvimento técnico". A importação de aparelhos sofisticados ou a sua produção mediante a aplicação de "know-how" importado, confrontada com a constatação da inviabilidade de sua absorção pela prática educacional brasileira é um fato que justifica as apreensões quanto ao risco apontado" (UFSCAR/FCC, 1975, p. 4).

A citação supra referiu-se ao caráter reflexo em relação aos países mais desenvolvidos, o que põe em tela o tema do "colonialismo cultural". Aproveitando a expressão, dir-se-ia que as considerações desse texto sobre o caráter reflexo põem em foco o problema do "colonialismo epistemológico".

Concluindo, as duas áreas de concentração integrantes do curso de Pós-Graduação da UFSCAR são as seguintes:

a) Pesquisa educacional, cuja pertinência ficou patenteadada nas considerações anteriores.

b) Planejamento de Ensino. Do mesmo modo que a Pesquisa, o Ensino aparece aí especificado. Desde que se considere o ensino como uma forma sistemática e organizada de se intervir no processo educativo, compreende-se que tal intervenção, para ter garantias de êxito, deva ser planejada. Como, porém, efetivar o planejamento? Eis uma questão cuja solução está a requerer estudos especializados.

Dessa forma, o curso de Pós-Graduação da UFSCAR concentra-se em duas áreas essenciais para a educação brasileira, propondo um modelo que visa a tornar realidade a tão decantada vinculação ensino-pesquisa. Para realizar esse desiderato foi montada uma estrutura curricular cujas linhas básicas são expostas a seguir.

A organização curricular em módulos

Segundo o plano curricular proposto, o Programa de Mestrado em Educação da UFSCAR deverá ter como objetivos gerais, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores necessários a:

1. — um comportamento permanente analítico-reflexivo, capaz de garantir um processo de tomada de decisões críticas, criativas e responsáveis face a situações de natureza profissional ou social;
2. — um desempenho eficiente de papéis profissionais, seja como professor universitário, seja como pesquisador educacional, seja como especialista" (UFSCAR/FCC, 1975, p. 5).

Por sua vez os princípios de flexibilidade e interdisciplinaridade — característicos de um programa de estudos pós-graduados — refletiram-se

na liberdade oferecida ao candidato para compor o próprio currículo, sempre em conjunto com seu diretor de estudos.

O Quadro 1, a seguir, mostra como esses princípios se refletem na estrutura modular proposta e qual a relação dos módulos com os objetivos gerais do Programa.

O módulo é uma unidade funcional de ensino cuja principal vantagem está exatamente em sua possibilidade de integrar várias combinações curriculares e, portanto, de ser parte de vários todos.

Daí ter-se garantido que os módulos propostos e suas combinações sejam abertos, isto é, os alunos, de comum acordo com seu orientador poderão "compor" seu currículo, seja combinando módulos, seja combinando elementos de vários módulos, além do que aos módulos poderão ser acrescentadas futuramente novas atividades ou disciplinas, ou mesmo novos módulos que ampliem as opções.

Por outro lado, cada módulo foi concebido como uma configuração integrada por *disciplinas* e por *atividades*, estas últimas de caráter mais prático e destinadas a garantir o "aprender" fazendo. As atividades previstas variam, a fim de possibilitar ao aluno exercitar-se seja na tomada de decisão em situação simulada (*Laboratório de Simulação em solução de problemas*), seja no confronto crítico entre posições teóricas divergentes (*Forum de Debates*), seja na realização de pesquisas educacionais (*Laboratório de Projetos de Pesquisa*), seja na elaboração e ensaio piloto de programação de ensino (*Laboratório de Programas de Ensino*).

Evidentemente, só a implantação cuidadosa do plano proposto poderá permitir sua avaliação crítica e revalidar as decisões tomadas ou sugerir novas direções a seguir. Por essa razão, pensou-se numa implantação progressiva, acompanhada de um rigoroso esquema de auto-avaliação do programa e precedida de um plano operacional bem definido e bem cuidado que estivesse à altura da estrutura curricular proposta.

Partindo do princípio de que a melhor estrutura curricular pode ser um completo fracasso, dependendo da forma pela qual venha a ser posta em prática, é que os idealizadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR não limitaram sua tarefa ao plano curricular mas estenderam-na também ao plano operacional do Programa.

