

## A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS À LUZ DE ESTUDOS REALIZADOS NA ÁREA

Rosane Michelli de Castro\*

**RESUMO:** Neste artigo apresentamos resultados obtidos com parte das atividades de pesquisa desenvolvidas em estágio pós-doutoral sobre a pós-graduação *stricto sensu* e a pesquisa educacional no Brasil. Para tanto, foi possível reunir uma vasta quantidade de estudos publicados, sobretudo no formato de artigo, em periódicos considerados de relevância para a área da educação. Nesses artigos, a opção foi pinçarmos alguns aspectos que julgamos capazes de proporcionar uma leitura sobre a pós-graduação em educação no Brasil, à luz dos estudos realizados na área. Em considerações finais, destacamos, entre outros identificados nos estudos selecionados, aspectos que lembram aos integrantes das comissões que normatizam e avaliam o trabalho e a produção acadêmico-científico nos programas de pós-graduação em educação no Brasil de que ela é parte integrante de um projeto educacional geral do país e que, portanto, possui papel sócio-educativo de formação do pesquisador, do professor do ensino superior e de produção de conhecimento capaz de propor novas perspectivas para a nossa universidade e para os problemas educacionais brasileiros.

**Palavras-chave:** Educação; Pós-graduação em Educação no Brasil; Revisão de Literatura.

### THE GRADUATE STUDIES PROGRAM IN EDUCATION IN BRAZIL: SOME ASPECTS IN LIGHT OF STUDIES CARRIED OUT IN THE AREA

**ABSTRACT:** In this article, we present part of the results obtained in research activities developed within the postdoctoral stage on the *Stricto sensu* graduate studies program and educational research in Brazil. To this end, we collected a vast amount of published studies, especially in the format of periodical articles, considered relevant to education. We chose some aspects from these articles that we judged capable of providing a reading of the graduate studies in education in Brazil in light of studies carried out in the area. In the final considerations, we highlight, among others, some aspects identified in the studies selected that remind the members of the committees that evaluate and regulate the work and the production in the academic and scientific graduate programs in education in Brazil, that it is an integral part of the general educational project of the country and, therefore, plays a socioeducational role of training researchers and higher education teachers, as well as of knowledge production capable of proposing new perspectives to the Brazilian university and educational problems.

**Keywords:** Education; Graduate Studies in Education in Brazil; Literature Review.

---

\*Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Professora da UNESP. E-mail: rosanemichelli@marilia.unesp.br

## INTRODUÇÃO

Este artigo sobre a pós-graduação em educação no Brasil é decorrente de parte das atividades de pesquisa desenvolvidas entre abril de 2009 e maio de 2010, em nível de estágio pós-doutoral, sobre a pós-graduação *stricto sensu* e a pesquisa educacional no Brasil. Sua elaboração impôs-se tendo em vista a nossa necessidade de reunir estudos que, no conjunto, possam ser tomados como representantes do conhecimento sistematizado sobre o assunto em questão, ou seja, como literatura sobre a pós-graduação *stricto sensu* e a pesquisa em educação no Brasil. Ainda, como não haveria de ser diferente em uma investigação científica, buscamos revisitar e, então, situar a investigação, nesse conjunto da produção sobre a pós-graduação e a pesquisa educacional no Brasil. A expectativa é que este texto com os resultados desse trabalho realizado venha a integrar o conjunto desses estudos, os quais, embora realizados com os diferentes enfoques e considerando os vários aspectos que envolvem a temática central, oferecem relevante contribuição para a análise e interpretação aprofundada desses vários aspectos e para a proposição de encaminhamentos que deem conta de perspectivar novos rumos frente aos desafios historicamente impostos à nossa pós-graduação, particularmente à nossa pós-graduação *stricto sensu*, programas de mestrado e/ou de doutorado em educação no Brasil.

Para tanto foi possível reunir uma vasta quantidade de estudos publicados, sobretudo no formato de artigo de periódicos especializados na área da educação<sup>1</sup>. Desses artigos foram privilegiados aqueles que, além de reconhecido impacto na área<sup>2</sup>, pareceram-nos apresentar a abordagem de aspectos que evidenciam maior proximidade com os questionamentos orientadores da investigação proposta.

A todos os artigos reunidos procuramos dar o mesmo tratamento. Entretanto, considerando o grau do detalhamento dos aspectos enfocados em cada um deles, algumas sínteses apresentam-se mais desenvolvidas que outras. Ainda, excederia em muito a dimensão e o objetivo deste texto retomar, em cada um dos textos reunidos, todos os aspectos neles abordados.

Sendo assim, a opção foi pinçarmos, em cada texto, alguns aspectos que julgamos capazes de proporcionar uma leitura da produção de estudos sobre a pós-graduação em educação no Brasil.

## A CENTRALIZAÇÃO DAS DISCUSSÕES SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS DECORRENTES

As primeiras reflexões decorrentes da nossa inserção no conjunto de textos selecionados para a realização do presente artigo relacionam-se à centralização das discussões sobre a pós-graduação no Brasil. Nesse sentido, nos textos selecionados tais aspectos são abordados numa perspectiva histórica, enfocando alguns antecedentes à criação da pós-graduação no Brasil, a saber: Cury (2005), Gatti (1983, 2001a, b), Kuenzer e Moraes (2005), Sousa e Bianchetti (2007) e Severino (2009).

Em busca de fazer uma leitura da trajetória da pós-graduação no Brasil desde o Parecer CFE n. 977, de 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965), iniciamos com o estudo de Carlos Roberto Jamil Cury (2005) desenvolvido com o objetivo de evidenciar a importância e permanência desse parecer, parte dos investimentos do Estado, como referencial para projetos acerca da pós-graduação no Brasil.

Nessa perspectiva, Cury (2005) retoma, inicialmente, alguns antecedentes desse parecer de conceitualização e normatização dos cursos de pós-graduação no Brasil, o qual teve como relator o conselheiro Newton Sucupira<sup>3</sup>.

Segundo Cury (2005), o marco específico de um percurso que culminou na criação da pós-graduação no Brasil situa-se nos anos iniciais de 1930, com a iniciativa do então ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas.

