

História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981)

Concepções de conhecimento e pesquisa¹

Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução

O período considerado como de expansão da pós-graduação no Brasil se inicia em 1965, com a publicação do Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, e segue até quase o final da década de 70, entre 1977 e 1978. De uma maneira geral, os programas de pós-graduação então organizados visavam à formação do professor de nível superior,

¹ O presente artigo é parte da pesquisa “O currículo da pós-graduação em educação da UFRJ: os dez primeiros anos”, orientada pelo professor Antonio Flávio Barbosa Moreira e que conta também com os seguintes participantes: Eduardo Grinspun Koatz, Elizabeth Fernandes de Macedo, Marcia Mourão Sá, Paulo Roberto Oliveira Dias, Sandra Bahia e Daniela Soderro, aos quais agradeço as sugestões para esse artigo. Agradeço, igualmente, as sugestões das professoras Mabel Tarré de Oliveira e Stela Segenreich.

O período de abrangência da pesquisa foi escolhido em função do fato de compreender desde a criação do mestrado até o credenciamento do doutorado.

A pesquisa contou com financiamento do CNPq, fazendo parte do conjunto de pesquisas do PROEDES/UFRJ.

muitas vezes, inclusive, já integrante dos quadros das universidades brasileiras.

No que se refere especificamente à pesquisa educacional, problematiza-se o período como marcado por uma tendência tecnicista,² sendo hoje amplamente reconhecida a nítida influência de teorias educacionais norte-americanas no Brasil dos anos 70, principalmente por meio de treinamento intensivo de educadores brasileiros nos Estados Unidos, com financiamento da USAID.

O Programa de Mestrado em Educação (ME) da UFRJ iniciou suas atividades em agosto de 1972 e obteve credenciamento junto ao Conselho Federal de Educação em 4 de setembro de 1974, mediante o Parecer 2735. Sendo seu currículo construído em

² Sarmiento (1986) analisa a pós-graduação em educação no Brasil no período de 1972 a 1983 e aponta a existência de duas tendências: 1) majoritariamente tecnicista, visando à formação do especialista, o técnico para o sistema, e quadros para o magistério superior; 2) instituições começando a abrigar um pensamento crítico, com diferentes disciplinas formativas, visando à formação do pesquisador.

meio a esse contexto, havia em seu corpo docente, quando o curso foi credenciado, vários professores com formação em universidades norte-americanas.³

Especificamente no que se refere à implantação do sistema de ensino de pós-graduação no país, a perspectiva de utilização do modelo norte-americano não se apresentava como novidade, uma vez que o Parecer 977/65, de autoria do professor Newton Sucupira, já apontava essa direção como tendência inevitável, ao estabelecer as diretrizes para o sistema.⁴ Contudo, no que tange à influência norte-americana sobre teorias curriculares no Brasil, trabalhos como o de Moreira (1990) já desmascaram a concepção de transferência educacional, entendida como simples cópia de tendências, sem que haja interpretações e adaptações nesse processo, capazes, inclusive, de assumir direções não previstas na matriz original.

Como o desenvolvimento da história do currículo no Brasil ainda é por demais incipiente (Moreira, 1990), mais escassos ainda são os trabalhos

³ No processo de credenciamento é apresentado ao Conselho Federal de Educação um quadro de quarenta professores, dentre os quais 12 (30%) possuidores de formação ao nível de pós-graduação nos Estados Unidos. Desses 12, cinco professores eram possuidores de títulos de mestre e/ou doutor pela Universidade do Sul da Califórnia e dois possuíam cursos de aperfeiçoamento na mesma instituição.

Ademais, no período por nós pesquisado, muitos foram os contatos entre a Faculdade de Educação da UFRJ e professores de faculdades norte-americanas, notadamente da Califórnia do Sul e de Houston, inclusive com a vinda de professores norte-americanos para ministrar cursos e palestras aos alunos do mestrado e supervisionar projetos.

⁴ “Sendo ainda incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer, *inevitavelmente*, a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. *Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana*, cuja sistemática já aprovada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países” (Parecer 977/65 — Define o curso de pós-graduação com base no modelo americano, grifos nossos).

sobre o currículo do curso de pós-graduação em educação *stricto sensu* na UFRJ. Encontramos considerações que permitem inferências sobre este em dissertações dedicadas à avaliação do curso de ME dessa universidade (Deluiz, 1978; Guimarães, 1983; Tomé, 1988), à avaliação da produção do ME da UFRJ (Silva, 1981) e da pós-graduação em educação no Rio de Janeiro (Almeida, 1977; Marques, 1979), ou ainda em trabalhos que discutem a implantação da pós-graduação em educação no país (Sarmiento, 1986) e avaliam os programas existentes (André & Segenreich, 1979). Também discutindo a formação da pós-graduação em educação no Brasil, a partir da comparação das políticas e práticas dos cursos da UFRJ e da PUC-RJ, temos o trabalho de Oliveira (1990).

Entretanto, tais pesquisas tendem a não problematizar a questão curricular e, freqüentemente, interpretam o currículo como um conjunto de ementas e grades curriculares. Em alguns casos, isso se deve ao fato de não se tratar de trabalhos diretamente envolvidos com o campo de pesquisa do currículo. Em outros, se deve a uma tendência metodológica empírico-positivista, típica da época em que se inserem, que os caracteriza, prioritariamente, como levantamentos de dados. Nesse sentido, a pesquisa na qual nos inserimos se distingue tanto da vertente capaz de sintetizar o currículo do ME da UFRJ na perspectiva tecnicista, reflexo da estrutura maior da pós-graduação no país, quanto da vertente capaz de situar o currículo apenas como o conjunto de programas das disciplinas. Parte-se do princípio de que limitar sua estrutura a essas perspectivas mostra-se por demais reducionista e incapacita o avanço na efetiva compreensão do processo de construção de seu currículo, das contradições existentes nesse processo, das correlações de forças que determinaram maior ênfase em dada forma de conhecimento em detrimento de outra, bem como a atuação dos atores sociais.

A pesquisa assume, portanto, dois objetivos complementares: entender o currículo do ME da UFRJ e contribuir para o entendimento da história do currículo de um curso de uma maneira mais am-

pla, ultrapassando os limites dos interesses meramente institucionais e assumindo relevância para a pesquisa sobre currículo e para a pesquisa educacional como um todo.

No presente artigo, objetivamos apresentar parte dos resultados de pesquisa sobre o currículo da pós-graduação da UFRJ, referentes a seus dez primeiros anos, com foco central na análise da concepção de conhecimento e pesquisa associada a este. Outros aspectos abordados na pesquisa, tais como as possibilidades metodológicas para a história do currículo, os antecedentes históricos da pós-graduação, foram desenvolvidos nos trabalhos de outros integrantes do grupo (Macedo, 1995; Macedo & Sá, 1994; Moreira, 1994; Sá, 1994). E, como desdobramento dessa pesquisa, há o trabalho de análise da história do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ, no período de 1972 a 1994 (Macedo, 1997).

Para tanto, iniciaremos com a análise sucinta das principais perspectivas atuais em história do currículo, argumentando em favor da história de um curso como uma das possíveis linhas de pesquisa na área. Posteriormente, discutiremos algumas concepções sobre currículo de um curso, norteadoras de nossa pesquisa, e desenvolveremos as perspectivas metodológicas com as quais trabalhamos para escrever esta história: análise de documentos escritos e, prioritariamente, entrevistas e depoimentos. Em seguida, apresentaremos a discussão sobre as concepções de conhecimento e pesquisa que se fizeram hegemônicas nesse período na pós-graduação em educação da UFRJ e finalizaremos com as conclusões.

Perspectivas atuais em história do currículo

Franklin (1991) situa o ponto inicial de desenvolvimento da história do currículo no final da década de 60 e começo dos anos 70, época em que surgem os primeiros trabalhos comprometidos em estabelecer uma identidade própria para o campo. Notadamente, quando isso ocorre iniciam-se os debates entre perspectivas defensoras de uma especi-

ficidade da história do currículo em relação à história da educação e perspectivas defensoras da impossibilidade de isolamento dos dois campos.