Seus aspectos mais característicos são expostos e discutidos a seguir.

O PLANO OPERACIONAL

O plano operacional foi concebido a partir do pressuposto de que "o professor (é) um conceito

QUADRO 1 — OBJETIVOS GERAIS E ESTRUTURA CURRICULAR(*)

Objetivos Gerais	Núcleo	Módulos	Observações				
1	Básico	I	OBRIGATÓRIO PARA TODOS OS ALUNOS				
		<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Atividades</th> <th style="width: 50%;">Disciplinas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>D. Laboratório de simulação em solução de problemas (2)</td> <td> A. Problemas de Educação Brasileira (3) B. Estudos de Problemas Brasileiros (1) C. Fundamentos de Filosofia e Metodologia da Ciência (3) </td> </tr> </tbody> </table>		Atividades	Disciplinas	D. Laboratório de simulação em solução de problemas (2)	A. Problemas de Educação Brasileira (3) B. Estudos de Problemas Brasileiros (1) C. Fundamentos de Filosofia e Metodologia da Ciência (3)
Atividades	Disciplinas						
D. Laboratório de simulação em solução de problemas (2)	A. Problemas de Educação Brasileira (3) B. Estudos de Problemas Brasileiros (1) C. Fundamentos de Filosofia e Metodologia da Ciência (3)						
2	Avançado	II					
		<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Atividades</th> <th style="width: 50%;">Disciplinas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>C. Elaboração da tese de mestrado (0)</td> <td> A. Metodologia de Pesquisa I (3) B. Seminários de Orientação de Dissertação de Mestrado (6) </td> </tr> </tbody> </table>		Atividades	Disciplinas	C. Elaboração da tese de mestrado (0)	A. Metodologia de Pesquisa I (3) B. Seminários de Orientação de Dissertação de Mestrado (6)
		Atividades		Disciplinas			
		C. Elaboração da tese de mestrado (0)		A. Metodologia de Pesquisa I (3) B. Seminários de Orientação de Dissertação de Mestrado (6)			
		III					
		<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Atividades</th> <th style="width: 50%;">Disciplinas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E. Fórum de Debates (2)</td> <td> A. História da Educação (2) B. Filosofia da Educação (2) C. Sociologia da Educação (2) D. Psicologia da Educação (2) </td> </tr> </tbody> </table>		Atividades	Disciplinas	E. Fórum de Debates (2)	A. História da Educação (2) B. Filosofia da Educação (2) C. Sociologia da Educação (2) D. Psicologia da Educação (2)
Atividades	Disciplinas						
E. Fórum de Debates (2)	A. História da Educação (2) B. Filosofia da Educação (2) C. Sociologia da Educação (2) D. Psicologia da Educação (2)						
IV							
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Atividades</th> <th style="width: 50%;">Disciplinas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>C. Laboratório de Projetos de Pesquisa (2)</td> <td> A. Estatística (3) B. Metodologia de Pesquisa II (2) </td> </tr> </tbody> </table>	Atividades	Disciplinas	C. Laboratório de Projetos de Pesquisa (2)	A. Estatística (3) B. Metodologia de Pesquisa II (2)			
Atividades	Disciplinas						
C. Laboratório de Projetos de Pesquisa (2)	A. Estatística (3) B. Metodologia de Pesquisa II (2)						
V							
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Atividades</th> <th style="width: 50%;">Disciplinas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>D. Laboratório de Programas de Ensino (2)</td> <td> A. Metodologia de Planejamento e Avaliação de Ensino (2) B. Medidas Educacionais (3) C. Tecnologia Educacional (2) </td> </tr> </tbody> </table>	Atividades	Disciplinas	D. Laboratório de Programas de Ensino (2)	A. Metodologia de Planejamento e Avaliação de Ensino (2) B. Medidas Educacionais (3) C. Tecnologia Educacional (2)			
Atividades	Disciplinas						
D. Laboratório de Programas de Ensino (2)	A. Metodologia de Planejamento e Avaliação de Ensino (2) B. Medidas Educacionais (3) C. Tecnologia Educacional (2)						
<p>a) Do módulo III o candidato poderá escolher duas disciplinas.</p> <p>b) O módulo IV é obrigatório para os candidatos que pretendam dedicar-se especificamente a atividades de pesquisa.</p> <p>c) Recomenda-se a candidatos do módulo IV a escolha de uma disciplina do módulo III e vice-versa.</p> <p>d) No módulo V, o candidato poderá escolher entre Medidas Educacionais e Tecnologia Educacional.</p> <p>e) O módulo V é obrigatório para os candidatos que pretendam dedicar-se ao planejamento de ensino.</p>							