Em 1946, mediante decreto n. 21.321, é aprovado o Estatuto da Universidade do Brasil, em que se “[...] reconhece a existência de cursos de pós-graduação, cuja finalidade se [destinava] à especialização profissional, ficando os cursos de doutorado a critério de regimento da Universidade.” (CURY, 2005, p. 8).

Ainda em 1946, por iniciativa do presidente Dutra, é criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que proporciona “[...] grande sustentação à formação de pesquisadores e estudiosos em todas as áreas do conhecimento, com vasto número de programas, auxílios e investimentos.” (CURY, 2005, p. 9).

No mesmo sentido, estando Anísio Teixeira junto ao Ministério da Educação e Saúde, é criada a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), atual Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Em 1952, também por iniciativa do Estado brasileiro é firmado, segundo Cury (2005), acordo com os Estados Unidos mediante o qual brasileiros foram fazer mestrado e doutorado naquele país e, em contrapartida, norte-americanos vieram para o Brasil a fim de desenvolver programas de pós-graduação. A propósito, ressalta-se o fato de que vieram para o Brasil mais professores doutores para “ensinar” que, propriamente, norte-americanos para estudar.

Entretanto, teria sido, para Cury (2005), a fundação, em 1961, da Universidade de Brasília – em que se afirma ter a pós-graduação tornado-se uma atividade institucional – um dos momentos mais significativos da pós-graduação.

Cury (2005) finaliza essa retomada dos antecedentes ao Parecer n. 997/65 afirmando que “[...] uma das razões do sucesso da política da pós-graduação deve-se a essa continuidade aperfeiçoada, que sempre contou com o fomento do Estado e com o apoio e a participação da comunidade científica.” (p. 10).

Como é possível observarmos, trata-se de antecedentes à pós-graduação no Brasil que evidenciam a centralização das discussões por setores do Estado e por lideranças da chamada comunidade acadêmica que então constituía-se.

Ainda, Cury (2005) conclui sobre a atualidade e a permanência do Parecer CFE n. 977/65 afirmando que “[...] após ele, parece não haver nenhum outro texto que articule doutrina e normatização sobre o assunto com tanto impacto sobre esse nível da educação superior no Brasil.” (p. 18).

Com relação à trajetória da pós-graduação e da pesquisa, particularmente em educação, é possível afirmar que não é menos verdade que a sua trajetória foi fomentada por ações estatais e, inegavelmente, com o apoio e a participação da comunidade científica.

Segundo Gatti, em *Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981* (1983) e *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo* (2001a), mesmo sabendo-se da existência de trabalhos esparsos dos primórdios do século XX, foi com a criação do Instituto Nacional de

Pesquisas Educacionais (INEP), em 1938, que a produção de pesquisa em educação se deu de modo mais regular. Posteriormente, com o desdobramento desse instituto no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e nos Centros Regionais de Pesquisa (CRPE), do Rio Grande do Sul, São Paulo e de Minas Gerais, “[...] a construção do pensamento educacional brasileiro, mediante pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção, formação e de estímulo.” (GATTI, 2001a, p. 66).

Entretanto, teria sido somente no final dos anos de 1960, com a implantação dos programas sistemáticos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados, “[...] que se acelerou o desenvolvimento da área da pesquisa no país, transferindo-se o foco de produção e de formação de quadros para as universidades [...]” (GATTI, 2001a, p. 66) e se redirecionando o centro de investimentos, então, para esses programas nas instituições de ensino superior já que, paralelamente, são fechados o CBPE e os CRPEs.

Em Gatti (1983), como é informado no título, esse percurso anterior à implantação dos programas *stricto sensu* é retomado com o objetivo de evidenciar os antecedentes da pós-graduação e da pesquisa educacional no Brasil, a fim da realização de “[...] uma revisão avaliativa da produção de recursos humanos e de geração de conhecimento na área da educação [...]” (p. 3), no período de 1978 a 1981, em que, segundo afirma essa pesquisadora, o pensamento educacional no Brasil teria passado por diferentes ciclos ou convergências temáticas e metodológicas.

Essa análise dos aspectos do desenvolvimento das pesquisas educacionais no Brasil é ampliada até finais dos anos de 1990 em Gatti (2001a) e, ainda, é aprofundada segundo as questões teórico-metodológicas presentes nessa trajetória, que problematiza sobre as possíveis relações dessas questões com o impacto social do conhecimento produzido com as pesquisas e as associações desse conhecimento com determinados tipos de poder dos centros acadêmicos nas condições histórico-conjunturais.

Em consonância com as análises anteriores, em trabalho posterior, *Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder*, Gatti (2001b) afirma que o sistema de pós-graduação desse nosso século, ao se tornar de interesse de novos segmentos sociais, necessita também ter as suas questões discutidas por esses segmentos, pois, para a autora, no âmbito da história social que vem sendo construída há, pelo menos, quatro décadas anteriores a 2000, as discussões não podem mais serem gestadas

por setores da burocracia estatal em consonância com algumas lideranças acadêmicas, como nos primeiros tempos que antecederam a implantação dos programas de pós-graduação no Brasil, e, até, mesmo, como nos anos de sua implantação, nas décadas de 1970, e de seu desenvolvimento, nos anos de 1980. Segundo Gatti (2001b, p. 108), as análises necessitam ser:

[...] realizadas por diferentes fontes e com perspectivas mais críticas, no sentido construtor que tem a verdadeira crítica: aquela que é capaz de trazer novos fundamentos e dinâmica para a estrutura o funcionamento desses cursos; aquela capaz de trazer visões diversificadas que possam criar embates e busca de consensos ampliados socialmente.

Para Gatti (2001b), daquele modelo dos primeiros tempos da pós-graduação, voltado à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de determinadas concepções de época, decorreram situações desfavoráveis à vida acadêmica como, por exemplo, a excessiva vinculação entre pesquisa e pós-graduação, “[...] quando o desejável seria um espalhamento das atividades de investigação científica [...]” (p. 109). Isso teria causado, para Gatti (2001b), a não integração, sobretudo nas instituições privadas, da pesquisa em seu cotidiano, “[...] trabalhando [-se] praticamente só com professores horistas [...]” (p. 109). Também, conforme afirma Gatti (2001b), ainda a predominância da ideia de pós-graduação como locus para a pesquisa e a formação de uma elite de pesquisadores por excelência tem minimizado e deixado de lado preocupações com a formação de professores para o ensino superior, “[...] o que é muito diferente de formar pesquisadores [...]” (p. 110).