Na primeira perspectiva situa-se Barry Franklin, que considera história do currículo apenas a história do pensamento curricular, a história do desenvolvimento das teorias curriculares, e rejeita enfoques voltados para a evolução das grades curriculares, programas e métodos, segundo ele pertencentes ao campo da história da educação. Para Franklin (1991), a história do currículo deveria se situar como análoga, em alcance e conteúdo, à história da medicina, da psicologia ou da sociologia.

Em direção oposta a Franklin caminham os autores de estudos sócio-históricos das disciplinas escolares (Chervel, 1990; Goodson, 1988). Para esses autores, a história do currículo objetiva o entendimento de como e por que determinado conhecimento é ensinado, ou não, em dado momento histórico. Ou seja, ao considerar o currículo uma seleção no interior da cultura (Williams, 1984), cabe ao pesquisador analisar por que dado conhecimento é selecionado ou rejeitado e como ocorrem os processos de transposição e/ou reelaboração didática.

Nesse caso, como afirma Goodson (1988), a história da educação deve ser um importante critério que permite elucidar os antecedentes e os contornos conformadores do currículo, o que exige um constante diálogo entre historiadores da educação e especialistas em currículo. A história do currículo deve estar relacionada com o entendimento dos processos internos de definição, ação e modificação do currículo.

Kliebard (1992), por sua vez, considera impossível estabelecer uma clara linha divisória entre história da educação e história do currículo, e advoga ser mais frutífero que os pesquisadores privilegiem o desenvolvimento de melhores estratégias de pesquisa do objeto a ser trabalhado, posição com a qual concordamos.

Consideramos a história do pensamento curricular uma das possíveis linhas de pesquisa em história do currículo, sobretudo porque ela mesma não pode ser considerada autônoma em relação à histó-

ria da educação, ou em relação à história da sociedade de maneira mais ampla, e à história da cultura. Em outras palavras, não é possível pensarmos a história das teorias curriculares, ainda que em uma perspectiva internalista, como uma história das idéias desencarnadas, tal qual denunciada por Lucien Febvre em sua crítica aos primeiros trabalhos em história das idéias (Chartier, 1990). A preponderância de uma dada teoria curricular, em certo momento histórico, deve ser compreendida como fruto de uma luta de representações, capaz de constituir mecanismos pelos quais um grupo impõe suas concepções e valores. Não existe uma realidade objetiva determinando o domínio de uma ou mais idéias, nem tampouco existem idéias como frutos de mentes iluminadas, destituídas de relações objetivas com variados contextos.

Na medida em que os trabalhos de Barry Franklin não apontam na direção dessa concepção idealista mas, ao contrário, situam o controle social, o interesse e a comunidade como categorias básicas de compreensão das teorias curriculares (Moreira, 1990), não se justifica discutir a história do pensamento curricular apartada da história da educação. Podemos, portanto, considerar que a história do currículo compreende não apenas a história do pensamento curricular, mas a história das disciplinas (a história do ensino associada ao desenvolvimento curricular) e estudos de caso, como a história do currículo de um curso ou de uma instituição escolar.⁵ Ou seja, a história do currículo consiste dos estudos históricos que têm por objeto o currículo enquanto conjunto de conhecimentos selecionados e enquanto conjunto de práticas e rituais associados ao processo de transmissão e construção desses conhecimentos. Kliebard (1992), igualmente, aponta como outro campo da história do currículo a discussão a respeito dos efeitos sociais da inclusão ou exclusão de determinados conhecimentos curriculares, o que torna a história do currículo uma

história eminentemente social, no sentido de focalizar as relações entre mudanças sociais e mudanças nas idéias (Musgrave, citado por Kliebard, 1992).

Com base em Kliebard (idem), vemos a história do currículo como envolvida tanto em questões epistemológicas quanto em questões associadas à sociologia do conhecimento. E talvez exatamente aí resida sua maior especificidade em relação à história da educação: a questão curricular implica, necessariamente, o estudo mais atento das questões referentes à seleção, construção e distribuição do que é considerado conhecimento, bem como por que certas formas de conhecimento são excluídas.

Concepções sobre o currículo de um curso

A pesquisa por nós desenvolvida situa-se como exemplo de um estudo de caso — a história do currículo de um curso — e nos impõe a necessidade de discutir as possíveis perspectivas de análise exigidas por nosso objeto de estudo. É primordial que iniciemos com o entendimento desse objeto — o currículo de um curso.

Em primeiro lugar, o currículo deve ser compreendido como uma seleção no interior da cultura (Williams, 1984). Já apontamos anteriormente essa definição; cabe-nos acrescentar o caráter absolutamente intencional dessa escolha, ainda que não explicitamente caracterizado. Os conhecimentos curriculares, enquanto conhecimentos selecionados, constituem um corpo de saber legitimado, aquilo que se julga dever ser preservado de um campo muito maior constitutivo da cultura.

Mas a cultura, enquanto conjunto de representações e símbolos, ou seja, como toda produção humana de significados, permeando o tecido social, nem sempre se encontra disponível para a seleção. Ademais, essa seleção envolve, necessariamente, uma reinterpretação, seja pela produção de novas relações entre os conhecimentos selecionados, seja pelas novas formas utilizadas para a apresentação desses conhecimentos. Compreender os critérios epistemológicos e sociológicos que regem o pro-

⁵ Para maiores desenvolvimentos sobre as diferentes abordagens em história do currículo, com especial ênfase no trabalho de Barry Franklin, ver Moreira, 1993.

cesso de seleção e de reinterpretação do conhecimento, bem como o processo que torna um conhecimento passível de ser selecionado, ou não, são alguns dos trabalhos da história do currículo.

De forma a ampliar essa primeira concepção, o currículo deve ser visto como um artefato cultural e social, expressão de um complexo jogo, uma competição entre valores e tradições de diferentes grupos, resultado quase caótico de correlações de forças (Kliebard, 1992). O currículo de um dado período histórico reflete as formas de conhecimento, os valores e crenças que alcançaram especial *status* nesse dado período. Não se trata de uma seleção consensual, articulada conscientemente. Há uma complexa competição entre os interesses de diferentes grupos por dadas formas de conhecimento em função das condições sociais, políticas e econômicas do momento, o que acarreta um conjunto nem sempre coerente.

Acrescente-se que o currículo é um espaço para exercer a hegemonia (Barriga, s/d). A intencionalidade no processo de seleção de conhecimentos é também fruto da correlação de forças institucionais. A primazia de um determinado conhecimento nem sempre obedece a critérios epistemológicos e/ou científicos, articulados conscientemente, nem tampouco adquire sua legitimidade fora dos muros da instituição. Relações de poder internas, disputas entre grupos e conquistas de espaço na instituição escolar encontram sua maior expressão no âmbito curricular.

Coerentemente com a proposição anterior, é preciso salientar como, especialmente em uma instituição universitária, docentes se agrupam a partir de relações de poder, sendo o grupo hegemônico aquele que preferencialmente define a linha curricular. Trata-se de uma relação de mão dupla: ao grupo de maior poder cabe a definição da maior parte das disciplinas, ou a maior influência sobre estas, e o ato de definição do curso corrobora e consolida o poder instituído.

Contudo, devemos permanecer atentos também aos professores que pouco se expressam no nível curricular, procurando perceber sua capacidade de organizar mecanismos na tentativa de subver-

ter a ordem vigente ou de produzir um discurso oposto ao grupo hegemônico, ainda que restrito aos espaços de suas salas de aula ou dos trabalhos por eles orientados. Ou seja, como a construção curricular não ocorre sem embates, o currículo também deve ser compreendido enquanto expressão dos conflitos entre a proposta institucional-burocrática e os saberes docentes (Barriga, s/d). A proposta institucional-burocrática dominante tende a ser imposta ao corpo docente enquanto princípio científico.