(*) Os números entre parêntesis indicam os créditos correspondentes às atividades e disciplinas.

unitário com diferenciação de funções” (Marques, 1975) e que o não reconhecimento disso tem acarretado a baixa produtividade de muitos programas de pós-graduação. Como assinalaram os idealizadores do Programa de Pós-Graduação da UFSCAR, o professor de pós-graduação acumula um enorme número de funções. “Assim ele deve selecionar candidatos, preparar alunos, participar de atividades técnico-administrativas, orientar dissertações de mestrado, etc.

Decorrência natural desse estado de coisas é que o professor de pós-graduação quase não dispõe de tempo para desincumbir-se do outro papel que a legislação lhe atribui: o papel de pesquisador. Por outro lado, a própria prática docente ressent-se de um caráter de rotinização, não incorporando os recentes avanços da tecnologia educacional e não se prestando, portanto, a ser um centro de inovação do próprio ensino superior. Daí propormos que a implantação do presente plano curricular seja ancorada numa redefinição do papel de professor de pós-graduação, de forma a garantir que as tarefas de operação do programa sejam racionalmente divididas entre o corpo docente” (UFSCAR/FCC, 1975).

O primeiro passo, portanto, consistiu na identificação das tarefas básicas de operação do Programa e que competiriam a seus professores.

A Figura 1 ilustra quais seriam elas, tanto do ponto de vista técnico-científico, quanto do ponto de vista técnico-administrativo.

O segundo passo consistiu na determinação do esquema mais racional de divisão de tarefas entre

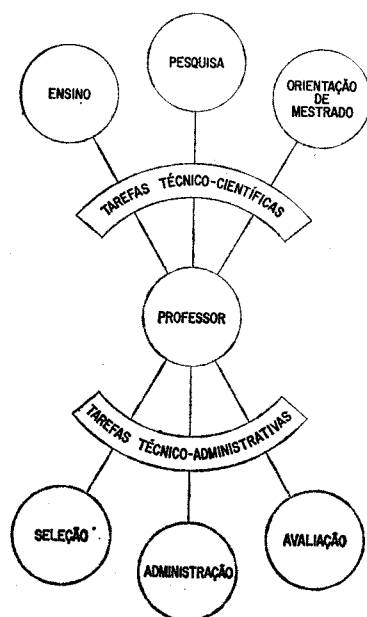


FIGURA 1 — O PROFESSOR E AS TAREFAS BÁSICAS DE OPERAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.

os membros do corpo docente, de forma a garantir as condições indispensáveis para que cada professor seja não só um docente mas sobretudo um pesquisador, interessado em fazer do Programa um centro de “criatividade docente e científica”. O esquema considerado mais adequado foi o de grupos-tarefa que seriam, porém, diferentes conforme se trate de tarefas técnico-científicas ou técnico-administrativas. Por outro lado, a análise de cada uma dessas tarefas permitiu subdividir algumas e aglutinar outras.

É o caso, por exemplo, do ENSINO que foi decomposto nas sub-tarefas de PROGRAMAÇÃO E EXECUÇÃO, enquanto ORIENTAÇÃO DE MESTRADOS passa a ser vista como um prolongamento da PESQUISA. Por outro lado, dada a desejabilidade da associação ENSINO-PESQUISA, pensou-se que cada professor participará de pelo menos um grupo-tarefa de ENSINO-PESQUISA. Isso não significa que haverá necessariamente tantos grupos-tarefa ENSINO-PESQUISA, quantas forem as disciplinas e atividades do currículo, porque nem todas comportarão pesquisa, embora todas comportem ensino. Daí ter-se pensado que haverá um grupo-tarefa de ENSINO, para cada atividade e para cada disciplina do currículo, sendo que alguns, dentre eles, serão também grupos-tarefa de ENSINO-PESQUISA. Portanto, cada professor participará de tantos grupos-tarefa de ENSINO, quantas forem as atividades e/ou disciplinas que lecionar no PROGRAMA; devendo ser também um pesquisador, deverá participar, igualmente, de pelo menos um grupo-tarefa, de ENSINO-PESQUISA.