Com relação aos encaminhamentos e à trajetória da pós-graduação e da pesquisa no Brasil, Alceu Ravello Ferraro (2005), em *A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação*, ressalta o papel que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em mais de três décadas de existência, teria desempenhado na trajetória da pós-graduação em educação no Brasil, “[...] como representante da sociedade civil, ecoando as necessidades e interesses dos grupos docentes, discentes e de pesquisadores [...]” (FÁVERO, 1993, p. 36 apud FERRARO, 2005, p. 52) e não conforme os interesses de agências governamentais de pesquisa, como a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nesse sentido, a ANPED teria, segundo Ferraro (2005), contribuído para que uma série de problemas relacionados sobretudo com a produção e com a publicação do conhecimento fossem enfrentados e conclui afirmando que:

[...] mesmo na discordância sobre alguns pontos, por vezes até importantes, as sucessivas gestões da ANPED souberam discernir, preservar e inclusive aperfeiçoar, na caminhada, iniciativas que se foram firmando como conquistas coletivas e permanentes [...] (p. 67).

Conforme Ferraro (2005, p. 53), foi-lhe possível fazer a leitura que, em sua caminhada, a ANPED teria evidenciado, em momentos distintos,

[...] duas concepções sobre a sua natureza e ‘duas políticas distintas’: uma centrada nas denominadas ‘questões científico-educacionais’, [...] centrada na consolidação da pós-graduação e na produção e disseminação do conhecimento na área da educação [...]

e outra nas denominadas ‘questões políticas’, que

[...] significa o envolvimento na (re)formulação da política educacional no país por ocasião dos processos de redemocratização, de elaboração da Constituição de 1988 e, na sequência, de elaboração da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

Em *Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil*: o protagonismo da ANPED, de Sandra Zákia Sousa e Lucídio Bianchetti (2007), também é ressaltada a interlocução da ANPED tanto nas questões de ordem política quanto nas propriamente acadêmicas. Após apresentarem aspectos da metodologia orientadora do texto, Souza e Bianchetti também abordam questões que marcaram a criação da ANPED que, mesmo tendo sido induzida para ser “braços do Estado”, soube, assim como afirmou Ferraro (2005), tomar, do ponto de vista político, uma série de posturas e iniciativas que impediram que ela se tornasse

[...] apenas um preposto da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na execução das políticas e das atividades que os representantes dos órgãos governamentais desejavam [...] (SOUZA; BIANCHETTI, 2007, p. 393).

No dizer de Maria Malta, registrado por Souza e Bianchetti (2007, p. 393):

A ANPEd esteve sempre presente na tensão entre os órgãos do Estado que lidam com a educação e com a pós-graduação, especificamente, e a sociedade civil, sua organização, suas demandas e sua crítica a respeito dos problemas na educação. Ela não é uma instituição burocrática como tantas outras. Ela tem um caráter de fórum, uma prática de debates abertos.

Com trechos de texto como o transcrito acima fica evidenciada a situação de tensão, necessária ou não, que os programas de pós-graduação *stricto sensu* e a pesquisa têm vivenciado ao longo de sua trajetória, apesar dos esforços de protagonistas, como dos vinculados à ANPEd, em defesa da descentralização dessas discussões e de que elas contemplem as demandas da sociedade civil.

## NATUREZA E OBJETIVOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Em 2005, Acacia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes, em *Temas e tramas na pós-graduação em educação*, ao retomarem aspectos históricos da pós-graduação no Brasil, também reconhecem a tendência que prioriza, fundamentalmente, as atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores na pós-graduação brasileira, tomando-a mais como um descaminho induzido pelo modelo de avaliação da Capes de 1996/1997, o qual afirmam ter se mantido até a avaliação trienal de 2001/2004 e o qual acreditamos manter-se até os nossos dias, postulando a centralidade da pesquisa e seu caráter de cientificidade na pós-graduação. Embora essas pesquisadoras reconheçam o caráter positivo do movimento de indução em decorrência do qual origina-se tal postulado, advertem quanto às possibilidades de o modelo de avaliação dos programas nele gestado tornar-se algo negativo à pós-graduação no Brasil quando adquire dimensões formais que nem sempre expressam a realidade dos programas.

Em Kuenzer e Moraes (2005) é lembrada a necessidade de não nos esquecermos que a nossa pós-graduação



[...] foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica [...] (p. 1342).

Isso porque, segundo afirmam, apesar das boas intenções, “[...] o país ainda não superou o desafio de formar um número suficiente de docentes titulados para esse nível [...]” (p. 1343).

Em 2009, Antônio Joaquim Severino (2009), em *Pós-graduação e pesquisa*: o processo de produção e de sistematização do conhecimento, busca reforçar que o objetivo primeiro da pós-graduação stricto sensu deve estar centrado nas atividades de pesquisa científica e que, frente a esse objetivo primeiro, as preocupações imediatas com o aprimoramento da qualificação do docente do que chamou 3º Grau ou do profissional perde em importância. Nesse sentido, Severino (2009) contesta o chamado mestrado profissional, “[...] oficializado pela Capes e já sacramentado em algumas grandes instituições universitárias do país [...]” (p. 16), por entender que os mestrados se constituem em cursos de pós-graduação stricto sensu, cuja finalidade e natureza epistemológica de produção do conhecimento novo divergem de um curso de caráter profissional cuja centralidade, uma vez “[...] atento às necessidades sempre aceleradas de novas tecnologias para o mundo da produção [...]” (p. 16), está menos em construir o conhecimento novo e mais em “[...] repassar as contribuições mais recentes do conhecimento já produzido [...]” (p. 16).

