

DINÂMICAS E CONFLITOS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: O CASO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNICAMP

Silvio Sánchez Gamboa

Por ocasião das discussões geradas a partir do V Seminário de Educação da UNICAMP (2005) com a temática “uma outra pós-graduação é possível”, apresentamos alguns levantamentos sobre: a) o histórico da transformação de áreas de concentração em linhas de pesquisa na pós-graduação em Educação no Brasil e b) a adequação dessa transformação realizada na FE/UNICAMP considerando as recentes propostas de reformulação do programa e o atual elenco de grupos e linhas oferecidas pelos catálogos da pós-graduação de 2004-2006. O objetivo desses levantamentos é oferecer subsídios para o referido debate sobre a possibilidade de uma outra pós-graduação, atendendo aos desafios da articulação orgânica exigida pelas últimas avaliações da Capes.

1. HISTÓRICO

Em 1975, três anos após de ter sido instalada a Faculdade de Educação da UNICAMP (1972), teve início a pós-graduação *stricto sensu* com o mestrado em cinco áreas de concentração, correspondente aos departamentos de Filosofia e História da Educação, Administração e Supervisão Escolar, Psicologia Educacional, Ciências Sociais aplicadas à Educação e Metodologia do Ensino¹. Em 1980 começou o doutorado na área de Filosofia e História e, posteriormente nas demais áreas, Metodologia do Ensino em 1983, Psicologia da Educação, em 1985 e Administração e Supervisão Educativa em 1986. Em 1994 foi criada uma

¹ Vale a pena considerar que o Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP localiza-se entre os primeiros criados no país, no período heróico, segundo Saviani (2002). Esses primeiros programas em educação têm seu início no mesmo ano do Parecer no 977/65 que teve por objeto a conceituação da pós-graduação. Nesse ano, foi criado o programa da Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-RJ). E no mesmo ano do parecer 77/69 que regulamentou a implantação da pós-graduação no país, coincidentemente, foi criado o Mestrado em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Na sequência foi criado, em 1970, o mestrado em Currículo na Universidade Federal de Santa Maria, em convênio com a Organização dos Estados Americanos. Em 1971 foram criados os programas da Universidade de São Paulo (USP), da Federal Fluminense (UFF), o mestrado em Filosofia da Educação da PUC-SP, o Programa do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de Rio de Janeiro. Em 1972 foram criados mais seis programas: das Universidades Federais de Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, da Universidade Metodista de Piracicaba e da Universidade Católica de Rio Grande do Sul. Em 1973, o Mestrado de Ensino de Ciências da USP. Em 1974, o programa da Universidade de Brasília. Em 1975, o Programa da UNICAMP e o mestrado em Supervisão e Currículo da PUC-SP). O Programa da UNICAMP vem a ser o 16º Mestrado criado em Educação no país.

nova área interdepartamental de Educação Matemática². O programa foi inicialmente credenciado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) conforme Parecer N° 307/91 e Reconhecido pela Portaria do MEC 1461/95.

Como todos os demais programas do país, a pós-graduação em educação da UNICAMP sofreu graves dificuldades relacionadas com o tempo de permanência do aluno, e com os índices de evasão de alunos que cursavam as disciplinas obrigatórias e de domínio conexo, entretanto, não conseguiam defender as suas dissertações e teses no tempo previsto pelo regimento interno do programa³.

As análises dessas dificuldades sugeriram, dentre outras medidas: a) a modificação da estrutura curricular, centralizada nas áreas de concentração e imposta pela legislação que regulamentou a Pós-Graduação no país na década de 60 (Pareceres 977/65 e 77/69 do CFE) e b) a busca de alternativas, aprimorando as condições da produção do conhecimento⁴.

No final dos anos 80 e começo dos 90 a maior parte dos Programas de Pós-Graduação em Educação apresentou iniciativas que basicamente modificavam as suas estruturas curriculares, alterando o modelo de *áreas de concentração*. Tal modelo exigia numerosas disciplinas obrigatórias, ainda, limitava as disciplinas eletivas a áreas de *domínio conexo*, e postergava a realização das dissertações e das teses para a fase final do curso quando o tempo de integralização curricular do aluno estava se esgotando.

As iniciativas de mudança surgidas no período têm em comum: a) a prioridade dada à pesquisa e a diminuição do valor dado às disciplinas obrigatórias; b) a exigência no processo de seleção para os candidatos apresentarem projetos ajustados às linhas de pesquisa dos programas e c) a organização de grupos de estudos e pesquisas, que alteraram as condições institucionais da produção de dissertações e teses.

² O doutorado da UNICAMP também se localiza entre os pioneiros e na fase da consolidação da Pós-graduação segundo Saviani (2002). Os primeiros doutorados surgem na PUC-RJ e na Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1996; o doutorado em Filosofia da Educação na PUC-SP, em 1977; da USP, em 1978 e da UNICAMP e da UFRJ em 1980. O doutorado da UNICAMP vem a ser o quinto doutorado criado na área da Educação no Brasil.

³ O III Plano Nacional de Pós-Graduação, 1986-89 indica índices de 50% em 1975 e em 1985 de 45%. No Programa em Educação da UNICAMP, de acordo com o levantamento realizado por Azzi et al. (2002) até Outubro de 2000, 364 alunos tinham abandonado o programa, 291(80%) do mestrado e 73 (20%) do doutorado. 135 deles (37.1%) tinham recebido algum tipo de bolsa.

⁴ Essa discussão sobre a mudança de eixo dos Cursos de Pós-Graduação das áreas de concentração para linhas de pesquisas ou núcleos temáticos pode ser acompanhada nos debates da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPED- a partir de 1988 e registrada no documento *Avaliação e Perspectivas* (1993), especialmente nos textos de Fávero e Warde. Discussões sobre essa tendência também podem ser encontradas na

Alguns registros sobre essas iniciativas podem ser entendidas como uma “virada” da centralidade do ensino para a pesquisa. A centralidade no ensino, representada nas áreas de concentração e as disciplinas obrigatórias deu espaço para um novo eixo centralizado na pesquisa, representado na exigência dos projetos no processo de seleção e na formação de linhas e grupos de pesquisa.

Em 1987, o documento da ANPED, resultante da Reunião de Avaliação da CAPES, referente ao período 85/86, indicava que alguns cursos dos 34 existentes até então (27 mestrados e 07 doutorados) estavam inovando no elenco de disciplinas, incluindo espaços para a preparação ou discussão de projetos de dissertação “*Esta tendência deve ser valorizada e intensificada, uma vez que pode contribuir para alcançar a meta de produção de dissertações com mais qualidade e em prazo mais reduzido, bem como de forma mais integrada*” (ANPED, 1987, p.60). O documento em referência também indicava o conflito entre os projetos isolados, no contexto das áreas temáticas, e os projetos articulados, vinculados às linhas de pesquisa:

“A questão linhas *versus* projetos de pesquisa ainda permanece. Alguns programas tendem a adotar linhas de pesquisa, predominando nesses casos uma produção regular. Tal tendência parece estar mais presente nos programas melhor consolidados ou de melhor padrão” (ANPED, 1987, p. 60).

Na época, na FE/UNICAMP se organizavam as *atividades orientadas*, à maneira de uma orientação coletiva em torno de um orientador.

Os conflitos e as mudanças da pós-graduação no final da década dos anos 80 se referem basicamente às condições institucionais da produção da pesquisa, assim interpretadas por Warde:

“a) o lugar subordinado da pesquisa em relação ao ensino, cuja versão mais atualizada vem provocando a crítica às “áreas de concentração” em contraposição às “linhas de pesquisa” e, num período mais recente ao caráter formalista dessas linhas mesmas (...) b) as causas da subordinação da pesquisa ao ensino e suas seqüelas: a falta de condição nas universidades; ausência de tradição de pesquisa nos meios educacionais, em geral e nas universidades, em particular; baixo respaldo das agências de fomento; ritualização e burocratização dos cursos ou (...) instalação da “lógica credencialista”(…) (1990, p.69)⁵

publicação do Foro Paulista de Pós-Graduação (BICUDO et al., 1993; SEVERINO e FAZENDA, 2001 e SAVIANI, 1999 e 2002).

⁵ Tanto o interesse pela titulação acadêmica dos próprios docentes das universidades, como a dedicação do tempo que privilegia a realização de créditos disciplinares em relação à dissertação são indicadores da subordinação da pesquisa a outros interesses distantes da produção do conhecimento, trazendo assim outros fatores desagregadores de um projeto orgânico.