Como, por sua vez, ORIENTAÇÃO DE MESTRADOS está associada a PESQUISA (“lato sensu”) isso implica em que cada professor deverá conduzir ou participar de programas de pesquisa, no “campus” da UFSCAR. Os programas deverão ser suficientemente abrangentes para poderem ser subdivididos em projetos suscetíveis de serem desenvolvidos por vários mestrados, ao mesmo tempo. Essa medida — socializadora das orientações de teses — visa a tornar mais significativo o princípio da participação ativa de cada aluno em projetos de pesquisa, porque evita que a investigação de mestrado se exerça sobre problemas restritos, insignificantes; ao mesmo tempo, prevenindo a atomização de esforços, garante ao mestrado uma complementariedade de perspectivas e uma assistência mais efetiva por parte do professor-orientador.

A composição dos grupos-tarefa de ENSINO prevê que em cada disciplina e/ou atividade haverá um professor principal e um professor assistente, no mínimo. No caso do grupo-tarefa de ENSINO-PESQUISA, o professor principal responderá pelo programa de pesquisa, cabendo a gerência do mesmo ao professor-assistente.

Por outro lado, considerando as atividades de *programação e execução* do ENSINO, descritas sumariamente a seguir, prevê-se que a participação do professor principal será maior na *programação* e menor na *execução*, ocorrendo o inverso com o professor assistente.

ENSINO

1. PROGRAMAÇÃO

Atividades

Em cada disciplina ou atividade:

- a) elaborar o plano de curso;
- b) elaborar o material instrucional definidor do programa propriamente dito. Esse programa poderá ser elaborado na forma de "packages", impressos ou microfilmados.

2. EXECUÇÃO

Atividades

Em cada disciplina ou atividade:

- a) implementar todas as atividades definidas no plano de curso, utilizando-se do material instrucional elaborado pela equipe de planejamento e coordenação de programa;
- b) orientar e supervisionar a execução das tarefas previstas para os alunos;
- c) executar modificações quando e se necessário.

Composição do grupo-tarefa

Em cada disciplina ou atividade, o grupo-tarefa será integrado por um *professor principal* e por um *professor assistente*. Todos os grupos-tarefa de ENSINO receberão assessoria de especialistas em:

- a) programação de ensino;
- b) elaboração de material didático.

Por outro lado, considerou-se que, enquanto as funções técnico-científicas serão exercidas por *todos* os professores, as funções técnico-administrativas sê-lo-ão por *alguns*, através sobretudo do grupo-tarefa de ADMINISTRAÇÃO. A este grupo competirá a gerência do Programa e, conseqüentemente, a coordenação de suas atividades, tanto internamente quanto externamente. Sua composição será a de uma Comissão tríplice integrada pelo Coordenador do Programa e por dois de seus professores.

Este grupo responsabilizar-se-á também pelas tarefas de SELEÇÃO E AVALIAÇÃO do Programa podendo, eventualmente delegá-las a outros grupos-tarefa. Isso já ocorreu, com as atividades de SELEÇÃO de candidatos para 1976, quando o grupo-tarefa de Administração foi assessorado pelo grupo cuja composição se indica em seguida, juntamente com suas atribuições.

SELEÇÃO

Atividades

- 1 — Elaborar o programa de seleção de candidatos, ouvidos os professores do Programa.
- 2 — Elaborar e testar os respectivos instrumentos de medida.
- 3 — Selecionar candidatos.
- 4 — Fazer avaliação e atualização periódica do plano de seleção.
- 5 — Montar um banco de dados resultantes das sucessivas seleções a fim de se ter um permanente controle da qualidade do processo seletivo.