Também Saviani, em *Política e gestão da pós-graduação em educação no Brasil* (2003), *A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação* (2006), *Doutoramento em educação: significado e perspectivas* (2007a) e *O lugar estratégico do mestrado no conjunto da pós-graduação e da pedagogia: problemas e perspectivas* (2007b), afirma que a pós-graduação stricto sensu, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, pelo seu próprio elemento definidor que é a pesquisa: o de formar pesquisadores. Nesses estudos, porém, aprofundando as discussões para temáticas diversas, conforme indicado em seus títulos, Saviani (2003, 2006, 2007a, b) busca fazer as distinções entre as atividades das graduações, especializações e aperfeiçoamentos ou pós-graduações lato sensu, afirmando que enquanto a pesquisa é, para esses últimos, elemento mediador para alcançar o objetivo da formação profissionalizante que é o ensino, para

os mestrados e doutorados a pesquisa é a “pedra de toque” da formação pretendida (SAVIANI, 2007a, p. 183, 2007b, p. 34).

As diferenciações entre cursos de pós-graduação *lato sensu* e programas de pós-graduação *stricto sensu* encontram-se explicitadas desde o Parecer n. 977/65 em que Newton Sucupira afirma que o nosso “sistema” de pós-graduação teria como referencial o modelo norte-americano em seus dois níveis – mestrado e doutorado – e retém, no parecer, a distinção entre mestrado profissional e mestrado de pesquisa (mestrado acadêmico), doutorado profissional e doutorado de pesquisa (Ph.D.), as áreas de concentração (*major*) e de domínio conexo (*minor*), o sistema de cursos/créditos com flexibilidade, duração variável, exames de qualificação, domínio de língua estrangeira, acompanhamento dos estudos e pesquisas por orientador e a exigência da dissertação para o mestrado e da tese para o doutorado, sendo que o mestrado, embora sua existência se justifique pelo grau de autonomia e competência científica e ou profissional proporcionada, não se constitui em requisito para o doutorado (CURY, 2005, p. 12-13)<sup>4</sup>.

Sobre o fato de o mestrado constituir-se ou não em etapa obrigatória ou requisito para o doutorado tem-se observado, atualmente, uma forte tendência no sentido de que o candidato ingresse diretamente no doutorado, evitando-se dispêndio de energia, de tempo e de investimentos financeiros dos órgãos oficiais em um trabalho que se espera de iniciação à pesquisa. Para Saviani (2007a), essa medida poderia descaracterizar a pós-graduação brasileira, cuja implantação deu-se a partir do mestrado, o que lhe permitiu constituir-se numa das mais ricas e consistentes experiências de pós-graduação. Entretanto, a tendência à supressão do mestrado tem sido reforçada, sobretudo quando se observa serem ventiladas certas alternativas como a de redução do tempo para a sua realização ou a da sua organização sem a dissertação.

Frente a essa situação, acreditamos, assim como afirma Saviani (2007a), ser necessário que os programas de pós-graduação e as instituições de ensino superior às quais os mestrados se encontram vinculados, caso venham advogar em defesa da sua manutenção, procurem acionar diferentes estratégias como, por exemplo, a de os articularem com cursos de especialização.

Entretanto, cada estratégia deve ter as suas possibilidades de aplicação e encaminhamento analisadas, levando-se em consideração os objetivos e as especificidades de cada instituição de ensino superior e de cada

programa de pós-graduação, aspectos esses a serem recuperados mediante investigações específicas.

## TENDÊNCIAS E DEMANDAS PARA O ENSINO SUPERIOR E PARA A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Segundo Gatti (2001b), frente ao “[...] quadro sociocultural com que nos defrontamos hoje e as perspectivas de humanidade que começamos a descortinar [...]” (p. 110), as discussões acerca das questões, algumas das quais abordadas acima, como a natureza e os objetivos da nossa atual pós-graduação, dentre elas a de “[...] formar quadros para o trabalho em nível maior de sofisticação em relação às graduações [...]” (p. 110), não podem mais restringirem-se aos laboratórios de pesquisa e carreira docente no ensino superior.

Nesse sentido, Maria Lígia Moreira e Lea Velho (2008), em *Pós-graduação no Brasil, da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento”*: implicações para avaliação, afirmam que

[...] é necessário construir meios através dos quais seja possível estender as decisões hoje tomadas somente pelos pares científicos. Para isso, deve-se partir da compreensão das mudanças que ocorreram – e das que ainda estão em curso [...] (p. 638).

Com o objetivo de refletir sobre o modelo de avaliação que o sistema nacional de pós-graduação utiliza para atestar a qualidade dos cursos e do conhecimento produzido, Moreira e Velho (2008) buscam

[...] identificar quais são os principais desafios e as oportunidades desse sistema, com destaque para a importância da participação da comunidade acadêmica e dos tomadores de decisão em Políticas de Ciência e Tecnologia na promoção de mudanças [...] (p. 625).

Dentre outras formulações teóricas, retomam o que seriam os dois “modos” possíveis para explicar como se dá, atualmente, a produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos, segundo Michel Gibbons et al. (1996 apud MOREIRA; VELHO, 2008, p. 638), em *The new production of Knowledge – dynamics of science and research in contemporary societies*: o “modo 1”,

“acadêmico, impulsionado pelo pesquisador, baseado em disciplinas”; e, o “modo 2”, “contextualizado, focado em problema interdisciplinar” (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 638).

No “modo 1” as instituições de pesquisa são autônomas; as recompensas acadêmicas estão associadas às publicações na literatura aberta; e a produção de conhecimento segue um padrão linear, da ciência básica à aplicada e, depois, ao desenvolvimento e à produção.

[...]

No “modo 2” as instituições de pesquisa são intimamente associadas ou vinculadas aos usuários – empresas, agências de governo, fornecedores de serviços, consumidores, sociedade em geral –; os incentivos se baseiam nos produtos práticos, reais ou esperados; os resultados da pesquisa são apropriados por grupos sociais não acadêmicos; e a sequência de produção linear é rompida, sendo o conhecimento desenvolvido no contexto das aplicações [...] (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 638).

Segundo Moreira e Velho (2008), algumas das críticas ao “modo 1” apontam para o caráter “corporativista” e de “universo fechado” que se constitui. Segundo Dagnino (2004), a insuficiente diversificação e o fenômeno, em algumas regiões, da maior concentração espacial da comunidade brasileira em relação à comunidade norte-americana, indicam que a adoção do critério e da ferramenta que viabilizam a revisão por pares no Brasil é, no mínimo, insuficiente para combater o corporativismo.