Warde se apóia em Kuenzer (1986) e Gatti (1987) para denunciar a subordinação e as precárias condições do desenvolvimento da pesquisa, destacando, dentre elas: as contribuições negativas das áreas de concentração que alimentam a descontinuidade, a dispersão e desarticulação das pesquisas e a indefinição do mestrado entre formar professores ou pesquisadores, além do esquizofrênico distanciamento entre graduação e pós-graduação e o vínculo orgânico da pós-graduação com os departamentos que impedia a assimilação dos possíveis avanços realizados nas pesquisas localizadas unicamente na pós-graduação e distantes das práticas docentes e a falta de autonomia dos cursos de pós-graduação em relação aos departamentos. Warde, também destaca algumas soluções propostas pela literatura da época:

“Dentre as soluções ou propostas destacam-se: (...) a mudança na estrutura e na dinâmica dos cursos, de forma que a pesquisa passe a ocupar o lugar central e o ensino um lugar subordinado (essa inversão não é destacada na maioria dos textos, e quando aparece, não são extraídas todas as conseqüências do privilegiamento da pesquisa sobre o ensino). Essa última proposta tem ganho o seguinte enunciado: extinção das “áreas de concentração” e centralização nas pesquisas, após a desformalização das “linhas” que as configuram” (WARDE, 1990, p.69).

Entretanto, frisa a autora, o mal maior da pós não está nas “áreas de concentração” e a sua relação com as “linhas de pesquisa”, mas na sua interlocução social, os destinatários ou depositários das empreitadas das pesquisas, as concepções de pesquisa, os quadros que pretende formar e para que espaços sociais e institucionais estão preparando esses quadros.

A discussão sobre os rumos da pós-graduação e da pesquisa nela produzida se faz mais intensa no começo dos anos 90, Cunha (1991) atribui ao Parecer 977/65 do CFE o arranjo para juntar um corpo docente diverso, prevendo a existência das áreas de concentração e das disciplinas de domínio conexo, precedidas por um grupo de disciplinas básicas, trazendo como elemento negativo o processo de composição inorgânica. A heterogeneidade dos professores que ofereciam introduções gerais sobre diversas disciplinas, somada à também heterogeneidade dos estudantes criou uma *inorganicidade circular* que afetou o nível acadêmico da pós-graduação e a qualidade da pesquisa por abordarem temas muitos diversos de forma improvisada, ajustando interesses conflitantes e justificando cargas horárias das denominadas disciplinas obrigatórias, mas sem conseguir tempo para a elaboração dos textos terminais das dissertações e teses.

“Não é possível que cada programa – menos ainda que cada orientador - possa dar

conta de todos os temas. Parece que existe um ponto de vista que serve para tratar de qualquer problema. Ao invés de o problema guiar a pesquisa, é o ponto de vista que o faz. É uma espécie de fetichismo que faz o caminho prevalecer sobre o destino. Não é de admirar, assim, que demore tanto tempo para que grande número de teses e dissertações sejam apresentadas” (CUNHA, 1991, p.43).

Cunha propõe a *inflexão* da pós-graduação oferecendo um programa de ensino orgânico, em nível de cursos de especialização, para atender as demandas de capacitação de professores, e delimitando o foco dos mestrados, em busca de uma maior especificidade dos programas, abandonando as pretensões generalistas, acabando com as áreas de concentração. Dessa forma cada programa escolheria uma “linha” específica que permitiria a reunião de esforços, tanto em termos de juntar bibliografias, equipamentos, laboratórios, alunos motivados, quanto em termos de interação, de intercâmbio com professores estrangeiros e do desenvolvimento de pesquisas associadas a organismos internacionais.

Outro indicador do debate em torno da reformulação da pós-graduação aparece na Reunião Técnica Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação realizada na UNICAMP em abril de 1991 que destaca entre suas conclusões a necessidade de uma política de pós-graduação e pesquisa em educação da ANPED.

“Para a formulação de tal proposta, serão tomados como parâmetros:

- . a pesquisa científica enquanto modo de produção do conhecimento, como eixo condutor dos programas/cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
- . a relevância da pesquisa básica, em especial na área das Ciências Humanas e Sociais, para a produção do conhecimento educacional;
- . a articulação entre as atividades de pesquisa, orientação e ensino, na produção e socialização do conhecimento científico, tendo como base dessas atividades, preferencialmente, o trabalho coletivo interdisciplinar e interinstitucional” (CADERNOS ANPED N° 3, 1991, p. 49).

No balanço sobre a pós-graduação do período 1982- 1991, organizado pela ANPED (1993), o texto de Fávero destaca no estudo sobre a trajetória da pós-graduação a mudança que vem ocorrendo nesse período e que se inicia com o questionamento e a superação das áreas de concentração através da definição dos eixos temáticos que coloca a pesquisa como fulcro da pós-graduação e que gera mudanças significativas nos cursos. Segundo Fávero, todos esses esforços de reestruturação são justificados, basicamente por três princípios: flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e integração ensino-pesquisa. A flexibilidade se refere à supressão das disciplinas obrigatórias e introdução de “atividades programadas”. A interdisciplinaridade se refere à possibilidade de integração de profissionais de várias áreas trabalhando num projeto comum, a criação de núcleos interdisciplinares, assumindo projetos amplos superando a estreiteza dos departamentos, ao pluralismo teórico metodológico do

corpo docente e formação de grupos de trabalho (GTs) no interior da ANPED. A integração ensino-pesquisa se refere à superação de dois tempos descontínuos do mestrado, o momento dos créditos e o momento da dissertação. Os mecanismos dessa superação estariam, na formação de grupos de pesquisa, na inclusão nos currículos dos seminários de pesquisa e a orientação coletiva nos grupos de pesquisa.

O texto de Fávero aponta como pontos críticos nas propostas de reestruturação a utilização de designações como área, eixos, linhas como sinônimos sem um critério valorativo e sem a discussão sobre o enfoque teórico-metodológico envolvido. Citando documentos da reformulação do IESAE da FGV apresenta a oposição entre área de concentração e núcleo temático.

“As áreas de concentração traduzem ênfase quase que exclusiva no ensino e centram-se no pressuposto de conteúdos já estruturados a serem transmitidos (...) epistemologicamente, as áreas de concentração centram-se na divisão apriorística do conhecimento, acarretando uma fragmentação arbitrária e às vezes imobilizadora do mesmo, não permitindo equacionar os verdadeiros problemas educacionais (...). Os núcleos temáticos partem da idéia de problematização e de processo de construção do conhecimento, bem como de uma organização dinâmica do mesmo, com vistas a sua sistematização e comunicação” (FÁVERO, 1993, p.42).

A linha de pesquisa tem várias interpretações, mas o autor destaca a compreensão de estar “constituída de um projeto de investigação, ou como um programa que envolva vários projetos, elaborado e desenvolvido por um grupo de professores e alunos de graduação e pós-graduação, derivado daí a nomenclatura grupo de pesquisa” (1993: 43), também, e entendida como projeto que ajuda a identificar o programa ou a definir a sua vocação, e, sobretudo, indica o compromisso com os grandes problemas da educação brasileira.

As atividades de pesquisa também são destacadas como experiências coletivas em torno de um mesmo orientador, núcleo e linha de pesquisa ou de uma mesma área que,

“têm o objetivo de sistematizar o processo de elaboração das dissertações e teses dos alunos através de constante estímulo e acompanhamento dos procedimentos e dos resultados dos trabalhos envolvidos, propiciando subsídios, sugestões e críticas com vistas à superação das dificuldades detectadas, equacionamento das questões levantadas e aprimoramento dos textos produzidos pelos alunos” (FÁVERO, 1993: 43).

O Foro Paulista de Pós-graduação desde seus primeiros encontros (1992) vem discutindo o conflito da estrutura departamental e os programas de pós-graduação, e “a

discussão em torno de núcleos temáticos, linhas de pesquisa ou área de concentração” (SILVA, 2001, p.23)⁶.

Em 1994, o debate sobre os processos de reestruturação dos programas continua. Na época, Maria da Glória Gohn representava a UNICAMP, e na reunião de setembro ela apresentou as dificuldades da criação das linhas de pesquisa que “*fogem das áreas de concentração mais tradicionais*”. Semelhante situação acontecia com outros programas que reagem “*à idéia de trabalhar com linhas de pesquisa e núcleos temáticos, deixando de lado a idéia de trabalhar com áreas de concentração*” (SILVA, 2001: 29). Dentre as experiências apontadas pelo Foro Paulista de Pós-Graduação, também registra o caso da PUC-SP (Psicologia e Supervisão e Currículo) que sinalizam uma estrutura do programa e núcleos, com disciplinas básicas para todo o programa e disciplinas eletivas definidas pelos núcleos. No caso de Supervisão e Currículo “*O programa trabalha com a interdisciplinaridade para desconstruir as áreas de concentração e criar núcleos de pesquisa e, conseqüentemente, a produção do conhecimento*” (SILVA, 2001, p.30)⁷.

Essas iniciativas indicam, além do esgotamento do modelo de áreas de concentração, implantado com base no Parecer CFE 977/65 e a sua substituição por núcleos de pesquisa, uma mudança na concepção das condições de produção do conhecimento. A ênfase dada ao ensino de pós-graduação, que obrigava os alunos a cursar disciplinas com conteúdos obrigatórios, é mudada para os projetos de pesquisa, de tal maneira que esses conteúdos ganham importância na medida em que oferecem subsídios para o desenvolvimento dos referidos projetos. A forma solitária da produção, ritualizada na orientação individual é substituída pela dinâmica dos grupos de pesquisa.