No caso do ME na UFRJ, essa proposta se configurava a partir da concepção de pesquisa vigente e dos controles exercidos sobre as dissertações de mestrado no nível metodológico. A partir dos Regulamentos de 1974, 1976 e 1978, constatamos que os mestrandos deveriam possuir dois orientadores: um de conteúdo ou substantivo, outro de metodologia. E, ainda que a escolha dos orientadores e da banca fosse feita pelo aluno em comum acordo com os professores, deveria ser ratificada pela Comissão de Coordenação, na qual era patente a hegemonia do grupo de metodologia da pesquisa. Assim, em nome de um critério considerado científico, exercia-se o controle sobre a produção do ME, o que era conflitante, em alguns casos, com o saber de alguns grupos docentes não-hegemônicos.

Por último, o que permite outras possibilidades de interpretação, o currículo é igualmente um *texto* (Lundgren, 1982). La Capra (1987) aponta que o termo “texto” deve inicialmente ser entendido como um uso situado de uma linguagem, marcado pela interação tensa entre tendências contestatórias mutuamente implicadas. A textualidade não pode ser encerrada nos livros; o contexto ou o mundo real é ele mesmo textualizado de várias formas. A vida social e individual tem em parte uma estrutura textual e é envolvida em processos textuais.

É igualmente importante compreender que o contexto não deve ser entendido como aquilo que se situa fora do texto e com ele interage. As mútuas interações texto/contexto, um confirmando o outro, tornam tênue a linha divisória entre eles. O contexto penetra e se materializa no texto, bem como o texto produz significados no contexto. Nes-

se sentido é que um currículo também pode ser compreendido como um texto: os conhecimentos e métodos transmitidos na organização escolar, definidores do currículo, são veiculados textualmente (Lundgren, 1982).

Com La Capra compreendemos ainda que os contextos não podem ser restritos ao socioeconômico. No caso de um curso, é importante analisarmos também os contextos cultural, educacional e pessoal (biografias dos diferentes atores sociais), contextos esses capazes de modificar ou reforçar propostas curriculares. Mediante esse quadro podemos compreender as diferentes razões para a constituição de determinado currículo em dado momento histórico.

Considerações metodológicas

Com base nessas colocações a respeito do currículo de um curso, a pesquisa sobre sua história se encaminha para o processo de identificação de que relações de poder se constituíam na instituição, como ocorria o embate dessas forças e como esse embate se explicitava no processo de seleção dos conhecimentos curriculares. Ou seja, o processo de investigação procura explicitar qual era a proposta institucional-burocrática hegemônica e seus conflitos com os demais saberes docentes da instituição.

Nesse processo de investigação, podemos situar como focos de análise importantes o currículo formal e o currículo em uso, ambos associados aos seus múltiplos contextos. Como currículo formal, entendemos o conjunto de intenções curriculares — conteúdos e métodos propostos para o curso. De uma maneira geral, corresponde ao texto expresso em ementas, grades curriculares, propostas de programas e bibliografias. Mas por si só ele não evidencia o currículo de um curso. É preciso investigar o currículo em uso — o conjunto de práticas curriculares efetivamente realizadas. Trata-se de um novo texto produzido a partir da interação do currículo formal com as concepções de professores e alunos e os diferentes contextos do curso. Um determinado conteúdo previsto pode ser substancial-

mente alterado se for apresentado com nova metodologia, bem como um método pré-determinado pode modificar e ser modificado por um novo conteúdo, inserido durante o processo de construção da prática curricular (Santos, 1992).

Dessa perspectiva, privilegamos a análise das concepções de conhecimento e pesquisa em destaque no ME da UFRJ, por considerarmos serem aspectos norteadores do currículo em uso nesse curso. Mas, a partir do momento em que investigamos essas concepções, obrigatoriamente efetuamos uma análise epistemológica, análise essa, como bem afirma Bachelard (1985), essencialmente judicativa. É com nossas concepções atuais de conhecimento e pesquisa que analisamos o pensamento da época, julgamos sua coerência epistemológica, sua capacidade de dar conta dos problemas educacionais. Por outro lado, não podemos nos restringir a esse julgamento. Precisamos compreender como esse pensamento se inseria no contexto educacional, a que visava atingir.

Mas como pesquisar essas questões que constituem a problemática curricular? A resposta pode ser encontrada na análise dos documentos escritos e, especialmente, de depoimentos/entrevistas.

Dentre os documentos escritos, aos quais tivemos acesso nos arquivos da Faculdade de Educação da UFRJ, encontram-se: atas das reuniões da Congregação, regulamentos da pós-graduação, ementas das disciplinas, processos de credenciamento e reconhecimentos do ME, relatórios para a CAPES, registros dos processos de seleção para o mestrado. Como sabemos, o processo de análise documental não se faz pelo simples ato de decodificar o escrito. Os documentos não expressam a verdade do passado, mas correspondem a uma seleção efetuada, quer pelas relações de poder atuantes em dado momento histórico, quer pela ação dos próprios pesquisadores.

Como afirma Foucault (citado por Le Goff, 1985): “O documento não é o feliz instrumento de uma história que seja, em si própria e com pleno direito, *memória*: a história é uma certa maneira de uma sociedade dar estatuto e elaboração a uma massa documental de que não se separa”.

Portanto, é preciso analisarmos não só o que é dito nos documentos,⁶ mas também seus silêncios, suas omissões, bem como cotejar essa análise com outras fontes capazes de permitir a reconstrução do currículo em uso nos dez primeiros anos do ME da UFRJ. Para isso muito contribuíram as entrevistas e os depoimentos dos atores sociais da época. A partir destes, mais do que a partir dos documentos escritos, foi possível a análise das concepções de conhecimento e pesquisa, os conflitos e os acordos referentes à construção dessas concepções. Principalmente porque os registros escritos aos quais tivemos acesso freqüentemente são incompletos e notadamente revelam a oficialização do processo, ou seja, a tradução de um consenso inexistente. Na maior parte das vezes se mostraram como fontes de dados a serem desenvolvidos no processo de análise das entrevistas e depoimentos.

Dentre os professores que participaram do ME, o grupo de pesquisa procurou entrevistar diretores adjuntos de ensino para graduados, diretores da Faculdade de Educação, membros da Comissão de Coordenação do Mestrado, professores das disciplinas do núcleo comum e funcionários da pós-graduação.⁷ Nem todos os professores procurados puderam participar, em virtude de seus problemas particulares. Assim, foi registrado um total de nove entrevistas/depoimentos, aqui referidos através de números, obedecendo-se a ordem em que as entrevistas foram feitas. A partir daí, e no confronto com os demais documentos, pudemos construir a rede de conflitos e acordos, buscando situar o currículo nessa rede.

⁶ A partir da discussão que Le Goff (1985) elabora com base em Foucault, a própria concepção de documento se modifica. Na medida em que passam a ser encarados como monumentos, ampliamos nosso conceito de fontes em uma pesquisa histórica. Para maiores discussões a respeito, ver Nunes & Carvalho, 1993.

⁷ Seria importante também entrevistar alunos do ME da UFRJ no período pesquisado; porém, dada a dificuldade de contato com estes e as limitações de tempo para a conclusão da pesquisa, não foi possível realizar esse trabalho.

Não podemos perder de vista, igualmente, que a entrevista ou depoimento não é um mero levantamento de informações, baseada na suposição de que a verdade esteja transparente na fala do entrevistado ou depoente. Tampouco consiste em um processo de verificação da credibilidade do entrevistado ou depoente (Queiroz, 1988): sua fala ou silêncio não precisa ser a pura verdade para ser expressiva. Essa expressividade advirá do processo de análise, da reconstrução que o pesquisador deve fazer sobre o material. O objeto de pesquisa é construído no confronto, na análise das contradições de diferentes fontes. Em outras palavras, a verdade nunca está dada, ela sempre devém no processo de investigação.