Entretanto, mesmo apresentando esses dois “modos”, parece-nos que Moreira e Velho (2008) não deixam de ressaltar a importância de as decisões também passarem pelo crivo dos membros da comunidade científica – os chamados “pares”. Porém, ressaltam que os “pares” “[...] devem considerar a complexidade da criação de novas formas de produção e de novos campos do conhecimento e estender o seu foco – antes disciplinar – para as questões emergentes da sociedade” (p. 637).

Essas questões, também apontadas por Gatti (2001b) como mais um desafio à pós-graduação no Brasil, parecem-nos não serem as mesmas que têm vindo acopladas, quase sempre, às discussões sobre as reformas da educação superior realizadas à escala europeia, como a que foi designada por Processo de Bolonha, processo de produção “[...] de uma política

educacional supranacional, comum aos estados-membros da União Européia, com vistas à construção de um ‘espaço europeu de educação superior’” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 7).

Sobre esse processo e suas influências em políticas para a educação superior no Brasil, foi que Licínio C. Lima, Mario Luiz Neves de Azevedo e Afrânio Mendes Catani (2008) elaboraram o artigo O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.

Segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), o Processo de Bolonha, que inclui atualmente 45 países europeus – sendo apenas 18 deles não pertencentes à União Europeia emergente em 1992, com o Tratado de Maastricht, tem em vista a criação de um espaço europeu de educação superior altamente integrado e competitivo, sobretudo frente ao espaço norte-americano, o que exige um movimento em direção à convergência, sujeito às mesmas orientações e regras, pormenorizadas e padronizadas.

Convergir para divergir, ou integrar para diferenciar, seriam os lemas mais adequados, no sentido de estabelecer uma dinâmica onde rivalidade se torna imediatamente visível e comparável, traduzida na capacidade de atração de mais alunos e de certos tipos de alunos, designadamente estrangeiros, de captação de novos recursos financeiros, de projetos de prestação de serviços ao mercado, de conquista de novos mercados e públicos, de subida de posições nos *rankings* nacionais e europeus, e tudo isto independentemente das condições contextuais e de partida de cada instituição de educação superior [...] (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 7).

Pelas características apontadas, Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam que no Processo de Bolonha tem-se atribuído importância central às questões relativas à garantia da qualidade, o que remete, portanto, a um “sistema europeu de garantia de qualidade” do ensino superior, segundo “[...] um modelo institucional de feição gerencialista para as universidades, inspirado na atividade empresarial, procurando transferir o governo das instituições para uma tecnoestrutura gestonária e para o mercado [...]” (p. 18).

Caso essas percepções de Lima, Azevedo e Catani (2008), polêmicas e questionáveis, correspondam, efetivamente, ao que se pretende para o ensino superior europeu com o Processo de Bolonha, é possível afirmarmos que os processos de decisão e avaliação cooperativos, dialógicos

e formativos defendidos por Gatti (2001b) e por Moreira e Velho (2008) para a pós-graduação brasileira não possuem proximidade com isso.

Ideias que remetem à padronização, à homogeneização, que não consideram as especificidades das instâncias envolvidas nos processos educacionais têm sido alvos das discussões e das críticas de pesquisadores e educadores das várias instituições, inclusive junto aos órgãos da sociedade civil e às agências governamentais.

Nesse sentido, foi publicado um documento *O modelo de avaliação Capes*, de Bernardete Gatti, Marli André, Osmar Fávero e Vera Maria Ferrão Candau (2003), resultante dos trabalhos realizados por uma comissão constituída por esses pesquisadores, composta pela Diretoria da ANPED, com os seguintes objetivos:

- a) analisar o modelo utilizado na última avaliação [avaliação dos programas de pós-graduação anteriores a 1998]; b) sugerir alternativas, tendo em vista a superação do modelo [então] atual; c) estabelecer um cronograma de discussão que, passando pelos programas [culminasse na reunião seguinte da ANPED, 22ª Reunião Anual, de 1999] (GATTI et al., 2003, p. 137).

Segundo o documento citado, essa comissão:

[...] trabalhou nos documentos da CAPES e da Comissão da Área, assim como nos textos produzidos por diversos programas de pós-graduação que estavam disponíveis e elaborou um documento preliminar, com vista a provocar uma discussão inicial com os coordenadores e, em seguida, com os colegiados dos programas [...] (GATTI et al., 2003, p. 137).

Sobre a natureza que a avaliação dos programas deveria assumir, há nesse documento a afirmação de que foi enfatizada a importância do caráter diagnóstico e formativo da avaliação para um melhor acompanhamento dos percursos a serem tomados pelos programas, no enfrentamento de seus desafios; de se considerar que

A valorização e a sustentação de um processo de avaliação continuada em uma sociedade democrática depende de seus pares, mas, sobretudo, do retorno construtivo de seus resultados [...] (GATTI et al., 2003, p. 138).

Centralmente sobre o modelo de avaliação Capes, então considerado “[...] bastante homogeneizador e [com tendência] a uma padronização dos

programas [...]” (GATTI et al., 2003, p. 139), várias foram as alternativas sugeridas para sua flexibilização, dentre elas:

Contemplar a história do programa numa escala temporal e de no mínimo cinco anos; incorporar os dados de autoavaliação do programa; aproveitar melhor os ‘itens abertos’ da ficha de avaliação e agregar novos componentes que possam ser revistos ano a ano [...] (p. 139).

Além disso, especificar claramente os itens básicos, porém não os fechar, preservando “[...] na medida em que diferentes cursos possuam especificidades não contempladas nos itens predeterminados [...]” (p. 139).  
Estabelecer

[...] critérios gerais, de âmbito nacional, e flexibilizar sua operacionalização segundo as especificidades e o amadurecimento das áreas [...] Descentralização do processo – através de comitês regionais, sempre com a participação de profissionais de outra região [...] (p. 139).

Continuar, como até então vinha sendo feito, considerando significativamente a autoavaliação do programa ou do curso:

Partindo-se do conceito de *avaliação diagnóstica* e caminhando na direção de uma *avaliação emancipatória*, deveria ser mais trabalhada a contextualização da proposta do programa, sua historicidade e a representação de seus autores-atores perante os desafios imediatos postos pela realidade, assim como as perspectivas de sua atuação, em futuro próximo, para modificá-la [...] (GATTI et al., 2003, p. 140, grifos do autor).