De acordo com SEVERINO (2001) justifica-se a mudança no compromisso da pós-graduação com a construção do conhecimento “*Portanto, deve ser lugar de pesquisa. Deve constituir-se como centro de pesquisa, onde se produz conhecimento mediante sua construção sistemática e permanente*” (p.55), embora sem se opor ao compromisso da qualificação de docentes para o ensino superior já que,

⁶ O Foro Paulista de Pós-Graduação vem funcionando desde junho de 1992, com base no grupo de trabalho sobre pós-graduação organizado no I Congresso Paulista de Formação de Professores (Águas de São Pedro 1990).

⁷ Esse modelo aqui delineado vai se tornando padrão, já que supõe um programa relativamente pequeno que pode ser dividido em alguns núcleos de pesquisa, posteriormente denominadas de linhas de pesquisa. Dessa forma, a CAPES desde 1998 padroniza os relatórios exigindo o registro da produção vinculado a uma linha (www.capes.gov.br/avaliacao, 1998). Situação difícil de ser atendida por programas como o da UNICAMP que contém diversas áreas. Cada uma delas poderia corresponder a um programa a exemplo da PUC-SP.

“O professor universitário precisa de consolidada experiência de pesquisa para bem ensinar; o aluno da universidade precisa de uma vivência da prática investigativa para bem aprender. Com efeito, o estudante precisa fundar seu aprendizado num criterioso critério de construção do conhecimento, o que só pode ocorrer se ele consegue aprender apoiando-se constantemente numa atividade de pesquisa, praticando uma postura investigativa. (...) Daí ser pertinente a exigência de que os programas sejam estruturados tendo por base *linhas de pesquisa*: são estas que constituem a referência central para a docência, para a definição dos núcleos de estudo, para o delineamento da temática das dissertações e teses, para a produção científica dos docentes e discentes”(p.56).

Essa nova perspectiva de grupos e linhas de pesquisa se desenvolve alterando a sistemática da orientação individual.

A concepção de conhecimento vinculada ao domínio de saberes acadêmicos e científicos, supostamente assimilados nas disciplinas obrigatórias, é revertida quando pretende se colocar como prioridade, a problemática traçada nos projetos de pesquisa. E ainda, essa mudança implica na pretensão de superar a concepção analítica da ciência, centralizada em conhecimentos especializados sobre fatores específicos de um fenômeno ou objeto e apoiada na divisão dos saberes em disciplinas e áreas de conhecimento (áreas de concentração) por uma perspectiva “multidisciplinar” a ser desenvolvida pelos grupos e as linhas de pesquisa (Cf. Fe/UNICAMP, Catálogo 2004, p.1).

As *linhas de pesquisa*, nessa perspectiva, referem-se fundamentalmente a campos de estudos aprofundados em torno de problemas que agrupam interesses comuns de investigadores oriundos de diversos campos do saber e tradições diferentes. O termo pesquisa indica o estudo de problemas, problematização da realidade, qualificação de questões, a dinâmica do conhecimento em torno de perguntas geradoras e a busca e construção de respostas científicas para os problemas abordados. A opção pelo eixo curricular da *pesquisa* significa priorizar na agenda, a produção de conhecimentos sobre os problemas da realidade educacional e um tratamento crítico dos saberes acadêmicos e científicos acumulados nos conteúdos das, assim denominadas, disciplinas *obrigatórias* e de *domínio conexo*. Nesse sentido, os conceitos de *linhas e grupos* passam a ser privilegiados, e termos como *áreas de concentração* ou *núcleos temáticos* perdem relevância, ou são utilizados de forma imprópria⁸.

Segundo SEVERINO (2001) ao abandonar a organização dos programas em torno de áreas de concentração, estas ficam “*apenas como referências gerais, campos epistêmicos, devendo concretizar-se em áreas temáticas mais delimitadas e estas em linhas de pesquisa*,”

⁸ O conceito *tema* sugere organização bibliográfica, classificação de arquivos, quadro de referências, sistematização de saberes elaborados. Pesquisam-se problemas e não propriamente temas. As tematizações podem ser o resultado

referências mais imediatas dos núcleos de estudos e de pesquisa e dos projetos dos pesquisadores, docentes e discentes” (p. 57)⁹.

As *linhas de pesquisa*, no sentido das preferências acima apontadas, organizam-se com a finalidade de sistematizar a experiência da produção do conhecimento, desenvolver novos projetos, pautar a construção de novos planos de estudo, captar e organizar recursos humanos institucionais e técnicos (demandas institucionais). Na organização dos Programas de Pós-Graduação, as linhas servem de referência não apenas para articular interesses e centralizar recursos, mas também para definir prioridades na produção de novos conhecimentos, estabelecer critérios de seleção de alunos e professores e de aprovação de projetos de dissertações, teses e projetos de pesquisa dos docentes. A organização das *linhas de pesquisas* também propicia a elaboração de investigações em grupo, integrando pesquisadores de diferentes níveis desde os titulares e “seniores” até alunos que desenvolvem pesquisas em nível de iniciação científica. Entretanto a adoção de *linhas de pesquisa*, listadas nos catálogos e sucintamente justificadas nos projetos de reestruturação dos programas não são suficientes para gerar as mudanças nas condições da produção de conhecimentos. Para isso é necessária a participação articulada *de pesquisadores*, motivados e atuantes que abordem sistematicamente a problemática que justificam essas linhas. As linhas ganham *concreticidade* na organização de um grupo que demanda necessariamente uma infraestrutura mínima de espaço e de condições materiais adequadas que congreguem recursos bibliográficos, equipamentos de informática, tempo de dedicação, bolsistas e condições financeiras para otimizar o desempenho e a produtividade dos seus membros participantes. Exige também novas formas de gestão e novos tipos de lideranças diferentes as exigidas na estrutura de áreas de concentração e da administração burocratizada dos departamentos.

As linhas e grupos de pesquisa não podem ser entendidos como categorias estanques, ou subcategorias temáticas das antigas áreas de concentração. O sentido da mudança, no

de pesquisas ou maneiras de organizar os produtos das investigações. As problematizações criam a tensão da busca e os desafios que incentivam a construção do conhecimento.

⁹ Na perspectiva de Severino as áreas de concentração são “concretizadas” em áreas temáticas e estas em linhas de pesquisa onde se localizam os núcleos e neles os projetos dos pesquisadores. Essa estrutura é mais complexa que a sugerida inicialmente pelo Foro Paulista de Pós-graduação (1994), inserindo entre a área e o núcleo, as linhas de pesquisa. Tal inserção cria dificuldade para pensar um programa orgânico de grande porte como o da UNICAMP. Dificuldade exposta por Maria da Glória Gohn no Foro de 1994 e depois explicitada no catálogo de 1996 onde aparecem 7 áreas de concentração, incluindo a nova área de Educação Matemática, 34 linhas de pesquisa distribuídas nos 5 departamentos (uma média de 2.7 docentes por linha, com o caso atípico do DASE que apresenta 11 linhas para 14 docentes) e 15 grupos de pesquisa “vinculados” à FE, alguns interdisciplinares e outros identificados com uma linha de pesquisa. Linhas e grupos aparentemente, sem nenhuma organicidade (FE/Pósgraduação, Catálogo, 1996).

âmbito de algumas associações nacionais como a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) aponta para a compreensão das linhas e grupos de pesquisa como eixos que articulam interesses de diversos pesquisadores, propiciando o trabalho interdisciplinar, a contribuição e o concurso de diversas visões, diferentes abordagens teórico-metodológicas e o concurso de diversas tradições epistemológicas. Desdobra-se dessa compreensão a possibilidade de integrar num mesmo grupo um corpo de pesquisadores pertencentes a diversos departamentos de uma mesma unidade acadêmica, ou mesmo de outras unidades, em torno de um problema ou grupo de problemas cuja complexidade exige a contribuição do trabalho grupal e o domínio de diversas abordagens teórico-metodológicas. Nesse sentido, a organização de núcleos ou grupos de pesquisa apresenta-se como uma possível solução para o trabalho individual e isolado que tem caracterizado a produção da pesquisa nos cursos de pós-graduação quando estruturados dentro do modelo de *áreas de concentração*. O trabalho solitário tem gerado duplicidade de esforços, desconhecimento de outros trabalhos semelhantes e desinformação entre os pesquisadores de uma mesma unidade ou comunidade científica. Na maioria das vezes, revisões bibliográficas, elaboração de estados da arte e mesmo pesquisas são repetidas ou justapostas, em razão dessa desinformação.

No contexto dessas mudanças que em nível nacional vinham acontecendo desde 1987, a FE da UNICAMP prudente ou parcimoniosamente foi discutindo a sua reestruturação e adiando a reformulação do seu programa por mais de uma década, sem conseguir um consenso sobre os conceitos que sinalizavam essas mudanças como podemos constatar no seguinte registro. *“Em junho de 1998 a Congregação da Faculdade de Educação aprovou uma proposta de reformulação que incluía a transformação de áreas de Concentração Departamentais em áreas de Concentração Temáticas de natureza interdisciplinar e definidora de diferentes campos de investigação que reúnem vários Grupos de Pesquisa com interesses afins”* (Ver catálogo de 2004. p.1)¹⁰.