Composição do Grupo-Tarefa

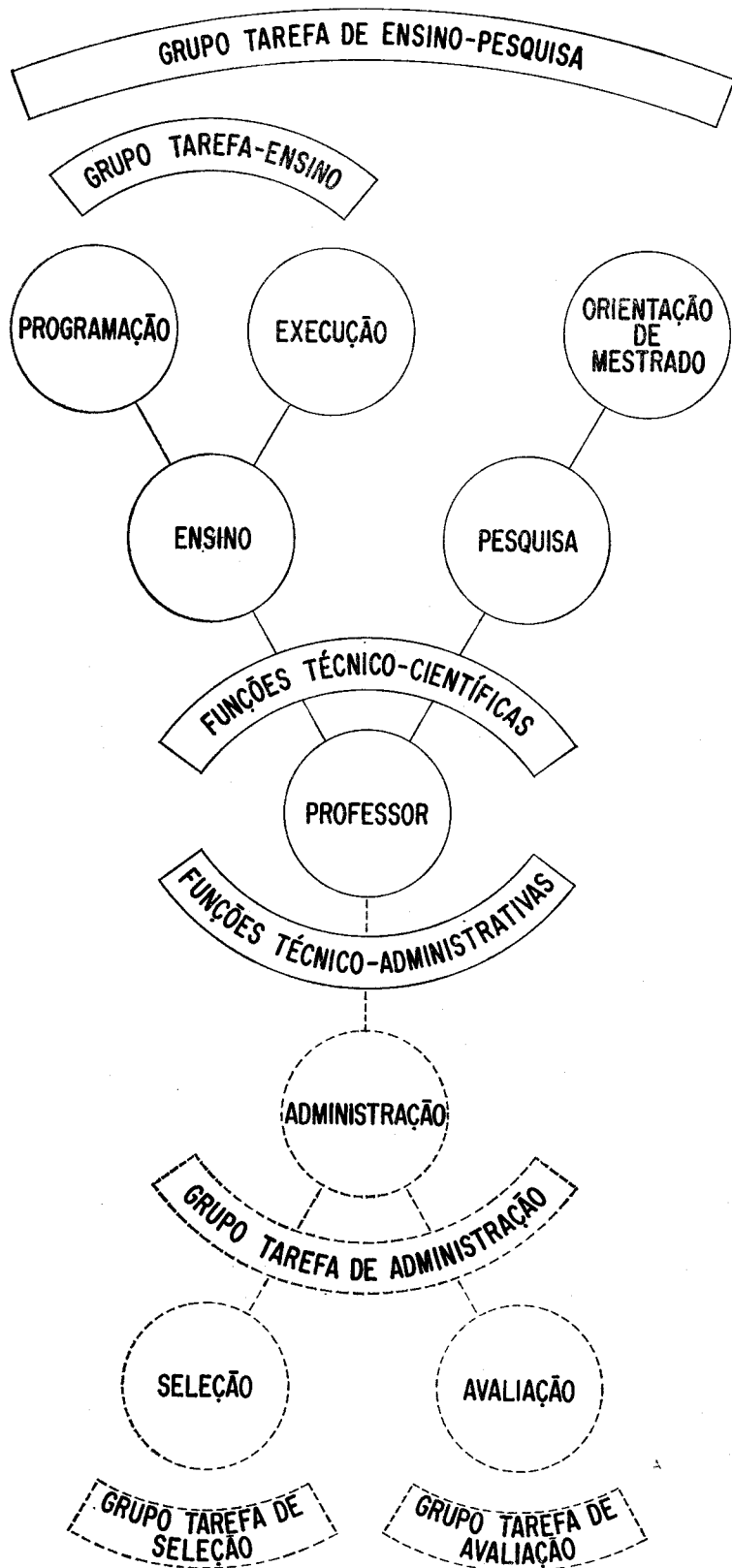
Um especialista em testes e medidas educacionais.

Especialistas de área.

A Figura 2 permite visualizar qual a contribuição de cada professor para a operação do Programa, através de sua participação compulsória ou contingente em grupos-tarefa de natureza técnico-científica e técnico-administrativa.

Evidentemente, como se assinala no próprio plano operacional, não há uma única maneira de dividir e integrar as atividades dos membros dessa comunidade didático-científica em que deverá transformar-se o corpo docente do Programa de Pós-Graduação da UFSCAR.