Nessa mesma perspectiva é ressaltada a importância da contribuição social de um programa como aspecto a ser considerado para avaliação; o modo de se conceber o mestrado e o doutorado e a relação entre ambos, a avaliação das ações dos professores na graduação e pós-graduação, a fim de se fortalecer as relações pós-graduação/graduação, a importância das condições de infraestrutura e da discussão, pelos integrantes das áreas, dos indicadores da produção científica. Por fim, há a afirmação de que:

É preciso refletir com maior profundidade sobre os fundamentos políticos do modelo [então] vigente, seus objetivos e impacto à luz das variadas e variáveis necessidades nacionais, verificando se seus contornos são os mais adequados

para [o] momento que o país atravessa ou se é necessário alterar pressupostos e processos [...] (GATTI et al., 2003, p. 144).

Como é possível observar pela análise de alguns aspectos dos textos até o momento retomados, nas discussões e nos processos sobre questões mais amplas da nossa pós-graduação, como as que envolvem os modelos de avaliação dos seus cursos e programas, é ressaltada a importância de se considerar a legitimidade desses modelos frente aos desafios socioculturais impostos a cada momento histórico. Com relação à produção das pesquisas em educação, a busca por legitimá-las frente a esses desafios passa pela necessidade de considerar os fatos educacionais em sua complexidade. E então é aí que outras exigências intrínsecas às pesquisas se instalam e devem instalar-se. Pois o enfoque em dado objeto na realidade concreta, dinâmica, exige, necessariamente, metodologia e teoria que deem conta da sua análise.

### **RIGOR TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A LEGITIMAÇÃO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO E PARA A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR E DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Como é possível afirmarmos, assim como em Gatti (2001a) em *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*, a ausência da interligação entre abordagem do real, quadro teórico-metodológico e procedimentos metodológicos geram resultados de pesquisa frágeis, não confiáveis a ponto de constituir conhecimento novo e de importância para o contexto educacional e, portanto, social. Segundo Gatti (2001a, p. 75), “É fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida [...]”.

Sobre isso parece haver consenso quanto à necessidade de os programas de pós-graduação em educação serem investigados. Pois, para avaliarem-se as contribuições dos programas de pós-graduação uma exigência óbvia é a de que desenvolvam pesquisa educacional com base em princípios de investigação científica. É importante considerar a afirmação de Gatti (2001a, p. 79) de que os resultados das pesquisas, na sua disseminação pelo social, parecem ter relações com a legitimidade, fragilidade e rigorosidade ou não dos seus aspectos teórico-metodológicos.



Nesse sentido, Severino (2009), em seu texto mencionado acima, elaborado com o objetivo central de abordar questões que dizem respeito à natureza e condição de ser da pós-graduação, na sua opinião lócus da produção do conhecimento novo, como também afirmado, aponta as exigências teóricas, metodológicas e técnicas para o desenvolvimento das pesquisas na pós-graduação, ou seja, as exigências do processo de produção e de sistematização do conhecimento, como o próprio título do texto, às quais se agregam, na opinião desse autor, outras exigências que dizem respeito às práticas e posturas que devem ser adotadas pelos sujeitos do que chamou “comunidade pós-graduanda”. Para Severino (2009), essas práticas e posturas também são exigências decorrentes da natureza de lócus da produção de conhecimento novos da pós-graduação, que considera ser a sua natureza substantiva.

Segundo Severino (2009), toda e qualquer abordagem teórica corresponderá a metodologia e procedimentos metodológicos específicos, ou seja, ao que ele conceitua de “mediações técnico-metodológicas”. Portanto, Severino (2009) afirma que se trata de uma “hermenêutica’ do real pelo lógico” que se efetiva, “[...] necessariamente, pelo estabelecimento de um esquema relacional entre um sujeito e objeto [...]” (p. 17), ou seja, pelo processo de significação do objeto pelo sujeito, que se dá mediante instrumentos epistemológicos e técnicos que se correspondem “[...] a partir de fontes primárias, graças às quais eles efetivam sua realidade [...]” (p. 17).

As questões tratadas acima, referentes aos aspectos teórico-metodológicos, uma vez associadas aos desafios impostos às pesquisas em educação, implicam, obviamente, desafios à formação de pesquisadores na pós-graduação também vivenciadas pelos programas.

Neusa Pinto e Lúcia Pura Oliver Martins (2009), em *Práticas de formação de pesquisadores em educação*, relatam uma experiência desenvolvida na disciplina Seminário de Tese II, ministrada à primeira turma do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a qual teve origem no reconhecimento da existência de alguns desses desafios que perpassam a formação de pesquisadores na pós-graduação e, portanto, da necessidade de enfrentá-los. Segundo afirmam:

[...] pela *oportunidade* de dialogarem com o método de pesquisa e realizar um exercício de percepção e reflexão crítica dos principais marcos conceituais, os doutorandos concluíram a disciplina reconhecendo o caráter dialético da

educação que pela sua complexidade não pode ser descaracterizada em sua dinamicidade [...] (PINTO; MARTINS, 2009, p. 116, grifo nosso).

Isso – que as pesquisadoras afirmam ter sido a “oportunidade” de os doutorandos dialogarem com o método de pesquisa e realizarem o exercício de percepção e reflexão crítica dos principais marcos conceituais para, então, reconhecerem o caráter da educação –, é possível afirmarmos que deve constituir-se na própria vivência acadêmica e científica na pós-graduação *stricto sensu* que, segundo Severino (2009, p. 18), vai além da “[...] frequência a determinado conjunto de disciplinas, instrumentais ou de conteúdo, e [da] execução técnica de um projeto [...]”. Para esse pesquisador, “[...] é preciso toda uma imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área [...]” (p. 18). Ainda, Severino (2009, p. 19) afirma que esse é o contexto que denominamos “problematizador”, em que propostas provocadoras, de reflexões e de pesquisas, são geradas, sempre em interação com a produção acumulada da área.