Efetivaremos com isso não a *apresentação* de como era o currículo do ME da UFRJ, como quem volta ao passado e dele retira uma fotografia reveladora do real aparente. Ao contrário, procuramos compreender e refletir sobre o que foram as concepções de conhecimento e pesquisa nesse currículo, com suas contradições e conflitos, baseados nos suportes teóricos hoje constituídos. Ou seja, visamos efetuar a *reconstrução* desse passado a partir do presente.

Concepções de conhecimento e pesquisa na pós-graduação da UFRJ: os dez primeiros anos

A concepção de conhecimento predominante no ME da UFRJ caracterizava-se pelo divórcio explícito entre método e conteúdo, submetendo-se o conteúdo ao método. Na medida em que havia um orientador de conteúdo (ou substantivo) e um orientador metodológico, levava-se ao extremo a perspectiva epistemológica preconizadora da existência de métodos neutros, aplicáveis a quaisquer conteúdos.

O professor 1 aponta o momento de chegada do “pessoal com doutoramento nos EUA, do Departamento de Pesquisa”⁸ como aquele em que foram organizadas as disciplinas seminário de disser-

⁸ Professores que fizeram mestrado e doutorado nos EUA, já com o compromisso de retornarem para trabalhar na pós-graduação da UFRJ.

tação I e seminário de dissertação II, com os professores de metodologia e de conteúdo, separados, orientando as dissertações. Ele justifica esse processo de separação pelo grande número de professores iniciantes, que não tinham tradição de pesquisa, assim como professores de metodologia que não conheciam o conteúdo.

Uma das coisas que você sente é que há teses metodologicamente corretas, mas com conteúdo ruim, em geral quando o aluno pegava o professor de metodologia como orientador, se aquilo não era da área de conhecimento dele, passava muita coisa em termos teóricos, em termos que não estavam corretos (Professor 1).

Sugerimos que, a partir daí, tenha-se afirmado a hegemonia do Departamento de Metodologia da Pesquisa e sua expressão no currículo, como discutimos anteriormente através de Barriga. Tal poder não foi exercido sem conflitos entre esse Departamento e os demais. “Agora, depois, eu nunca tive, mas eu sei que começaram a surgir conflitos entre os departamentos, uma confusão lá de metodologia e conteúdo” (Professor 1).

Também havia professores na época que discordavam explicitamente dessa separação. Mas é interessante notarmos que sua argumentação não se faz no campo epistemológico — crítica à separação entre método e conteúdo — mas no contexto da competência. Afinal, negar o direito de um professor exercer duplamente a orientação era negar sua competência na área metodológica e, por conseguinte, valorizar os especialistas no assunto:

[...] havia em primeiro lugar uma consideração sobre o fato de você ter um orientador de conteúdo e um orientador metodológico, independentemente de ser seminário I ou II. Eu acho isso profundamente disfuncional. Eu até acho o seguinte, pode ser até um preconceito, mas eu penso que quem tem um mestrado e tem um doutorado tem a obrigação de poder orientar até metodologicamente, algo não só em termos de conteúdo. É claro que pode surgir uma questão ou outra mais específica, mas meu Deus do céu!, nós vi-

vemos numa academia e você pode se socorrer com outros profissionais. [...] Eu nunca tive dificuldades de orientar também meus orientandos na parte metodológica. Nunca tive a menor dificuldade, acho que é um dever meu, é uma obrigação minha. Mas a orientação, essa idéia de você ter dois orientadores, funcionava bem porque eu fazia orientação metodológica juntamente com o orientador metodológico e nunca houve discrepância (Professor 2).

Dessa perspectiva epistemológica empírico-positivista se constituía um controle sobre a produção do mestrado, ainda que a dupla orientação valesse essencialmente para as dissertações da linha experimental. As demais caracterizavam-se por serem uma resistência ao modelo predominante:

[...] as teses que eu orientei, eu era ao mesmo tempo orientadora de conteúdo e orientadora metodológica, porque eu era procurada pelos alunos que não queriam fazer a tese dentro de uma linha de pesquisa experimental, mas a maioria fazia dentro da linha da pesquisa experimental, então em outras teses que eu não fui a orientadora oficial, porque a orientadora oficial era a orientadora metodológica, eu fui assim uma espécie de co-orientadora (Professor 3).

Essa resistência, algumas vezes, foi limitada, como no caso do processo de definição dos orientadores das dissertações produzidas pelos professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, que faziam o mestrado em convênio com a UFRJ.

Na etapa da elaboração da dissertação alguns alunos me procuraram porque queriam que eu viesse a ser orientadora, mas aí eu falei com a *coordenadora* e ela disse que, por causa da distância, da dificuldade de pagamento dos professores [...], da dificuldade de conseguir verbas, parece que umas duas ou três professoras do Departamento de Metodologia da Pesquisa já tinham sido designadas para orientarem as teses lá, dentro da linha que caracterizava o nosso mestrado, a linha empírico-analítica (Professor 3).

Um conflito silenciado nas entrevistas foi aquele gerado pelos problemas de definição de quem era

de fato o orientador e como ficava o registro dessa orientação. Sempre o orientador metodológico parecia prevalecer. Isso acarretava que os professores do Departamento de Metodologia da Pesquisa possuísem o registro de orientação da maior parte das dissertações, como é o caso de uma professora com o registro de orientação de mais de noventa dissertações em um ano.

Outra questão, associada à submissão do conteúdo ao método, é a escolha do tema de investigação. Na medida em que esta se fazia de acordo com as possibilidades metodológicas, em vez de existir uma relação dialógica entre conteúdo e método, a existência de um instrumental metodológico restrito para a investigação de problemas complexos tendia a limitar os problemas. Muitas vezes pesquisavam-se assuntos de relevância discutível, do ponto de vista da totalidade do processo educacional. Em outras palavras, a escolha do tema não era feita em função de sua relevância e da discussão teórica desenvolvida, mas em função da possibilidade de aplicação dos métodos empíricos preconizados.

Não obstante, precisamos compreender que a relevância dos problemas investigados era assim concebida porque se interpretava essa relevância com base na maior proximidade dos problemas com o cotidiano do pesquisador. Por outro lado, existia muitas vezes a necessidade de pesquisar problemas simples a fim de, através deles, se ensinar convenientemente como se pesquisava: esse era o objetivo maior.

Inicialmente os alunos tinham muito pouca noção e um medo e um receio muito grandes dessa bendita tese [...] Então, tinha uma dificuldade muito grande de pegar um aspecto e estudar aquele aspecto, que é a melhor forma de você aprender, não é? Mais tarde, com a prática, você até pode abrir o leque das suas pesquisas, mas quando você inicia, para aprender, você precisa de uma coisa muito pequena (Professor 1).

A dissertação não era concebida como construção de conhecimento, mas enquanto exercício metodológico, por conseguinte a pesquisa não era um fim em si, mas um meio de adquirir competên-

cias. As orientações do regulamento da pós-graduação com respeito à dissertação reafirmavam essa concepção: “A dissertação deve relacionar-se à área de concentração do candidato e evidenciar suas habilidades de interpretar e organizar conhecimentos” (Regulamento de 1974, mantido com poucas modificações até 1982).

Essa proposição se consolida na fala do Professor 3:

Agora, a filosofia da educação que se inspirava no mestrado naquela época estava baseada no fato de que eles achavam que o aluno brasileiro ainda não tinha um desembaraço intelectual para dar grandes vôos de pesquisa e que essa dissertação de mestrado não deveria ter a exigência que existe em relação à tese de doutorado, de uma contribuição original para o avanço do saber na linha desenvolvida pela tese. Então, considerava-se que a dissertação de mestrado era mais, digamos, uma iniciação do aluno no trabalho de pesquisa e que essa dissertação era um exercício de pesquisa dentro das regras da pesquisa experimental, empírico-analítica.