Depois de um longo período de discussões, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, na sua última reestruturação (2001) foi organizado em oito “áreas temáticas”, re-allocando os 100 docentes doutores oriundos dos seis departamentos que correspondiam às áreas de concentração. Por sua vez, essas áreas temáticas se subdividem em

¹⁰ Dificuldades de compreensão das diferenças entre “áreas de concentração departamentais” e “áreas de concentração temáticas”, da relação entre linhas de pesquisa do programa e grupo de pesquisa e do grau de abrangência entre grupos de pesquisas e linhas de pesquisa numa mesma área temática (Cfr. Catálogos de 2004 e 2005).

14 linhas de pesquisa gerais do programa, em 34 grupos ou laboratórios e estes em 42 sublinhas ou eixos de pesquisa¹¹.

A Faculdade de Educação da UNICAMP que em 1995, quando começa propriamente a discussão interna sobre os grupos de pesquisa, já acumulava 18 anos de produção de pesquisas (a primeira dissertação foi defendida em 1977) e registrava até junho desse ano, 424 dissertações e 186 teses. Tal produção oferecia condições para elaborar um balanço para identificar as linhas de pesquisa que estavam sendo consolidadas nessa produção¹². Nesse sentido, caberia perguntar sobre os núcleos de conhecimento mais promissórios, melhor definidos, ou mais desenvolvidos ao longo desses anos. Caberia, ainda, o desafio de aproximar categorias que ajudassem a integrar a diversidade de assuntos estudados no período anterior e, com base nessa prática, definir as suas linhas. No entanto, perante a insistência da Comissão de Ensino e Pesquisa foram registradas no Catálogo de 1995 tantas e diversas linhas, que correspondiam propriamente aos projetos individuais do corpo docente¹³.

Durante o período de 1995 a 1998, motivados pelas avaliações da CAPES que diminuíram a nota de 5 para 3, intensificaram-se os debates sobre a reestruturação do programa e, de igual maneira, o quadro de incertezas aumentou. A redução da qualificação do Programa foi resultante, dentre outros motivos, pela falta de um projeto orgânico e pela demora na adequação do programa ao novo modelo de linhas e grupos de pesquisa já implementado na maioria dos Programas em Educação do país.

Algumas decisões foram tomadas, visando à superação do trabalho individual e a relação restrita e individual entre um orientador e seus orientandos. Foram propostas novas formas de trabalho coletivo que integrava os alunos de mestrado e doutorado, de uma mesma área. Em 1993 preconizando as atividades dos grupos de pesquisa foram introduzidas as

¹¹ A oficialização tardia da nova estrutura do programa, não significa que a FE não tivesse desenvolvido a experiência dos grupos de pesquisa. Por exemplo, na área da História e Filosofia da Educação, o grupo HISTEDBR já vem trabalhando por duas décadas (1986-2006) com essa dinâmica e o Grupo Paidéia desde 1996 vem articulando suas linhas depois de um levantamento sobre a produção da área da Filosofia, embora o grupo tenha sido registrado junto à congregação, apenas em 1999.

¹² Por exemplo, no caso da área de Filosofia da Educação foi feito um levantamento, tomando como fonte de informação os relatórios sobre dissertações e teses defendidas, publicadas nos cadernos 11 e 12 da FE e ainda, complementados com os registros da secretaria da pós-graduação no referente ao período de novembro de 1994 a junho de 1995. Das 424 dissertações defendidas no programa, 72 (17%), e das 186 teses, 63 (34%) correspondiam ao DEFHE. Com a análise das 135 pesquisas foram identificados mais desenvolvidos com base nos quais se organizaram as atuais linhas de pesquisa: Epistemologia e Teorias da Educação, Ética, Política e Educação e Ensino de Filosofia (Cf. NUNES, C.; SANCHEZ GAMBOA, S. Proposta teórico-organizacional para a sistematização e institucionalização do grupo de estudos e pesquisas: Paidéia, Campinas, 1999).

¹³ No catálogo de 1995 são oferecidas 50 áreas de pesquisa, já no folder para a seleção de 1996 são indicadas 34 linhas de pesquisa.

atividades orientadas “como um componente curricular regular, buscando institucionalizar e sistematizar a atividades de orientação no programa de pós-graduação” (SAVIANI, 2002: 159). Saviani argumenta que tanto as atividades orientadas, quanto a proposta da *monografia de base como idéia reguladora da dissertação de mestrado*, não chegaram a produzir os resultados esperados, em razão da cultura arraigada no corpo docente de encarar a orientação como “uma atividade espontânea e predominantemente de caráter individual” e porque esse tipo de proposta implicava a prática sistemática e continuada da pesquisa por parte dos docentes, articulada com outros pesquisadores,

“o que supunha, de certo modo, a existência de grupos de pesquisa com algum grau de consolidação, condição essa que ainda não estava dada quando da apresentação das referidas propostas envolvendo as atividades orientadas e as monografias de base” (2002, p.159).

A proposta de atividades de orientação coletiva foi ganhando espaço entre alguns docentes que reuniam seus orientandos para discutir os projetos de cada aluno, revelando um caminho altamente enriquecedor que interferia positivamente na qualidade da pesquisa, na maximização da aprendizagem e na motivação dos alunos, uma vez que, eram estimulados a aprimorar seus procedimentos como a se tornarem críticos dos projetos de seus colegas.

Outras das decisões marcantes, se referem à introdução na estrutura do programa das Atividades Programadas de Pesquisa (APP's) aprovadas nas Congregações da FE em 17/12/97 e 6/6/98 e divulgadas pela Resolução CPG/FE 04/99, que tiveram por objetivo criar condições para o trabalho coletivo com a participação de pesquisadores docentes e discentes. A discussão dos projetos nas APP's vem oferecendo significativas contribuições na re-elaboração e execução dos projetos de pesquisa dos alunos de mestrado e doutorado.

A recuperação de alguns tópicos da história do Programas de Pós-Graduação relativos às mudanças de áreas de concentração para linhas de pesquisa nos permite ponderar alguns pontos polêmicos tais como: a) o progressivo abandono do conceito de “área de concentração” (Pareceres 977/65 e 77/69 do CFE), devido à conotação relacionada com a ênfase no ensino, na transmissão dos saberes acadêmicos científicos e de conteúdos já estruturados (disciplinas obrigatórias e de domínio conexo). Essa ênfase na divisão disciplinar, e nos saberes já elaborados relegava a um segundo plano a pesquisa, a interdisciplinaridade e a produção do conhecimento voltada para os problemas da educação brasileira. A reestruturação em torno de núcleos de pesquisa ou núcleos temáticos significava

uma nova perspectiva. A adoção de formas de orientação coletiva seja como atividades orientadas em torno de um mesmo orientador, ou como atividades programadas de pesquisa (APP), bem como a organização de grupos, concentrando esforços e sistematizando o conhecimento produzido, significava novas condições da produção que tomava, como eixo central, a busca de respostas (novos conhecimentos) para os problemas da educação brasileira.

As formas de organização dos núcleos, laboratórios e grupos e a sua proliferação no seio dos programas, foram acontecendo sem critérios claros para a sua divisão e a sua classificação. Não aconteceu uma discussão melhor elaborada sobre as concepções de ciências que fundamentaram essa nova divisão das áreas de concentração em grupos e linhas. Parece que, como apontamos acima, a tentativa de superar a concepção analítica de ciência e a divisão dos saberes em áreas de concentração e disciplinas, ainda é tímida ou, na falta de compreensão das demandas da CAPES e do CNPq, aparece a saída fácil e formalista do “ajuste” das antigas áreas de concentração em novas divisões dos saberes em setores mais restritos agora denominados “linhas”. O debate epistemológico se torna complexo na medida da difícil compreensão da pesquisa interdisciplinar em torno de problemas comuns e da organização da produção do conhecimento fundada no conceito “problema”, superando o conceito “tema” ou “área de concentração”.

Ainda não aconteceu uma discussão maior sobre os desdobramentos epistemológicos do conflito de demandas, oriundas da CAPES e do CNPq. Enquanto, a CAPES exige a definição de uma área de especialização delimitada, de caráter temático ou disciplinar, exemplo “educação matemática”, “política educacional” ou “supervisão e currículo”, dentro da qual devem se articular organicamente as linhas de pesquisa e, no interior delas, os projetos individuais de alunos e professores, e ainda, articular o ensino (disciplinas oferecidas) com a produção científica voltada exclusivamente para as linhas ou núcleos que identificam o programa¹⁴. Por outro lado, o CNPq demanda a organização do conhecimento em torno de grupos de pesquisa (Cadastro Nacional). Grupos que devem conter uma ou várias linhas de pesquisa ao interior das quais se localizam os projetos de pesquisa. Neste caso, em nosso entender, a estruturação dos grupos é menos rígida, comporta a centralidade da pesquisa em torno de problemas, e permite uma dinâmica interdisciplinar e ainda, abre espaço para as

¹⁴ No modelo da CAPES não aparece um espaço definido para “grupos de pesquisa”, já que os programas devem definir a sua área de especialização e ao interior dela são organizadas as linhas de pesquisa. Dessa forma, os grupos, podem ser entendidos como equivalentes às linhas, isto é: a linha identifica o grupo. Nesse caso, não seria possível subdividir o grupo em linhas de pesquisa como sugere o CNPq.

pesquisas em rede, integrando outros pesquisadores, além dos registrados nos programas de pós-graduação, inclusive, alunos de graduação e de ensino meio.