É possível afirmarmos que as possibilidades desse contexto problematizador acontecer são maiores quando há um favorecimento das relações entre orientador e orientando. Pois, se de um lado for propiciada ao educando a conquista progressiva, por ele próprio, de sua maturidade, segurança e autonomia para o exercício de sua criatividade, como defende Severino (2009), e, de outro, o orientador envolver-se na ação educativa de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para que o orientando identifique e incorpore as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas das discussões relevantes para a área, certamente haverá contexto propício ao aperfeiçoamento da formação de ambos como pesquisadores.

Sobre a importância da atividade de orientação para a formação de pesquisadores e, conseqüentemente, para a pesquisa em educação, Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado (2006) organizaram o livro *A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*, constituído, incluindo o prefácio e a apresentação, por 21 textos de pesquisadores, alguns poucos, segundo Bianchetti e Machado (2006) que se mostraram sensíveis ao convite para escrever sobre a importância do trabalho de orientação do professor-pesquisador e de todo o clima favorável que daí é possível constituir-se na formação de pesquisadores.

E, então, tudo que envolve os processos de formação de pesquisadores nos mestrados e doutorados, aquilo que muitos consideram como “protocolos” a serem seguidos na pós-graduação, ganha, nos escritos dos autores/pesquisadores dos textos, contornos de rigor, legitimidade e respeito aos pesquisadores e, como afirma Hess (2005), respeito à obra de suas vidas e ao conhecimento. Tratam-se dos procedimentos de elaboração de um projeto de pesquisa e seus vários aspectos, sobretudo com relação às temáticas escolhidas – sua pertinência e relevância para o fortalecimento dos estudos na área e linha em que se inserem e frente às demandas educacionais das sessões de qualificação dos textos para elaboração final das dissertações e teses; das elaborações das várias versões dos textos de dissertações e teses, entre outros.

Esse “arsenal” de procedimentos relativos à prática da pesquisa, alguns com ar de ritual vinculado às práticas acadêmicas de titulação, possuem grande potencial de motivação na adoção de certa postura e modo rigorosos de se envolver pelos pesquisadores, favorecendo um contexto que lhes proporcione produzir e ensinar novos conhecimentos que os acompanhará por toda a sua vida acadêmico-científica, sobretudo na docência no ensino superior. Não é em vão que, mesmo em meio a tantas ambiguidades, como nos lembra Severino (1999, p. 192), encontra-se explicitada na letra da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9394/96, a exigência da formação pós-graduada para os professores universitários.

É o reconhecimento de que esta postura e modo de se envolver com a prática de pesquisa é necessária ao docente.

Assim como o pesquisador, nas várias etapas de suas investigações, o professor, na docência, precisa compreender: o sentido e o alcance da apropriação de um referencial que legitime suas ideias e teses; a maneira como se planejam e se projetam caminhos para alcançar os objetivos propostos; como se resolvem situações incertas e desconhecidas, se experimentam hipóteses de trabalho, se utilizam técnicas, instrumentos e materiais novos ou conhecidos; como as teorias se modificam em contraste com a realidade; como os sujeitos se relacionam no processo de aprender e de ensinar.

Somente mediante uma didática aplicada à pesquisa que dê conta de investir no entendimento dessas questões acreditamos, enfim, ser possível formar tanto o pesquisador quanto o professor para o ensino superior.

Abrir-se para a discussão e buscar um consenso sobre essa questão pode ser um ponto de pauta bastante rico para a nossa pós-graduação.

Outra questão merecedora de discussões e de investigações é a referente à maneira como os programas de pós-graduação, não somente em educação, têm equacionado a quantidade e o tempo gasto com as orientações frente às exigências dos órgãos de fomento.

Sobre isso, Horta (2006), prefaciando o livro de Bianchetti e Machado (2006), afirma que as orientações se constituem em atividades que provocam a distinção entre os programas num momento de avaliação. Pois, para ele, um programa em que há tempo maior gasto com a orientação, portanto, em busca da titulação dos seus orientandos com rigor científico, certamente estará em risco frente ao CNPq e aos órgãos de fomento uma vez que isso implica considerar que nesses mesmos programas há menor tempo investido na produção bibliográfica, e, portanto, menor quantidade e qualidade dessa produção, aspectos privilegiados pelo CNPq e pelos órgãos mencionados.

Nessa lógica, é possível afirmar que uma excelente avaliação de um programa no quesito “produção bibliográfica” pode ser um indicativo de que na formação dos alunos como pesquisadores não se tem centrado esforços e atenção necessários.

Como bem abordam Bianchetti e Machado (2009), em *Publicar & Morrer*: análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores, tal fato nos remete àquilo que vêm sendo designado como “capitalismo acadêmico”, ou seja, como “[...] um movimento no qual os/as critérios/medidas do mundo das corporações são transferidos para a universidade [...]” (QUARTIERO; BIANCHETTI, 2005 apud BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 54) e as suas consequências para a vida e formação dos pesquisadores e para a excelência das pesquisas em educação.

Nesse artigo, Bianchetti e Machado (2009), ao buscarem analisar o impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação no que diz respeito às condições de trabalho dos investigadores, centralmente, no que diz respeito à compreensão do tempo atualmente exigido para as tarefas de investigação e de produção científica, denunciam os impactos negativos “[...] das políticas produtivistas aplicadas pelo Sistema Capes [...] com incidência a partir de meados de 1990, quando entra em vigor um modelo para o cotidiano

e a produção intelectual dos pesquisadores [...]” (p. 54). E, então, como em Bianchetti e Machado (2009), acreditamos que os dados quantitativos apresentados por representantes das agências ou de órgãos governamentais de fomento à pesquisa em educação

[...] retratam uma realidade distinta da vida como ela é [pois] a indução dos órgãos de avaliação e financiamento, que mostra o poder da sua intervenção no efetivo incremento de quantidades, não parece ter o mesmo poder de regular ou promover a qualificação destas quantidades [...] (p. 58).