A sistemática adotada só foi possível graças ao convênio celebrado entre a UFSCAR e a Fundação Carlos Chagas (FFC). A associação com a Fundação Carlos Chagas permitiu, por exemplo, que a seleção de candidatos fosse alocada possivelmente a seu Departamento de Recursos Humanos. A ampla experiência acumulada pelo Departamento no recrutamento de recursos humanos é não só garantia da qualidade dos processos de seleção como resulta econômica para a operação do Programa de Pós-Graduação, na medida em que tenderá a desobrigar seus professores de mais esta tarefa e, conseqüentemente, aumenta o tempo de que dispõem para se



LEGENDA — participação compulsória
 --- participação contingente

FIGURA 2 — O PROFESSOR DO PROGRAMA E SUA PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS-TAREFA

dedicarem às atividades nucleares de seu papel: ENSINO E PESQUISA.

A mesma associação vai permitir capitalizar para o Programa, toda a rica experiência de pesquisa em educação já acumulada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e inverter um pouco a trajetória já consagrada: em vez de professores-pesquisadores, o Programa de Mestrado contará com um grande contingente de Pesquisadores-professores. E não se diga que a distância entre a cidade de São Paulo — onde tem sede a Fundação Carlos Chagas — e a de São Carlos — onde fica o "campus" da Universidade Federal — constitui um obstáculo à efetiva produtividade do Programa. Assim, a divisão das atividades de ENSINO, em sub-tarefas de Programação e Execução já foi de molde a facilitar a inter-complementaridade entre professores do "staff" da UFSCAR e professores do "staff" da FCC. Tanto quanto possível, procurar-se-á fazer com que progressivamente os professores pertencentes ao quadro da FCC, responsabilizem-se sobretudo por disciplinas de carácter monográfico, mais especializado e por programas de pesquisa correlacionados, deixando a responsabilidade das demais disciplinas e/ou atividades a professores do próprio quadro da UFSCAR.

Daí ter-se pensado que a etapa inicial de implantação do Programa deverá ser também uma etapa de capacitação de recursos humanos endógenos à UFSCAR.

Cabe ressaltar que essa etapa de capacitação já está em andamento, envolvendo oito professores da Universidade liberados para cursar Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo cinco em nível de doutoramento (Alemanha: 1, Inglaterra: 1, França: 1 e Argentina: 2) e três em nível de mestrado (México: 1 e Brasil: 2). Por outro lado, a Universidade, visando a garantir a consistência e continuidade do Programa de Pós-Graduação, não se limitou ao Convênio com a Fundação Carlos Chagas: contratou quatro de seus pesquisadores em regime de turno completo (vinte e quatro horas semanais), integrando-os ao seu corpo docente. Com isso, além da colaboração dos pesquisadores da FCC, prevista em Convênio, a UFSCAR contará, já no início do curso, com um "staff" de dez professores, sendo cinco doutores (dois em regime de Tempo Integral e três em regime de Turno Completo) e cinco mestres (três em Tempo Integral e dois em Turno Completo).

Evidentemente, é preciso considerar que tanto o plano curricular, quanto o plano operacional que acabamos de descrever representam uma projeção de intenções. O acerto ou desacerto das mesmas terá que ser comprovado empiricamente; pelas características que o cercam, o programa comporta

hoje uma série de riscos e uma boa dose de incertezas. Singularmente, porém, é isso que torna mais atraente, para nós, a tarefa de fazê-lo desenvolver-se.

Como escreveu Boulding, já é tempo dos planejadores educacionais aprenderem a lidar produtivamente com a incerteza...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KUHN, Thomas S. 1971. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.

MARQUES, Juracy C. 1975. Professor, conceito unitário com diferenciação de funções, *Ciência e Cultura*, 27 (5): 487-491.

MEC/CAPES. 1975. *Plano operacional (organização preliminar) para programas de pós-graduação em educação*, Brasília.

MEC/CFE. 1969. *Parecer 77/69*. Brasília.

MEC/CNPG. 1975. *Plano Nacional de Pós-Graduação*, MEC, Brasília.

ORLANDI, L. B. L. 1969. O problema da pesquisa em Educação e algumas de suas implicações, *Educação Hoje*, mar./abr., São Paulo.

UFSCAR/FCC. 1975. *Plano Curricular*. (Mimeo). São Carlos.