Esses tópicos polêmicos, além de sugerirem estudos mais aprofundados no campo da epistemologia e a organização da produção do conhecimento, suscitam análises comparativas das experiências de reestruturações acontecidas em outros programas, particularmente os considerados maiores que integram várias áreas, tais como, a USP, UFRJ, UFBA e em outras áreas da própria UNICAMP como as ciências humanas, que vem reestruturando seus cursos para torná-los mais enxutos e especializados.

2. SITUAÇÃO DAS LINHAS DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A mudança de áreas de concentração, para o novo modelo de “linhas de pesquisa” que vem sendo implementado na área da Educação desde começo dos anos 90 alterou significativamente a estrutura curricular da maioria dos programas e as formas de organizar a produção científica. Entretanto, parece não superar a concepção analítica de ciência, fundada na divisão dos saberes e na sua organização disciplinar. Apesar do amplo debate no seio da CAPES e da ANPED durante a década dos anos 90, a falta de compreensão das mudanças epistemológicas que estavam em jogo, gerou diferentes situações e ritmos na implementação da reformulação, particularmente nos programas mais complexos que integravam diversas áreas de concentração, como é o caso da Unicamp e da USP.

Como já vimos, na FE/UNICAMP essa mudança aconteceu tardiamente “em junho de 1998, quando as “áreas de concentração departamentais” foram transformadas em “áreas de concentração temáticas” de natureza interdisciplinar que reúnem vários Grupos de Pesquisa com interesses afins. Mesmo assim, somente depois de três anos (2001), foram organizadas oito (8) “áreas temáticas” subdivididas em 34 grupos e 42 eixos de pesquisa. Sem dúvida, esses números são uma amostra das dificuldades de formalizar uma estrutura funcional que atenda as mudanças de áreas de concentração para linhas de pesquisas. Dificuldades expressas no Ofício CPG/FE No 427/03 que aponta o encerramento de um ciclo de nove anos (1994-2003) em que o Programa de Pós-graduação da UNICAMP vem experimentando a organização das linhas de pesquisa, atendendo as recomendações dos relatórios da CAPES, sobre a necessidade de “um maior interesse e decisões no sentido de fusionar as linhas de pesquisa de modo a evitar a dispersão e pulverização da produção

intelectual”.

Dificuldades são encontradas também por outros programas de pós-graduação que estão redefinindo suas linhas de pesquisa, mas continuam falando de áreas temáticas. A concepção analítica de ciência da segmentação dos saberes em pequenos compartimentos continua predominando, como podemos interpretar nos dados acima apresentados e na atual pulverização das linhas e sub-linhas (eixos) de pesquisa. Um indicador dessa dispersão está no levantamento sobre os grupos e linhas de pesquisa, considerando os últimos catálogos (2004 e 2006), que apresentaremos a seguir.

2. 1. Levantamento sobre áreas temáticas, grupos e linhas ou eixos de pesquisa da FE/UNICAMP

Com base no Catálogo de 2004 do Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP elaboramos o seguinte quadro que ilustra a organização das oito áreas temáticas, a linhas e grupos de pesquisa:

Tabela 01 – Organização das áreas temáticas e linhas e grupos de pesquisa

| Áreas temáticas | Grupos ou laboratórios | Linhas ou eixos de pesquisa | Docentes | Média de Docentes/grupo | Grupos com 1 docente ativo | Articulação de linha com grupo |
|--|------------------------|-----------------------------|----------|-------------------------|----------------------------|---|
| 1. Políticas de Ed. e Sistemas educativos * | 6 | 12 | 12 | 2 | 3 | 6 grupos e 12 linhas Sem articulação |
| 2. Educação, Ciência e tecnologia | 2 | 5 | 3 | 1,5 | 1 | 2 grupos e 5 linhas Sem articulação |
| 3. História, Filosofia e Educação | 2 | 7 | 14 | 6 | --- | 7 linhas articuladas em 2 grupos |
| 4. Ensino, Avaliação e Formação de professores | 8 | 6 | 22 | 2,7 | 1 | 8 grupos e 6 linhas Sem articulação |
| 5. Psicologia, desenvolvimento humano e Educação | 4 | 3 | 9 | 2,2 | 1 | 4 grupos e 3 linhas; 1 grupo sem linha. Sem articulação |
| 6. Educação Matemática | 2 | 2 | 5 | 2,2 | | Correspondência entre linha e grupo |
| 7. Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte | 7 | - | 23 | 3,2 | | Sem linhas de pesquisa |
| 8. Educação, Sociedade, Política e Cultura | 3 | 7 | 12 | 4 | 1 | 3 grupos e 7 linhas Sem articulação |
| Total : 8 | 34 | 37 | 100 | 2,9 | 7 | 2 áreas articulam grupos e linhas 1 área sem linhas 5 sem articular grupos/linhas |

(*) A Área 1 lista 7 grupos, entretanto aparecem 6, o grupo no 1 (Políticas educacionais da América latina) que aparece em catálogos anteriores não tem nenhum docente ativo, ainda lista um professor que aparece em dois grupos.

Como podemos verificar na tabela anterior, não existe consenso na distribuição de grupos e linhas. Em cinco áreas (1,2,4,5 e 8) não existe articulação entre grupos e linhas de pesquisa, uma área (7) não apresenta linhas, apenas grupos. Em outra área (6) as linhas eqüivalem aos grupos e apenas uma área (3) integra as linhas a grupos.

A leitura desse quadro denuncia uma dispersão de formas de organização da pesquisa nas oito áreas temáticas. Tal quadro sugere a necessidade de consensos sobre a utilização de termos como áreas, linhas e grupos (laboratórios), núcleos e eixos.

A tabela a seguir, explicita a falta de articulação entre grupos e linhas.

Tabela 2 – Linhas de pesquisa sem articulação com grupos

| Área | Grupo | Linha sem articulação | Total |
|------|---|--|-------|
| 1 | 6 grupos. Um dos quais agrupa 2 linhas. 5 linhas não se articulam a nenhum grupo | 12 linhas, entretanto apresenta 5 linhas sem grupo: 1. Políticas educacionais na América Latina 2. Educação profissional 3. Educação Básica 4. Políticas de Educação Infantil 5. Sistemas educativos | 5 |
| 2 | 2 grupos que articula duas linhas. Restam 3 linhas sem articulação explícita com grupos | 5 linhas: 3 delas sem articulação: 1. Educação e produção científica e tecnológica 2. Relação entre educação e tecnologia 3. Construção de ambientes colaborativos de aprendizagem | 3 |
| 4 | 8 grupos. - 4 grupos sem linhas e 2 linhas sem grupo Grupos sem linhas: 1. Grupo de estudo e pesquisa em ciência e Ensino 2. Laboratório de estudos e pesquisas em ensino e diversidade 3. Laboratório de Estudos e pesquisas em Práticas de Educação e Saúde 4. Laboratório de estudos sobre Violência, imaginário e educação | 6 linhas : 4 delas articuladas em grupos e 2 sem articulação: 1. Currículo 2. Educação básica | 2 |
| 5 | 4 grupos. 1 grupo sem linha: 1. Núcleo de estudos avançados em psicologia do envelhecimento | 3 linhas identificadas com os grupos | |
| 7 | 7 grupos | Sem linhas (Faltam explicitar as linhas visando a homogeneização com as outras áreas) | |
| 8 | 3 grupos | 7 linhas. 4 linhas articuladas e 3 sem articulação: 1. Educação não escolar 2. Pensamento social e educação 3. Movimentos sociais, políticas e educação | 3 |

| | | | |
|--------------|----------------------------|-------------------------------|---|
| Total | 5 grupos sem linhas | A área 7: não registra linhas | 13 linhas sem articula- ção |
|--------------|----------------------------|-------------------------------|---|

Outro dos indicadores da falta da pretendida articulação orgânica entre as áreas, os grupos (laboratórios) e as linhas (eixos), se refere à improvisação na denominação das linhas (eixos), expressa na repetição de termos, como “política”, “educação superior” e “movimentos sociais”. Tal constatação sugere uma escolha de termos, evitando a repetição, ou, em outra direção, procurar a integração entre as linhas semelhantes que tratam da mesma problemática, ampliando a possibilidade de criar novos grupos inter-áreas. A repetição de termos, ainda sugere a falta de critérios sobre a criação de novas linhas ou grupos de pesquisa, evitando duplicidade de interesses e dispersão de projetos e de pesquisadores.