Esses objetivos eram coerentes com a concepção de mestre a ser formado. Não se buscava a formação do pesquisador, mas do consumidor de pesquisa. Quanto a esse aspecto, podemos distinguir duas posições distintas. Uma é a que se contentava com a formação do consumidor de pesquisa por não ser *possível* a formação do pesquisador:

Pelo regulamento o objetivo do curso era preparar docentes de curso superior e especialistas; o pesquisador, nós considerávamos impossível preparar um que fosse autônomo, que pudesse liderar, coordenar pesquisas. É impossível no nível de mestrado, *então já ficávamos satisfeitos de preparar aquilo que considerávamos o consumidor de pesquisas, quer dizer, o leitor inteligente de pesquisas [...] já ficávamos satisfeitos com um bom crítico de pesquisas* (Professor 4, grifos nossos).

A outra posição é a que considerava efetivamente não ser *necessário* formar o pesquisador: o importante era o especialista, capaz de assumir

cargos na esfera educacional, como aponta a fala seguinte:

Então, realmente havia a necessidade de que se formassem para postos da maior importância, como um administrador, um orientador de educação, um orientador educacional, aliás, eu me lembro, isso era uma das idéias do dr. Anísio. Não poderia ser formado, em curso de graduação, o orientador educacional; a orientação pressupõe uma experiência, uma vivência que você realmente só adquire já ao nível de pós-graduação (Professor 6).

É significativa a opinião que a Comissão de Coordenação do Mestrado, em 1983, expressa em Guimarães (1983): o mestrando aprofunda e atualiza conhecimentos, mas não se torna um pesquisador, pois, ainda que exista essa preocupação, o resultado não parece satisfatório; o mestrado confere maior importância à formação de especialistas e professores universitários, em detrimento da formação do pesquisador. Tratava-se, então, de um curso profissionalizante, com a função de, igualmente, produzir as lideranças que ocupariam cargos no aparelho de Estado.⁹

A partir de Deluiz (1978), constatamos que as razões apresentadas pelos alunos do ME da UFRJ como justificativas para o ingresso no curso situam-se no aprofundamento de conhecimentos na área educacional, a especialização na área de concentração escolhida e o aperfeiçoamento como professor universitário. Por outro lado, não é grande a procura visando à formação de professor de nível superior e pesquisador. Tais dados estão de acordo

com a formulação de que os cursos de pós-graduação em educação se mostravam como formadores de especialistas e garantidores da devida qualificação dos professores já pertencentes aos quadros das universidades. Essa tendência é confirmada pelos dados de maior ingresso de professores universitários até 1975. Os professores de nível médio só começam a ser maioria a partir de 1976-1977 (Deluiz, 1978).

É interessante chamarmos atenção para o fato dessa perspectiva de um mestrado profissionalizante já ser questionada na época. Em documento produzido no I Encontro de Mestrados em Educação do Rio de Janeiro,¹⁰ em 1974, que congregou professores da UFRJ, PUC e IESAE/FGV, há a crítica ao mestrado profissionalizante e a defesa do mestrado com “uma atuação autônoma, inovadora, criadora, capaz de promover a potencialização do saber, das suas Metodologias e estratégias”.

Entretanto, a perspectiva mais pragmática se fazia hegemônica. Na tese da profa. Lyra Paixão, diretora adjunta de Ensino para Graduados de 1974 a 1980, temos o desenvolvimento da idéia de que o principal propósito do professor de nível superior deveria ser a aplicação da pesquisa aos processos de ensino-aprendizagem. A tese ou projeto deveria:

- a) relacionar e refletir conhecimento de instrução ou currículo na sua própria disciplina; b) representar mais a evidência ou habilidade de interpretar e organizar conhecimento do que a de descobrir novo conhecimento; c) demonstrar o potencial e o treinamento do candidato para tornar-se um acadêmico (Paixão, 1973, p. 45-46).

Ou seja, a formação do pesquisador é concebida como uma questão de aprendizado metodológico: dominando-se os instrumentos do “como fazer”, dominamos o conhecimento. Delineia-se uma

⁹ A Regulamentação do Mestrado, aprovada em 18/5/1971, previa as seguintes finalidades para o curso: “O Curso de Pós-Graduação constitui a cúpula de ensino da Faculdade de Educação, tendo por finalidade o preparo de especialistas, pesquisadores e professores universitários para desempenharem funções de liderança e de alta responsabilidade no sistema escolar brasileiro, promovendo pesquisas e altos estudos nos diversos setores da Educação”. Nesse caso concluímos haver uma diluição do papel do pesquisador em meio a outras funções.

¹⁰ O documento é assinado pelos professores Lauro Carlos Wittmann (IESAE/FGV), Maria Ângela Vinagre de Almeida (UFRJ) e Zilah Xavier de Almeida Borges (IESAE/FGV).

concepção realista de conhecimento: a verdade está no real, basta revelá-la para *descobrir o conhecimento*; portanto, precisamos apenas conhecer os métodos e as técnicas necessários para desvelar essas verdades. Mas quais são essas verdades procuradas, o conhecimento que se deseja ver descoberto? Trata-se do conhecimento como produção a partir de problemas, com o caráter pragmático de solucioná-los. Daí a intensa relação almejada entre o trabalho de dissertação do mestrando e sua vivência profissional diária.

Percebemos o quanto era acentuada a preocupação em ensinar ao mestrando aquilo de que ele iria precisar no seu dia-a-dia, aquilo que se julgava fazer dele um melhor profissional, capaz de interagir com o meio educacional. Na medida em que as pesquisas experimentais em educação eram as mais valorizadas, o mestrando precisava dominar instrumentos capazes de permitir a interpretação de dados. Tanto no ato de lidar com pesquisas, numa possível continuação de sua carreira como pesquisador, mediante doutorado nos EUA, por exemplo, estimulado pela política educacional vigente, como no retorno à escola.

Eu diria que o nosso mestrado já foi mais forte do que é hoje. Eu diria que ele se comparava, quando nós começamos, aos americanos. O aluno que fazia nosso mestrado estava absolutamente preparado para ingressar no doutorado americano. Eu acho que agora ele ia ter muitos problemas, porque nunca teve estatística, eu não sei por que essa coisa contra o número. Você está cercado por estatística, vai ler um jornal, uma pesquisa do Sérgio Costa Ribeiro sobre evasão, por exemplo, se você não souber um mínimo de estatística você bóia o tempo todo. Você tem de saber estatística pelo menos para consumir, mesmo que você não goste de matemática (Professor 4).

É importante frisar que se nota nitidamente uma contradição: o mestrado era concebido como incapaz de formar o pesquisador mas, por outro lado, se afirmava como deficiência do curso não haver pesquisa, exceto as dissertações produzidas pelos mestres (Professor 4). Apenas o Professor 5 é

mais preciso nesse ponto: “não havia pesquisas, e sim teses”. As poucas pesquisas institucionais da época foram as financiadas pelo INEP, algumas incluindo a vinda de técnicos americanos, tais como Madeline Hunter e Robert Gray.

A pesquisa institucional não existia inicialmente. Ela só passou a existir no momento em que começaram os professores titulados de fora com tempo integral, pelo menos vinte horas, porque quem não tem pelo menos vinte horas de tempo dentro do curso não tem como fazer pesquisa (Professor 1).

A quase ausência de pesquisas é bem marcada por diversos professores como um fenômeno geral que só se modificou — e não de todo — com o amadurecimento das universidades, o desenvolvimento das linhas de pesquisa e a conquista de melhores condições de trabalho. Coerentemente com a concepção de conhecimento vigente, a incipiente pesquisa existente possuía um caráter extremamente pragmático: envolvia projetos voltados para a solução de problemas pontuais, extremamente específicos e restritos.¹¹

É preciso salientar que à profunda rigidez dessa perspectiva empírico-positivista era creditado o mérito dos alunos saberem quais eram os objetivos a alcançar, terem maior organização e chegarem ao final do curso, com a defesa de sua dissertação. Havia o conhecimento de qual método seguir para fazer uma dissertação, na perfeita acepção da palavra *método* (do grego *méthodos*, caminho para chegar a um fim).