Nessa perspectiva, também em *Trabalho intensificado nas “federais”*: pós-graduação e produtivismo acadêmico, de Sguissardi e Silva Junior (2009), foram reunidos os resultados das reflexões dos autores que resultaram em crítica, dentre outros aspectos, das consequências negativas para o trabalho, vida e produção do professor-pesquisador advindas com a implementação de políticas de fomento e de regulação, pelo CNPq e pela Capes, das atividades desenvolvidas pelos professores-pesquisadores junto aos programas de pós-graduação em educação, sobremaneira os das instituições federais do Sudeste. E, então, esse livro de Sguissardi e Silva Junior (2009), ao atribuir à pós-graduação em educação, nos moldes em que ela hoje se apresenta, a responsabilidade pelo fenômeno que tem colocado a universidade à reboque do mercado, encaminha-nos, entre outras, para a reflexão do que tem sido feito dos processos que buscam resguardar o rigor teórico-metodológico das pesquisas em educação, o qual resulta em implicações para a legitimação do conhecimento na área e para a formação do pesquisador e do professor do ensino superior na pós-graduação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, a pós-graduação no Brasil apresenta aspectos que somente podem ser abordados e avaliados se a considerarmos segmento do ensino superior que, como afirma Gatti (1999), integra um projeto educacional geral do país.

Frente a isso, é possível entendermos o fenômeno histórico aqui retomado da centralização das discussões por setores do Estado e por lideranças da comunidade acadêmica cujas ideias, em dada conjuntura

histórico-social, foram fomentadas, fortalecendo ainda mais os seus poderes não somente de centralizar as discussões, como também de legislar e executar as ações desse segmento do ensino superior.

Por outro lado, ao tomarmos como premissa o fato de que a pós-graduação não é algo que se coloca à parte do sistema educacional brasileiro, foi importante que tivéssemos buscado compreender aspectos sobre a sua natureza e seus objetivos, como têm feito alguns dos pesquisadores que pudemos revisitar, sobretudo à luz das tendências e demandas sócio-educativas mais amplas, em defesa daquilo em que pesquisadores como os vinculados à ANPEd têm empreendido os seus esforços, ou seja, em defesa da descentralização das discussões sobre a nossa pós-graduação em educação, a fim de nelas inserirem-se as demandas da sociedade civil.

Sem a pretensão de esgotamento de uma pauta de discussões sobre a pós-graduação em educação brasileira, buscamos abordar os aspectos que lembram aos pesquisadores que atuam como professores-orientadores junto aos programas de pós-graduação em educação a finalidade primeira desses programas e em função da qual deveriam existir: a de ser segmento do ensino superior que possui um papel sócio-educativo não mais importante, porém, diferenciado, frente aos demais segmentos, visto que trata-se de um nível em que o rigor teórico-metodológico daquilo que se produz, ou seja, das pesquisas em educação, tem implicações diretas na formação do pesquisador e do professor do ensino superior, nas perspectivas futuras da nossa universidade e na legitimação do conhecimento novo que deve ser capaz de propor novos olhares sobre os problemas educacionais brasileiros.

## REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 28, p. 51-67, 2009.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação - CFE. Parecer CFE nº 977/65. Brasília: MeC/CFE, 1965. (Documenta, n. 44, dez. p. 67-86).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação - CFE. Parecer CFE nº 77/69. Brasília: MeC/CFE, 1969. (Documenta, n. 98, fev. p. 128-132).
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.
- DAGNINO, R. P. Uma reflexão sobre os desafios da universidade pública brasileira. In: SEMINÁRIO SOBRE REFORMA UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2004. *Anais eletrônicos...* UFG, 2004. Disponível em: <<http://www.ufg.br/seminario-andifes/textos/ufscar/docs/dagnino.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2009.
- FERRARO, A. R. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 47-69, set./dez. 2005.
- GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.
- GATTI, B. A. Mestrados e doutorados: questões de avaliação e políticas de ação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED. *Avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: Anped, 1999. p. 29-47.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001a.
- GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, set./dez. 2001b.
- GATTI, B. A. et al. O modelo de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 137-144, jan./abr. 2003.
- HESS, R. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Tradução de Dr. Sérgio da Costa Borba e Dr. Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- HORTA, J. S. B. Prefácio. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 9-11.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 93, p. 1341-62, set./dez. 2005.
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

- MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento”: implicações para avaliação. *Avaliação*, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-45, nov. 2008.
- PINTO, N. B.; MARTINS, P. L. O. Práticas de formação de pesquisadores da educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, D. Doutorado em educação: significado e perspectivas. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, 2007a.
- SAVIANI, D. O lugar estratégico do mestrado no conjunto da pós-graduação e da pedagogia: problemas e perspectivas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *A pesquisa na pós-graduação em educação: reflexões, avanços e desafios/produção e apropriação do conhecimento*. Curitiba: UTP, 2007b. p. 33-54. (Cadernos de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação, v. 2, n. 3).
- SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-163.
- SAVIANI, D. Política e gestão da pós-graduação em educação no Brasil. *Comunicações*, Piracicaba, v. 10, n. 2, p. 93-103, dez. 2003.
- SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr., 2009.
- SEVERINO, A. J. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2, p. 189-196.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. *Trabalho intensificado nas “federais”*: Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
- SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n. 36, p. 389-409, set./dez., 2007.

## NOTAS

<sup>1</sup>Esta pesquisa centrou atenção nos estudos publicados até 2009, ano em que se realizou o trabalho do qual este artigo é decorrente.

<sup>2</sup>Dentre os aspectos que evidenciam o impacto dos artigos na área de educação destacam-se a quantidade de citações desses artigos e a quantidade e qualidade de outras tantas discussões que esses artigos suscitam em outros trabalhos representativos da área.

<sup>3</sup>Segundo Cury, trata-se de parecer que teve como objeto a definição da pós-graduação, seus níveis e suas finalidades. Esse parecer foi assinado por nomes “[...] altamente significativos da CES, todos conhecedores da educação nacional [...]” (CURY, 2005, p. 10).



<sup>4</sup>Ver, a propósito, regulamentação da pós-graduação definida pelo Parecer 77/69, também de autoria de Newton Sucupira (BRASIL, 1969, p. 130).

**Recebido:** 22/11/2011

**Aprovado:** 22/11/2012

**Contato:**

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Faculdade de Filosofia e Ciências

Departamento de Didática

Rua Ângelo Seleguin, 887

CEP 17519-420

Marília, SP

Brasil