Tabela 3 - Repetição de termos na definição das linhas de pesquisa

| Termos | ÁREAS | | | | | | | | Total |
|----------------------|-------|---|---|---|---|---|---|---|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| Política | 3 | | 1 | | | | | 3 | 7 |
| Educação Superior | 1 | | | 1 | | | | | 2 |
| Educação Matemática | | | | | 1 | 1 | | | 2 |
| Movimentos sociais | 1 | | | | | | | 1 | 2 |
| Filosofia e história | | | 1 | | | 1 | | | 2 |
| Tecnologia | 1 | 1 | 1 | | | | | | 3 |
| Educação e Trabalho | 1 | | | | | | | 1 | 2 |
| Total | 7 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | - | 5 | 20 |

Repetições que podemos constatar na tabela seguinte.

Tabela 4 – Termos repetidos

| TERMOS | ÁREA | LINHA OU GRUPO | TOTAL |
|----------------------|------|--|-------|
| Política | 1 | Políticas públicas e educação | 7 |
| | | Políticas Educacionais na América Latina | |
| | 3 | Políticas de Educação Infantil | |
| | 8 | Ética, Política e Educação | |
| Educação Superior | | Educação, teoria política e comunicação social | 2 |
| | | Educação, teoria social e políticas públicas | |
| | | Movimentos sociais, políticas e educação | |
| Educação Matemática | 1 | Educação Superior | 2 |
| | 4 | Educação Superior | |
| Movimentos sociais | 5 | Psicologia e educação matemática | 2 |
| | 6 | Educação matemática (área) | |
| Filosofia E História | 1 | Movimentos sociais , políticas e educação, cidadania e gestão da educação | 2 |
| | 8 | Movimentos sociais , políticas e educação | |
| Filosofia E História | 3 | História, Filosofia e Educação (área) | 2 |
| | 6 | História, Filosofia e Educação Matemática | |

| | | | |
|-------------------------|---|---|---|
| Tecnologia, tecnológica | 2 | Educação e produção científica e tecnologia | 3 |
| | 2 | Relação entre educação e tecnologias | |
| | 3 | Educação e Tecnologia na sociedade da informação | |
| Educação e Trabalho | 1 | Educação e trabalho | 2 |
| | 8 | Educação e trabalho | |

O fato de aparecerem sete termos repetidos, um deles, sete vezes (política) e das repetições chegarem ao índice de 20, são indicadores da necessidade de uma ampla discussão sobre o uso desses termos, ou da necessidade de uma articulação interáreas em torno de problemas da educação relacionados com a “política” por exemplo. Nesse caso poderiam se integrar pesquisadores de três áreas (1, 3 e 8) estudando e pesquisando a política educacional.

Outro dos indicadores da dispersão refere-se à distribuição dos docentes nos grupos. Observando a tabela 01 verificamos uma média de três (3) docentes por grupo, entretanto quando distribuídos por linhas de pesquisa, em algumas áreas como a I, a proporção de docentes, é de apenas um por linha. Registram-se 7 grupos com apenas um docente ativo. Entendemos que um mesmo docente pode participar de várias linhas de pesquisa dentro de um mesmo grupo. Entretanto, pode ser questionável a participação de um mesmo docente em vários grupos¹⁵.

A situação dos 7 (sete) grupos, 3 (três) dos quais pertencentes à área 1 (políticas de educação e sistemas educativos) que contam apenas com um docente ativo, torna-se frágil quando se discute a consolidação dos atuais grupos¹⁶. Dadas as dificuldades de contratação de novos docentes, os referidos grupos precisam ser integrados, atendendo às exigências do novo estatuto da Faculdade, onde somente é aceito o registro de grupos de pesquisa, com o mínimo de dois docentes ativos.

No catálogo de 2005 aparecem alguns ajustes relativos à redução de linhas gerais de pesquisa de 12 para 8 na tentativa de equacionar as linhas com as “áreas de concentração temáticas”. Dessa forma, o programa oferecia oito (8) áreas e oito (8) linhas, como se expressa na tabela a seguir¹⁷.

Tabela 5 – Áreas e linhas de pesquisa do programa

¹⁵ D acordo com a orientação do CNPq, um pesquisador poderá participar no máximo em quatro grupos, em diferentes instituições, entretanto não poderá liderar mais de um grupo. (Cf. www. cnpq. br/ Grupos de Pesquisa, Questões Gerais, acesso em 30/11/2006).

¹⁶ As demais áreas que registram grupos ou laboratórios apenas com um docente ativo são: Educação, Ciência e tecnologia, 1 laboratório; Ensino, Avaliação e Formação de professores, 1 laboratório; Psicologia, desenvolvimento humano e Educação, 1 grupo ou núcleo e Educação, Sociedade, Política e Cultura, 1 grupo.

¹⁷ Entre os dois catálogos 2004 e 2005 existe uma mudança de “linhas” para “eixos” de pesquisas sem definição desse novo conceito e sem explicitar as razões dessa mudança.

| Áreas de concentração | Linhas de pesquisa | Comentário |
|--|---|--|
| 1. Psicologia, Educação e Desenvolvimento Humano | Desenvolvimento Humano Psicologia e Educação | Conteúdos correspondentes, apenas troca à ordem das palavras |
| 2. Educação Matemática | Educação Matemática, Científica e tecnológica | A linha integra duas áreas Ed. Matemática e Ciência e Tecnologia |
| 3. Educação, Ciência e Tecnologia | | Área integrada na linha anterior |
| 4. Ensino, Avaliação e Formação de Professores | Ensino Superior, Currículo e Formação de Professores. | Novos termos, Ensino Superior (se refere a grupos da área 1 e da 4 do catálogo 2004) e Currículo (se refere a uma linha solta da área 4) |
| 5. História, Filosofia e Educação | Filosofia, Educação, História e Sociedade | Conteúdos correspondentes, apenas troca a ordem das palavras |
| 6. Políticas de Educação e Sistemas Educativos | Planejamento Educacional, políticas Públicas e Gestão Educacional | Novos termos: planejamento e gestão (se referem a dois grupos da área 1) |
| 7. Educação, Sociedade, Política e Cultura | Sociedade, Educação e Cultura | Aparece o termo “política” repetido na área 6 |
| 8. Educação, Conhecimento, Linguagem, Arte | | A área não utiliza linhas |
| | Movimentos Sociais e Educação não formal | Linha que identifica dois eixos da área 8 |
| | Educação e Trabalho | Linha solta, mas se refere a grupos das áreas 1 e 4 do catálogo 2004 |

Nessa tabela podemos observar que duas áreas se identificavam de forma idêntica com as linhas, apenas mudando a ordem das palavras (Filosofia e História, e Psicologia e desenvolvimento humano). Duas áreas se integram numa linha (Matemática, Ciência e Tecnologia). E uma área não tem correspondência com as linhas gerais do programa nem se integra a uma outra linha (Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte). Já duas linhas, *Movimentos Sociais e Educação não formal* e *Educação e Trabalho*, não têm correspondência direta com nenhuma área, mas fazem relação com alguns eixos de catálogos anteriores.

A mudança de nome de “Área de Concentração Departamental”, para “Área de Concentração Temática” não aparece com clareza, nem justifica a diferença entre elas, nem expressa a natureza interdisciplinar desta última. O mesmo conceito de “área de concentração” tão debatido desde 1987 na área da Educação, embora polêmico, segue sendo utilizado. Parece que se se opta por atender a nomenclatura da ficha de avaliação da CAPES que continua exigindo o registro de “área de concentração”, “linhas de pesquisa” e “projetos de pesquisa” estes últimos inseridos nas linhas.

Com a mudança de terminologia de “linhas”, anteriormente vinculadas aos grupos ou laboratórios, para o termo atual de “eixos”, tentou-se superar o duplo sentido do termo, tido como: 1) “linhas de pesquisa gerais do programa” que abarcam os grupos e b) “linhas de pesquisa específicas dos grupos ou laboratórios” que equivalem aos subgrupos. Entretanto,

tais mudanças não alteram a estrutura do programa, nem quanto à distribuição dos pesquisadores, nem quanto às ementas que as descrevem, pois permaneceram relativamente as mesmas.

No catálogo de 2006 foi feito o ajuste com a nova organização departamental, e “as áreas de concentração temáticas” voltaram a ser “áreas de concentração departamentais”. Esse ir e vir de termos, e ainda, a manutenção de “áreas de concentração” são indicadores da falta de discussão sobre as implicações e conotações dos mesmos, que revelam a falta de aprofundamento sobre as concepções de pós-graduação e produção científica. O seguinte quadro, visualiza a distribuição de linhas, grupos e eixos de pesquisa no referido catálogo.