¹¹ Como exemplos de alguns desses projetos, podemos citar: “Construção e padronização de um teste de matemática para identificação precoce dos superdotados”, profa. Malvina Zaide e colaboradores; “Desenvolvimento de uma técnica de recuperação e otimização do processo de aprendizagem nas áreas cognitiva e afetiva nas atividades do núcleo comum do currículo do 1º grau”, profa. Lúcia Fernandes e colaboradores; “Implantação no curso de mestrado da disciplina praticum de pesquisa nas áreas de administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar”, projeto financiado pelo INEP/MEC em 1975-1976.

Eu considero que foi muito bom como disciplina [metodologia da pesquisa], aquela necessidade de fazer a tese dentro de um determinado esquema. [...] Porque aquele aspecto estruturado prendia muito o aluno, mas prendia numa forma positiva no meu entender, para quem estava começando, sem nenhuma tradição anterior de pesquisa, porque ele tinha uma espécie de caminho a percorrer e isso também foi muito bom para os professores com menos experiência (Professor 1).

Sem esse esquema pré-determinado, os alunos parecem se sentir perdidos.

Outra coisa que eu acho diferente [hoje, em relação ao período pesquisado], pode ser que eu esteja enganada, e tomara que esteja, é que eu acho que os alunos hoje, pelo que os alunos me falam, e são só alguns, não é o grosso, eu acho os alunos um pouco perdidos. Eles não sabem o que vão fazer, o que devem cursar, o que não devem, por que têm de fazer prática [de pesquisa], que história é essa de eixo (Funcionário 1).

Mas, ao conjunto de regras que determinavam a forma do trabalho final do mestrado é preciso somar todo o esforço de organização do curso exercido pela Direção Adjunta de Ensino para Graduações, evitando ao máximo a evasão: “Quando um aluno faltava, eu, como era diretora, telefonava, procurava por ele, queria saber por que que ele não estava terminando, para não perder o aluno. Se fosse por causa do orientador, eu procurava outro para aquele aluno” (Professor 5).

Outros méritos eram vistos também na pesquisa quantitativa. Suas regras bem definidas evitavam os problemas existentes com a pesquisa qualitativa, por exemplo, na qual a menor rigidez permitiu a proliferação de pesquisas banalizadas:

[...] acho que realmente a pesquisa quantitativa é um começo para você deslanchar para uma outra coisa, e quando entrou a pesquisa qualitativa, eu acho que inicialmente nós tivemos um, assim, um tremor de terra dentro da área de pesquisa, porque, para falar a verdade, elas eram muito mal feitas, porque imediatamente as pessoas acharam que, não tendo de tra-

balhar estatisticamente nas informações que a gente descrevia, como eu estou falando aqui com vocês, a gente descrevia as coisas, de repente eu sento, escrevo isso, só que de forma um pouco mais organizada, até de repente ponho início, ponho pesquisa, faço lá umas categorias, me organizo e escrevo. Não é isso (Professor 1).

O que se depreende, igualmente, dessa discussão é o fato de que a formação de um pesquisador e/ou de um consumidor de pesquisa era entendida como um processo de aquisição de um instrumental em metodologia da pesquisa. “Eu acho psicologia fundamental [na formação de um mestre]. Filosofia também é importante. E acho metodologia imprescindível. Esse trio eu acho absolutamente imprescindível” (Professor 4).

Essa observação nos permite compreender melhor a concepção de conhecimento vigente: associadas às disciplinas de metodologia, estatística e medidas, consideravam-se importantes as disciplinas de base como filosofia da educação e psicologia da educação. Não haveria possibilidade de fazer pesquisa sem esse conjunto de conhecimentos. Ou seja, a dicotomia método/conteúdo também se expressava na organização das disciplinas: havia as disciplinas “metodológicas” e as disciplinas que forneceriam os conteúdos básicos a serem trabalhados.

É fundamental, mais uma vez, salientarmos que o ME da UFRJ não se encontrava à margem da pós-graduação em educação no país. O perfil empírico-positivista apresentado por ele se fazia presente também nos pareceres oficiais e nos demais cursos.

No Parecer 2735/74 do Conselho Federal de Educação, ao credenciar o curso de ME da UFRJ, podemos encontrar a seguinte argumentação:

Sabemos, perfeitamente, que, no Brasil, não há propriamente tradição de pesquisa em Educação. São consideráveis as realizações da faculdade, inclusive dando a seus professores, mesmo aos que não estejam engajados no Programa de Pós-Graduação, oportunidades de *fazer curso de formação em Metodologia da Pesquisa em Educação* — em nível de graduação, e em

nível de pós-graduação e de aperfeiçoamento (grifo nosso).

A pesquisa de André e Segenreich (1979) limita-se à análise da estrutura curricular (planos de curso e ementas das disciplinas) dos programas de pós-graduação em educação no país. Independentemente disso, permite algumas conclusões significativas sobre a semelhança existente entre os diversos cursos de ME do país. Consta-se a ênfase em metodologia da pesquisa e a pequena presença de prática de pesquisa nos diferentes ME brasileiros, o que aponta para a mesma concepção de conhecimento na qual o método se sobrepõe ao conteúdo e para a perspectiva de formação do consumidor de pesquisa e não do produtor de pesquisa.

Outro ponto em que se constata a sintonia do ME da UFRJ com os demais programas de mestrado do país é quanto à definição das áreas de concentração.¹² O curso na UFRJ iniciou-se organizado em três áreas de concentração, correspondentes aos respectivos departamentos, assim constando de sua regulamentação na data da criação: supervisão escolar (Departamento de Didática); orientação educativa (Departamento de Psicologia da Educação)¹³ e administração escolar (Departamento de Administração Escolar). Em 1978, surge a área de tecnologia educacional e, em 1979, a área de avaliação.

¹² Sarmiento (1986) informa que nos 17 cursos de mestrado em funcionamento em 1975, havia o predomínio das áreas: administração de sistemas educacionais (constante em dez cursos), ensino, aconselhamento pedagógico, filosofia da educação e planejamento educacional. Sendo que, nas Linhas Operacionais para os Programas de Pós-Graduação em Educação (MEC/CAPES) de 1975-1976, eram consideradas como prioritárias as áreas de: planejamento educacional, administração de sistemas educacionais, ensino, ciências sociais aplicadas à educação, psicologia da educação, currículo, avaliação educacional, meios instrucionais e comunicação.

¹³ As denominações “orientação educacional” e “orientação educativa” se alternam em diferentes regulamentos, indicando a inexistência de consenso quanto à terminologia mais adequada.

Segundo Sarmiento (1986), as áreas de concentração dos diversos cursos de pós-graduação em educação no país pareciam estar mais ligadas ao curso de pedagogia e às condições internas (ou falta de condições) das instituições, do que à realização dos objetivos propostos e ao atendimento das necessidades do sistema educacional. Ou seja, constituíam-se cursos de mestrado para formar especialistas e para qualificar docentes universitários. Assim, as áreas de concentração acabavam por ser constituídas em função dos recursos humanos existentes nas instituições, capazes de dar aulas de determinados temas e não de pesquisar ou produzir conhecimento em educação.

É interessante que, sob certos aspectos, o ME da UFRJ é, inclusive, encarado como à frente dos demais cursos. “Eu acho que neste ponto o nosso próprio currículo foi privilegiado, porque fazia parte do núcleo comum obrigatório pelo menos um período de filosofia da educação” (Professor 3).

Acima de tudo, existia a crença em uma tendência hegemônica no mundo capaz de conferir poder e *status* à pesquisa experimental e quantitativa. Na fala do Professor 1, inclusive, é colocada a visão de que existia um modismo na área educacional, como depois haveria de existir com a pesquisa qualitativa. “No mundo inteiro a predominância era quantitativa. E também quando passou a ficar qualitativa, imediatamente os professores que não sabiam fazer análise quantitativa passaram a achar que qualitativa eles sabiam fazer” (Professor 1).