Tabela 6 - Departamentos, áreas temáticas e linhas de pesquisa

| Departamento e áreas temáticas | Grupos ou laboratórios | Eixos de pesquisa | Docentes | Média de Docentes/grupo | Grupos com 1 docente ativo | Articulação de linha com grupo |
|---|-------------------------------|-------------------|---|-------------------------|----------------------------|---|
| 1. Políticas, Administração e Sistemas educativos | 4 | 12 | 11 | 2,7 | 1 | Os eixos listados sem articulação direta com os grupos |
| 2. História, Filosofia e Educação | 2 | 6 | 14 | 7 | 1 independente | 6 linhas articuladas em 2 grupos |
| 3. Psicologia Educacional | 4 | 4 | 17 | 4,2 | 3 | 1 eixo geral e 3 grupos sem articulação direta . 3 eixos= 3 grupos |
| 4. Ensino e Práticas culturais | 11 | 10 | 23 | 2,1 | 1 independente | 5 eixos tem identidade com 5 grupos, 5 eixos listados sem relação direta com os grupos |
| 5. Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte | 6 | 10 | 22 | 3,6 | 1 | Eixos listados, sem definição e sem articulação direta com os grupos |
| 6. Ciências sociais e Educação | 2 | 7 | 14 | 7 | | Eixos sem definição e sem articulação com os grupos |
| Grupos inte-áreas* | ALLE LEIA DIS LANTEC | | 1 (3), 3(5) 1(3) 1(2), 4(3) 1(4), 1(6)* | 4 1 5 2 | | |

| | | | | | | |
|-----------|----|----|-----|-----|---|--|
| Total : 6 | 33 | 37 | 101 | 3,8 | 5 | 1 área (2) articula grupos e linhas 1 área (3) define os eixos sem articular com os grupos 4 áreas listam os eixos não os definem, nem os articulam com os grupos/ |
|-----------|----|----|-----|-----|---|--|

*12 docentes (12% do total) participam em grupos interáreas

Na comparação entre os catálogos de 2004 e de 2006, podemos identificar a diminuição de duas áreas de concentração (de 8 para 6), de um grupo de pesquisa (de 34 para 33), entretanto aparece a explicitação de quatro (4) grupos inter-áreas. Desaparece o termo “linha de pesquisa” e no interior das áreas são listados os 37 “eixos”.

Ainda, registram-se 7 grupos GPETCO (da área 1), NEAPE, PSIEM, LEIA (da área 3), GEPES e PRAESA (da área 4) e GEISH (da área 5) apenas com um docente ativo, além da figura de 2 pesquisadores independentes (1 na área 2 e 1 na área 4). Estas últimas situações estão na contramão da norma da Congregação ou têm um tratamento *ad hoc* com relação à não obtenção ou não manutenção do registro de grupos com apenas um docente ativo. Estas são situações atípicas, indicadoras de privilégios ou de formas transitórias, que deverão ser superadas, quando se coloca em questão a *organicidade* do programa¹⁸.

Entre 2004 e 2006 registra-se, igualmente, o aumento do índice de docentes ativos por grupo de pesquisa de 2.9 para 3.8, entretanto, permanece a falta de articulação entre grupos e “eixos” em cinco (5) das 6 (seis) áreas. Apenas duas (2) áreas apresentam ementas dos eixos (2 e 3), as demais apenas apresentam um listado de eixos sem nenhuma definição. Continua a mesma repetição de termos no listado dos eixos como já vimos nas tabelas 2,3 e 4, já que as mudanças foram apenas formais, na nova divisão das áreas, atreladas aos departamentos.

Os registros anteriores indicam a falta de critérios claros na definição de linhas, grupos (laboratórios) e eixos de pesquisa. Ainda faltam justificativas fundadas, seja na evolução do debate sobre a reestruturação dos programas, ou em critérios epistemológicos ou administrativos, para a mudança do termo “linhas de pesquisa gerais do programa” (catálogos 2004, 2005) para sua posterior suspensão no catálogo de 2006 e a inclusão do termo “eixos”

¹⁸ O CNPq considera grupo atípico o composto apenas por um pesquisador e seus orientandos (Disponível em www.cnpq/grupos de pesquisa. Questões gerais, questões 24 e 25). Nesses casos o Dirigente Institucional (Pró-Reitoria de Pesquisa) deverá analisar os dados do grupo no momento da certificação, e esclarecer com o líder os

para denominar os subgrupos. Tal trato com as “linhas” parece desconhecer as orientações do CNPq que considera as “linhas de pesquisa” como estando subordinadas aos grupos e não o contrário¹⁹. E como articuladoras dos projetos de pesquisa²⁰,

Também é motivo de indagação os dados relativos aos grupos e os eixos. As semelhanças nos números, 33 grupos e 37 eixos, podem indicar sinônimos ou correspondências, isto é, cada grupo correspondendo a um eixo, com algumas incoerências ou sobras (diferença de 4). Nesse sentido, sobraria a denominação de “eixos”, uma vez que não existe subordinação ou compreensão de um com relação ao outro, como constatamos nas tabelas anteriores, com exceção da área 2, onde cada grupo integra 3 eixos ou linhas de pesquisa.

CONCLUSÕES

À maneira de conclusão, podemos destacar alguns pontos polêmicos e apontar algumas necessidades, visando a um maior autoconhecimento da experiência da pós-graduação da FE/UNICAMP e a sua afirmação como um os programas mais significativos do país, não apenas pela quantidade de produção de pesquisa, mas também pela qualidade e contribuição na compreensão da problemática da educação brasileira.

1. Um dos pontos polêmicos refere-se à manutenção da terminologia “área de concentração” e a sua correspondência com as “linhas de pesquisa” (catálogo de 2005). A falta de correspondência entre elas, como apontamos acima, cria muitas dúvidas sobre a “organicidade” do programa, uma vez que não explicita uma lógica de abrangência de termos. Embora o catálogo de 2006 tenha anulado o termo “linhas de pesquisa” sem nenhuma justificativa, continua pairando a suspeita sobre as confusões já apontadas pelo CNPq na análise dos dados do Diretório Nacional e que levou a sugerir a subordinação

motivos da atipicidade e justificar perante o CNPq. a certificação excepcional.

¹⁹ “O conceito de grupo de pesquisa, construído desde o início do projeto do Diretório, continua o mesmo: trata-se de um grupo de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico que está organizado em torno à execução de linhas de pesquisa segundo uma regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico-científica. Esse conjunto de pessoas utiliza, em comum, facilidades e instalações físicas. Como se vê, a(s) linha(s) de pesquisa subordina(m)-se ao grupo, e não o contrário”. (www.cnpq.br/grupos de pesquisa/questões gerais, questão 13).

²⁰ O CNPq define assim essa relação: “**Linha de pesquisa** representa temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si. **Projeto de pesquisa** é a investigação com início e final definidos, fundamentada em objetivos específicos, visando a obtenção de resultados, de causa e efeito ou colocação de fatos novos em evidência. (www.cnpq.br/grupos de pesquisa/questões gerais, questão 61)

das linhas aos grupos: “*Como se vê, a(s) linha(s) de pesquisa subordina(m)-se ao grupo, e não o contrário*”. Sugerimos que atendendo a essa orientação sejam mantidos os termos “grupo” e “linha” já que ganham legitimidade “*segundo a regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico-científica*” do projeto do Diretório Nacional. Tal forma de articulação poderá se adequar às demandas da CAPES, que exige que os programas, uma vez tenham definindo a(s) área(s) que definem sua vocação científica, a produção dos projetos seja organizada em linhas de pesquisa. Nesse caso é de supor que as linhas correspondam a grupos de pesquisa e, em Programas de grande porte como o da FE/Unicamp, alguns grupos com um número significativo de pesquisadores integrem mais de uma linha²¹.

2. O programa da FE/UNICAMP, sendo considerado um macro-programa, que envolve várias áreas. Para atender a referida demanda, que supõe programas menores apenas com uma área (psicologia da educação, Supervisão e currículo, Educação matemática, formação de professores, por exemplo), deveria pensar numa área abrangente que defina sua vocação científica, por exemplo “Educação e Sociedade” ou “Educação, Sociedade e Cultura” ou ainda “Educação, Sociedade, Política e Cultura” (ou simplesmente definir como área a “Educação” a exemplo da USP) e ao interior dessa grande área definir as linhas de pesquisa gerais que corresponderiam a suas atuais áreas de concentração temáticas²². Dessa forma, perante a CAPES teria uma adequação à estrutura esperada, comum ao padrão nacional de programas de pequeno porte. Nesse caso, o Programa teria uma grande área que o identifica, a qual compreenderiam seis (6) linhas de pesquisa identificadas com as atuais “áreas de concentração”, e estas deveriam abarcar os 33 grupos de pesquisa, no interior dos quais se desenvolverão os projetos de pesquisa. A outra opção seria, assumir de vez a divisão da pós em Educação, a exemplo do que vem acontecendo nem outras áreas da mesma UNICAMP, desmembrando o macro-programa, em programas menores identificados com áreas temáticas específicas e no interior delas organizar as linhas de pesquisa e dentro delas os projetos. Neste caso, as linhas deverão

²¹ De acordo com o Of. Circ. No 0439/2006 do CNPq. “Um Grupo de Pesquisa – GP - pode ter uma ou mais linhas de pesquisa; Um pesquisador pode participar de mais de um GP, mas o CNPq recomenda que lidere apenas um deles”.