O que parecia existir no mundo inteiro, e ser a única perspectiva válida, possuía, sem dúvida, penetração nos EUA. A partir do trabalho de Lyra Paixão (1973), constatamos que *The Council of Graduate Schools in the United States* considerava a pesquisa elemento essencial na formação do professor eficiente, ainda que sua importância diminuísse no caso de professores que não ministravam aulas na pós-graduação. Os professores deveriam possuir habilidades suficientes em pesquisa e ser capazes de aplicá-las nos processos de ensino-aprendizagem.

Como o ato de pesquisar é essencialmente compreendido enquanto domínio da metodologia

necessária para tal, a teoria é compreendida como conjunto de hipóteses a serem ou não validadas por dados empíricos ou como o conjunto de informações que “dão peso e consistência” aos dados,¹⁴ não havendo diálogo entre teoria e empiria. A teoria não é concebida como instrumental capaz de apontar questões, constituindo uma problemática teórica. Essa concepção advém também da separação conteúdo/método: o conteúdo, constituinte da teoria, não gera questões, nem modifica o método.

Prevalece a concepção de objetividade das ciências físicas do século XIX¹⁵: nada de ambigüidades e influências subjetivas. Ao se conceber o conhecimento como neutro, dado pelo real e não construído, a objetividade é compreendida como fruto da separação sujeito/objeto. Daí a ênfase em disciplinas como medidas em educação e estatística aplicada à educação, em função da crença de que a matematização, a amostragem correta e o dado estatístico sejam capazes de garantir a objetividade.

Nos “Princípios de redação técnica”, material de trabalho da disciplina seminário de dissertação I, os itens clareza, precisão e objetividade realçam esse aspecto: acreditava-se na possibilidade de uma única e inequívoca interpretação possível para um texto e na absoluta impessoalidade desse mesmo texto. Há uma excessiva ênfase em normas para elaboração da dissertação, conduzindo-se a discussão metodológica ao formalismo e não ao questionamento de pressupostos epistemológicos.

Essas concepções epistemológicas eram de certa forma aceitas justamente em função de seguirem a política educacional mais ampla. E em função de serem defendidas por pessoas a quem se conferia um

respeito por sua trajetória, um poder inerente a seu saber:

[...] eu, como disse a vocês, fazia parte da Comissão de Pós-Graduação [com as professoras que fizeram concurso para titular do Departamento de Metodologia da Pesquisa], ambas doutoras, ambas fizeram doutorado na Califórnia, na América do Norte, e se especializaram nessa linha de pesquisa. Então eu acho natural que elas tenham desenvolvido essa linha, não só porque era a especialidade delas, mas como era a linha de pesquisa que estava em harmonia com toda política educacional da pós-graduação (Professor 3).

Em todas as colocações feitas, uma questão permanece: por que não se acentuavam os focos de resistência à visão hegemônica? Vemos que, em alguns casos, é também salientado o comodismo do corpo docente e discente com o estabelecido, o instituído, ainda que numa fala impregnada de reticências:

[...] havia formas para você sair disso, claro! Você enfrentava resistência, mas você tinha condições de enfrentá-la e fazer de forma diferente. Só que isso é mais trabalhoso, não é? Quer dizer, se predominava essa orientação, não é?, eu também acho que talvez existisse um certo comodismo, um certo, uma certa acomodação [...] Eu acho que permitia. Você tinha, por exemplo, você poderia enfrentar hegemonias, tá? Não havia, vou dizer, impossibilidades de você fazer isso. Claro que toda vez, não é?, toda vez que em qualquer situação, não é?, você confronta, não é?, o poder hegemônico, é claro que isso traz conseqüências, não é?, isso exige habilidades, isso pode desgastar, mas eu não via a coisa como absolutamente, totalmente fechada. Aí também dependeria de outro esforço (Professor 2).

Até que ponto o sistema aplicado não era encarado pela maioria efetivamente como sendo o sistema ideal? Até que ponto não se desejava “repousar a mente” em um sistema que fornecia a garantia de respostas ao final do trabalho, que definia claramente as trilhas a seguir? Até que ponto não se estava em uma fase em que era necessário esse sis-

¹⁴ Ver “Princípios de redação técnica”, material da professora Lília Bastos para o seminário de dissertação I.

¹⁵ Nas ciências físicas contemporâneas há uma interação sujeito/objeto mediada pela técnica. Com isso, o paradigma de objetividade que sempre se impôs aos cientistas sociais cai por terra. Para maiores desenvolvimentos dessa questão, sugerimos ver a análise do conceito bachelardiano de fenomenotécnica em Lopes, 1995, 1996.

tema? Afinal, uma das principais características da concepção empírico-positivista é esta: não colocar em crise a razão, não pôr em risco o método, manter o recurso monótono às certezas da memória, parafraseando Bachelard (1985). É quando mantemos um racionalismo com gosto escolar: quanto mais se repete fielmente, mais se experimenta exatamente segundo as regras, mais se acredita estar sendo objetivo:

[...] alguns alunos tinham o interesse em dobro de não seguir a linha dominante de toda pós-graduação brasileira, que era a linha científico-tecnista, inclusive em termos de filosofia, psicologia comportamental, mas eu acho que às vezes é uma ilusão nós acharmos que esses alunos eram muito conscientizados, mas não eram. A maioria estava assim condicionada ao sistema, eles achavam mesmo que aquele era o sistema ideal, que aquela linha era a linha ideal (Professor 3).

Acima das divergências se sobrepõe o espírito de valorização do que foi feito, de todo trabalho investido, ainda que cercado de conflitos. Valorização, senão da metodologia, sem dúvida alguma merecedora de questionamentos, como apontamos, mas das dissertações, de um processo de maturação necessário para a ruptura posterior.

Eu considero que tudo isso que aconteceu foi um processo de maturação dentro do curso. E [foi] um processo útil, se a gente souber aproveitar, evidentemente, como vocês estão fazendo. Se a gente souber analisar bem todo esse processo que aconteceu, no meu entender, [vamos] chegar à conclusão que foram etapas de crescimento, como a criança tem etapas de crescimento. [...] Eu acho que todos foram momentos proveitosos. Talvez a vivência desses momentos pudesse parecer conflituosa, pudesse parecer difícil [...] mas a gente olhando adiante podemos ver que eles foram importantes para o crescimento de alguma coisa, que agora eu não sei como é que está. Não sei dizer se a gente está progredindo, se a gente parou, mas eu não acredito em processo que regrida, a não ser para dar outro pulo, não é? Porque também pode de

repente a gente dar uma parada. [É quando] parece que tudo está no fundo do poço, [o que] significa que a gente vai dar um pulo, por exemplo, do Brasil. Estou cheia de esperança de que a gente esteja indo ao fundo do poço para pular (Professor 1).

Efetivamente, essa possibilidade de maturação da pesquisa há que ser reconhecida. Pois a ruptura que se deu na pesquisa educacional se construiu contra esse conhecimento anterior, questionando-o e aprendendo com seus erros, como aliás ocorre em toda produção científica, em toda produção de conhecimento.

Considerações finais

Em síntese, o trabalho aqui desenvolvido procurou explorar as concepções de conhecimento e pesquisa como um dos aspectos da construção da história do currículo de um curso de pós-graduação. Igualmente, tivemos por objetivo deixar claro que, além da história do pensamento curricular e da história das disciplinas, a história do currículo de um curso e/ou de uma instituição escolar compõem as possibilidades de pesquisa em história do currículo, desde que esse curso e essa instituição escolar não sejam abstraídos da estrutura educacional mais ampla e de seus múltiplos contextos.

Compreendemos, portanto, o ME da UFRJ — em seus dez primeiros anos — como um dos cursos em que a proposta institucional burocrática exacerbou a cisão conteúdo/método, capaz de conceber a pesquisa enquanto exercício metodológico de problemas restritos. Tal proposta institucional condicionou e foi condicionada por uma concepção de conhecimento realista e empírico-positivista.

Os atores sociais com ação determinante nesse processo de seleção cultural, contextualizado na implantação da pós-graduação no país na década de 70, exerciam seu poder, visando traçar diretrizes para a organização da pesquisa e, ainda que encontrassem resistências, como identificamos, mantiveram sua hegemonia pela capacidade de ditarem regras balizadoras dos trabalhos docentes e dis-

centes, de forma a construírem um terreno de fácil acomodação.

Esse quadro nos remete, por sua vez, a outras questões sobre a história do currículo: como os cursos de pós-graduação em educação no Brasil trabalharam para superar os limites estabelecidos pela perspectiva hegemônica em seus primeiros anos? Até que ponto, efetivamente, as concepções de conhecimento e pesquisa empírico-positivistas foram questionadas? Quais concepções se sobrepuseram às anteriores e como se deu o embate entre as diversas concepções? Ou seja, como foram se construindo currículos com novas concepções de conhecimento e pesquisa? Quais os condicionantes curriculares de cursos de pós-graduação em educação que, mesmo em seus primeiros anos, superaram a matriz empírico-positivista?

Tais questões, necessariamente, exigem a reflexão teórico-metodológica das pesquisas em educação até hoje realizadas e nos colocam diante do desafio de, cotidianamente, em nosso trabalho de ensino e pesquisa, analisar as concepções epistemológicas que nos embasam. Afinal, a superação de perspectivas empírico-positivistas não é um processo que se realize de uma vez por todas no nível curricular. Ao contrário, exige-nos uma vigilância epistemológica constante dos princípios que nor-teiam a produção educacional.

Assim, ressaltamos que o ato de nos debruçarmos sobre essa época recente de nossa pós-graduação — seus acordos e seus conflitos — deve também ser compreendido como uma das formas de fundamentar a interpretação e crítica de nossos atuais caminhos de ensino e pesquisa.

ALICE RIBEIRO CASIMIRO LOPES é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, doutora em educação pela UFRJ, com pesquisas nas áreas de currículo, conhecimento escolar e ensino de ciências. Alguns de seus artigos publicados são: “Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar” (*Em Aberto*, n° 58); “Contribuições de Gaston Bachelard ao ensino de ciências” (*Enseñanza de las Ciencias*, v. 11, n° 3); “Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência” (*Química Nova*, v. 20, n° 5); “Currí-

culo, conhecimento e cultura” (*Ciência, ética e cultura na educação*, Attico Chassot & Renato José de Oliveira (orgs.), Ed. Unisinos, 1998).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Rizoleta, (1977). *Avaliação das teses de mestrado na área de educação no estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mimeo.
- ANDRÉ, Marli, SEGENREICH, Stela, (1979). *Análise da estrutura curricular dos programas de pós-graduação em educação*. Relatório de pesquisa. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BACHELARD, Gaston, (1985). *El compromiso racionalista*. 4ª ed. México: Siglo Veintiuno. Tradução de Hugo Beccacege.
- BARRIGA, Díaz, (s/d). *El curriculum: un campo de conocimiento, un ambito de debate*. Madri.
- BASTOS, Lília, (s/d). *Princípios de redação técnica*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- BRASIL, (1965). PARECER 977.
- BRASIL, (1974). PARECER 2735.
- CHERVEL, André, (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um tema de pesquisa. *Teoria & Educação*, n° 2, p. 177-229.
- CHARTIER, Roger, (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel. Tradução de Maria Manuela Galhardo.
- DELUIZ, Neise, (1978). *Avaliação do curso de mestrado em educação da UFRJ*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mimeo.
- I Encontro de Mestrados em Educação, (1974). Rio de Janeiro: IESAE/FGV.
- FRANKLIN, Barry, (1991). La historia del curriculum en Estados Unidos: status y agenda de investigación. *Revista de Educación*, n° 295, p. 39-57.
- GOODSON, Ivor F., (1988). History of education in England: conflicting paradigms. In: _____. *The making of curriculum: collected essays*. London: The Falmer Press.
- GUIMARÃES, Nilci, (1983). *A avaliação da pós-graduação stricto sensu no Brasil: o caso do mestrado em educação da UFRJ*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mimeo.

- KLIEBARD, H. M., (1992). Constructing a history of the American curriculum. In: JACKSON, P. M. (ed.). *Handbook on research on curriculum*. Nova York: Mac Millan.
- LA CAPRA, D., (1987). Rethinking intellectual history & reading texts. In: LA CAPRA, D., KAPLAN, S. L. (eds.). *Modern European intellectual history: reappraisals and new perspectives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- LE GOFF, Jacques, (1985). Documento/monumento. In: _____. *Memória-história*. Porto: Enciclopédia Einaudi, Imprensa Nacional, Casa da Moeda.
- LOPES, Alice, (1995). Currículo e a construção do conhecimento na escola: controvérsias entre a concepção de conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. 2ª ed. Campinas: Papirus.
- _____. (1996) Bachelard: o filósofo da desilusão. *Cadernos Catarinense de Ensino de Física*, 13 (3), Florianópolis: UFSC.
- LUNDRÉN, U. P., (1982). *Teoría del currículum y escolarización*. Madri: Morata.
- MACEDO, Elizabeth F. de, (1995). *O movimento da categoria pesquisa no currículo de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na década de 70*. Caxambu: XVIII Reunião Anual da ANPED.
- _____. (1997). *História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1994)*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mimeo.
- MACEDO, Elizabeth F. de, SÁ, Márcia Mourão, (1994). *Possibilidades metodológicas para a história do currículo*. Campinas: Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana.
- MARQUES, Sheila, (1979). *Avaliação de dissertações experimentais de mestrado em educação, defendidas e aprovadas em cursos credenciados localizados no município do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mimeo.
- MOREIRA, Antônio Flávio B., (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- _____. (1993). *História do currículo: em busca de novos referenciais*. Caxambu: XVI Reunião Anual da ANPED.
- _____. (1994). *História do currículo: examinando contradições e alternativas*. Goiânia: VII Encontro Nacional de Prática de Ensino.
- NUNES, Clarice, CARVALHO, Marta M. C. de, (1993). Historiografia da educação e fontes. *Cadernos da ANPED*, nº 5, p. 7-64.
- OLIVEIRA, Mabel Tarré de, (1990). *Brazilian policies and practices in graduate professional education: on assessment of national determinants and international influences*. Tese de doutoramento. Universidade da Califórnia, mimeo.
- PAIXÃO, Lyra, (1973). *A model curriculum for a Brazilian experimental master's degree program in Education*. Tese de doutoramento. Universidade do Sul da Califórnia, mimeo.
- QUEIROZ, M. I. P., (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMON, O. M. (org). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice.
- SÁ, Márcia Mourão, (1994). *Primeira versão de uma remontagem do currículo da pós-graduação em educação*. Caxambu: XVII Reunião Anual da ANPED.
- SANTOS, Lucíola, (1992). O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. *Teoria & Educação*, nº 5, p. 81-90.
- SARMENTO, Diva, (1986). *Cursos de pós-graduação em educação: influências sobre a percepção de seus egressos quanto a problemas educacionais brasileiros*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mimeo.
- SILVA, Léa Calvão da, (1981). *Avaliação das dissertações em administração escolar em educação na UFRJ*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mimeo.
- TOMÉ, Maria Rosemary, (1988). *O curso de mestrado em educação da UFRJ: uma visão de mestrados evadidos*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mimeo.
- UFRJ, (1972-1981). *Regulamentos da pós-graduação*. Rio de Janeiro: Pós-Graduação em Educação, UFRJ.
- WILLIAMS, Raymond, (1984). *The long revolution*. Londres: Harmondsworth/Penguin Books.