²² A abrangência dos termos “educação, sociedade e cultura” poderia ser apropriada para identificar um programa de grande porte, entretanto esses termos já são utilizados na área 8 (do catálogo 2005) que se identifica como “Educação, Sociedade, Política e Cultura”. Neste caso uma área abrange um campo compreensivo em que caberia todas as demais áreas temáticas.

corresponder aos grupos, núcleos ou laboratórios, e não mais às áreas de concentração como no caso anterior.

3. Nesse jogo de termos, as linhas tendo abrangência semelhante às áreas, no primeiro caso, ou aos grupos, no segundo caso, precisam ser redefinidas. No caso da pós-graduação da FE/UNICAMP se manter como macro-programa, poderia anular o termo “áreas de concentração”, aliás, bastante polêmico como apontamos acima e adotar o de “linhas gerais de pesquisa”, uma vez que estas poderão têm a mesma abrangência que as “áreas”. Já essas linhas serão articuladoras de grupos de pesquisa e no seio dos mesmos se desenvolverão os projetos. Entretanto, tal opção não atenderá às orientações do CNPq com relação à “subordinação” das linhas aos grupos.
4. Parece consensual que os programas de pós-graduação perante as demandas da CAPES utilizem o termo “linha de pesquisa” para definir um nível de articulação dos projetos de pesquisa, obedecendo à seguinte lógica de abrangência: área do programa, linhas de pesquisa e projetos (ver exemplo USP que define a área: Educação e 10 linhas de pesquisa tais como Filosofia e Educação, História da Educação, Psicologia e educação etc. e em cada linha os projetos em andamento). Tal lógica, entretanto é diferente às demandas do CNPq, onde os “grupos de pesquisa” ganham prioridade e estes se subdividem ou se articulam em “linhas de pesquisa” e dentro delas se localizam os projetos. Temos aqui dois tipos de demanda. Como, conciliá-las? Os grupos (laboratórios, núcleos) parecem predominar na estrutura da pós da FE/UNICAMP. Nesse caso, apresenta uma estrutura mais complexa que a exigida pela CAPES. Como atender a exigência simples da CAPES que considera a relação área (única), linhas e projetos, e reorganizar a atual diversidade de áreas (6), grupos (33), eixos (37) e projetos? É necessário um esforço de simplificação da estrutura.
5. Entendemos que um ponto forte da FE/UNICAMP é a constituição dos grupos de pesquisa, alguns deles cadastrados no CNPq. Como articular essa forma de organizar a pesquisa com as demandas da CAPES que não destaca a estrutura de grupos e sim das linhas de pesquisa? Um exercício de articulação entre as duas demandas poderá produzir uma estrutura mais simplificada, abandonando algumas mediações como “áreas de concentração” e “eixos”. Dessa forma o Programa teria uma grande área, por exemplo: “Educação” e seis (6) linhas de pesquisa que correspondem às atuais áreas, com a devida redefinição das mesmas, como se tentou fazer no catálogo de 2005. As seis áreas poderão

manter os grupos de pesquisa, re-articulados num número menor, evitando a desagregação de docentes ativos, os grupos com apenas um docente ativo e os pesquisadores independentes. Entretanto, essa opção ainda não atende as demandas e perspectivas do CNPq e do Plano Nacional de Pós-Graduação 2006-2010 que prevê o fortalecimento e consolidação dos grupos e a realização de pesquisas grupais e em redes de intercâmbio.

6. Na redefinição das linhas de pesquisa (atuais “eixos”) deve-se evitar a repetição de termos nos diversos grupos, tais como “política”, “educação e trabalho”, “movimentos sociais”, “filosofia e história”, “tecnologia” e “educação matemática” e, “tecnologia”. Tal repetição induz a impressão de desintegração de esforços ou de falta de um projeto orgânico. Da mesma forma, recomenda-se evitar ou uso de termos de conteúdos amplos como “Educação, Sociedade, cultura e Política” para se referir a eixos ou grupos de pesquisa. Os mesmos, como indicamos acima, podem definir a grande área de atuação do programa ou suas linhas gerais de pesquisa.
7. Desdobra-se da sugestão anterior, um ajuste de termos evitando a repetição de conceitos nas linhas e nos grupos (ver tabela 3, onde aparecem 20 repetições), buscando os consensos epistemológicos e administrativos necessários para visualizar a pretendida “organicidade” do programa. Ou, atendendo a interesses comuns entre os pesquisadores dos vários departamentos em torno de uma mesma problemática da educação, ampliar os grupos interáreas²³
8. Alguns grupos de pesquisa que articulam um número maior de professores ativos e de projetos de pesquisa como é o caso de LAPLANE (5 profesoeres) o HISTEDBR (5) e PAIDÉIA (8) , o grupo OLHO (7) e MEMORIA (5) poderão se articular em subgrupos (atuais “eixos”). Nesse caso, sugere-se que para superar a atual desarticulação entre áreas, grupos e linhas (no catálogo de 2002) e de área, eixos e grupos (nos catálogos de 2005 e 2006), deve-se evitar a multiplicação de termos que suscitam confusão como “eixos de pesquisa, estudo e trabalho” e passar diretamente à descrição das áreas, grupos e linhas de pesquisa” (como sugerido acima no item de conclusões 1) Nesse caso, dada a condição de macro-programa, ele poderá conter seis (6) “áreas de conhecimento” que abarcam vários grupos (ou laboratórios) que aglutinam uma ou várias “linhas de pesquisa” (segundo as orientações do CNPq) e ao interior deles deverão se inscrevem e se organizam os

²³ Atualmente são registrados, como verificamos na tabela 06 , quatro (4) grupos interáreas com a participação de 12 docentes (12% do total).

projetos. Os grupos menores poderão conter apenas uma linha de pesquisa (o grupo será identificado com a única linha que comporta. No caso dos grupos indicados acima que integram mais de 4 professores ativos, estes podem conter mais de uma linha. Dessa forma evita-se confusões sobre as correspondências entre linhas (eixos) e grupos, e os catálogos e materiais de divulgação, assim como os relatórios teriam uma forma padronizada na apresentação dos grupos.

9. Espera-se que a esta preocupação lógica na busca de reafirmar a “organicidade” do programa gere graus de desenvolvimento e maturidade do trabalho coletivo e dos estudos e pesquisas em grupos e em redes de intercâmbio e melhore significativamente as condições para a produção do conhecimento voltado para a compreensão dos problemas da educação e a formação sólida dos pesquisadores que essa empreitada exige.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Avaliação e perspectivas na área de Educação, 1982-91**. Porto Alegre: CNPq, 1993.

_____. Documento sobre a Pós-graduação na Área. Reunião de avaliação de 1987, Período de referência 85/86. Área: Educação. In: ANPED, **Boletim**, v. 9, n.4, out-dez, 1987.

AZZI, R. G. (Org.). **Estudos sobre o Programa de pós-graduação em educação da FE/UNICAMP**. Campinas: Graf.FE, 2002.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.) **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de dissertações e teses**. São Paulo, SP: Cortez; Florianópolis: EdUFSC, 2002.

BICUDO, M. A. et al. **Pensando a pós-graduação em educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em Educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.88, fev.1994. p.5-17.

CONSELHO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA - CNPq. **Grupos de Pesquisa. Questões gerais**. Disponível em: www.cnpq/grupos de pesquisa. Acesso em: 27 nov. 2006.

CUNHA, L. A. Pós-graduação em Educação: ponto de inflexão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n.77, maio 1991. p.63-80.

GATTI, B. A. Formar professores ou pesquisadores no Mestrado em Educação. **Boletim Anped**, Rio de Janeiro, RJ, n.1, jan-mar.1987. p.31-34,

KUENZER, A. Z. A pesquisa em Educação no Brasil: algumas considerações. **Em Aberto**, Brasília, n.31, ago/set, 1986. p.19-23

SANCHEZ GAMBOA, S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n.2, jul.2003. p.78-83.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de dissertações e teses**. São Paulo, SP: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. p.135-163.

_____. Concepção de mestrado centrada na idéia de monografia de base. **Educação Brasileira**, v.13, n.27, 1991. p.159-168.

SEVERINO, A. J. Consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA I. C. A. (Org.). **Conhecimento Pesquisa e Educação**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 51-65.

SEVERINO, A. J. ; FAZENDA I. C. A. (Org.) **Conhecimento Pesquisa e Educação**. Campinas: Papyrus, 2001.

SILVA R.C. O fórum paulista de pós-graduação em educação: uma experiência desafiante. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA I. C. A. (Org.) **Conhecimento Pesquisa e Educação**. Campinas: Papyrus, 2001. p.19-35.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n.73, maio1990, p.67-75.

SILVIO SANCHÉZ GAMBOA

Professor Livre Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP. Líder do grupo Paidéia: Estudos e pesquisas em Filosofia da Educação, coordenador a linha de pesquisa: Epistemologia e Teorias da Educação – EPISTEDUC.

E-mail: gamboa@unicamp.br

Artigo recebido em: 25/09/2006
Artigo para publicação em:27/12/2006